Inhoud

[2 oktober 2013, De Standaard, Academici vinden dat kwaliteit studenten achteruit gaat 1](#_Toc98498590)

[26 april 2016, De Standaard, Frans spreken voor de klas? Non, merci 1](#_Toc98498591)

[21 december 2016, De Standaard, Leraars in spe gebuisd voor basiskennis 1](#_Toc98498592)

[24 januari 2017, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Het is nu aan de veldwerkers in het onderwijs om de handen uit de mouwen te steken 1](#_Toc98498593)

[16 december 2017, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Zes stoptekens voor een beter onderwijs 1](#_Toc98498594)

[26 januari 2018, De Morgen, Onderwijsexpert Dirk Van Damme: "We zijn te naïef geweest over integratie". OESO-onderwijsexpert Dirk Van Damme luidt de noodklok 1](#_Toc98498595)

[11 april 2018, NOS, Het Nederlandse onderwijs glijdt af: al 20 jaar daalt niveau, zegt inspectie 1](#_Toc98498596)

[14 juin 2018, Le Soir, Pourquoi nos enfants sont-ils moins intelligents que nous ? 1](#_Toc98498597)

[14 juin 2018, Le Soir, Jacques Grégoire « Cette étude offre un motif d’être optimiste » 1](#_Toc98498598)

[27 augustus 2018, Humo, Humo's grote onderwijsdebat: 'We staan het begin van nog meer achteruitgang' 1](#_Toc98498599)

[1 september 2018, De Morgen, Dirk Van Damme, "Scholen kregen signaal om lat niet te hoog te leggen", 1](#_Toc98498600)

[1 september 2018, De Morgen, Ja, het niveau is gedaald 1](#_Toc98498601)

[2 september 2018, De Standaard, De vijf werven van Crevits: ‘Ik ben niét de minister die de lat van de eindtermen lager heeft gelegd’ 1](#_Toc98498602)

[3 september 2018, Het Laatste Nieuws, Verboden te buizen. Scholen guller met diploma's. HLN onderzoek. Is ons onderwijs in vrije val? Deel 2: Hoe de lat lager is gelegd 1](#_Toc98498603)

[3 september 2018, Onderwijskrant, Debat over niveaudaling & ontscholingsdruk : ontkenning door onderwijsverantwoordelijken - die veelal zelf mede verantwoordelijk zijn voor de ontscholingsdruk en niveaudaling. 1](#_Toc98498604)

[4 september 2018, Knack, Interview met Wim Van den Broeck, Een kind komt altijd uit waar de lat voor hem wordt gelegd. Niet hoger' 1](#_Toc98498605)

[4 september 2018, De Tijd, N-VA claimt ministerpost van Onderwijs 1](#_Toc98498606)

[4 september 2018, De Tijd, Bart Haeck, Schoolstrijd, 1](#_Toc98498607)

[4 september 2018, De Standaard, Maarten Vansteenkiste, Gezonde ambitie als motor in de klas, 1](#_Toc98498608)

[4 september 2018, De Standaard, Raymonda Verdyck , 'Gelijke kansen en excellentie sluiten elkaar niet uit' 1](#_Toc98498609)

[5 september 2018, Knack, Opinie Bert Bultinck, 'SP.A moet toegeven dat haar gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald' 1](#_Toc98498610)

[5 september 2018, De Tijd, Mark Elchardus, Het onderwijs hervormen begint buiten het onderwijs, 1](#_Toc98498611)

[5 september 2018, De Morgen, Maarten Simons en Jan Masschelein, Naar een staatsgreep in het onderwijs? 1](#_Toc98498612)

[6 september 2018, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Handen in elkaar voor het onderwijs 1](#_Toc98498613)

[6 septembre 2018, Le Soir, Jean Hindriks, « On a encore du mal à faire confiance au terrain » 1](#_Toc98498614)

[8 september 2018, De Standaard, Paul Goossens, De nieuwe schoolstrijd, 1](#_Toc98498615)

[10 september 2018, Psyche & Brein, Hilde Colpin, Welbevinden of prestaties? Een valse tegenstelling. 1](#_Toc98498616)

[6 september 2018, Het Laatste Nieuws, Crevits roept onderwijskoepels op het matje: “De beste zijn mag geen taboe zijn” 1](#_Toc98498617)

[11 september 2018, Knack, Jan Cornillie, Christine Hannes en Peter Verlee van SP.A.,'Nadruk op vaardigheid in plaats van kennis? Veel meer een keuze van koepels, dan van SP.A-ministers', 1](#_Toc98498618)

[11 september 2018, Trends, Onderwijsexpert Dirk Van Damme (OESO): 'Nood aan nieuwe instrumenten in gelijkekansenbeleid' 1](#_Toc98498619)

[14 september 2018; De Tijd, Column Peter De Keyzer Managing Partner Growth Inc., Wie zwak onderwijs zaait, zal ongelijkheid oogsten, 1](#_Toc98498620)

[14 september 2018, De Standaard, Orhan Agirdag, Zet de beste leraar voor de moeilijkste klas, 1](#_Toc98498621)

[15 september 2018, De Morgen, Mark Elchardus, Waarom al dat gedoe over genetisch bepaald IQ?, 1](#_Toc98498622)

[16 september 2018, Knack, Hans Schmidt, 'Het hokjesdenken zit er in het secundair onderwijs ingebakken', 1](#_Toc98498623)

[17 september 2018, vrtnws, Beginnende studenten: kennen ze minder of kunnen ze meer ? 1](#_Toc98498624)

[24 september 2018, De Standaard, Niveau eerstejaarsstudenten moet omhoog 1](#_Toc98498625)

[24 september 2018, De Morgen, Remy Amkreutz, Eerste examen: de studiekeuze 1](#_Toc98498626)

[26 september 2018, De Tijd, Caroline Pauwels (rector VUB), De jeugd van tegenwoordig 1](#_Toc98498627)

[5 oktober 2018, De Morgen, Kandidaat-leraren blijven vaak onder de lat 1](#_Toc98498628)

[5 oktober 2018, De Morgen, Remy Amkreutz, Als Vlaanderen weer wereldtop wil worden, moeten het secundair onderwijs én de lerarenopleidingen beter 1](#_Toc98498629)

[13 november 2018, Knack, Stijn Van Hamme (Vlaams Belang), Het wordt tijd dat de overheid de expertise van leerkrachten naar waarde schat' 1](#_Toc98498630)

[3 december 2018, De Morgen, Steeds minder leerkrachten hebben het juiste diploma 1](#_Toc98498631)

[12 december 2018, blog duurzaam Onderwijs (Kris Van Den brande), Nieuwe eindtermen, hoger niveau? 1](#_Toc98498632)

[7 januari 2019, De Standaard, Piet Van Avermaet & Kris Van Den Branden, Het is altijd de schuld van het vorige onderwijsniveau 1](#_Toc98498633)

[28 maart 2019, De Morgen, Lieven Boeve: “We hebben masters nodig in de kleuterklas”. Topman katholiek onderwijs wil beroep van leerkracht aantrekkelijker maken 1](#_Toc98498634)

[28 maart 2019, De Morgen, “Hij dwaalt, we moeten net ambitieuzer zijn”: politici reageren negatief op uitspraken Boeve over eindtermen 1](#_Toc98498635)

[1 april 2019, De Morgen, Onderwijsexpert Jan Van Damme: "Toen ik de nieuwe eindtermen las, heb ik ook met de wenkbrauwen gefronst” 1](#_Toc98498636)

[1 april 2019, De Morgen, Kwaliteit onderwijs daalt fors, katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen. Combinatie van internationale onderzoeken schetst geen fraai beeld 1](#_Toc98498637)

[1 april 2019, De Morgen, Remy Amkreutz, Het Vlaams onderwijs had, zoals een Zwitsers horloge, een aura van kwaliteit en degelijkheid. Dat ligt vandaag aan diggelen 1](#_Toc98498638)

[1 april 2019, De Morgen, Hoe kon het Vlaams onderwijs op korte tijd zoveel van zijn pluimen verliezen? En wat doen we eraan? Deel 1 van onze nieuwe onderwijsreeks ‘Code rood in de klas’ 1](#_Toc98498639)

[1 april 2019, De Morgen, Hans Maertens (VOKA), Onderwijs moet ‘back to basics’: kennis opkrikken om weer uit te blinken 1](#_Toc98498640)

[1 april 2019, De Morgen, Reacties op zware onderwijsbuis: “We zijn geschrokken en hebben een nieuw actieplan”. Onderwijskoepels en experts reageren op zware buis Vlaams onderwijs 1](#_Toc98498641)

[1 april 2019, Knack, Waarom ons onderwijs hoog op de politieke agenda staat (en elke partij dat wil) 1](#_Toc98498642)

[1 april 2019, Knack, Gwendolyn Rutten (Open VLD), 'Lieven Boeve, stop met aan politiek te doen en ga aan de slag' 1](#_Toc98498643)

[1 april 2019, Knack, Tom Van Grieken (VB), 'Ons onderwijs heeft vooral rust nodig zodat er opnieuw kan ingezet worden op de essentie' 1](#_Toc98498644)

[2 april 2019, De Morgen, Bart Eeckhout, Het wegnemen van drempels op school, in naam van meer gelijke kansen, is helaas verward met het verlagen van het onderwijsniveau 1](#_Toc98498645)

[2 april 2019, De Morgen, Lezers, “Er is meer aan de hand dan het dalende peil van ons onderwijs”Lezers van ‘De Morgen’ over ‘Code rood in de klas’ 1](#_Toc98498646)

[2 april 2019, De Morgen, Professor (Piet Van Avermaet) betreurt polarisering: “Mijn angst is dat we onderwijs gaan verengen tot een voorbereidingsmachine” 1](#_Toc98498647)

[3 april 2019, De Morgen, Leraars, leerlingen en directies reageren: ‘Jammer genoeg is een generatie prinsjes en prinsesjes gekweekt’ 1](#_Toc98498648)

[3 april 2019, De Tijd, Herexamen voor helft Vlaamse scholen. Vooral Frans is een pijnpunt in zowel het lager als het secundair onderwijs. 1](#_Toc98498649)

[3 april 2019, De Morgen, Raymonda Verdyck, Onderwijs verdient redelijkheid in het debat 1](#_Toc98498650)

[3 april 2019, De Morgen, Crevits vs. Francken: schoolstrijd om de volgende onderwijsminister te worden 1](#_Toc98498651)

[4 april 2019, De Standaard, Leerlingen meer gemotiveerd voor wiskunde, al zijn er zorgen 1](#_Toc98498652)

[4 april 2019, De Standaard, Begrijpend lezen en luisteren gaat achteruit in basisonderwijs 1](#_Toc98498653)

[4 april 2019, De Morgen, Inspectie buist helft secundaire scholen 1](#_Toc98498654)

[5 april 2019, De Morgen, Onderwijspsycholoog Wim Van den Broeck: ‘We hebben onze kinderen iets te narcistisch gemaakt’ 1](#_Toc98498655)

[5 april 2019, De Morgen, Niveau Nederlands daalt op elk vlak, en wiskunde scoort al niet veel beter: wat kunnen we doen? 1](#_Toc98498656)

[5 april 2019, De Morgen, Lezen, luisteren, schrijven: op alle vlakken daalt de kennis van het Nederlands 1](#_Toc98498657)

[6 april 2019, De Tijd, Bénédicte Verbeeck (MaBo) Mogen wij alstublieft onze leerlingen ook kennis bijbrengen? 1](#_Toc98498658)

[6 april 2019, De Tijd, Tom Cox (directeur Kindsheid Jesu Hasselt),Vraag de experts op de vloer eens om onderwijsraad 1](#_Toc98498659)

[7 april 2019, Knack Opinie JM Dedecker, 'De lat werd in het onderwijs zo laag gelegd dat je al een limbodanser moet zijn om eronderdoor te kruipen' 1](#_Toc98498660)

[9 april 2019, De Morgen, Dirk Jacobs, ‘Er wonen in dit land evenveel amateuronderwijsexperts als aspirant-bondscoaches’ 1](#_Toc98498661)

[10 april 2019, Apache, Jef Boden, Moet het onderwijs niet leren dat lezen gewoon leuk is? 1](#_Toc98498662)

[12 april 2019, De Standaard, Minder leerlingen hinken achterop 1](#_Toc98498663)

[18 april 2019, De Morgen, Punten afschaffen op school? ‘Een vijf op tien zegt niets over je evolutie’ (Johan Xhonneux, Vlaamse Scholierenkoepel) 1](#_Toc98498664)

[De uitbuiting van jeugd 1](#_Toc98498665)

[13 mei 2019, Knack, Cleo Decoster, Verwelking van het Vlaamse onderwijs: 'Door goede slaaphygiëne kan het onderwijsniveau opklimmen' 1](#_Toc98498666)

[20 mei 2019, De Morgen, Empathie? Impliceren? Heel wat hogeschoolstudenten weten niet wat die woorden betekenen 1](#_Toc98498667)

[21 mei 2019, De Morgen, Interview OESO-topman Dirk Van Damme: ‘Links heeft kwaliteit van onderwijs losgelaten’ 1](#_Toc98498668)

[21 mei 2019, De Morgen, Bart Eeckhout, De strijd voor compromisloos sterk onderwijs is bij uitstek een sociale strijd 1](#_Toc98498669)

[5 juni 2019, De Morgen, Worden we steeds dommer? ‘Ons IQ daalt volop, met catastrofale gevolgen’ 1](#_Toc98498670)

[Juni 2019, Jan Van Damme, ‘Eindtermen voor het onderwijsbeleid van de volgende Vlaamse regering’ 1](#_Toc98498671)

[17 juni 2019, Blog Pedro De Bruyckere, Nieuw rapport over leesonderwijs in Vlaanderen op basis van PIRLS: de aanbevelingen 1](#_Toc98498672)

[9 juli 2019, Knack, Opinie Yves T'Sjoen, Jacques Van Keymeulen (UGent), Stilaan wordt ook leerkracht Nederlands een knelpuntberoep' 1](#_Toc98498673)

[11 juli 2019, Knack, Opinie, 'Zomerscholen tonen dat talenonderwijs opnieuw bovenaan politieke agenda moet staan' 1](#_Toc98498674)

[20 augustus 2019, De Standaard, Leerlingen scoren steeds minder goed op begrijpend lezen. Een nieuw offensief van de Vlaamse Onderwijsraad moet leerkrachten (en ouders) die trend doen keren. ‘Haal begrijpend lezend uit het verdomhoekje.’ 1](#_Toc98498675)

[23 augustus 2019, De Standaard, Volgens OESO-topman Dirk Van Damme laat nieuw handboek rond begrijpend lezen te wensen over. ‘Focus op competenties nefast voor niveau begrijpend lezen’ 1](#_Toc98498676)

[26 augustus 2019, Kris Van Den Branden (webblog), “Terug meer kennis in het onderwijs”, wat betekent dat in godsnaam? 1](#_Toc98498677)

[27 augustus 2019, De Standaard, Kris Van Den Branden, Een sterk taalvak volstaat niet 1](#_Toc98498678)

[27 augustus 2019, Knack, Kennis van grammatica valt drastisch terug bij Vlaamse leerlingen 1](#_Toc98498679)

[28 augustus 2019, Nieuwsberichten Taalunie, Taalunie wijst op noodzaak samenhang in aanpak leesbegrip en leesmotivatie 1](#_Toc98498680)

[28 augustus 2019, De Morgen, Hoe leerlingen weer moeten leren lezen 1](#_Toc98498681)

[29 augustus 2019, Het Nieuwsblad, (Lieven Boeve) Topman katholiek onderwijs: “Lessen getrokken uit tegenvallend onderzoek naar kwaliteit onderwijs” 1](#_Toc98498682)

[31 augustus 2019, De Morgen, Interview Dirk Van Damme, Dirk Jacobs, De onderwijskwaliteit daalt: ‘Zwakke scholen worden nooit gesloten’ 1](#_Toc98498683)

[1 september 2019, Knack, opinie Jean-Marie Dedecker, 'Dwangmatige vernieuwingsdrang heeft ons onderwijs gedegradeerd' 1](#_Toc98498684)

[11 september 2019, Knack, Bert Bultinck, 'Echte leervooruitgang meten en ook de top blijven uitdagen: de weg vooruit is niet zo moeilijk' 1](#_Toc98498685)

[10 september 2019, webblog duurzaam onderwijs, Kris Van den Branden, De ontlezing van de Vlaamse jeugd van 1955 tot 2020 1](#_Toc98498686)

[30 oktober 2019, blog Duurzaam Onderwijs (Kris Van Den Brande), 4 soorten kennis die leerlingen op school moeten ontwikkelen (x 3) 1](#_Toc98498687)

[4 december 2019, blog Kleutergewijs, filip Van Keer, Vlaamse onderwijskwaliteit : een ongemakkelijke waarheid 1](#_Toc98498688)

[5 december 2019, Knack, Opinie Ides Nicaise, 'PISA-resultaten voor Vlaanderen: niet alles is kommer en kwel' 1](#_Toc98498689)

[2 januari 2020, MO!, Het verhaal van studenten zonder rolmodel, die als eerste gaan verder studeren. De pioniersstudenten in het Vlaamse hoger onderwijs 1](#_Toc98498690)

[**30 januari 2020, Commissie Vlaams Parlement over daling niveau Frans** 1](#_Toc98498691)

[3 maart 2020, De Standaard, Philip Brinckman godsdienstleraar en internaatdirecteur, De schooldirecteur die ons onderwijs weer top moet maken 1](#_Toc98498692)

[11 maart 2020, De Standaard, Opinie Katelijne Van der Pas (Thomas More), Een goede leraar leert je ook buiten de lijntjes te kleuren 1](#_Toc98498693)

[11 maart 2020, Apache, Opinie Jef Boden, Onderwijsniveau van hoog naar laag 1](#_Toc98498694)

[23 mai 2020, Jean-Pierre Terrail, La tolérance à l’ignorance dans l’institution scolaire 1](#_Toc98498695)

[11 juni 2020, De Morgen, Inspectie bezorgd over kwaliteit van buitengewoon onderwijs 1](#_Toc98498696)

[11 juni 2020, De Standaard, Twee op drie middelbare scholen gezakt voor eigen examens 1](#_Toc98498697)

[12 juni 2020, De Standaard, 'Meestal lezen de kinderen alleen als er tijd over is' 1](#_Toc98498698)

[15 juni 2020, De Standaard, Opinie John Vervoort, Het onderwijs van het matige zesje 1](#_Toc98498699)

[7 oktober 2020, De Standaard, Deze veertien ‘gewone’ leraars en experts moeten ons onderwijs redden 1](#_Toc98498700)

[8 oktober 2020, De Morgen, Beter Onderwijs gaat van start 1](#_Toc98498701)

[8 oktober 2020, De Standaard, 'We doen er alles aan om impact te hebben' 1](#_Toc98498702)

[8 oktober 2020, Het Belang van Limburg, leerkrachten kandidaat voor commissie die onderwijs verbetert 1](#_Toc98498703)

[8 oktober 2020, Het Nieuwsblad, “Het gezag van leerkrachten brokkelt af” (Philip Brinckman) 1](#_Toc98498704)

[19 oktober 2020, webblog Duurzaam onderwijs (Kris Van Den Branden), Peiling Mens en Maatschappij: neem het niet te letterlijk op! 1](#_Toc98498705)

[21 december 2020, Opinie (over onderwijsniveau) Wim Van Den Broeck, Hoe is ons onderwijs in deze staat beland? 1](#_Toc98498706)

[18 januari 2021, De Morgen, Lieven Viaene, 'We koppelen nu kwaliteit aan centen' 1](#_Toc98498707)

[3 maart 2021, De Morgen, Leesniveau van lagere school daalt 1](#_Toc98498708)

[3 maart 2021, De Morgen, Vlaanderen betaalde al meer dan 3 miljard crisissteun 1](#_Toc98498709)

[13 maart 2021, De Standaard, interview Tim Surma, ‘Het belangrijkste wat een leerkracht kan doen, is goed lesgeven’ 1](#_Toc98498710)

[31 maart 2021, De Standaard, De les op school? Saai 1](#_Toc98498711)

[9 mei 2021 vrtnws Slaagpercentage bij examencommissie hoger bij BSO dan bij ASO en TSO: "Vangnet met gaten" 1](#_Toc98498712)

[6 mei 2021, Vlaams Parlement, Commissie Onderwijs, Vraag om uitleg over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs en de verschillende initiatieven daarvoor van Loes Vandromme 1](#_Toc98498713)

[4 juni 2021, De Tijd, interview Dirk Van Damme, ‘Vanaf de jaren 90 begon het al fout te lopen in ons onderwijs ’ 1](#_Toc98498714)

[5 juni 2021, De Standaard, Dirk Van Damme, 'Ik zie meer ambitie bij migrantengezinnen dan bij veel Vlaamse gezinnen' 1](#_Toc98498715)

[5 juni 2021, De Tijd, Schooldrama 1](#_Toc98498716)

[7 juni 2021, De Morgen, Interview Dirk Van Damme, Dirk Jacobs, 'Vlaanderen was niet klaar voor digitale sprong' 1](#_Toc98498717)

[10 juni 2021, De Standaard, Weyts neemt invulboeken Vlaams onderwijs in het vizier 1](#_Toc98498718)

[11 juni 2021, De Standaard, De zin en de onzin van een invulblad 1](#_Toc98498719)

[17 juni 2021, Vl Parlement Commissievergadering, Vraag om uitleg over de werkgroep die de kwaliteit van de leermiddelen moet onderzoeken van Roosmarijn Beckers 1](#_Toc98498720)

[25 juni 2021, Trends, Luc Sels (rector KU Leuven): 'Wij voelen de achteruitgang van de geletterdheid en gecijferdheid van onze jeugd' 1](#_Toc98498721)

[14 juillet 2021, LLB, “C’est le laxisme qui est antisocial, pas l’excellence” 1](#_Toc98498722)

[25 augustus 2021, Knack, Onderwijs moet back to basics, vindt expert Tim Surma: 'Feitenkennis is wél belangrijk' 1](#_Toc98498723)

[26 augustus 2021, Het Laatste Nieuws, Leerlingen schrijven te weinig, leerkrachten wijzen naar de invulboeken: “Mijn dochter schreef in één jaar 20 zinnen en 4 teksten voor het vak taal” 1](#_Toc98498724)

[27 augustus 2021, Het Laatste Nieuws, Waarom invulboeken big business zijn: “Binnen geraken bij een school is als een lottoticket voor uitgeverijen” 1](#_Toc98498725)

[1 september 2021, Trends, Minister Ben Weyts (N-VA) over de kwaliteit van het onderwijs: 'De tijd van vrijblijvendheid is voorbij' 1](#_Toc98498726)

[2 september 2021, De Morgen, Leve de wetenschap, weg met talen: het aantal diploma’s klassieke talen daalt 1](#_Toc98498727)

[6 september 2021, Apache, Steeds meer ouders vechten B- of C-attest aan 1](#_Toc98498728)

[5 september 2021, MO!, Geert Van Istendael, Pas wie leert krijgt de mogelijkheid om klassengrenzen te slechten. Leve het leren! Leve de kennis! 1](#_Toc98498729)

[10 september 2021, De Standaard, Inspectie speurt financieel wanbeleid scholen op 1](#_Toc98498730)

[17 september 2021, De Standaard, Ze kunnen niet meer zwemmen, meneer 1](#_Toc98498731)

[23 oktober 2021, De Tijd, ‘Lerarentekort is een symptoom van dalende onderwijskwaliteit’ (interview met Tim Surma en Christine Hannes) 1](#_Toc98498732)

[27 oktober 2021, De Standaard, interview Nuno Crato, ‘Eerst taal en rekenen, de rest komt later’ 1](#_Toc98498733)

[27 oktober 2021, Departement Onderwijs, Commissie Beter Onderwijs stelt basiskennis centraal in 58 adviezen en 10 speerpunten 1](#_Toc98498734)

[27 oktober 2021, Klasse, Philip Brincman “Basiskennis bijbrengen moet opnieuw de kerntaak van de leraar worden” 1](#_Toc98498735)

[27 oktober 2021, De Tijd, Commissie Beter Onderwijs: 'Leerkrachten moeten weer écht lesgeven' 1](#_Toc98498736)

[28 oktober 2021, De Standaard, Terug naar de basis van het onderwijs: goed lesgeven 1](#_Toc98498737)

[28 oktober 2021, De Tijd, De leerkracht moet opnieuw ‘ouderwets’ lesgeven 1](#_Toc98498738)

[28 oktober 2021, blog Pedro De Bruyckere, Wat te zeggen of te schrijven #Brinckman 1](#_Toc98498739)

[28 oktober 2021, Vlaams Parlement, commissie Onderwijs, *Vraag om uitleg over de expertengroep Beter Onderwijs* van Koen Daniëls 1](#_Toc98498740)

[29 oktober 2021, De Standaard, Mieke Van Houtte, Neen, zwakke en sterke leerlingen apart zetten leidt niet tot beter onderwijs 1](#_Toc98498741)

[29 oktober 2021, De Standaard, Sterke leraren in korte tijd opleiden is best pittig 1](#_Toc98498742)

[3 november 2021, Blog Piet Vervaecke, Rapport Brinckman en Urban Education 1](#_Toc98498743)

[24 november 2021, De Standaard, Vlaanderen moet opnieuw aan de boeken 1](#_Toc98498744)

[December 2021, Brandpunt (COC), Goele Cornelissen, Boeken lezen rendeert niet 1](#_Toc98498745)

[1 december 2021, Trudo Herman, 40 jaar onderwijzer 1](#_Toc98498746)

[13 december 2021, Jan Elen, Kris Van Den Branden, Karel Van Nieuwenhuyse, Kristof De Witte De Babylonische onderwijstheorie.Wat is de beste strategie om te onderwijzen? 1](#_Toc98498747)

[16 december 2021, Yves Demaertelaere, Het rapport Beter Onderwijs doorgelicht 1](#_Toc98498748)

[21 januari 2022, De Morgen, Eerste daling in jaren van schoolverlaters 1](#_Toc98498749)

[21 januari 2022, De Morgen, Minder kleuters rechtstreeks naar basisschool 1](#_Toc98498750)

[3 februari 2022, Impuls, Opinie Roger Standaert, Een rapport over de kwaliteit van het onderwijs. Welke kwaliteit? 1](#_Toc98498751)

[17 maart 2022, Blog Duurzaam Onderwijs (Kris Van Den Brande), Een boosterprik voor Project Algemene Vakken (PAV) 1](#_Toc98498752)

# 2 oktober 2013, De Standaard, Academici vinden dat kwaliteit studenten achteruit gaat

Het academisch personeel van de Belgische universiteiten slaakt volgens een studie van denktank Itinera een duidelijke noodkreet: de kwaliteit van de instromende studenten is een groot probleem. Drie vierde vindt dat die erop achteruit gaat. 1.300 academici werden in een enquête bevraagd. Door die slechtere kwaliteit van de studenten komt er nog een ander probleem bij. Twee derde van alle docenten oordeelt dat minstens 1 op de 5 afgestudeerden hun diploma niet verdient. Aan wat ontbreekt het hen dan om dat diploma waardig te zijn? Volgens de academici missen die studenten een analytisch, kritisch en zelfstandig denkvermogen. Andere zaken die ze vermelden zijn een gebrek aan basiskennis en een ondermaatse kennis van de moedertaal.

Het verhaal van academici die denken dat het vroeger beter was? Misschien, maar er liggen echte problemen aan de basis van die bezorgdheid: de flexibilisering van de studieprogramma’s met creditsystemen en persoonlijke trajecten. 72% van de Vlaamse docenten maakt zich daar zorgen over.

**Verspilde moeite**

Onlangs nog berichtte deze krant dat amper een op de vijf studenten in de eerste bachelor slaagt in eerste zittijd. Professoren Marc De Vos (UGent, rechten) en Wouter Duyck (UGent, psychologie) sloegen alarm. Zij vinden dat vooral zorgwekkend omdat flexibilisering en studiebegeleiding de slaagcijfers - tegen de verwachtingen in - niet doen verbeteren. ‘Verspilde moeite’, vrezen ze. De proffen verwezen toen ook naar de bredere instroom als verklaring. **Eveline Vergauwen**

# 26 april 2016, De Standaard, Frans spreken voor de klas? Non, merci

Een derde van de leerkrachten in het basisonderwijs durft voor de klas geen Frans te spreken. 'Uit schrik dat tweetalige leerlingen hen zullen corrigeren.' Uit veiligheid grijpen vele leerkrachten terug naar grammaticale lessen. 'En dat dooft het prille enthousiasme bij het kind'. Voor vele leerkrachten is Frans spreken voor de klas pure horror. Een op de drie doet het met bibberende knieën en stokkende stem. De durf ontbreekt vaak en de angst om fouten te maken verlamt. Dat blijkt uit een grootschalige bevraging van de Vlaamse Onderwijsinspectie bij een honderdtal scholen.

Kinderen krijgen voor het eerst Frans in het vijfde en het zesde leerjaar. Sommigen al in het vierde, onder de noemer van 'taalinitiatie'. In die eerste contactmomenten gaat het veel minder om het aanleren van moeilijke grammatica en vervelende spelling, maar eerder om het leren communiceren en om simpele interactie.

'Zoals een brood bestellen, de weg vragen, jezelf in enkele zinnen kunnen voorstellen', legt inspecteur-generaal Lieven Viane uit. 'Het geslacht van een woord is op dat moment minder van belang. Net zoals de juiste vervoeging van werkwoorden. Dat komt later wel, en uitgebreid, in het secundair onderwijs. In de eerste fase gaat het om het aanleren van de liefde voor de taal en de bijbehorende cultuur, om het ontwikkelen van een passie en het aanscherpen van de mondelinge vaardigheden.' Maar die liefde blijkt moeilijk in de praktijk toe te passen. Een derde van de leerkrachten voelt zich onwennig in 'de taal van Molière', bijvoorbeeld wat de juiste uitspraak betreft, en zegt het idioom onvoldoende machtig te zijn.

**Knipperlichtsignaal**

Het gevolg is dat leraars, op zoek naar structuur en veiligheid, toch teruggrijpen naar grammaticale lesinhouden, en bijvoorbeeld heel hard focussen op schrijfvaardigheid, wat eigenlijk helemaal niet moet volgens de eindtermen. 'Dat dooft het prille enthousiasme bij het kind', zegt een van de betrokken inspecteurs. 'De meeste jongeren beginnen nochtans vol goesting met het leren van Frans, want het is iets nieuws, iets exotisch. Maar dat plezier gaat al snel liggen, als de taal louter formeel aan bod komt.' De inspecteurs hadden al langer het vermoeden dat de gebrekkige kennis van Frans een veelvoorkomend probleem is bij de leerkrachten in het basisonderwijs. Als verklaring wordt gewezen naar de instroom van de lerarenopleidingen. 'Die bestaat niet alleen meer uit aso-profielen, maar ook uit studenten uit het technisch en het beroepsonderwijs. Daar ligt het niveau lager', luidt het.

De studenten geven dat trouwens ook zelf aan. Uit een niet-bindende oriënteringsproef, dit jaar afgenomen bij vierhonderd leraren in spe, werd de kennis van het Frans telkens als een struikelsteen aangestipt. Voor Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) een 'belangrijk knipperlichtsignaal' dat hogescholen op dat vlak een tandje moeten bijsteken en beter 'trajecten op maat' aanbieden. 'Een beleidsmatige ingreep lijkt me nodig.'

**Geen experts**

Opmerkelijk: de grootstedelijke en multiculturele context vergroot de angst voor het Frans alleen maar meer. In steden als Antwerpen en Brussel zitten vaak perfect tweetalige of zelfs drietalige leerlingen in de klas, die soms beter Frans spreken dan de onderwijzer. 'De grootste nachtmerrie van een leerkracht is dan verbeterd te worden, wat het gezag niet ten goede komt', zegt een inspecteur. 'Daarom beginnen veel leerkrachten de lessen wel in het Frans, maar eenmaal het moeilijker gaat, schakelen ze over naar het Nederlands. Wat leerlingen op de duur ook weten, en dus stoppen ze met luisteren naar de Franse uitleg.' Hoe dat euvel op te lossen? Sommigen opperen om Frans door experts te laten geven. Maar in de onderwijswereld wekt het voorstel weinig animo. 'Vakleerkrachten horen graag zichzelf praten', meent een inspecteur. 'Terwijl het net gaat om die basale, dagelijkse zinnetjes.' Pedagogen wijzen ook op het volgende feit: een vakleerkracht haspelt louter zijn uren af, terwijl een leraar de hele dag bij zijn leerlingen blijft. Waarom dan niet van die gelegenheid gebruikmaken en constant kleine instructies in het Frans geven? Al doende leren dus. **Maarten Goethals**

# 21 december 2016, De Standaard, Leraars in spe gebuisd voor basiskennis

Eén op de drie jongeren die voor leraar studeren aan de hogeschool slaagt niet voor de instapproef, die dit jaar voor het eerst is afgenomen. Voor Frans is zelfs de helft gezakt.

In september en oktober onderwierp de Vlaamse Hogescholenraad (Vlohra) zesduizend eerstejaarsstudenten aan de gloednieuwe instaptoets. Bij wijze van test, want pas vanaf volgend jaar moeten jongeren de test verplicht afleggen vóór ze zich inschrijven in de lerarenopleiding.

Voor de opleidingen kleuter en secundair onderwijs gaat het om een test Nederlands. Wie voor lager onderwijs kiest, moet ook zijn kennis wiskunde en Frans bewijzen. Uit de analyses blijkt nu dat ongeveer een op de drie niet het vereiste niveau Nederlands en wiskunde haalt. Voor Frans haalt amper de helft de lat.

‘We stellen al jaren vast dat studenten onvoldoende voorbereid zijn door het middelbaar onderwijs’, zegt Kaat Delrue, lerarenopleider aan de Arteveldehogeschool. ‘Vooral voor Frans: slechts tien procent slaagt voor onze tentamens in oktober. Het taalonderwijs in het middelbaar moet dringend herbekeken worden.’

De hogescholen hopen dat de hervorming van het secundair – die op 1 september 2017 ingaat – dat voor een deel oplost, maar proberen de tekorten binnen de opleiding nu zelf op te lossen. Dat is ook de bedoeling van de proef. ‘Het geeft studenten een goed beeld waar ze staan bij de start van de opleiding’, zegt Eric Vermeylen (Vlohra). ‘Wie voldoende scoort kan met een gerust hart beginnen. En wie tekorten heeft, krijgt van de hogeschool een traject om die bij te spijkeren.’ In het Vlaams regeerakkoord staat dat de proef niet-bindend is, maar onderwijsspecialist van de N-VA Koen Daniëls sluit niet uit dat daar later verandering in komt. ‘Als we een echte toelatingsproef hanteren, maken we van de lerarenopleiding opnieuw een richting die sterke jongeren met ambitie aantrekt’, zegt hij. ‘Net zoals geneeskunde.’

# 24 januari 2017, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Het is nu aan de veldwerkers in het onderwijs om de handen uit de mouwen te steken

PHILIP BRINCKMAN, Lid directieteam Sint-Jozefcollege in Turnhout

Er komen geen aardverschuivingen in het onderwijs, en dat is een goede zaak. Het Vlaamse onderwijs ligt immers niét op apegapen, en scholen krijgen nu ruimte voor eigen invulling. Ze moeten die kans met beide handen grijpen.

De politieke knoop is doorgehakt. Als het van de onderwijsminister en de politiek afhangt, komt er geen grote structuurhervorming, komen er geen verplichte domein- of campusscholen en ook geen algemene brede eerste graad. Met dit akkoord ‘van mogen en niet van moeten’ krijgen de plaatselijke schoolbesturen de vrijheid om gespecialiseerd onderwijs op maat van de leerlingen aan te bieden. Hoedje af voor de minister, want de ideologisch getinte druk om één, algemeen model op te leggen was groot.

De scholen vertrekken best vanuit hun eigen context en sterkte. De onderwijshervorming laat dit maatwerk toe. Aardverschuivingen in het onderwijslandschap zullen er dus niet zijn. We hebben ze ook niet echt nodig. Het uitgangspunt van de big bang-onderwijshervorming is altijd al verkeerd geweest. Het Vlaamse onderwijs is niet op sterven na dood, zoals sommigen graag beweren.

**Trots**

We blijven het maar herhalen: ons Vlaamse onderwijs is echt nog wel kwaliteitsvol. We mogen nog steeds met trots vergelijken met de ons omringende landen. Zelfs met Finland. Pisa 2015 bewees dat weer eens. De OESO rekent ons onderwijs nog altijd tot de top. 92,7 procent van de leerlingen studeert af met een getuigschrift of diploma. Er zijn maar 3 procent zittenblijvers. We hebben een grote groep veerkrachtige leerlingen uit een lager sociaal milieu die een topscore halen. Onze wiskundeleerlingen zitten, niettegenstaande de daling, nog aan de top.

De kloof tussen de zwak presterende en sterk presterende leerlingen (die er zeker is) is niet exclusief te wijten aan het onderwijs zelf. Hier zijn ook andere mechanismen aan het werk. Natuurlijk zijn er ook uitdagingen, zoals de herwaardering van het lerarenambt en vooral van het technisch en beroepsonderwijs, de lichte achteruitgang van onze kopgroep, het motiveren van leerlingen die aan de staart zitten en het voldoende uitdagen van kansarme jongeren en ouders om ‘hoog’ genoeg te mikken.

Een algemene, ongenuanceerde structuurhervorming komt er dus niet en dat is maar goed ook, want de uitkomst van top-down-structuurhervormingen is altijd onzeker. Dat is althans de visie van Daniel Willingham, professor cognitieve psychologie in Virginia in zijn lezenswaardige boek ‘Wat we kinderen echt kunnen leren’. Willen we echt het effect kunnen meten, dan moet het beoogde doel helder omschreven worden.

**Matrix**

De voorstanders van een ambitieuze structurele hervorming menen dat ze met hun top-down-maatregelen alle problemen zullen oplossen. Hun bewering luidt: ‘Als we alle leerlingen tot en met 14 jaar hetzelfde curriculum laten doorlopen in een gelijkaardige school met een algemene brede eerste graad in één matrix, dan zal het aantal zittenblijvers, leerlingen zonder diploma en leerlingen die in de fuik van het watervalsysteem terechtkomen met N% dalen’.

Het is duidelijk dat die N % niet makkelijk te voorspellen valt, omdat er rekening gehouden moet worden met te veel tussenlagen en die zijn niet te berekenen. Er is namelijk geen rechtstreeks oorzakelijk verband tussen schooluitval, zittenblijven, het watervalsysteem en uitgestelde studiekeuze. Schooluitval en zittenblijven kunnen met meer aspecten te maken hebben dan met de structuur alleen. Het kan ook verband houden met abstractie- en taalniveau, doorzettingsvermogen, thuissituatie, motivatie, ziekte, school, leerkracht, peer group, ongeval…

**Chirurgie**

Structurele veranderingen in het onderwijssysteem verliezen hun relevantie als ze er uiteindelijk niet in slagen de intenties van de leerlingen, van de ouders en van de leerkrachten te veranderen, zegt Willingham terecht. Daarom zijn er chirurgische maatregelen nodig, aangepast aan de context en de betrokken leerlingen. Een centrumschool heeft andere noden dan een plattelandsschool. Eén matrix lost niet alle problemen op.

Hoe moet het nu verder? Hopelijk zijn alle onderwijspartijen en scholen op hun beurt wijs en grijpen ze de geboden ruimte aan om te doen wat gedaan moet worden: kwaliteitsvol onderwijs aanbieden aan alle leerlingen ongeacht hun afkomst, abstractieniveau en thuissituatie.

Ze vertrekken hierbij best vanuit hun eigen context en sterkte. De onderwijshervorming laat dit maatwerk toe. Misschien is een domeinschool nodig, misschien niet. Misschien moet er in de eerste graad verdiept of versterkt worden? De minister is zo wijs om ons deze ruimte te laten. Het is nu aan het werkveld om dit vertrouwen niet te beschamen. Geen vrijheid, blijheid, wèl verantwoordelijkheid. Ouders, leerlingen en de hele maatschappij rekenen erop.

# 16 december 2017, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Zes stoptekens voor een beter onderwijs

PHILIP BRINCKMAN, Lid directieteam Sint-Jozefcollege in Turnhout

Dat het niet goed gaat met ons onderwijs zagen ze in leraarskamers van ver aankomen. Maar wat doe je eraan? Eerst moeten we erkennen dat iedereen boter op het hoofd heeft. Daarna plaatsen we best zes stoptekens voor enkele nefaste tendensen.

Grote paniek aan de onderwijstop. Het gaat niet goed met het kennisniveau van ons onderwijs. Vorig jaar tuimelde het wiskundig inzicht van de kopgroep van de 14-jarigen al naar beneden, nu blijken de basisschoolkinderen onvoldoende te lezen en niet te begrijpen wat ze lezen.

‘Het moest ervan komen’, is de reactie in leraarskamers. We zagen dit aankomen. Tijden veranderen en dus ook de samenleving en het onderwijs, maar de kwaliteit van het onderwijs is de jongste decennia vooral van binnenuit uitgehold. Misschien moeten we met zijn allen schuldig pleiten? De ideologische vooringenomenheid van sommige politici, de strijd om het monopolie tussen de onderwijsverstrekkers, het ongeduld van de consumptiemaatschappij tegenover de tijdrovende kennisopbouw, de pedagogische onmacht van ouders, waardoor de school vervelt van kenniscentrum tot zorg- en zelfs verzorgingscentrum, en zelfs het gebrek aan moed van de leraar en directies om hun stem te laten horen en zich te verzetten tegen vermeende academici met hun vele hypes. We hebben allemaal boter op ons hoofd.

In plaats van elkaar de zwarte piet toe te spelen, moeten we dringend de handen in elkaar slaan. Nee, de modernisering van het onderwijs zal niets aan de huidige malaise verhelpen, ook niet de druk om grotere scholengroepen te vormen, ook niet het geroep om meer inclusie, om meer differentiatie, om nog meer zorg of om het ‘vermasteren’ van het onderwijs. Zelfs meer geld zal het probleem niet oplossen.

Om deze gordiaanse knoop te ontwarren is een andere visie nodig. Het kennis- en inzichtelijk onderwijs moet van onder het stof gehaald worden, waarbij de expert-leraar weer de maat aangeeft. Het schoolorkest heeft te lang de deuntjes van de waan van de dag gespeeld. Daarom deze oproep om enkele tendensen een halt toe te roepen.

1. Stop de sociologisering van het onderwijs. Streven naar gelijkwaardigheid is belangrijk, maar het onderwijs kan de maatschappelijke ongelijkheid niet in zijn eentje oplossen. Onderwijs gaat allereerst over leren, over vorming en ontwikkeling van jongeren. Leren moet op zichzelf belangrijk gevonden worden en mag geen lakei worden in dienst van een of andere meester, ook niet van de arbeidsmarkt. Het onderwijs kan de kloof tussen rijk en arm niet dichten, daar is maatschappelijke moed voor nodig.

2. Stop met alle opvoedingsproblemen naar de school door te schuiven. Opvoeding is belangrijk, maar de balans slaat door. Ouders en de maatschappij schuiven de hete aardappel van de wilstraining of attitudevorming door, soms uit onmacht, dikwijls uit tijdnood. Het kennisonderwijs is het kind van de rekening, omdat te weinig tijd overblijft om doelgericht kennis, vaardigheden en attitudes in te oefenen. Willen we echt een maatschappij die oeverloos palavert over het welbevinden van kinderen en hen daardoor vasthoudt in een wilsarme couveuse?

3. Stop de academisering van het onderwijs. Wetenschappelijk onderzoek is belangrijk, maar de jongste jaren word je als leraar overstelpt met allerlei zogenaamde wetenschappelijke inzichten die in de klas niet werken omdat je er de tijd of de (financiële) middelen niet voor krijgt. Differentiatie, werkplekleren of ander maatwerk werkt alleen in een kleine klasgroep. De realiteit is net omgekeerd: meer en meer moet de leerkracht in een heterogene klas op maat van de leerling werken, zonder dat hij daarvoor de middelen en de tijd krijgt.

4. Stop de vermarkting van het onderwijs. Kwaliteit is belangrijk, maar jammer genoeg verkleurt veel kwaliteitsbewaking tot rendementsdenken. Kwaliteit wordt dan synoniem voor efficiëntie, met een enorme bewijs- of planlast tot gevolg. Hierdoor ontstaat een cultuur van wantrouwen tussen het beleid en de veldwerkers.

5. Stop de vervlakking van het kennisonderwijs. Respect voor ieders mening is belangrijk, maar niet elke mening is even belangrijk of waarheidsgetrouw. Om juistheid op het spoor te komen, heb je net voldoende voorkennis nodig, noem het gerust schoolse kennis. Op school - waar anders? - moet je leren dat kennis hiërarchisch opgebouwd is: informatie is niet gelijk aan kennis, aan dieper weten en aan wijsheid of creatief denken. Deze tijdrovende weg bewandel je niet zonder inspanning, aandacht, feedback en herhaling. De steun en sturing van de expertleraar die de kinderen doelbewust traint, is van ‘lerensbelang’.

6. Stop de mentale overschatting van kinderen. Nieuwsgierigheid is belangrijk. Jongeren schuimen daarom massaal het internet af naar beelden en ervaringen die hen een dopamineshot geven. Dit gaat ten koste van aandacht, beweging en slaap. Moeten ze hiermee leren omgaan? Zeker, maar hoe leer je kleuters omgaan met snoep? Toch niet door ze uren zonder opvolging in een snoepwinkel te droppen? De digitale gulzigheid van jongeren (en sommige ouderen) moet afgeremd worden. Niet uit een paternalistische reflex, maar uit bezorgdheid voor de kennisbubbel waarin ze terechtkomen. Willen we echt een maatschappij die massaal de digitale verstrooiingseconomie promoot (ook in de klas) zonder oog voor de collateral damage van onze aandachtsspier?

Is onze maatschappij bereid zich de verworvenheden van het humanisme en de verlichting te laten ontfutselen? Moeten we ons niet dringend bezinnen over de plaats van het onderwijs, zeker nu de nieuwe topspeler artificiële intelligentie zich aan het opwarmen is? Zonder degelijk onderwijs is de kans groot dat we allemaal naar huis gespeeld worden.

# 26 januari 2018, De Morgen, Onderwijsexpert Dirk Van Damme: "We zijn te naïef geweest over integratie". OESO-onderwijsexpert Dirk Van Damme luidt de noodklok

Jarenlang zette Dirk Van Damme (61) mee de bakens van het Vlaamse onderwijs uit. Wat hij vandaag ziet, baart hem zorgen. "Ons taalbeleid voor migrantenleerlingen is in het algemeen te laks geweest." Als Dirk Van Damme spreekt, luistert de hele onderwijswereld. Hoewel hij immer genuanceerd formuleert, klinkt er de laatste tijd somberte en urgentie door in zijn tussenkomsten in het onderwijsdebat. De huidige OESO-topman voor onderwijs werkte jarenlang op sleutelposities in het Vlaamse onderwijsbeleid, onder meer als kabinetschef van minister Frank Vandenbroucke (sp.a).

Van Damme noemt zich nog altijd sociaaldemocraat, maar kijkt met gemengde gevoelens terug op het beleid waarvoor hij mee verantwoordelijk tekende. De druk bediscussieerde zwakke prestaties van Vlaamse basisschoolleerlingen op het vlak van begrijpend lezen verontrusten hem zeer. Maar verrassen doen ze hem niet. “We zijn niet het enige land waar het onderwijsniveau onder druk staat, maar andere landen pakken zulke uitdagingen ernstiger aan. We dreigen zelfgenoegzaam te zijn.”

Wat is het probleem?

Dirk Van Damme: “Gelijke kansen zijn de volle prioriteit geweest, en terecht wat mij betreft, maar het resultaat blijft mager. We krijgen de onderste groep leerlingen niet naar een hoger niveau. De aanpak heeft onvoldoende gewerkt. We hebben ons daarop blindgestaard. Sommigen vinden het belangrijker dat we bezig blijven met gelijke kansen dan dat we resultaten boeken.

“Wat me zorgen baart, zijn de enorme kwaliteitsverschillen in het Vlaamse onderwijs. Het gemiddelde presteert nog goed en de top, ondanks dalingen, ook, maar die onderkant blijft steken op een heel laag niveau.”

Wat kunnen we daaraan doen?

“Ik pleit voor een centraal examen aan het einde van het secundair onderwijs, voor alle scholen en leerlingen gelijk. Je moet vermijden dat scholen onder een bepaalde lat zakken. Vandaag kan ons kwaliteitssysteem dat niet voorkomen.

“Als een school aan het wegzinken is, duurt het vijf tot tien jaar voordat er knipperlichten gaan branden. Eerst komt de inspectie langs, er volgt een verbetertraject, waarna er uiteindelijk misschien een dossier op tafel van de minister komt om die school te sluiten. Maar dat gebeurt nooit, omdat je dan ook kansen wegneemt en je vaak geen alternatieven in de buurt hebt. Het resultaat is dat er niets gebeurt. Er zijn te veel scholen die, onder meer doordat er veel leraren vertrekken, onder de maat gaan. En het gaat dan lang niet altijd over concentratiescholen.”

Voor een centraal examen is er geen draagvlak binnen deze regering. Ook de koepels staan niet te springen.

“Ik volg de helaas overleden Jaap Dronkers (Nederlandse onderwijssocioloog, RA/BE), ook een sociaaldemocraat. Hij zei, na uitgebreid onderzoek, dat een centraal examen de beste manier is om de onderkant mee te krijgen en de kansen van kwetsbare leerlingen op kwaliteit te verbeteren.

“In Vlaanderen bestaat de kwaliteitscultuur op veel scholen, maar niet op systeemniveau. De autonomie van de scholen is te extreem ingevuld. Leraren examineren volledig autonoom en scholen diplomeren autonoom. We hebben geen enkel zicht op de standaarden die daarbij worden gehanteerd. Dat bestaat nergens anders.”

U maakt zich zorgen over het gebrek aan echte gelijke kansen. Uit conservatieve hoek klinkt de klacht dat juist te weinig naar de top, naar excellentie en ambitie wordt gekeken.

“Excellente leerlingen worden te weinig uitgedaagd. Met dat deel van het conservatieve discours ben ik het eens. Leraren hebben in de klas de focus in zijn geheel naar het midden verschoven. Ik aarzel om het woord nivellering te gebruiken, maar ik ken wel degelijk leerkrachten die aangeven dat ze het niveau hebben verlaagd om meer mensen kansen te geven. Dat was nooit de bedoeling. Zo raken de minder presterende leerlingen ook niet geholpen. Hun onderwijskansen worden nog altijd in sterke mate bepaald door de socio-economische achtergrond. We gooien zo talent weg, terwijl onderwijs die kansen juist zou moeten verdelen. Ik blijf dat een enorm ernstig probleem vinden.”

Acht u zichzelf verantwoordelijk voor die mislukking?

“Het is een persoonlijke frustratie. Frank Vanden­broucke was zich erg bewust van het risico dat de focus op kwaliteit zou vertroebelen. Hij heeft altijd gehamerd op het hoog houden van de lat.

“We zijn te naïef geweest over integratie. We hebben veel ingezet op een positief ondersteuningsbeleid. Daar zitten goede elementen in, maar de kritiek is nu deels terecht. Als je puur naar de cijfers kijkt, overweegt het gevoel van mislukking. De kloof tussen anderstaligen en wie thuis Nederlands spreekt, is hier de grootste van alle OESO-landen. (zucht) De context is natuurlijk breder: Vlaanderen is pas in die tijd gestart met een inburgeringsbeleid. Daardoor hebben we de uitdaging in het onderwijs onbedoeld onderschat.”

Waar had de lat hoger gemoeten?

“Bij de taalkennis. Daarom reageer ik zo fors in de discussie over de plaats van de moedertaal op school. Ons taalbeleid voor migrantenleerlingen is in het algemeen te laks geweest. Daar zit voor mij de verklaring voor de enorme prestatiekloof. We zitten nog altijd met een zeer grote groep gezinnen en migrantenouders die thuis geen Nederlands spreken. In andere landen is dat sterker aan­gepakt. Daar beheersen families na een of twee generaties toch de taal van het land goed.

“Velen zullen zeggen dat die leerlingen zich kunnen behelpen. Maar het gaat om taalrijkdom. Als je vergelijkt hoeveel woorden zij kennen, dan is het pover gesteld met onze migrantenleerlingen. Die taalrijkdom is noodzakelijk voor cognitieve ontwikkeling en kans op werk. Het is voor mij ook een emancipatie-element. Ik ben hierin sterk geïnspireerd door Paulo Freire (Braziliaanse onderwijshervormer, RA/BE). Je moet mensen de taal geven als instrument om zelfredzaam te worden en de wereld te kunnen beïnvloeden. Je mag daar niet relativistisch of nonchalant over doen. Dit zal sommige van mijn progressieve vrienden tegen de borst stuiten, maar we zijn daarin te laks geweest. We hebben te weinig gehamerd op een aantal elementaire aspecten van inburgering.”

Dreigt taal geen uitsluitingsmechanisme te worden als de lat meteen aan de schoolpoort te hoog gelegd wordt?

“Taal is een machtsinstrument en kan vormen van uitsluiting met zich meebrengen. Maar je kunt mensen daar alleen maar tegen wapenen door hen naar een hoog niveau te brengen. Het grootste probleem is dat mensen in ons onderwijs, ook leraren, te snel tevreden zijn met wat je bij migrantenleerlingen kunt bereiken op het vlak van taal. Ze zijn tevreden met een te laag niveau en hebben daar een ideologie van meertaligheid rond gebouwd. Als we spreken over zesjescultuur, dan gaat het over te snel gelukkig zijn met een resultaat dat eigenlijk niet goed genoeg is.”

Hoezo, ‘ideologie’?

“De eerste generatie eindtermen was te radicaal en veel te taalrelativistisch. Spelling en structuur van taal waren niet meer zo belangrijk. Als een leerling zich kan beredderen, is het oké. Mensen die nu in inspecties en begeleidingsdiensten zitten, komen uit die ideologische school. Daar is heel weinig intellectuele tegenwind op gekomen. Zelfs al denkt de overheid anders, dan nog is dat middenniveau zo krachtig geworden dat zij nog altijd voorschrijven wat er in klassen gebeurt.

Ik vind dat pervers. Het hele dogma van meertaligheid is voor hen een soort missioneringsstreven. De overheid moet daar sterker tegen ingaan. Ze moet via de eindtermen zeggen dat het belangrijk is dat mensen op een hoog niveau het Nederlands beheersen.”

Wie met meer zelfvertrouwen zijn thuistaal spreekt, is meer vatbaar voor een nieuwe taal. Dat is toch wetenschappelijk aangetoond?

“Ja, als je het zo beschouwt, ben ik ook voor meertaligheid. Natuurlijk wil ik een hoog ontwikkeld taalgevoel in het Nederlands, de moedertaal én verschillende vreemde talen. In de praktijk gaat het vaak puur om nonchalance. Het resultaat is dat veel migrantenjongeren het een noch het ander hebben. Als je mensen dat instrument niet geeft, dan is de kans groot dat ze uitgesloten blijven worden. Dat gezegd zijnde: taal opent niet alle deuren. Er is wel degelijk discriminatie en racisme in de samenleving, ook in het onderwijs.”

Is het onderwijs te zacht geworden?

“Een delicate stelling, maar: ja. Leerplezier ervaar je pas als je een uitdaging overwint. Er zijn nog altijd veel scholen die de leerlingen uitdagen. Maar het idee dat welbevinden haaks staat op ambitie, is fundamenteel fout. De slinger is te ver doorgeslagen nadat we ons bevrijd hebben uit een te streng opvoedingsideaal. Je voelt dat nu weer naar een nieuwe balans wordt gezocht. Prima.”

Een recent doctoraatsonderzoek suggereert dat er wel degelijk kwaliteitsverschillen bestaan tussen het Gemeenschapsonderwijs en het katholiek onderwijs. Wat denkt u, als oud-topman van het GO!?

“Ik heb een warm hart voor het GO! maar ik moet bekennen dat het kwaliteitsstreven sterker aanwezig is in het katholiek onderwijs. Ze spreken ook deels een ander publiek aan, maar ik vind dat geen belangrijk argument meer. Het GO! krijgt gemiddeld te maken met een lager socio-economisch kapitaal aan leerlingen, maar het katholiek onderwijs heeft de kwaliteitscultuur sterker kunnen behouden. In het GO! zijn er scholen die uitstekend werk leveren, maar over het algemeen is er meer tolerantie voor lage kwaliteit. Men is er in het pedagogisch denken te veel geëvolueerd naar het discours over geluk en welbevinden die de kwaliteit, naar mijn mening, mede ondergraaft.”

Conservatieve stemmen lijken aan kracht te winnen. Ook in het onderwijs lijkt de cultuurstrijd te kantelen.

“We komen uit decennia van vage consensus. Dat knelt nu. Internationaal daagt de conservatieve onderwijsideologie de consensus al langer uit. We moeten daar niet bang voor zijn. Toen N-VA-voorzitter Bart De Wever zich kritisch uitsprak over de hervorming van het secundair onderwijs, is daar te verkrampt op gereageerd. Terwijl hij in feite ook een aantal verstandige dingen heeft gezegd. Als er sneller geluisterd was naar het terechte deel van zijn kritiek, was de hervorming wellicht sneller en beter uitgevoerd.”

Met welk deel van de analyse van De Wever en co. bent u het niet eens?

“De conservatieve strekking, zeg maar de N-VA-visie, neemt soms te gemakkelijk een aantal elementen uit de rechtse Angelsaksische onderwijsfilosofie over. Met Theodore Dalrymple (Britse conservatieve schrijver, RA/BE) bijvoorbeeld komen we in Vlaanderen niet ver.

“Dalrympelianen bestrijden de gedachte dat wie ogenschijnlijk weinig talent heeft toch ook tot een hoger niveau kan worden gebracht. Inspanningen voor mensen die onderaan de ladder staan, zijn voor hen weggegooid geld. Eigenlijk gaat de discussie over pedagogisch pessimisme versus pedagogisch optimisme. Ik ben een optimist. Ik vind dat je mensen, los van het kapitaal dat ze meekrijgen, tot ongelooflijke hoogtes kunt brengen. Ik vind dat tot 70 of 80 procent van alle leerlingen nadien hoger onderwijs zou moeten kunnen volgen.”

U gaat nu in tegen cognitief psycholoog Wouter Duyck (UGent). Hij spreekt van een erfelijke intellectuele kloof.

“Ik acht professor Duyck hoog. Hij zet mij aan het denken. Hij stelt dat spreiding van kansen ook komt door de erfelijke verdeling van intelligentie. Ten dele is dat juist. De impact van sociale achtergrond verklaart slechts een relatief klein deel van de spreiding van onderwijskansen en -resultaten. Als je kijkt naar de intelligentie, dan daalt het aandeel van sociale achtergrond in de verklaring van ongelijke onderwijskansen. Het is meteen de reden waarom ik nu stel dat we ons daarop hebben blindgestaard. De zorg voor excellente leerlingen is verwaterd, onbedoeld ook een beetje onder invloed van de gelijkekansenfilosofie.”

Maar…

(glimlacht) “Ik verschil met Duyck ook wel van mening, omdat ik meen dat je ook mensen met minder talent verder kunt brengen dan nu het geval is."

Wat moeten we doen om afkomst te verslaan?

“Op die vraag hebben we geen antwoord. Er bestaat een arsenaal aan beleidsmaatregelen, maar over veel ingrepen bestaan vandaag twijfels. De brede eerste graad is een goed voorbeeld. Voor mij is dat een typisch 20ste-eeuws antwoord. Toen het secundair onderwijs in omvang enorm groeide, was dat een verstandig antwoord. Maar nu de participatie compleet is, moet je individueler werken. Dan is differentiatie belangrijker. Uitstekende scholen in binnen- en buitenland laten zien wat het recept is om de afkomst te verslaan: door juist zeer ambitieus te zijn en kansen te geven aan de heel diverse talenten en mogelijkheden van individuele leerlingen, niet door ze allemaal op dezelfde manier te behandelen.”

Dus op dit punt had Bart De Wever wel gelijk?

“Zeer zeker. In de beginfase van de hervorming, die nog onder Vandenbroucke op poten werd gezet, hadden wij een redelijk naïef geloof in de brede eerste graad, het afschaffen van de schotten tussen de richtingen en het uitstellen van de studiekeuze. Velen zien dat nog steeds als de essentie van een progressief onderwijsbeleid. Ik vind het jammer dat de sp.a daar geen afstand van kan nemen. Kijk eens naar Schotland. Daar is een breder systeem met goede resultaten, maar er wordt van­af het eerste jaar enorm gedifferentieerd.”

In Schotland hebben ze ook fel ingezet op de leerkrachten, terwijl bij ons de minst ervaren leerkrachten het vaakst voor de moeilijkste klassen komen te staan.

“Het is een van onze grootste handicaps. Een beter lerarenbeleid moet prioriteit zijn. Jammer dat dit ook onder minister Crevits (CD&V) op de lange baan is geschoven. Ook in deze legislatuur zal men niet meer komen tot dringend noodzakelijke maatregelen. Dit debat vergt politieke moed. Er zullen heilige huisjes moeten sneuvelen.”

Welke?

“De allocatie van leraren: wie gaat op welke plek lesgeven? Met een gedifferentieerd loonbeleid zou je dat beter moeten kunnen sturen. Je moet leraren beter verlonen als de uitdaging groter is. Aan de progressieve zijde wordt dit zwaar onderschat. Dat sommige scholen hun leerlingen selecteren, is niet het grote probleem, wel dat scholen elkaar beconcurreren om de beste leraren. Dat pas afgestudeerden voor de leeuwen worden gegooid, en daardoor weer snel weg willen, is pervers. We zien dat in geen enkel ander land. Nergens is de aanstelling van leraren zo decentraal geregeld. Het is een vrije markt van scholen die concurreren met comfort en uren. Goede scholen kunnen het zich zo permitteren om alleen de beste leraren aan te nemen. De perverse effecten van dat systeem dreigen nog verder toe te nemen met het naderende lerarentekort.”

Waarom wordt er niet ingegrepen?

“Geen enkele onderwijsminister heeft een doorbraak kunnen realiseren. Vakbonden en werkgevers zijn objectieve bondgenoten in de obstructie. De vakbonden zien loondifferentiatie als achteruitgang van sociale rechten, terwijl de werkgevers hun volledige autonomie willen behouden.”

Wordt de vrijheid van onderwijs dan te ruim ingevuld?

“De vrijheid van onderwijs is een van de verklaringen waarom ons systeem goed functioneert. Maar zodra mensen dat extreem gaan invullen, kom je in de problemen. De koepels hebben wat te veel macht. De overheid aarzelt meer. Het is de kern van de discussie over de invulling van de eindtermen. Natuurlijk moeten scholen invulling geven aan de eindtermen. Maar als je die eindtermen niet op een ambitieuze en krachtige manier vastlegt, ontstaat er een onderwijsveld waarbij je de facto privéonderwijs hebt binnen een publiek bestel. Nu, ik ben een optimist. Vandaag is er ten minste een oprechte bekommernis in het parlement over de eindtermen. De vorige keer werd er enkel gepraat over de vraag of het ‘zwemmen’ moet zijn of ‘voortbewegen in het water’.”

Hoe heeft de minister het tot nu gedaan?

“Goed, vind ik. Ze mocht soms wat krachtiger zijn – denk aan dat lerarendossier. Maar haar traject is grosso modo vrij positief geweest.”

**Remy Amkreutz en Bart Eeckhout**

# 11 april 2018, NOS, Het Nederlandse onderwijs glijdt af: al 20 jaar daalt niveau, zegt inspectie

ANP

Het onderwijs op de basisschool en in het voortgezet onderwijs gaat steeds verder achteruit, constateert de inspectie in het rapport Staat van het Onderwijs 2016/2017. Volgens de onderwijsinspectie glijdt het onderwijsniveau af en zijn de prestaties van leerlingen de afgelopen 20 jaar geleidelijk gedaald: "Dat is uniek en reden tot zorg."

Daarnaast dreigt het gevaar van ongelijke kansen doordat de kwaliteitsverschillen tussen scholen steeds meer toenemen. De etnische segregatie neemt af, maar de tweedeling op basis van opleiding en inkomen van de ouders neemt toe.

De inspectie is verder kritisch over de manier waarop het onderwijs zelf en de overheden proberen het tij te keren; scholen benutten niet genoeg de eigen mogelijkheden om de kwaliteit te verbeteren en de overheid stuurt niet voldoende.

**Buitenland doet het steeds beter**

De prestaties van de leerlingen in Nederland zijn vergeleken met hun leeftijdgenoten in het buitenland. Zij doen het juist steeds beter. De stagnatie en daling zitten bij basisschoolleerlingen in taal, rekenen, cultuureducatie, natuur en techniek, burgerschaps- en bewegingsonderwijs. De inspectie ziet de laatste twee jaar ook steeds meer leerlingen van de basisschool komen die niet goed kunnen lezen. Daarnaast ontwikkelt toptalent zich minder. Het beroepsonderwijs daarentegen is een lichtpuntje. Het niveau van de vmbo-leerlingen en mbo studenten stijgt nog steeds. Zij halen vaker een diploma op het hoogste niveau.

De inspectie maakt zich verder grote zorgen over de tweedeling in het onderwijs. De kansen voor leerlingen zijn sterk afhankelijk geworden van het opleidingsniveau en het inkomensniveau van de ouders en de kwaliteit van de school. De onderwijsinspectie ziet daarnaast dat de tweedeling grote gevolgen heeft voor de kansen van minder bevoorrechte leerlingen, doordat scholen in armere buurten meer last hebben van een tekort aan leraren.

**'Bubbels van gelijkgestemden'**

Vooral academisch opgeleide ouders scheiden zich af. Dit komt voor een deel door de wijk waarin ze wonen en hun kinderen naar school sturen. Ze kiezen ook vaker voor scholen met duidelijke onderwijsconcepten, scholen waar leerlingen met een vergelijkbare achtergrond zitten of voor privaat onderwijs. In vergelijking met andere landen is het Nederlandse onderwijs sterk gesegregeerd, concludeert de inspectie.

Ook zijn er ouders die kiezen voor kleine religieuze scholen, waardoor etnische segregatie ontstaat, schrijft de inspectie. Die signaleert dat er in Nederland "bubbels van gelijkgestemden" ontstaan, waar leerlingen nauwelijks uitkomen. Die eilandvorming zou vooral negatieve gevolgen hebben voor de onderwijskansen van kinderen met laagopgeleide ouders.

**Sturing door de overheid**

De inspectie roept de overheid op zich weer meer met het onderwijs te bemoeien. Gemeenten en de landelijke overheid moeten duidelijk maken wat hun verwachtingen zijn van de scholen, omdat de maatschappelijke opdracht onder druk staat. De toezichthouder vindt de betrokkenheid van de overheden nu te vrijblijvend. Alle leerlingen en studenten moeten de beste basis voor hun toekomst krijgen, is de inzet van de onderwijsinspectie. De toezichthouder roept daarom alle betrokkenen op meer en beter samen te werken om het tij te keren.

**'Kwaliteitsverschillen reden tot zorg'**

Minister Slob (Basis- en Voortgezet Onderwijs) en minister Van Engelshoven (Onderwijs) vinden de grote kwaliteitsverschillen tussen vergelijkbare scholen reden tot zorg.

Slob wil zo snel mogelijk met de PO- en VO-Raad bespreken hoe scholen beter kunnen presteren. Hij ziet als voornaamste probleem dat voor veel scholen de basiskwaliteit het einddoel is geworden: "Daar willen we ons niet bij neerleggen."

De bewindslieden verwachten ook meer ambitie bij de scholen. Scholen mogen niet tevreden zijn dat bijna alle leerlingen het basisniveau halen.

De prestaties moeten daarom omhoog. Niet door vanuit het Rijk scholen te overladen met actieplannen en maatregelen, maar door veranderingen van binnenuit, schrijven de ministers. De verbetering moet komen vanuit de teams, schoolleiders en besturen. "Wij verwachten van iederéén in het onderwijs de intrinsieke motivatie om ambitieus onderwijs te bieden."

# 14 juin 2018, Le Soir, Pourquoi nos enfants sont-ils moins intelligents que nous ?

Dans les pays les plus industrialisés d’Europe, le QI des jeunes diminue. Les raisons font débat. Une nouvelle étude vient relancer la piste des causes liées à l’environnement.

Demain, tous crétins ? C’est le titre, volontairement provocateur, d’un documentaire diffusé en novembre dernier sur Arte. Le film part d’un constat désormais établi scientifiquement : l’intelligence moyenne des populations des pays les plus industrialisés tend à baisser. Cela alors que, jusqu’au début des années 90, « l’effet Flynn » devait porter nos populations, biberonnées au confort toujours plus grand de la modernité, à accroître leurs capacités intellectuelles de génération en génération. Dans les années 80, le psychologue James Flynn était arrivé à la conclusion qu’il existait une tendance à la hausse du quotient intellectuel partout dans le monde à travers le XX e siècle, pour toute une série de facteurs environnementaux (scolarisation des masses, meilleures conditions de vie, etc.).

Mais voilà : plusieurs études menées ces vingt dernières années dans différents pays occidentaux sont venues contredire cette progression de l’intelligence mise en avant par Flynn. Depuis les années 90, la tendance est à l’érosion du QI, du moins dans les pays qui avaient connu le plus grand bond en avant au XX e siècle.

Le scénario d’ Idiocracy , ce film américain mettant en scène une société américaine, en l’an 2500, gavée de technologies mais peuplée uniquement d’imbéciles, serait-il en train de se réaliser sous nos yeux ?

On n’en est pas là. Mais la tendance au recul intellectuel se confirme à mesure des études.

Reste à savoir pourquoi il a lieu… Et c’est là que se situe le débat scientifique actuellement. Il est pour le moins polémique. Car pour certains chercheurs, la raison serait biologique : dans les pays industrialisés, les familles les moins intelligentes seraient celles qui mettent le plus d’enfants au monde, ce qui tirerait la moyenne vers le bas. Pour d’autres, la cause de cette baisse de l’intelligence moyenne serait à chercher du côté de l’immigration : arrivés de pays plus pauvres, moins éduqués, les nouveaux venus seraient à l’origine de la fin de l’effet Flynn sous nos latitudes. Pistes potentiellement très glissantes…

Mais pour d’autres chercheurs, cette chute (relative) de l’intelligence trouve son origine dans des causes environnementales, au sens large : un système éducatif moins exigeant, une alimentation moins saine, l’omniprésence des écrans, mais aussi le rôle des perturbateurs endocriniens sur le développement cérébral des fœtus.

**Ni les gènes ni la sociologie**

C’est cette piste des facteurs environnementaux qui vient de reprendre une longueur d’avance dans le débat scientifique à la faveur d’une étude norvégienne publiée ce lundi dans la revue de l’Académie des sciences américaines ( Pnas ). Les deux auteurs, les économistes Bernt Bratsberg et Ole Rogeberg, du Frisch Centre d’Oslo, se sont penchés sur les performances intellectuelles des jeunes Norvégiens testés à l’occasion de la conscription et nés entre 1962 et 1991. L’intérêt de l’étude norvégienne est de comparer entre eux les QI de frères, donc de personnes issues d’un milieu social strictement identique et aux gènes proches. Chez ces frères, le QI s’est élevé de 0,20 point par an entre la cohorte née en 1962 et celle née en 1975. Puis il a baissé de 0,33 point par an entre celle née en 1975 et celle née en 1991.

La baisse de l’intelligence ne doit rien ni aux gènes ni à la sociologie, d’après les économistes. « Si de tels facteurs peuvent être présents, leur influence est négligeable comparée à d’autres facteurs environnementaux » , affirment-ils.

Comme facteurs non sociologiques, non génétiques, ils retiennent : « déclin des valeurs éducationnelles » , « dégradation des systèmes éducatifs et scolaires » , « télévision et médias » , « dégradation de l’éducation au sein des familles » , « dégradation de la nutrition » et « dégradation de la santé » . Mais rien ne permet aujourd’hui de trancher en faveur de l’une ou l’autre de ces causes environnementales.

**« Données robustes »**

L’arrivée d’enfants immigrés, venus de pays au système scolaire qui serait moins performant, une autre hypothèse, est écartée puisqu’ils ne sont pas inclus dans l’étude. Impossible donc de trancher en l’état. Ce qui a fait réagir les tenants de cette thèse, dite « dysgénique ». « L’influence directe du score des immigrés sur la moyenne est écartée par notre étude » , a assuré Ole Rogeberg au Monde , car la baisse de QI est visible au sein même des fratries norvégiennes. Mais, a-t-il concédé, « l’effet indirect, qui voudrait que la présence d’immigrés ait une influence sur les performances des autres – par exemple en réduisant la qualité de l’éducation –, même s’il me laisse sceptique, nous ne pouvons pas formellement l’écarter ».

La controverse est donc loin d’être éteinte.

Reste, estime le professeur Jacques Grégoire, de la faculté de psychologie et de sciences de l’éducation de l’UCL, que si l’échantillon – uniquement des garçons de 18 ans – a ses limites, cette étude norvégienne se fonde sur des données « très importantes et robustes » , là où les théories dysgéniques « se basent sur des pétitions de principe, sans qu’aucune donnée scientifique ne vienne les étayer » .

**Corentina Di Prima**

# 14 juin 2018, Le Soir, Jacques Grégoire « Cette étude offre un motif d’être optimiste »

Entretien

Jacques Grégoire est professeur à la faculté de psychologie et de sciences de l’éducation de l’UCL. Il est notamment l’auteur de L’examen clinique de l’intelligence de l’enfant (Mardaga, 2013) et L’examen clinique de l’intelligence de l’adulte (Mardaga, 2013).

Il est désormais acquis qu’une baisse du niveau intellectuel est à l’œuvre.

Dans le courant des années 90, on a constaté l’apparition d’une baisse légère dans les pays qui avaient bénéficié du plus grand saut qualitatif durant les dernières décennies. On s’est demandé au début si on n’était pas arrivé à un plafond, comme pour la taille moyenne des personnes, qui ne peut évoluer sans limite. Mais on a ensuite constaté une érosion, peut-être pas massive, mais qui tend à se répéter au cours du temps depuis les années 90, particulièrement dans les pays nordiques, où l’on a les données les plus robustes. Cela dit, ce n’est pas universel. Aux Etats-Unis, qui restent un pays d’immigration, un gain existe toujours.

Cette étude norvégienne représente-t-elle une réelle avancée dans la compréhension des causes de la baisse de l’intelligence moyenne dans les pays les plus avancés ?

Cette étude est très bien. Les données sur lesquelles elle se base sont très solides. L’effet Flynn, soit l’augmentation du niveau intellectuel moyen, est très documenté. Il concerne tous les pays industrialisés (Etats-Unis, Europe, Japon) entre les années 30 et les années 90. Cette tendance existe d’ailleurs encore dans un certain nombre de pays.

Mesurer l’intelligence, ce n’est pas comme mesurer la taille de quelqu’un. Il n’existe pas de zéro. Dès lors, on est obligé d’avoir des normes, à savoir la moyenne de la population. Il s’agit donc toujours d’une mesure relative. Les tests sont régulièrement mis à jour, pour coller à l’évolution de la société. Ce qui induit qu’il n’est pas toujours facile de faire la part des choses entre un changement du niveau moyen de la population et l’effet induit par les changements dans les tests.

Dès lors, les données les plus robustes sont celles où c’est exactement le même test qui a été utilisé au cours du temps, comme dans cette étude norvégienne. De plus, puisqu’elle est basée sur des fratries, elle évacue l’hypothèse d’un effet génétique. Il s’agit bien de causes environnementales.

J’émets quand même une réserve : cette étude porte uniquement sur les garçons. On n’a pas les données des filles. Or, on constate que le taux d’échec dans le secondaire est bien plus important chez les garçons que chez les filles et l’on voit que les filles, hormis dans quelques facultés scientifiques, sont aujourd’hui plus nombreuses à l’université et y réussissent mieux que les garçons.

L’hyper-stimulation des jeunes d’aujourd’hui peut avoir des effets positifs mais aussi délétères. C’est l’effet « zapping », qui empêche de construire au niveau cognitif. Et l’on constate que ses effets sont beaucoup plus marqués chez les garçons, qui ont beaucoup plus de troubles attentionnels. Ils sont beaucoup plus nombreux dans les consultations pour échec scolaire. C’est une hypothèse qu’il serait intéressant de creuser.

Cette baisse est-elle réversible ?

Il faut être vigilant. Mais je ne suis pas pessimiste. Cette étude offre un motif d’être optimiste. Si la cause n’est pas génétique, ni liée à la migration, mais environnementale, cela signifie qu’il s’agit de facteurs sur lesquels nous pouvons avoir prise, agir : les facteurs éducatifs (école, famille), les stimulations de l’environnement (les médias, les jeux, etc.), l’état de santé et l’alimentation. On a vite tendance à mettre en avant un facteur qui arrange bien en fonction du combat qu’on mène. Les jeux vidéos, par exemple. Or, il a été démontré que certains jeux pouvaient être très stimulants et développer des capacités cognitives.

Il est bien documenté que l’effet Flynn, positif, est multidéterminé. Dès lors, il faudra désormais évaluer quels facteurs jouent de quelle manière sur la baisse du QI. À ce stade, on ne le sait pas.

Par ailleurs, nous sommes dans une société de la cognition. Un agriculteur né au début du XX e siècle gérait sa ferme comme son père l’avait fait avant lui. Aujourd’hui, un adulte doit apprendre tout le temps, et de plus en plus vite. Il ne faut donc pas négliger cet élément dans le maintien de capacités cognitives plus élevées, voire dans leur développement plus tard dans la vie.

Les cohortes étudiées dans l’étude norvégienne sont composées de jeunes de 18 ans. Mais qu’en sera-t-il à 45 ou 75 ans ?

On constate que les personnes atteintes d’Alzheimer qui restent très actives au niveau cognitif préservent mieux leurs capacités, voire progressent encore dans une série de domaines, contrairement aux idées répandues.

# 27 augustus 2018, Humo, Humo's grote onderwijsdebat: 'We staan het begin van nog meer achteruitgang'

Universiteitsprofessoren zijn bezorgd over de abominabele taalbeheersing van hun studenten, ze klagen over het gebrek aan werkattitude en zuchten omdat ze veel tijd steken in het bijspijkeren van kennis die jongeren al hadden moeten hebben. De grote schuldige: het secundair onderwijs. Ooit waren onze middelbare scholen wereldvermaard, nu kachelen ze achteruit in de internationale rankings. Een tijdelijke dip? Of is er meer aan de hand?

'De achteruitgang is begonnen bij ons lager onderwijs en is nu uitgedijd naar het secundair onderwijs. Wie wil er eigenlijk nog voor de klas staan?'

Het Vlaams secundair onderwijs had lange tijd de reputatie oerdegelijk te zijn. Niet alleen in de volksmond: genoeg statistieken bewijzen het. Neem bijvoorbeeld het Programme for International Student Assessment (PISA), het internationale onderzoek dat peilt naar de kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Pedagoog Pedro De Bruyckere, die verbonden is aan de Arteveldehogeschool Gent, vat de belangrijkste vaststellingen samen. Pedro De Bruyckere «PISA is begonnen in 2000. Als je de allereerste uitslagen erbij neemt, zie je Vlaanderen in het absolute koppeloton opduiken. Op dat moment hadden we zelfs een voorsprong op de landen die we nu als de gidslanden beschouwen, Finland en de Oost-Aziatische tijgers Zuid-Korea en Singapore.»

Emeritus professor Jan Van Damme, de nestor van het onderwijsonderzoek in Vlaanderen, nuanceert. Jan Van Damme «Wat betreft wetenschappen hebben we het nooit heel goed gedaan, maar op het vlak van wiskunde waren we inderdaad onovertroffen. Dat werd bevestigd door PISA. Het probleem is dat onze beleidsmensen en vele anderen achterover zijn gaan leunen: ‘Er is geen vuiltje aan de lucht.’ Daardoor zagen ze de donkerrode knipperlichten niet. In 2003 bleek dat de wiskundige en wetenschappelijke kennis van scholieren uit het tweede jaar middelbaar in vier jaar tijd een achterstand van een half jaar had opgelopen.»

De Bruyckere «Sinds die eerste mooie PISA-scores is de tendens inderdaad dalend. Al moet gezegd dat we het nu op verschillende vlakken beter doen dan het mythische Finland. Helaas is de reden cynisch: Finland is nog sterker gezakt. Maar laten we niet dramatiseren: we zitten in een groepje subtoppers, op enige afstand van de Aziatische koplopers. En we zijn nog altijd wereldtop wat betreft economie. Een krant kopte: ‘Eén op de tien leerlingen scoort slecht voor economie.’ Ze hadden evengoed kunnen schrijven: Vlaamse leerlingen zijn de op één na beste ter wereld. Alleen een Chinese regio doet beter.» Volgend jaar wordt spannend, want dan zijn de nieuwe PISA-scores er. We kennen de data nog niet, maar vermoedelijk is er geen goed nieuws op komst. Enkele maanden geleden toonde een internationaal onderzoek aan dat het niveau van begrijpend lezen bij leerlingen uit het vierde leerjaar enorm is gedaald. Tien jaar geleden waren we top, nu zijn we in de rechterkolom beland. Die leerlingen stromen nu door naar het middelbaar onderwijs: dat kan gevolgen hebben voor de nieuwe PISA-score, die ook veel belang hecht aan begrijpend lezen.»

Onderwijspsycholoog Wim Van den Broeck van de VUB is gespecialiseerd in leerstoornissen. Hij volgt de evolutie van ons onderwijs op de voet en vindt ook dat er redenen tot ongerustheid zijn. Wim Van Den Broeck «We hebben geen enkele aanwijzing dat er een kentering aankomt. Integendeel, we krijgen een verdere daling van het niveau. »Ik was één van de eerste onderzoekers die zich zorgen maakten over de kwaliteit van ons onderwijs, nog vóór dat zichtbaar werd in de rankings. Ik was tijdens een onderzoek naar de onderwijsvisie van leerkrachten gebotst op dingen die mij erg ongerust maakten.

»Tot voor 2000 waren we wereldtop, maar we waren ons daar niet bewust van. In de media werd zelfs vaak het tegendeel beweerd. De kranten schreven dat er te veel zittenblijvers waren, dat de sociaal-economische ongelijkheid te groot was, enzovoort. Die kritiek was grotendeels ideologisch, en zo werd ons sterke onderwijs in een negatief daglicht geplaatst.»

**Dirk Van Damme** was kabinetschef bij minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke en werkte ook op het kabinet van de onderwijsministers Luc Van den Bossche en Marleen Vanderpoorten. Sinds 2008 staat hij aan het hoofd van de afdeling onderwijsonderzoek van de OESO, de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling. Dirk Van Damme «Ik wil waarschuwen voor te veel drama. Het klopt dat de onderzoeken een daling tonen, maar we zitten internationaal nog altijd heel goed, terwijl veel landen in West-Europa dalen. Dat heeft onder meer te maken met een veranderende jeugdcultuur en de opkomst van sociale media en nieuwe communicatietechnologieën.»

HUMO In Azië hebben ze toch ook WhatsApp en Facebook?

Dirk Van Damme «Dat klopt, maar sommige onderzoekers zijn er toch van overtuigd dat de technologie een invloed heeft op de concentratie en ze het taalgebruik verschraalt. Verder zijn er ook grote verschillen tussen onze sterkste en slechtste leerlingen. Maar toegegeven, ook de bovenkant heeft ingeboet aan kwaliteit.»

HUMO Kennen we de oorzaken van die daling?

Van Den Broeck «Het heeft deels met demografie te maken: we zijn een superdivers land geworden. Dat confronteert het onderwijs met nieuwe uitdagingen, onder meer op het vlak van taal, maar ook culturele veranderingen spelen een rol. Als reactie op die nieuwe uitdagingen ontstond een nieuwe visie op onderwijs.»

Zesjescultuur

HUMO Welke verschuiving vond er precies plaats?

Van Den Broeck «Ons klassieke systeem van kennis- en cultuuroverdracht, met klassikaal onderwijs, examens en huiswerk, moest plaatsmaken voor een systeem dat inspeelt op de individuele leerbehoeften. Met extra veel aandacht voor leerlingen met leerstoornissen en leerlingen uit kwetsbare sociaal-economische groepen. Het welbevinden van de leerling werd ook belangrijker. Die extra aandacht is terecht, maar op den duur werden ook de sterke punten van ons onderwijs aangetast. De leerkracht kwam met de rug tegen de muur te staan: hij – meestal is het een zij – moet nog altijd de eindtermen halen, maar tegelijk elk kind individueel bedienen. Dat gaat niet zomaar.»

HUMO Het is de kritiek van de N-VA: er is te veel aandacht naar gelijke kansen gegaan.

**De Bruyckere** «Het heeft weinig weerklank gekregen, maar Dirk Van Damme, één van de bedenkers van het gelijkekansenonderwijs, heeft in een interview bekend dat het nooit de bedoeling was om de lat lager te leggen, en dat het wel is gebeurd: ‘We hebben te veel naar de onderkant gekeken en hadden te weinig aandacht voor de sterkeren.’»

'Aan de top van het onderwijs hebben ze de gelijke kansen verkeerd toegepast: ze hebben de lat gewoon lager gelegd'

HUMO Voelt u zich aangesproken, meneer Van Damme?

**Dirk Van Damme** «Zeker, omdat het een bezorgdheid was die minister Frank Vandenbroucke en ik deelden. Wij wilden gelijke kansen in kwaliteitsvol onderwijs, want vooral kwetsbare leerlingen hebben daar nood aan. Maar de koepels, de inspectie, de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de pedagogische begeleidingsdiensten hebben onze nadruk op gelijke kansen verkeerd vertaald. Vaak werd letterlijk gezegd dat de lat lager gelegd moest worden, anders zouden te veel leerlingen niet slagen. De scholen krijgen nog altijd het signaal dat de eindtermen dé referentie zijn. Maar die waren bedoeld als minimale doelstelling, die door een bepaald percentage van de leerlingen bereikt moet worden. Het stond de scholen vrij om de lat hoger te leggen– dat was zelfs de bedoeling. Maar de ambities werden verlaagd: als ze de eindtermen halen, is het goed genoeg.

»Ik ben het er ook mee eens dat er een overdreven nadruk is gekomen op het welbevinden, en dat het een gevolg heeft gehad op de prestaties. Maar dat is niet de schuld van het onderwijs alleen. De belangrijkste motor zijn de ouders, vooral die van de middenklasse: die zijn ook minder veeleisend geworden. Sommige mensen noemen dat de zesjescultuur: ‘Als je erdoor bent, is het goed genoeg. Je moet niet op de toppen van je tenen lopen om het beter te doen.’

»Eén van de grootste problemen van Vlaanderen is dat het niveauverschil heel groot is, zowel tussen leerlingen onderling als tussen scholen. Te veel scholen doen het slecht. PISA toont dat haarfijn aan. Het probleem is dat we niet goed weten om welke scholen het gaat.»

**Jan Van Damme** «Ik wil wel opwerpen dat PISA geen faire test is. Ze peilt naar een zeer algemene vorm van toegepaste intelligentie. Ze is ontwikkeld in opdracht van economisten, die de wereld regeren, zoals u weet. Sommige landen passen hun curriculum zelfs aan PISA aan. En de test sluit niet aan bij de specifieke vaardigheden die beroepsscholen aanleren. Dat geeft een vertekend beeld.»

**De Bruyckere** «Plastische en muzikale opvoeding worden ook niet gepeild: hoe zou je dat kunnen met een onlinetest?

»Maar het is een feit dat de ene school het slechter doet dan de andere. We hebben geen zicht op de oorzaken. Er zijn zelfs regionale verschillen: West-Vlaanderen scoort beter dan andere provincies. Ligt dat aan de zeelucht, het arbeidsethos of de demografie? Moeilijk te zeggen. In elk geval zijn de verschillen zo groot dat veel mensen die er niet klaar voor zijn, toch naar de universiteit gaan. Het is mogelijk één van de redenen waarom zoveel mensen falen in de eerste twee jaar.»

HUMO Bijna overal ter wereld bestaat een systeem van centrale examens waarmee wordt getoetst of iemand over de juiste kennis en vaardigheden beschikt. Waarom bestaat dat niet bij ons?

**Van Den Broeck** «Er is weerstand, vooral bij de onderwijskoepels. Men is bang dat scholen en netten vergeleken zullen worden en dat ze er bekaaid afkomen. Die angst is ergens ook terecht: niet elk net of elke school trekt hetzelfde publiek. Dat bepaalt ook de kwaliteit van de uitstroom. Maar als je dat goed aanpakt, is die angst nergens voor nodig.»

**De Bruyckere** «Je zou de kwaliteit van de middelbare scholen ook kunnen afleiden uit de slaagkansen van de studenten die doorstromen naar de universiteit, zoals professor Rik Torfs zegt.»

HUMO En dan zal blijken dat het katholieke net beter presteert?

De Bruyckere «Dat is moeilijk te zeggen, omdat het van zoveel factoren afhangt. Een college trekt een ander publiek aan dan een atheneum in Molenbeek. De ligging speelt een rol, maar ook de visie van de directeur en de motivatie van de leerkrachten.»

HUMO Valt er iets te zeggen over het algemene niveau van de leerkrachten?

**Jan Van Damme** «Dat is gedaald, dat weet iedereen. Praat eens met iemand uit de lerarenopleiding: die zal er binnen de vijf minuten over beginnen. Dat is een evolutie die decennia geleden is ingezet. In de jaren 50 en 60 werd de elite van de middenklasse leerkracht. Sinds een jaar of dertig horen die jongeren dat ze beter naar de universiteit gaan. Lectoren zeggen mij dat de directies bij deliberaties actief tussenbeide komen om minder sterke studenten door te laten, zodat de financiering van de school niet in het gedrang komt.»

Van Den Broeck «De achteruitgang is ingezet in het lager onderwijs, en is nu uitgedijd naar het secundair onderwijs. Wie wil er nog voor de klas staan?»

**Diepe kloof**

In welke mate houdt ons onderwijssysteem sociaal-economische ongelijkheid in stand? De discussie woedt hevig op sociale media en op de opiniepagina’s van kranten.

De Bruyckere «Dat er een kloof is, vormt op zich geen probleem: die bestaat in veel landen die goed presteren. De vraag is wat die kloof veroorzaakt. Je hebt pas een probleem wanneer kinderen van laaggeschoolde ouders het niet ver kunnen schoppen, ook al hebben ze wel de capaciteiten. Volgens onderzoek telt de invloed van de leerkrachten mee voor 25 procent. Het aandeel van het kind zelf – de talenten waarmee het wordt geboren – voor 57 à 58 procent. De sociaal-economische achtergrond telt voor 11 tot 19 procent. Vind je dat een aanvaardbaar percentage? Dáár gaat de discussie over.»

Dirk Van Damme «Volgens mij heeft het te maken met de grote verschillen tussen de scholen onderling. Dat heeft te maken met de schoolkeuze en het inschrijvingsbeleid. Vaak worden ouders uit de blanke middenklasse met de vinger gewezen, maar dat vind ik fout: het is normaal dat mensen een school zoeken die aan bepaalde verwachtingen beantwoordt.»

HUMO Dat sluit aan bij de conclusies van een studie van de Koning Boudewijnstichting: de structuren verhinderen kansarme jongeren om het goed te doen.

Dirk Van Damme «Ons onderwijssysteem maakt wel degelijk sociale mobiliteit mogelijk. Wij hebben een hoog percentage leerlingen uit achtergestelde milieus die het toch ver schoppen.»

Jan Van Damme «Veel sociologen kijken te weinig naar de kwaliteit van het onderwijs. Sterke leerlingen doen het nog relatief goed in zwak onderwijs, maar leerlingen uit kansarme groepen zijn altijd de dupe van minder goed onderwijs. Als je de lat hoger legt, profiteren ook de kansarme groepen mee, maar dat gebeurt niet. Integendeel: als leerlingen het slecht doen, geven we ze meer tijd. We laten ze zittenblijven, of we stellen bepaalde doelen uit. Je zou de minder sterke leerlingen van de klas ook moeten uitdagen: je moet ze niet steeds makkelijke, maar soms eens een moeilijke tekst geven. Dat vraagt meer tijd.»

De Bruyckere «Er is ook een omgekeerd mechanisme. Dat hebben we in Duitsland gezien, waar de kloof tussen de sterken en de zwakken ook heel groot was. Een duidelijke reden was dat ze te weinig lesuren hadden. Nadat ze de onderwijstijd hadden opgetrokken, ging de PISA-score omhoog, maar de kloof tussen sterk en zwak werd nog groter. De sterke studenten profiteerden méér van de verhoging van het aantal lesuren.»

Van Den Broeck «Je kunt niet anders dan vaststellen dat er grote verschillen bestaan. Maar onderwijsstructuren vergelijken is niet makkelijk. Dat onderzoek staat nog in de kinderschoenen.»

HUMO Aan welke onderwijs-structuren denkt u?

Van Den Broeck «De vroege selectie. De hoge schotten tussen ASO, TSO en BSO. Het watervalsysteem.»

HUMO Het fenomeen waarbij studenten, meestal op aandringen van de ouders, eerst kiezen voor een moeilijke richting, en bij elke mislukking ‘afzakken’ naar een richting die als makkelijker wordt beschouwd.

Dirk Van Damme «Ons secundair onderwijs was decennialang gefocust op selectie: hoe sporen we de toptalenten op? De strategie van de leerkrachten en de scholen bestond en bestaat erin om mensen die niet meekunnen naar een lagere richting te verwijzen. Veel mensen rekenen op dat watervalsysteem, want ze willen geen deuren sluiten: ‘Als mijn kind begint in het TSO of BSO, sluiten we de deur naar het ASO al meteen.’»

De Bruyckere «Volgens de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers kan het watervalsysteem ook voordelen hebben: het gidst mensen naar hun juiste plaats.»

Dirk Van Damme «Ik ben het daarmee eens: het is niet de ideale, maar een goede manier om mensen te selecteren. Ik ben ervan overtuigd dat veel jonge mensen op de verkeerde plaats terechtkomen, maar dat heeft te maken met het negatieve beeld van het TSO en het BSO. Andere landen doen het daar veel beter dan wij. Dat is een grote uitdaging.»

HUMO Jongeren met een migratieachtergrond worden vaak automatisch naar het TSO en BSO verwezen. Groen-voorzitster Meyrem Almaci, bijvoorbeeld, werd ondanks puike studieresultaten naar de richting snit en naad gestuurd.

Van Den Broeck «Ik zeg niet dat zulke verhalen niet bestaan, maar dat is anekdotiek. Ik ken evengoed verhalen van getalenteerde leerlingen met een Marokkaanse migratieachtergrond die door de school naar het ASO worden verwezen, maar die door een moeilijke gezinssituatie toch in het TSO of het BSO belanden. Ik word boos als men voorbijgaat aan de inspanningen en de goede bedoelingen van leerkrachten. Iemand die veel moeite en energie heeft gestopt in een kind, wil toch dat het het zo ver mogelijk schopt?»

'Nergens ter wereld worden zo vaak onervaren leerkrachten voor de moeilijkste klassen van de moeilijkste scholen gezet'

HUMO Meneer Van Damme, volgens u bestaat er wel degelijk verdoken racisme in het onderwijs.

**Dirk Van Damme** «Onze resultaten voor de leerlingen met een migratieachtergrond zijn slechter dan die van andere landen. En de tweede generatie scoort sléchter dan de eerste. Er is racisme, maar het is niet openlijk. Het is herhaaldelijk bewezen dat leerkrachten leerlingen al na enkele uren klasseren: ‘Deze zal uitblinken en die zal het nooit kunnen.’ Naam en huidskleur spelen daarbij een rol. Dan wordt het een selffulfilling prophecy: leerlingen worden minder gestimuleerd en uitgedaagd, waardoor ze vanzelf minder goed leren.»

**De Bruyckere** «Maar nergens ter wereld worden zo vaak onervaren leerkrachten voor de moeilijkste klassen van de moeilijkste scholen gezet. De groepen die baat hebben bij de meest ervaren leerkrachten, krijgen ze niet.»

**Kookles**

Het is een bekende klaagzang van de werkgevers: het onderwijs is niet genoeg afgestemd op de behoeften en verwachtingen van het bedrijfsleven.

De Bruyckere «De vraag is of dat wel moet. In de pedagogiek hebben we het over de drie taken van het onderwijs. Eén: de persoonlijke ontwikkeling van het kind. Twee: mensen leren samenleven. Drie: hen opleiden. Het is belangrijk dat die drie taken in evenwicht zijn. Als je te veel inzet op de zuivere opleiding, lever je mensen af die vandaag perfect op de arbeidsmarkt passen, maar misschien niet met hun buurman overweg kunnen.

»Mag ik tussendoor wat goed nieuws meegeven? Het aantal niet-opgeleide werklozen is gedaald in Vlaanderen. Daartegenover staat dat je in Antwerpen recent een stijging had van het aantal scholieren dat de school verlaat zonder diploma. De oorzaak is gek genoeg misschien wel de goede economische conjunctuur: ze zien overal vacatures voor niet-opgeleiden. Maar ze vergeten dat ze niet gewapend zijn wanneer de conjunctuur weer omslaat. Bedrijven zijn zich bewust van dat probleem: ze willen een charter ondertekenen waarin ze beloven om geen mensen aan te werven die de school niet hebben afgemaakt.»

Jan Van Damme «Op korte termijn zijn mensen uit het beroepsonderwijs wellicht goed voorbereid op de arbeidsmarkt. Maar vanaf hun 35ste doen leerlingen uit het ASO het beter, omdat ze een bredere algemene vorming hebben gekregen. Ik pleit voor meer algemene vorming in het technisch en het beroepsonderwijs, zoals ik andersom ook meer techniek zou willen zien in het algemeen onderwijs. Wij lopen altijd zo hoog op met Singapore, dat enorm goed scoort voor wiskunde en wetenschappen. Maar als ik daar scholen ga bezoeken, zie ik de leerlingen ook achter de werkbank staan. En een jaar later krijgen ze kookles.»

HUMO Nu lijken wetenschappelijke en informaticarichtingen een garantie op een mooie job, maar de arbeidsmarkt is onvoorspelbaar. Archeologen werden niet lang geleden verguisd, nu is het een knelpuntberoep. Moeten we niet inzetten op flexibiliteit en algemene vorming, zodat mensen zich makkelijk kunnen aanpassen?

De Bruyckere «Creativiteit. Samenwerken. Kritisch denken. Ze noemen het 21st century skills, ongelukkig genoeg, alsof mensen in de 20ste eeuw niet moesten samenwerken. Het is een eeuwige slingerbeweging. En je kunt creativiteit niet los van inhoudelijke vakken aanleren. Probleemoplossend vermogen kweken hangt nauw samen met wiskunde.»

Jan Van Damme «Ik blijf erop hameren: begrijpend lezen is het begin van alles.»

Van Den Broeck «Vakken als Latijn en zeker geschiedenis zijn belangrijk, omdat ze algemeen vormend zijn. Zelfontdekkend en ervaringsgericht leren – denk aan de freinetscholen – zijn erg in de mode, maar het mag niet de allesomvattende ideologie worden, want dan wordt de kennisoverdracht verwaarloosd. Dat betaal je cash. Kennis is niet iets wat je zomaar kunt oprapen, maar iets wat je in de loop der jaren opbouwt.»

HUMO Nog een probleem dat om de paar maanden opduikt in de media: het stijgende aantal spijbelaars.

Gil Keppens (socioloog VUB) «Het aantal problematische spijbelaars is in tien jaar tijd bijna verdrievoudigd. Dan hebben we het over leerlingen die in een schooljaar minstens dertig halve dagen ongewettigd afwezig zijn. In het schooljaar 2003-2004 zaten we aan 0,8 procent, in 2015-2016 was dat meer dan 2 procent. Als we het laagdrempelig spijbelen – vijf halve dagen – erbij tellen, komen we aan 30 procent.»

HUMO Is dat dan zo erg, vijf halve dagen?

Keppens «Absoluut. De slaagkans lijdt eronder en scholieren vertonen sneller probleemgedrag, tot delinquentie toe. Bij problematische spijbelaars zijn de effecten natuurlijk sterker. Ook daar is er een verband met slechte schoolresultaten en psychosociale problemen. En bij die studenten is de link met de slaagkansen veel duidelijker: amper 20 procent van hen slaagt op het einde van het schooljaar, en 25 procent stroomt uit zonder diploma. Vandaar dat spijbelen ook als een signaal wordt gezien: het toont dat het niet goed gaat met de leerling, dat er sociaal-emotionele problemen in het spel zijn.»

HUMO Hoe verklaart u de stijging van de spijbelcijfers?

Keppens «Soms gaat het om individuele, psychosociale problemen, in andere gevallen zijn de moeilijkheden familiaal. Soms gebeurt het zelfs met medeweten van de ouders. Je hebt aan de ene kant gezinnen waarin de ouders er niet meer in slagen hun kinderen te motiveren om naar school te gaan, en aan de andere kant situaties waarbij ze zelf het initiatief nemen, bijvoorbeeld wanneer een alleenstaande moeder opvang nodig heeft voor een jongere broer of zus.

»Daarnaast heb je ook het feit dat de puberteit vroeger begint, de stijgende armoedecijfers en de toegenomen migratie. Het percentage problematische spijbelaars ligt hoger bij kinderen uit Centraal- of Oost-Europa. Waarom zij het slecht doen, weten we niet: die groep is moeilijk bereikbaar voor onderzoek.

»Ondanks de stijging van de voorbije jaren doet Vlaanderen het relatief goed. Spijbelen is een groter probleem in Wallonië en in onze buurlanden. Wij houden de cijfers heel goed bij: Vlaanderen is de enige regio waar twee keer per dag de aanwezigheid van leerlingen wordt geregistreerd. Daardoor kunnen we bij problemen snel ingrijpen. Er is echter nog een andere, negatieve verklaring voor onze goede cijfers: het grote aantal vroegtijdige schoolverlaters. Het is goed mogelijk dat we in Vlaanderen spijbelende jongeren sneller naar de uitgang duwen. Uiteraard vallen ze dan uit de statistieken.»

**Zwaar beroep**

De beelden zijn al jaren vaste prik in de journaals en in de kranten: lange rijen ouders die hun kind willen inschrijven in de school van hun keuze. De vraag is groot, het aanbod veel te klein.

Van Den Broeck «Ik sta er met open mond naar te kijken: hoe hebben ze het zover laten komen?»

De Bruyckere «Men wist dat het er zat aan te komen. Eerst deed het tekort zich voelen bij de kinderopvang. Daarna bij de kleuters. Nog eens drie jaar later in het lager onderwijs. En nu is het secundair onderwijs aan de beurt.»

Dirk Van Damme «Ik schat dat in Vlaanderen 3 miljard euro nodig is om de huidige achterstand in te halen. Dan zwijg ik nog over de plaatsen voor de leerlingen die er de komende jaren bij zullen komen.»

De Bruyckere «Ik ken de situatie in Gent heel goed: daar moeten de komende drie jaar tweeduizend plaatsen bij komen. De huidige en de vorige minister wil ik nog ontzien, maar hun voorgangers zagen de golf aankomen en hebben die genegeerd.»

Dirk Van Damme «Men heeft het te lang laten aanslepen, dat is een collectieve verantwoordelijkheid. Waarom? Minister Luc Van den Bossche heeft ooit gezegd: ‘Bakstenen betogen niet.’ Daarom ging het geld niet naar de infrastructuur, maar naar de leerkrachten en naar kleinere klassen. De mentaliteit is nu gekeerd, maar de achterstand is gigantisch.»

De Bruyckere «Er komt nog een veel groter probleem op ons af: wanneer we binnenkort eindelijk genoeg scholen hebben, zullen er wellicht te weinig leerkrachten zijn. Ook in hen is er onvoldoende geïnvesteerd, ook al zagen we het probleem aankomen. Het aantal inschrijvingen aan de lerarenopleidingen loopt al vijf jaar terug. In Nederland hebben we een voorproefje gezien van wat ons te wachten staat: daar zijn makelaars actief die leerkrachten als voetballers wegplukken op scholen om ze elders tegen betere voorwaarden te laten werken. In het Waasland is er nu al een scholengroep die de andere beconcurreert door betere voorwaarden aan te bieden.»

HUMO Waarom is het beroep van leerkracht eigenlijk minder aantrekkelijk geworden?

De Bruyckere «Alles wat ik het voorbije anderhalve uur heb verteld, is geen reclame voor het onderwijs. De minst ervaren leerkrachten komen voor de heetste vuren te staan. Moeilijke klassen in moeilijke scholen, zonder dat ze kunnen terugvallen op ervaring. Niet te verwonderen dat zoveel leerkrachten afhaken in de eerste drie jaar.»

HUMO Het beroep van leerkracht is opgenomen in de lijst van zware beroepen: akkoord?

De Bruyckere «Er zijn verschillen. Ik heb voor iedereen bewondering, maar extreem veel voor kleuterjuffen en directies, zeker ook van lagere scholen, die bijna geen omkadering hebben en er alleen voor staan. Specifiek voor het secundair onderwijs zou ik zeggen: lesgeven in het BSO is ook zwaar. Maar zelfs daar mag je niet veralgemenen, de ene school staat voor grotere uitdagingen dan andere. Dat heeft soms gewoon met de ligging te maken.»

Van Den Broeck «De druk is groot en de vrijheid beperkt. Ik hoor van veel mensen die in het secundair onderwijs lesgeven, dat ze onder druk staan om zwakkere leerlingen te laten overgaan. Als ze te veel leerlingen laten zakken, worden ze op de vingers getikt door de directie. Vroeger waren scholen daar niet gevoelig voor, maar nu zijn leerlingen klanten geworden.»

De Bruyckere «Er is nog een ander knelpunt, dat tegelijk de mooiste kant van het beroep is: lesgeven is een performance. Je bent heel zichtbaar, je wordt constant bekeken. Dat is fantastisch, omdat je veel respons krijgt, maar je staat ook continu bloot aan kritiek. Dat maakt de job slopend.»

HUMO Ouders verwachten ook dat scholen steeds meer taken overnemen die ze vroeger zelf voor hun rekening namen.

De Bruyckere «De discussie over wat wel en niet tot de kerntaken van de school behoort, is zo oud als het onderwijs zelf. In Frankrijk heeft de overheid scholen opgericht toen werkgevers klaagden dat hun werknemers zich niet goed genoeg wasten: men wilde dat oplossen door de leerplicht in te voeren.»

HUMO Een klassieker zijn de klachten over het vele papierwerk.

De Bruyckere «Er is veel administratie bij gekomen, dat klopt. Universiteit Antwerpen heeft onderzocht wie ‘de dader’ is. Het antwoord was: iedereen. Er wordt altijd naar Brussel gekeken, maar de overheid vraagt minder dan men zegt. De koepels en netten, scholengroepen en directies zijn ook schuldig, omdat iedereen het beter wil doen voor het niveau boven hen. En de leerkrachten, erg verantwoordelijke mensen, doen altijd meer dan van hen wordt verwacht.»

# 1 september 2018, De Morgen, Dirk Van Damme, "Scholen kregen signaal om lat niet te hoog te leggen",

"Scholen kregen al vanaf 2005 het signaal om de lat niet te hoog te leggen, anders zou een groep leerlingen het niet halen." Dat stelt OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme.

Het "dalende niveau" staat aan de vooravond van het nieuwe schooljaar centraal in het onderwijsdebat. Internationale onderzoeken schetsen een eerder somber beeld. OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme legt een "heel stuk" van de verantwoordelijkheid voor de dalende trend "bij de inspectie, administratie en pedagogische begeleidingsdiensten", zegt hij. "Scholen kregen al vanaf 2005 het signaal om de lat niet te hoog te leggen, want anders zou een groep leerlingen het niet halen."

Van Damme, tussen 2004 en 2008 kabinetschef van toenmalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke (sp.a), stelt dat de boodschap van de overheid verkeerd werd vertaald. De eindtermen, bedoeld als minimumdoelen voor een groep leerlingen, werden te vaak als de maatstaf gezien.

"Vandenbroucke was bezorgd dat zijn gelijkekansenverhaal zou betekenen dat er werd ingeboet op kwaliteit. Het ene mag niet ten koste gaan van het andere. Je moet de twee nastreven. Maar het is in het systeem anders doorgesijpeld", zegt Van Damme nog.

Uit vier onderzoeken volgen later luide waarschuwingssignalen. Zo blijkt in december 2016 uit het PISA-onderzoek van de OESO dat de prestaties voor wiskunde en wetenschappen achteruitgaan.

Ook het basisonderwijs kwam in beeld. Vorig jaar was al een achteruitgang zichtbaar bij een peilingstoets voor wiskunde en de internationale leesvaardigheidsstudie PIRLS. Vlaamse 10-jarigen noteerden er de scherpste daling ter wereld. Bij een peilingsproef Frans haalt dan weer minder dan de helft de minimumdoelen voor lezen en spreken.

**Centrale examens**

Toch blijft het lastig om een algemene uitspraak te doen over het niveau. Vlaanderen kent, in tegenstelling tot Nederland, geen centrale examens. Daar worden gemiddelden van scholen (meestal) openbaar gemaakt. Van Damme, die al langer ijvert voor centrale examens, meent dat onze samenleving het minimum adequaat moet kunnen bewaken. "We zouden daarvan een duidelijk beeld moeten hebben. Nu heeft niemand dat. En zo krijgen leerlingen een diploma, terwijl ze misschien niet aan de eindtermen beantwoorden."

Enkele nieuwe studies zullen het beeld verder scherpstellen. Het volgende PISA-onderzoek is voor eind 2019. Ook een peilingstoets Nederlands komt eraan. Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) benadrukt dat het ambitieniveau omhoog moet. Ze geeft aan dat de nieuwe eindtermen, die ingaan vanaf september 2019, ambitieuzer zijn geformuleerd.

# 1 september 2018, De Morgen, Ja, het niveau is gedaald

Terug naar school, maar wel opletten voor deze valkuilen. Vandaag deel 1: de achteruitgang van het kennisniveau.

Nog niet zo lang geleden stonden Vlaamse leerlingen aan de wereldtop. Vandaag wijst alles erop dat het niveau van ons onderwijs is gedaald. Maar hoe is het zover kunnen komen? 'Scholen kregen het signaal om de lat niet te hoog te leggen.'

SOS ONDERWIJS | Het Vlaams onderwijs worstelt met een kwaliteitsprobleem, maar hoe komt dat precies?

'Waar krijgen zij nog het goede voorbeeld? Op sociale media is het niveau van het Nederlands ook dramatisch'laura buelinckxleerkracht nederlandsHet zou goed kunnen dat de behoudsgezinde N-VA uitgroeit tot de hervormer van de toekomst'Met een centraal examen verliezen we meer dan dat we zouden winnen'lieven boevetopman katholiek onderwijs

► Vlaamse leerlingen boeren achteruit voor wiskunde en wetenschappen (PISA 2016)

► Vlaamse leerlingen zijn minder ambitieus (OESO 2017)

► Leesvaardigheid Nederlands van Vlaamse 10-jarigen gaat achteruit. Wereldwijd scherpste daling. (PIRLS 2017)

► Kennis Frans leerlingen zesde leerjaar ondermaats (PEILINGSPROEF 2018)

"Pure taalanarchie." Leerkracht Nederlands Laura Buelinckx (31) windt zich zichtbaar op. "Ik kan het niet anders omschrijven. Op een examen had een van mijn leerlingen een volledige tekst geschreven over hoe belachelijk spelling is en waarom er überhaupt regels bestaan. Zijn werk stond bol van de fouten. Natuurlijk zijn er nog leerlingen die foutloze teksten kunnen schrijven. Jammer genoeg is dat wel een minderheid."

Buelinckx blijft het belang van schrijfvaardigheid benadrukken, maar geeft ook toe dat het frustrerend kan zijn. "Ik heb hier massa's remediëringsoefeningen liggen. Soms moet ik het vijfde en het zesde jaar algemeen secundair onderwijs (aso) oefeningen geven van het eerste leerjaar. Ze zoeken niets meer op. Zorg dragen voor je tekst betekent moeite doen en bijvoorbeeld een woordenboek gebruiken. Maar goed, waar krijgen zij nog het goede voorbeeld? Op sociale media is het niveau van het Nederlands ook dramatisch. Het is niet alleen een taak van het onderwijs. Als ze het elders ook niet meer meekrijgen, staan wij er alleen voor."

Het is verleidelijk om op basis van zulke anekdotes uitspraken te doen over het taalniveau van onze leerlingen. Toch staan ze niet op zichzelf: verschillende internationale onderzoeken laten luide waarschuwingssignalen horen.

In december 2016 bleek uit het PISA-onderzoek dat Vlaanderen op vlak van wiskunde en wetenschappen terrein verliest. Enkele maanden later maakte de OESO bekend dat de Vlaamse leerlingen niet bepaald ambitieus zijn. Amper een derde van de leerlingen wil "altijd de beste" zijn, het laagste percentage van alle bevraagde gebieden. In juni 2017 volgde een niet zo florissante peilingstoets wiskunde bij leerlingen uit het zesde leerjaar basisonderwijs. De minimumdoelen bleken steeds vaker buiten bereik te liggen.

Daar bleef het niet bij. Verreweg de grootste wake-upcall volgde in december 2017. Uit de internationale Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) werd duidelijk dat Vlaamse tienjarigen er qua leesvaardigheid op alle vlakken achteruitgaan. Met een 32ste plaats maakt Vlaanderen wereldwijd de scherpste daling. Ook de peilingsproef Frans, wederom afgenomen bij kinderen uit het zesde leerjaar, zorgde voor weinig optimisme. Hun kennis mag ondermaats worden genoemd. Een minderheid van de leerlingen haalt de eindtermen voor lees- en spreekvaardigheid.

"We zien verschillende duidelijke aanwijzigingen dat het niveau is gedaald", zegt pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool/ Universiteit Leiden). "Ook geven bepaalde peilingstoetsen een negatief beeld. Al toonde de peilingstoets voor begrijpend lezen niet de daling die bij PIRLS te zien is."

Het is in Vlaanderen feitelijk zo goed als onmogelijk om een algemeen geldende uitspraak te doen over het niveau. Er bestaan niet alleen grote verschillen tussen provincies, maar ook tussen de verschillende netten en koepels. Sterker nog: er bestaan evenzeer grote verschillen tussen de scholen van een bepaald net of een bepaalde koepel. "Zowel tussen de leerlingen als tussen de scholen zien we zulke verschillen", zegt Dirk Van Damme, onderwijstopman van de OESO. "De spreiding in Vlaanderen is bij de grootste van de hele OESO (voornamelijk westerse landen aangevuld met enkele Aziatische landen en regio's). Dat betekent dat er sterke scholen zijn, nog altijd de meerderheid, maar dat er ook een hoop zijn die onder het minimumniveau blijven steken."

**Spiegel**

In zeker opzicht staat Vlaanderen, vanuit een internationaal perspectief gezien, alleen. Hier heeft de samenleving geen flauw benul wat de precieze kwaliteit van een bepaalde school is. Ouders en leerlingen kiezen vooral voor een school op basis van een gepercipieerd imago en geruchten. Elders gaat het er anders aan toe. In bijvoorbeeld Nederland, Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk krijgen leerlingen centrale examens op hun bordje. Hun prestaties en de gemiddelde score van hun school worden (meestal) openbaar gemaakt.

In ons secundair onderwijs bestaan zulke toetsen niet. In het Vlaamse basisonderwijs zijn er wel gevalideerde testen, zoals de OVSG-toets en de katholieke interdiocesane proeven, waaraan vanaf dit schooljaar alle leerlingen moeten deelnemen. Ook het secundair onderwijs kan te maken krijgen met zulke toetsen. Maar ze dienen niet om de leerlingen te evalueren. Ze bestaan louter om de scholen, en dus niet de samenleving, een beeld te geven van hun eigen kwaliteit. Het Vlaams (basis)onderwijs staat voor de spiegel, maar dan wel een die voor de buitenwacht volkomen ontransparant is.

"Ik heb vastgesteld dat er steeds meer jongeren zijn die geen benul hebben van de wereld en dat ook niet willen", zegt oud-leerkracht en lerarenopleider Rita Heyrman. "Maar ik vind het heel moeilijk om te zeggen of het niveau is gedaald." Juist daarom meent Van Damme dat een samenleving het minimumniveau adequaat moet kunnen bewaken. "Zowel op school- als op leerlingenniveau zouden we daarvan een duidelijk beeld moeten hebben. Nu heeft niemand dat. We zien alleen de scholen die hebben meegedaan aan PISA. Van alle andere scholen weten we niets. Dat is een handicap in ons kwaliteitsbeleid, waardoor je die scholen ook geen spiegel kunt voorhouden. En zo krijgen leerlingen een diploma secundair onderwijs, terwijl ze misschien niet aan de eindtermen beantwoorden."

Graadmeter

Die duisternis komt voort uit de eerder voorzichtige houding van de Vlaamse overheid ten opzichte van het onderwijs. Politici durven nog wel in te grijpen in 'wat' er op school wordt gedoceerd - denk maar aan de langdurige en verwoede discussie over de eindtermen - maar blijven ver weg van 'hoe' dat precies moet gebeuren. De vrijheid van onderwijs staat voorlopig pal. Het gebrek aan inzicht in de schoolkwaliteit is daar onlosmakelijk aan verbonden. Maar laat u niets wijsmaken: het gaat om een bewuste politieke keuze. Zo zijn de resultaten van onder meer de OVSG-toets en de interdiocesane proeven voor nieuwsgierige ogen beschermd.

# 2 september 2018, De Standaard, De vijf werven van Crevits: ‘Ik ben niét de minister die de lat van de eindtermen lager heeft gelegd’

‘We hebben het ­regeerakkoord erbij genomen: ­bijna alles is gerealiseerd,’ zegt Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) categoriek. Op haar website heeft ze zelfs al die verwezenlijkingen opgelijst. Nochtans was het afgelopen schooljaar voor haar geen walk in the park. Zo werd ze hard aangepakt door coalitiepartner N-VA over het M- decreet, moest ze de ­hervorming van het secundair ­onderwijs op vraag van de koepels een jaar uitstellen en waren er paniekerige berichten over onder meer de zwakkere eindtermen en het niveau van het Nederlands van de Vlaamse jeugd.

'Na lectuur over de achteruitgang van het Vlaams onderwijsniveau staat het voor mij vast: we moeten de onderwijslijn van de N-VA volgende legislatuur sterker doordrukken', tweette N-VA-voorzitter Bart De Wever gisteren nog, tot grote verbazing van Crevits. Haar antwoord volgde ook via Twitter. Crevits stoort zich naar eigen zeggen mateloos aan het ‘negativisme' over het onderwijs. ‘Zoveel mensen zijn zo goed in het formuleren van problemen, maar minder goed in het formuleren van oplossingen.’

Bij de start van het schooljaar gidst ze De Standaard nog even door de werven die nog openliggen.

**1. Nagaan hoe hard leerkrachten werken**

Het loopbaanpact voor leerkrachten, dat de job aantrekkelijker moet maken, noemde Crevits vorig jaar nog ‘de grootste teleurstelling van haar ambtstermijn’. De onderhandelingen liepen spaak op (onder andere) het presteren van extra uren. Maar de discussie is nog niet van tafel. Een groot tijdsbestedingsonderzoek moet nu objectiveren hoeveel tijd leerkrachten steken in hun werk. ‘Eenmaal dat duidelijk is, bekijken we welke ingrepen er ­nodig zijn.’ Het eindrapport wordt deze maand verwacht.

Ook de oprichting van de zogeheten lerarenplatforms die vanaf dit schooljaar 2.500 leraren in het basisonderwijs garantie op werk geeft, zal volgens Crevits de grote uitstroom van leerkrachten uit het onderwijs beperken. ‘Je krijgt een jaar werkzekerheid, je wordt honderd procent betaald én je bouwt je rechten op. Dat maakt het interessant.’

Crevits wijst er ook op dat er via de hervormde onderwijsinspectie gewerkt wordt om de administratieve overlast terug te dringen.

**2. Brandje blussen over eindtermen**

Eind mei moest Crevits een brandje blussen nadat Dirk Van Damme, onderwijsbaas bij de ­Oeso, had getweet dat hij ‘erg verontrustende signalen’ opving over de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs: ‘De lat wordt erg laag gelegd.’ Crevits was er snel bij om te sussen. ‘Ik heb Van Damme toen gezegd dat hij het kot in brand had gestoken met die tweet. Wie van mij het beeld schetst als van de minister die de lat van de eindtermen lager legt, is totaal fout.’

De nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair worden normaal gezien de ­komende maanden goedgekeurd in het parlement. Crevits is overtuigd van de kwaliteit van het geleverde werk.

**3. Fake news over het Nederlands rechtzetten**

De beslissing van de katholieke koepel om een uur Nederlands op te offeren voor het nieuwe vak ‘Mens en Samenleving’ deed de discussie over de vermeende dalende kennis van het Nederlands bij scholieren weer oplaaien. Sommigen suggereerden dat de minister te weinig actie onderneemt om de kwaliteit van het ­Nederlands op te krikken.

‘Absoluut fake news’, zegt ­Crevits. ‘We zijn onmiddellijk met dat onderzoek aan de slag gegaan. Ik had als minister kunnen beslissen – wat sommigen van mijn voorgangers gedaan hebben – om gewoon niet meer mee te doen aan die internationale vergelijkende testen. Er moet veel meer aandacht zijn voor het Nederlands, absoluut akkoord, maar zeggen dat we stilstaan is fout.’

Ook bij leerkrachten is er soms verwarring, zegt Crevits. ‘Ik krijg veel mails van leerkrachten die zeggen dat ze geen punten mogen aftrekken bij een toets geschiedenis als er een schrijffout in staat. Dat is onjuist, je mag als school perfect de afspraak maken dat Nederlands ook in andere vakken een stuk van de evaluatie uitmaakt. Je moet wel duidelijke afspraken maken.’

**4. Een consensus vinden over de dubbele contingentering**

Crevits wil heel graag één inschrijvingsdatum voor alle scholen in het secundair onderwijs. De onderhandelingen tussen de Vlaamse coalitiepartners verliepen daarover moeizaam, dit schooljaar. Crevits wil daarmee ‘absoluut nog landen’ en maakt zich sterk dat het dossier de komende weken zijn beslag krijgt: ‘Iederéén zal water bij de wijn moeten doen.’

De partijen lijken het inhoudelijk eens te zijn over het nut van één inschrijvingsdatum, maar er moet ook een akkoord komen over de zogenaamde ‘dubbele contingentering’. Die dubbele contingentering moet de sociale mix binnen een school verzekeren door aparte wachtlijsten voor kansarme en kansrijke kinderen. N-VA is notoir tegenstander. ‘Ik ben niet met het systeem getrouwd, maar ik pleit wel voor een gezonde sociale mix’, aldus Crevits.

**5. Extra middelen voor het M-decreet**

Crevits vindt dat het M-decreet zich al ‘gezet heeft’, maar geeft toe dat er nog veel werk aan de winkel is. De Vlaamse regering besliste in juli om 16,7 miljoen euro uit te trekken voor verdere ondersteuning. ‘We hebben beslist om kinderen die problemen hebben met horen of zien of een andere zware beperking hebben meer te ondersteunen. We willen garanderen dat ze opnieuw voldoende uren ondersteuning per week krijgen.’ Als een kind verandert van school, verandert de begeleiding mee.

Op de gang die naar het bureau van Crevits leidt, hangen foto’s van alle Vlaamse ministers van Onderwijs. Crevits hangt als eerste en heeft als enige een kleurenfoto. ‘Ik vind het vreemd om mijn voorgangers te zien hangen. Ze hebben allemaal maar één ambtstermijn gedaan. Terwijl je echt wel meer tijd nodig hebt om al je projecten te realiseren.’

Solliciteert de minister hiermee naar een nieuwe legislatuur op onderwijs? ‘Ik ga een politiek antwoord geven: de kiezer beslist. Maar ik hou van dit departement. En ja, als ik de kans krijg, zou ik het graag opnieuw doen.’

# 3 september 2018, Het Laatste Nieuws, Verboden te buizen. Scholen guller met diploma's. HLN onderzoek. Is ons onderwijs in vrije val? Deel 2: Hoe de lat lager is gelegd

Zaterdag toonden we u nog aan dat de kennis van onze leerlingen de voorbije 15 jaar flink achteruitgegaan is. Ze worstelen meer met wiskunde, talen en wetenschappen. Ondanks die dalende kennis, halen echter meer leerlingen dan ooit een diploma. En steeds vaker doen ze dat zonder te moeten blijven zitten. Dat klinkt onlogisch - tenzij we de lat lager hebben gelegd.

"Waarom ons onderwijs achteruitgaat? U stelt de vraag van één miljoen." Geen van de vijf wetenschappers die we de voorbije weken gesproken hebben over het niveau van ons onderwijs, kon ons exact vertellen waaróm de prestaties dalen. De meesten gaan uit van een veelvoud aan factoren. Het aantal anderstalige leerlingen in ons onderwijs is de voorbije tien jaar fors toegenomen, er is een schrijnend tekort aan hoogopgeleide leerkrachten, kinderen met leerproblemen komen sinds de invoering van het M-decreet sneller in het gewone onderwijs terecht... En zo kunnen we nog wel eventjes doorgaan.

"Verklaringen geven is zeer moeilijk", zegt Mieke Van Houtte, onderwijssociologe aan de UGent. "Vooral omdat we merken dat iederéén zakt. Er is blijkbaar iets algemeens aan de gang, in de hele maatschappij. Het kan met de manier van lesgeven te maken hebben, met het onderwijssysteem, met onze samenleving... Niemand kan het exact zeggen." Ook onderwijskundige Bieke De Fraine van de KU Leuven kan niet louter één verklaring aanwijzen. "Er spelen wellicht meerdere factoren", zegt ze. "Maar al bij al weten we het niet zo goed." Een theorie die snel aan populariteit heeft gewonnen en die veel potentiële verklaringen met elkaar verbindt, is dat heel wat scholen de lat lager hebben gelegd. En dat gebrek aan ambitie zou zich ondertussen volop wreken. Het is een uitspraak die in onderwijskringen zo mogelijk nóg gevoeliger ligt dan de stelling dat het Vlaamse onderwijs achteruitboert. Ons onderzoek toont nochtans aan dat er waarheid in schuilt.

**39,5 op 80**

Bruno Leroi herinnert het zich nog goed. Hij kreeg als jonge knaap zijn rapport in handen en zag staan: 'Niet geslaagd'. De reden? Een 39,5 op 80 voor geschiedenis. Ons onderwijs was in die tijd onverbiddelijk. "Zeg nu tegen een leerling dat hij gebuisd is vanwege een half punt en je wordt doodgebliksemd", lacht Bruno, die er een carrière van 45 jaar in het onderwijs heeft opzitten als leerkracht Frans en directeur in het volwassenenonderwijs. Bruno geeft toe dat de 'tijd van toen' ongemeen hard was. Te hard, zelfs. "Als directeur heb ik mij bij deliberaties ook altijd verzet tegen leerkrachten die resultaten in een apothekersweegschaaltje wilden leggen." Maar hij vraagt zich af of onze scholen vandaag niet in het andere uiterste zijn vervallen. "Ik heb heroïsche discussies meegemaakt op klassenraden (waar leerkrachten oordelen over de resultaten van leerlingen, red.). Directies zeiden vlakaf: 'Heb je al eens geteld hoeveel A-attesten en hoeveel C-attesten we hebben?' Ze brachten alles terug tot die statistiek. De kentering is begin deze eeuw ingezet. De directie kwam toen steeds vaker met vragen als: 'Hoe kan het dat meer dan de helft van uw klas een onvoldoende heeft?' Ik heb de indruk dat er dwangmatig naar minder onvoldoendes gestreefd wordt." Bruno staat niet alleen met zijn mening. Wel integendeel.

Van de twintig leerkrachten met wie we de voorbije weken gesprekken voerden, geven er vijftien toe dat ook zij ervaren dat leerlingen vandaag makkelijker kunnen slagen. Ze krijgen sneller het voordeel van de twijfel tijdens een deliberatie of leggen examens af die minder uitdagend zijn. Sommige leerkrachten hebben schrik voor te veel onvoldoendes in de klas en passen het niveau van de vragen aan. Anderen vrezen dan weer dat een C-attest juridisch aangevochten zal worden door de ouders van de leerling. Het valt wel op dat er grote verschillen zijn tussen scholen. Zo zijn er ook leerkrachten die aangeven dat hun school nog steeds streng selecteert. Ze weten van collega's in nabijgelegen scholen echter dat de diploma's daar net dat tikje makkelijker uitgedeeld worden. Velen hebben geen moeite om te bekennen dat ook zij in hun klassen op bepaalde vlakken de lat hebben laten zakken. Niet omdat ze dat prettig vinden, maar omdat ze merken dat anders te veel leerlingen struikelen. Dat fenomeen is er niet plots gekomen, stellen ze. Het is een gestage evolutie geweest.

Dat hun verhalen niet louter anekdotisch zijn, bevestigt Dirk Van Damme, onderwijsexpert bij de OESO. "Ik weet pertinent van mensen in de inspectie en bij de pedagogische begeleiding dat zij aan scholen zeggen: 'Je mag zo streng niet zijn.' Je moet als leerkracht je leerlingen de eindtermen (het absolute minimum, red.) laten halen, maar je moet daar niet te ver boven gaan. Want anders laat je een aantal leerlingen mislukken." Van Damme ziet de toegenomen mildheid als een gevolg van de nadruk die ons onderwijs de voorbije vijftien jaar heeft gelegd op gelijke kansen. "Het ongewenste effect dat we daarmee gecreëerd hebben, is dat er onbewust een signaal is gegeven: 'Maak het toch maar wat gemakkelijker, zodat iedereen over de lat kan springen.' Ik wil geen pleidooi houden tégen gelijke kansen, want vroeger selecteerden we veel te hard. Maar de slinger is nu doorgeslagen in de andere richting."

**Dyslexie? Geslaagd!**

Een aantal cijfers zetten de stelling van Van Damme alleszins kracht bij. Zo blijkt uit de jaarboeken van het Vlaamse onderwijs dat leerlingen vandaag opvallend vlotter door hun schoolcarrière stappen dan pakweg tien jaar geleden. Het aantal zittenblijvers in het secundair onderwijs is tussen 2010 en 2018 bijvoorbeeld met een kwart gedaald. En zagen we in 2009 nog dat bijna 1 op de 3 leerlingen minstens één jaar achterstand opliep tijdens zijn of haar secundaire schoolcarrière, dan is dat in 2017 gezakt naar 1 op de 4. Ook het aantal jongeren die de schoolbanken verlaten zonder diploma is sinds 2010 met 13% gedaald. Stuk voor stuk statistieken waar men aan de top van de onderwijswereld en op het kabinet van de minister trots mee uitpakt. En terecht. Niemand kan er iets op tegen hebben dat méér leerlingen een diploma halen en dat méér leerlingen erin slagen om dat te doen zonder te blijven zitten. Het zou het ultieme bewijs kunnen zijn dat ons onderwijs met rasse schreden vooruitgaat en er beter in slaagt om alle leerlingen naar hun hoogste niveau te tillen. Gek genoeg tonen de resultaten van alle internationale en nationale proeven van de voorbije vijftien jaar het tegendeel. Onze leerlingen kennen steeds minder. Waarom slagen ze dan makkelijker? Omdat de lat lager gelegd is. Meer dan één leerkracht bevestigt dat.

Marc Van Eijmeren geeft al zeventien jaar wiskunde in een atheneum in Kapellen. Hij heeft de houding van scholen tegenover buizen, zittenblijven en herexamens in die periode drastisch zien veranderen. "Een leerling laten blijven zitten mág soms gewoon niet meer", vertelt hij. "De inspectie keek op een bepaald moment zeer hard naar hoe je als school omging met deliberaties. C-attesten mogen enkel nog in uitzonderlijke omstandigheden gegeven worden. Scholen moeten meer naar B-attesten grijpen (dan mag de leerling nog overgaan, maar enkel naar een andere richting, red.). Ik geef echter les in het zesde jaar secundair, daar is een B-attest onmogelijk. En herexamens mogen we ook niet meer geven. Daardoor geraken sommige leerlingen er makkelijker door. Dat is gewoon zo."

Een collega van Marc beaamt. Hij geeft les op een secundaire school in Limburg, maar wil enkel anoniem getuigen. Hij merkt dat de directies en de inspectie de druk opvoeren om de lat lager te leggen. "Als leerkracht wil ik graag mijn leerlingen zo goed mogelijk voorbereiden op het leven na de school. Ik wil hen zo veel mogelijk bijbrengen. Daarom staan er ook uitbreidingen in onze leerplannen. Alleen krijg ik regelmatig de suggestie van de inspectie of directie om te focussen op de basisdoelstellingen. 'Dat volstaat', klinkt het. Ik vind dat jammer." De leerkracht, die al twintig jaar meedraait, geeft toe dat op zijn school leerlingen ondertussen makkelijker aan een diploma geraken. "Er wordt gepusht om leerlingen sneller door te laten. Je merkt dat alle betrokken partijen impliciet een zekere druk uitvoeren. Ook ouders doen daaraan mee." De man haalt een voorbeeld aan. "Als je een kind met dyslexie in de klas hebt, dan verwachten ouders soms dat je het er zonder meer doorlaat. Ongeacht het resultaat. De visie binnen onze vakgroep is nochtans dat zo'n leerling ook de basisdoelstellingen moet halen. Weliswaar met veel meer begeleiding en ondersteuning dan andere leerlingen, maar we vinden dat een leerstoornis geen vrijgeleide is. Waarom zouden we voor zo'n leerling ook geen ambitie mogen hebben? Alleen zo kan die misschien ooit hogere studies aan. Ik sprak daarover met iemand van de pedagogische begeleiding, maar die zei: 'Innerlijke motivatie is eigenlijk genoeg voor die leerling.' Als hij hard genoeg zijn best deed, dan volstond dat en moesten we hem laten slagen. Het toont aan hoe groot het verschil in visie en aanpak soms kan zijn tussen een leerkracht en de top van het onderwijs."

**Tso, kso & bso**

Verschillende leerkrachten uit ons panel bevestigen dat ze de voorbije jaren door inspectie en pedagogische begeleiding aangemaand zijn om zich soepeler op te stellen. Vooral in het tso, kso en bso blijkt die boodschap soms vrij expliciet te worden meegedeeld. Er spelen echter ook andere factoren. Sommige scholen en leerkrachten zijn voorzichtiger geworden in hun beoordelingen, omdat ze beducht zijn voor klagende ouders en juridische procedures. "Ik heb dat zien evolueren", zegt Ivan De Winne. Hij heeft een lange carrière in het onderwijs achter de rug en gaf wiskunde in het aso. "Zelfs in een sterke richting als wiskunde-wetenschappen was het de laatste jaren soms onbegonnen werk om een leerling met een tekort te oriënteren naar een andere richting. In de klassenraad moest je als leerkracht veel meer verantwoording afleggen voor bepaalde beslissingen en ook ouders klaagden sneller. Onder die druk werd het niveau van examenvragen op den duur aangepast om meer leerlingen te laten slagen." Ivan wijst onder meer naar een andere mentaliteit bij ouders. "Toen ik begon, was een tekort de verantwoordelijkheid van de leerling. Nu is dat anders. Ouders komen klagen als hun kind een tekort heeft en in extreme gevallen sturen ze er een advocaat op af. Examens worden volledig doorgelicht: de vraagstelling, de puntenverdeling, de zinsconstructie... Men gaat op zoek naar procedurefouten. Als je dat als leerkracht één keer meemaakt, dan verander je automatisch je houding."

Dat bovenstaande getuigenissen geen alleenstaande feiten zijn, mag blijken uit een groepsgesprek dat we organiseerden met vier leraren Frans. Ook daar ontstond snel een consensus over het feit dat deliberaties vandaag anders verlopen dan pakweg tien jaar geleden. Enerzijds wordt er grondiger gemotiveerd waarom een leerling al dan niet slaagt, wat zorgt voor meer objectiviteit; anderzijds zijn er tal van maatregelen genomen die het leerkrachten moeilijker maken om de lat even hoog te houden. "Ik merk bijvoorbeeld dat waarschuwingen niet veel meer bijbrengen", zegt Karolien Voets, die al meer dan tien jaar lesgeeft in een Gentse school. "Leerlingen die een tekort hebben voor Frans krijgen een waarschuwing, maar als ze het jaar nadien opnieuw falen, dan wordt er met die vorige waarschuwing niks meer gedaan. Ze krijgen gewoon een nieuwe." De drie collega's herkennen haar verhaal. Inge Gordts, al dertig jaar leerkracht Frans op een college in Roosdaal, vult aan. "Zo'n waarschuwing is eigenlijk een signaal: 'Volgend jaar moét je slagen, want anders kunnen we je geen A-attest geven.' Maar in de praktijk gebeurt dat niet." Ook herexamens zijn tegenwoordig in veel scholen niet meer gewenst. "Voor leerlingen met 48% had je vroeger nog een stok achter de deur", zegt Inge. "Iemand die er zijn voeten aan had geveegd, kon je een ultieme herkansing geven in de zomer. Nu past dat niet meer binnen de visie van het onderwijs."

**Te veel geklaag**

Die visie is een dikke vijftien jaar geleden aan een opmars begonnen. Een te grote nadruk op punten zou nefast zijn voor het welbevinden van kinderen en herexamens werkten vooral demotiverend. Onder invloed van wetenschappelijk onderzoek aan de KU Leuven werd ook zittenblijven in de ban geslagen, omdat het voornamelijk negatieve effecten zou hebben op de ontwikkeling van het kind. Volgens professor Wim Van den Broeck van de VUB is die conclusie iets te snel getrokken. Met alle gevolgen van dien. "Men heeft daar een brede campagne rond gevoerd in ons onderwijs: 'Zittenblijven is slecht!' En iedereen is daarin meegegaan: de koepels, het politieke beleid, de inspectie... Alleen weten we dat wetenschappelijk helemaal niet zeker. De data uit het oorspronkelijke onderzoek zijn volgens mij niet helemaal correct geïnterpreteerd. Er is trouwens recent een internationaal toponderzoek uitgevoerd dat net positieve effecten laat zien van zittenblijven. We moeten ons dus opnieuw de vraag durven te stellen of zittenblijven écht zo slecht is." De doctrine zit ondertussen echter stevig ingebakken in ons onderwijssysteem. Zowat iedereen van de dertig mensen die we voor dit onderzoek spraken, gaf aan dat een wetenschappelijke studie heeft aangetoond dat zittenblijven slecht is. Zeker aan de top van het onderwijs neemt men die conclusie aan voor de volle waarheid. Het heeft een druk op de leerkrachten gezet waaraan moeilijk te weerstaan is. En wie het tóch probeert, riskeert zijn job.

Op de secundaire school in Antwerpen waar Dirk Saeys chemie geeft, is 'de lat' een gespreksonderwerp in het lerarenlokaal. "De discussie leeft bij ons. Laat je de lat dalen en geef je leerlingen enkel de basis van het leerplan mee, zodat iedereen meekan? Of geef je meer uitbreiding om leerlingen uit te dagen en hen voor te bereiden op hogere studies?" Dirk gelooft rotsvast in dat laatste en wil van geen wijken weten. Ook al levert hem dat de naam op een 'moeilijke' leerkracht te zijn. "Ik trek me daar weinig van aan. Ik heb al klassen gehad waar 90% gebuisd was, terwijl er ook leerlingen 80% haalden. Ik maak mij daar niet druk in. Als het zo is, dan is het zo. Ik motiveer echter wel veel meer dan vroeger waaróm een leerling niet geslaagd is. En ik bied meer oefeningen aan, om ervoor te zorgen dat ze 'de lat' toch zouden halen. Ik ben daar uren mee bezig."

Die filosofie leverde Dirk in het verleden al problemen op. "Ik ben in scholen weggestuurd omdat ik de lat hoog wilde houden. Het leverde de directie te veel geklaag van ouders op. Ik heb heel wat gesprekken gevoerd met ouders, leerlingen en directies, waarin mij voortdurend gevraagd werd om de lat lager te leggen, zodat iedereen kon slagen." Dirk vertikte dat en werd bijgevolg de deur gewezen. "Nu mag ik mijn twee handjes kussen dat ik een directie heb die mij wél 100% steunt." Want de leerkracht chemie gelooft dat zijn aanpak succesvol kan zijn. "Recent had ik een leerlinge die in het derde jaar bij mij in de klas was gekomen. Vier jaar lang hebben we elkaar het leven 'lastig' gemaakt. Er waren gesprekken met de directie, er waren slechte punten, er was kritiek... Maar zie, binnenkort legt die leerlinge het ingangsexamen geneeskunde af. Nu zegt ze tegen mij: 'Eindelijk begrijp ik waarom u de lat altijd zo hoog heeft gehouden.' En dan denk ik: 'Yes, het werkt!' Dat geeft enorm veel voldoening."

**Ideale wereld**

Ondanks de vele getuigenissen van leerkrachten en de vaststellingen van wetenschappers, blijft men het aan de top van de onderwijskoepels moeilijk hebben om toe te geven dat de lat de voorbije jaren in bepaalde scholen lager is gelegd. Raymonda Verduyck, topvrouw van het Gemeenschapsonderwijs, begrijpt dat we het vreemd vinden dat leerlingen makkelijker slagen, terwijl alle testen aantonen dat het niveau gedaald is, maar ze heeft er naar eigen zeggen het raden naar hoe dat komt. "Ik kan erin komen dat u die koppeling maakt, maar ik kan het niet hardmaken. Mijn collega's van de pedagogische begeleiding hebben overigens ook niet de ervaring dat de lat lager is gelegd."

Bij het katholiek onderwijs klinkt eenzelfde geluid. "In een ideale wereld is de verklaring voor een dalend aantal zittenblijvers het feit dat we leerlingen van bij de start beter in de juiste richting oriënteren", zegt Lieven Boeve. "Er is alleszins geen wetenschappelijk onderzoek dat aantoont dat er een systematische daling van de lat is." Boeve heeft een punt. We hébben in Vlaanderen geen objectieve manier om te bepalen of scholen de lat hoog genoeg leggen. Misschien moeten we daar werk van maken? Met een centraal gestuurd examen. Morgen leest u echter waarom ook dát onderwerp in het onderwijs nogal controversieel is.

**Hoe kunnen we het tij keren?**

In 2009-2010 was bijna 1 op de 3 leerlingen in het secundair al eens blijven zitten, in 2017-2018 is dat nog slechts 1 op de 4.

Vorig schooljaar telde het secundair onderwijs bijna één derde minder zittenblijvers dan in 2009-2010.In 2016 verlieten 13% meer jongeren het secundair onderwijs zonder diploma dan in 2010. **Jeroen Bossaert**

# 3 september 2018, Onderwijskrant, Debat over niveaudaling & ontscholingsdruk : ontkenning door onderwijsverantwoordelijken - die veelal zelf mede verantwoordelijk zijn voor de ontscholingsdruk en niveaudaling.

In het debat over de niveaudaling merkten we de voorbije dagen dat kopstukken van de onderwijskoepels, de inspectie, enkele onderwijssociologen en universitaire neerlandici, topambtenaren …. niet geneigd zijn de niveaudaling te onderschrijven. Ze zijn nochtans veelal zelf mede verantwoordelijk. In het verleden was die ontkenning nog duidelijker het geval. We illustreren dit straks even.

**Bedenkingen vooraf**

We moeten steeds een onderscheid maken tussen de ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing. Enkel door de ervaringswijsheid van veel praktijkmensen en van de lippendienst die ze bewezen aan de ontscholingsdruk kon een grotere niveaudaling voorkomen worden en presteert het Vlaams onderwijs binnen Europa nog steeds beter dan in de meeste landen.

Bart De Wever stelde deze morgen op de VRT dat vooral de koepel van het katholiek onderwijs verantwoordelijk was voor de niveaudaling. Volgens ons en volgens Dirk Van Damme geldt dit vermoedelijk nog meer voor de GO!-koepel. Onlangs stelde de GO!-hoofdbegeleider Andries Valcke nog dat lesgeven volgens het GO! totaal voorbijgestreefd was. Minister Crevits wekte daarnet op TV de indruk dat er sprake was van een niveaudaling, maar in het debat van de voorbije jaren over de toekomst van het onderwijs en over de nieuwe eindtermen doken jammer genoeg bijna uitsluitend ontscholingrefreintjes op. Het officieel rapport ' De nieuwe school in 2030 ' opgesteld door topambtenaren van minister Crevits en koptukken van VLOR en KBS propageert zelfs de totale ontscholing. Er werd jammer genoeg ook geen evaluatie gemaakt van de gevolgen van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1998.

Minister Crevits verkondigde daarnet op TV dat ze veel heil verwacht van de vernieuwde eerste graad in september 2019. De invoering van een brede/gemeenschappelijke eerste graad zou eveneens tot een verdere nivellering geleid hebben. De invoering van de vernieuwde eerste graad in september 2019 zal o.i. echter geenszins het niveau verhogen, maar vooral leiden tot meer inhoudelijke chaos, vrijheid-blijheid, en tot een nieuwe aderlating voor de tso/bso-scholen. Dit is ook de vrees van Dirk Van Damme (OESO).

**1 Ontkenning van niveaudaling en ontscholingsdruk door minister Smet, inspectie, kopstukken onderwijskoepels, DVO-directeur Roger Standaert … in 2007**

De grootschalige O-ZON-campagne-2007 werd door enorm veel leerkrachten en docenten onderschreven (zie O-ZON-witboek, nr. 140 op www.onderwijskrant.be). Ook in de enquête van de krant Het Nieuwsblad van 26 augustus 2011 wezen leerkrachten en docenten eveneens massaal op de niveaudaling en ontscholingsdruk. Minister Smet, kopstukken van onderwijskoepels, DVO, inspectie & begeleiding reageerden in 2007 op het O-ZON-debat met ontkenning van de niveaudaling e.d. en zelfs met pleidooien pro verdere)ontscholing.

In een interview in ‘De Tijd’ (1 september 2007) met H. Lavigne, afgevaardigd bestuurder van het Gemeenschaps-onderwijs, ging het ook over O-ZON-thema’s. Lavigne stelde: ’Ik zou toch niet te snel zeggen dat leerlingen niets meer kennen. Kennis is wel veel toegankelijker geworden dan vroeger en daar moeten jonge mensen beter mee leren omgaan. Ik stel me wel de vraag of het belangrijker is dat ze weten waar het gat in de ozonlaag zit, of dat ze dat binnen de kortste keren kunnen opzoeken?’

Onze O-ZON-campagne-2007 lokte ook een afwijzende reactie uit vanuit de koepel van het katholiek onderwijs. O-ZON stimuleerde de redactie van Nova et Vetera om een volledig nummer aan dit thema te besteden met bijdragen waarin de ontscholing en niveaudaling werd ontkend door zgn. onderwijsexperts. Dit tijdschrift van de katholieke VVKaSO-koepel o.l.v. Chris Smits, momenteel secretaris-generaal van het katholiek onderwijs publiceerde, in september 2007 een themanummer met als titel: Het kennisdebat: schijn of werkelijkheid?

In het Redactioneel lazen we “Uitgangspunt van dit cahier is het zogenaamde kennisdebat dat enkele maanden geleden in de media en op het web soms ‘in zeer emotionele bewoordingen’ is gevoerd. Dit is een reden om het onderwerp ’in alle sereniteit’ opnieuw aan te snijden. …“Hiervoor deden we een beroep op ‘deskundigen’ uit verschillende hoeken: inspectie, begeleiding, leerplanontwikkeling, vertegenwoordiging van basis- en hoger onderwijs.” . Merkwaardig genoeg kwamen de vele kritische standpunten van veel leerkrachten/docenten en van de O-ZON-woordvoerders van Onderwijskrant nergens aan bod. De redactie wou het naar eigen zeggen op de ‘serene’ toer gooien, maar deden hiervoor bijna uitsluitend een beroep op ‘sirenes’ uit de top van DVO (directeur Roger Standaert), de inspectie (coördinerend inspectrice Els Vermeire) en uit de begeleiding (Chris Decock e.a.) – allen propagandisten van de gecontesteerde ontscholing. De O-ZON-campagne die het debat had uitgelokt werd zelfs angstvallig verzwegen.

De onderwijskoepel sprak zgn. ‘deskundigen’ aan die mede verantwoordelijk zijn voor de door de ‘ondeskundige’ leerkrachten gecontesteerde eindtermen en methodische richtlijnen die vanuit Brussel gedropt werden. Van een confrontatie van uiteenlopende opvattingen was dus geen sprake. De vertegenwoordigers van DVO, inspectie en begeleiding kregen gewoon de kans om de kritiek te relativeren of te weerleggen en om het onderwijsveld gerust te stellen. Dit bevestigde eens te meer de kloof tussen de top (koepels) en de basis. Uit hun ontkenning van de ontscholingdrang, de niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs … bleek dat de koepelmensen daadwerkelijk op verdere ontscholing aanstuurden. De twee omvangrijke bijdragen waren geschreven door Roger Standaert en Els Vermeire; twee andere door vakbegeleiders voor Duits en aardrijkskunde.

**2 Ontkenning van ontscholing en niveaudaling door onderwijskopstukken**

**2.1 DVO-directeur Roger Standaert bleef de simplismen debiteren over de relativiteit van de leerinhouden en van de klassieke cultuuroverdracht.**

Standaerts ontscholingsdiscours kwam plastisch tot uitdrukking in uitspraken als:

• De reactie van de ‘onderwijswereld’ op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. • Moet je nog wel kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak? • Ik zoek toch gewoon op hoe ‘gedownloaded’ gespeld moet worden. • Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is en ‘culture & parlure bourgeoise’ hoger dan ‘culture & parlure vulgaire’? • Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn. Standaert pakte verder ook uit met het cliché van de sterk veranderde leefwereld en ingesteldheid van de jongeren. “De nieuwe jeugd groeit op met ICT en leert anders omgaan met informatie, die wereldwijd beschikbaar is.”

In de kritiek vanwege de leerkrachten en O-ZON lag de ontscholende onderwijsvisie en invloed van de DVO (Dienst Voor Onderwijsontwikkeling) en van DVO-directeur Roger Standaert geregeld onder vuur. Die visie staat o.a. centraal in de DVO-tekst ‘Uitgangspunten’ bij de eindtermen en bij de basiscompetenties.

Standaert verdedigde de sterke relativering van basiskennis met de mythe van de snel groeiende kennis: “De hoeveelheid kennis vermeerdert in een geometrische reeks en wie kan die hoeveelheid nog op de voet volgen? Het is een gevecht met de draak dat je niet kunt winnen, sisyfusarbeid, dweilen met de kraan open… De reactie van de onderwijswereld op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren zoeken wanneer je die nodig hebt.” Een paar voorbeelden: Je kan moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren. Dus kies ik maar voor inzichtelijke kennis: ik zoek gewoon op hoe ik ‘gedownloaded’ (sic!) moet spellen.” … “In welke mate moet je nog hoofdrekenen, met een calculator op zak?” In de razendsnel veranderende tijden zouden de basiskennis en de basisvaardigheden geen lang leven beschoren zijn. Leerlingen zouden vooral moeten voorbereid worden om steeds nieuwe kennis en vaardigheden te construeren: leren kennis opzoeken, calculator leren gebruiken, leren leren…" Pedagogen als Standaert relativeren dan ook ten zeerste de rol van de kennis en van de verschillende vakdisciplines. Standaert is ook een tegenstander van het werken met leerplannen en vanuit vakdisciplines, van klassieke rapporten met cijfers e.d. Interdisciplinair en projectmatig werken zouden volgens de DVO centraal moeten staan.

Volgens Standaert was de relativiteit van de leerinhouden en van de klassieke cultuuroverdracht ook het gevolg van het feit dat enkel een beperkte maatschappelijke elite bepaalt wat belangrijke kennis is en wat er in de leerplannen komt. Het is een dominante culturele minderheid die vanuit haar culturele bourgeoiswereld de inhouden vastlegde/vastlegt. Standaert verwijst in dit verband naar de visie van de socioloog Pierre Bourdieu en schrijft: “Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. Kritische sociologen als Bourdieu en Bernstein hebben boeken volgeschreven over ‘la distance inégale à la culture’ van een grote meerderheid van kinderen op school.” … “Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Het is ook geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct (en dus verbaal ongenuanceerd) uitdrukt in een gesprek: ‘la parlure vulgaire, ‘contre ‘la parlure bourgeoise’ van de Franse sociologen. … Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven.” … De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite”.

Standaerts alternatief voor de spelling klonk heel simplistisch: je kan telkens de schrijfwijze opzoeken in het groene boekje. Standaert hangt tegelijk een karikatuur op van de klassieke aanpak door de indruk te wekken dat vroeger het volledige woordenboek – de spelling van alle woorden – gememoriseerd moest worden. Hij beschouwt dit als sisyfusarbeid. Basiskennis spelling wil echter de sisyfusarbeid van het telkens moeten raadplegen van een boekje voorkomen. Het gaat bij spelling niet zomaar om het inprenten van de schrijfwijze van een oneindige verzameling woorden. Het gaat ook om inzicht in de basisregels van de werkwoordspelling, open en gesloten lettergreep e.d. Via zo’n inzichtelijke en breed toepasbare kennis bevorder je het vaardig en vlot schrijven. Je voorkomt dat je telkens het groene boekje moet raadplegen en veel tijd verspilt. Het voltooid deelwoord van downloaden heeft dezelfde vorm als dit van antwoorden: ge+stam+d/t. Ge+download+d wordt gedownload – net zoals geantwoord – omdat we aan het eind van een Nederlands woord nooit twee d's spellen. In het groene boekje vind je overigens de schrijfwijze van veel werkwoordsvormen niet.

In verband met de controverse rond het taalonderwijs pleitte Standaert ook resoluut voor de communicatieve aanpak waarbij de traditionele inhouden i.v.m. woordenschat, spelling, grammatica… heel sterk gerelativeerd worden: “Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn”. Standaert vindt grammatica dan ook niet nuttig. Zinsontleding wordt volgens hem enkel gewaardeerd omwille van de binding met klassieke talen. Het basisonderwijs moet volgens Standaert echter geenszins voorbereiden op het secundair onderwijs. Dit heeft ertoe geleid dat enkel de termen onderwerp en persoonsvorm behouden werden. Uit het recente taalpeilonderzoek blijkt dat de leraars, leerlingen en burgers het belang van spelling, grammatica, woordenschatonderwijs… veel hoger inschatten dan Standaert en de eindtermencommissie.

De DVO koos in haar eindtermenfilosofie (cf. ‘Uitgangspunten’ van 1996) ook voor de thematische en vakkenoverschrijdende aanpak. Besluit: we merken dus dat Roger Standaert ook nog in 2007 pleitte voor de ontscholing van het onderwijs. Hij deed dit overigens destijds ook al in de jaren 1970 als VSO-hoofdcoördinator. De ontscholingsdruk was ook in de jaren 1970 vrij groot. Al te vaak wekt men nog de indruk dat die ontscholingsdruk een verschijnsel is van de voorbije jaren.

**2.2 Coördinerend inspectrice s.o. Els Vermeire e.a.**

De inspectie die destijds gepatroneerd werd door de DVO van Roger Standaert propageerde eveneens de ontscholing van het onderwijs. Steeds werklonk de kritiek dat de leerkrachten ten onrechte nog te veel aandacht besteedden aan het lesgeven, aan de kennis …Ook in standpunten van inspecteur-generaal Michielsens van begin de jaren 1990 weerklonken de ontscholings-refreintjes heel luid. Michielsens koos resoluut voor een leerlinggestuurd leerproces.

In het O-ZON-witboek (Onderwijskrant nr. 140) resumeerden we reacties op de O-ZON-campagne-2007 vanuit de inspectie s.o. Vier Brugse inspecteurs stelden o.a.: “Het is bewezen. Frontaal onderwijs heeft afgedaan. De leerlingen onthouden slechts 10 % van kennis die ‘gedoceerd wordt’. ‘Aangezien iedereen een zakrekenmachine heeft, is het hoofdrekenen niet meer essentieel.’

Kristien Arnouts – inspecteur generaal – beweerde in KLASSE (februari 2007): “Als groep kennen de twaalfjarigen zeker meer dan vroeger.” Als je een zaal vol vijftigers vraagt wat 1302 hen zegt, zullen ze ongetwijfeld weten dat het om de Guldensporenslag gaat. Maar wat weten ze meer daarover. Els Vermeire – coördinerend inspecteur s.o. – beweerde “Onderzoek heeft duidelijk bewezen dat leerlingen niet beter gaan spellen als ze daar meer tijd aan besteden. … Als je naar de huisarts gaat, verwacht je toch ook niet de behandeling of medicijnen van twintig jaar geleden”. In 2007 lazen we ook in het inspectierapport dat de leerkrachten nog veel te veel lesgeven en met de leerinhouden bezig zijn.

Els Vermeire gaf in haar bijdrage in ‘Nova et Cetera’ grif toe dat er bij de praktijkmensen geen draagvlak bestond voor veel vernieuwingen die de onderwijstop volgens haar terecht oplegde via de eindtermen en de tekst ‘Uitgangpunten bij de eindtermen’ Toch werden de eindtermen, de communicatieve taalvisie e.d. volgens haar democratisch vastgelegd door de overheid. Hierover zou volgens haar ook een consensus bestaan bij de onderwijskundigen en vakdidactici. De inspecteurs doen volgens haar niets anders dan uitvoeren wat de overheid hen oplegde en moeten volgens de eindtermen de ‘vaardigheden’ inspecteren. De leerkrachten moeten de eindtermen en hypes dus gewoon uitvoeren.

Vermeire erkende de sterke weerstand vanwege de meeste leraars tegen de opgelegde taalvisie e.d.. Ze bleef echter onvermurwbaar. Met een verwijzing naar Onderwijsspiegel 2007 betreurde ze dat het “vaardigheidsonderwijs en het competentieleren’ nog niet algemeen was doorgedrongen”.

Volgens Vermeire moesten de gecontesteerde eindtermen Nederlands & vreemde talen en de communicatieve methodiek geenszins bijgestuurd worden. Ze waren volgens haar gebaseerd op ‘wetenschappelijke’ ontwikkelingen en beantwoorden aan de nieuwe uitdagingen. Er moest dan ook dringend “een offensief opgezet worden om de eindtermen en 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 (vreemde) talenonderwijs heeft een aantal leraren moeite met de communicatieve aanpak, in wiskunde heeft men twijfels over de zinvolheid van een contextuele benadering… Zelden kan men deze mening onderbouwen met objectiveerbare gegevens. De discussie neigt naar het sloganeske.”

Vermeire vond dat de eindtermen en leerplandoelstellingen terecht enkel in can do-termen (doe-activiteiten, vaardigheden, competenties) geformuleerd zijn. En alles wat te maken heeft met kennis (woordenschat, grammatica, spelling…) moest volgens haar gekoppeld worden aan de doe-activiteiten (taakgerichte, communicatieve… aanpak).

**2.3 Begeleider Chris Decock**

Ook in de bijdrage van de begeleiders Duits en aardrijkskunde werd het belang van de basiskennis sterk gerelativeerd. De twee begeleiders s.o. verdedigen de controversiële vaardigheidsdidactiek en de (taal)visie van de begeleiding. Net als bij Els Vermeire en Roger Standaert staat ook volgens hen de gecontesteerde vaardigheidsdidactiek buiten discussie.

Chris Decock, begeleider Duits, vertelde in ‘Het verhaal over kennis en vaardigheden… in taal’ een o.i. ‘warrig’ verhaal . Hierin verdedigde hij ook de controversiële visietekst talen van 1997 – waarin eenzijdig gepleit werd voor communicatief vaardigheidsonderwijs met de 60-40-norm voor de verhouding vaardigheden-kennis.

Volgens Decock gaat het binnen de competentiegerichte aanpak om kunnen en niet om kennen – om ‘Frans kunnen’ en niet om ‘Frans kennen’. “Je leert immers een taal om te kunnen communiceren. Dat betekent dat vanaf de start communicatieve taaltaken centraal staan. De leerlingen moeten mensen kunnen begroeten, formulieren invullen, advertenties kunnen lezen. De communicatieve taak (opdracht) staat voorop, en daarop worden de nodige woordenschat en grammatica geënt”. De taalvisie van Decock klonk eng instrumenteel en naïef communicatief. Hij sloot zich tevens aan bij de ‘opgelegde’ taalvisie en taalmethodiek waarbij de leerlingen de woordenschat, de spelling, grammatica… en passant zelf ontdekken “terwijl ze communiceren met de leerkracht als coach aan de zijlijn”.

**Bijlage**

De lerarenenquête van de krant Het Nieuwsblad (27 augustus 2011), de peiling van VOKA in ondernemerskringen (7 september) en de professorenenquête van De Standaard (17 september) bevestigden alle de al te sterke daling van het onderwijspeil, de nivellering en ontscholing. De gestage niveaudaling en nivellering zijn een gevolg van tal van ontscholende hervormingen van de voorbije decennia en van de gebrekkige niveaubewaking.

Minister Pascale Smet, kopstukken van onderwijskoepels … ontkenden dat er sprake kon zijn van niveaudaling. Ann Van Driessche, woordvoerder van het gemeenschapsonderwijs, zag in de beoordeling van het onderwijsniveau een vroeger-was-alles-beter-reflex. ‘Veel leerkrachten houden meer van de manier van lesgeven die ze zelf hebben gekregen. Maar vandaag staat het onderwijs voor interactiviteit en mondigheid. De tijd van het pure kennis reproduceren is voorbij. Vandaag komt het erop aan die kennis toe te passen’.” De woordvoerster van GO! suggereerde – net als minister Smet - dat de kritische leraren ongelijk hebben en conservatievelingen zijn.

Op 1 september kwam er in de krant De Standaard een meer uitgebreide reactie op de lerarenenquête - zowel van het GO! (Raymonda Verdyck) - als van de katholieke koepel (Chris Smits). In beide reacties werd een poging ondernomen om de kritiek van de praktijkmensen te verdoezelen, om de eigen verantwoordelijkheid voor een aantal nefaste evoluties van zich af te schuiven en om te blijven pleiten voor een radicale hervorming van het s.o.

Ook volgens Chris Smits, secretaris-generaal Vlaams Verbond Katholiek Secundair Onderwijs (VVKaSO), bekeken critici het onderwijs vanuit een ‘verouderde bril’. We moeten vanuit een ‘nieuwe onderwijsbril’ kijken en zo ook ijveren voor een hervorming van het s.o.

Smits’ VVKaSO deed in 2007 ook al zijn best om onze O-ZON-kritiek op de ontscholing en niveaudaling te weerleggen. Net zoals Verdyck en minister Smet ging ook Smits niet in op de vele kritiek en de eigen verantwoordelijkheid voor de niveaudaling. Ook Smits kiest voor struisvogelpolitiek en stelt de critici voor als mensen die vanuit een ’verouderde en elitaire’ bril het onderwijs bekijken.

Smits relativeerde vervolgens het belang van de klassieke cultuuroverdracht; het onderwijs moet zich aanpassen aan de sinds ‘een paar jaren’ (sic) totaal gewijzigde situatie; de taak van de school is totaal gewijzigd: “Tot voor een paar jaren was de school het enige kenniscentrum, dat instond voor de kennisoverdracht. Het was de school die ook in deze kennis een zekere ordening aanbracht. Nu is door internet een massa aan informatie slechts een muisklik verwijderd. Hierdoor verschuift de taak van de school. Onderwijs moet bij leerlingen kennis en vaardigheden hand in hand laten lopen en de school moet jongeren leren om die combinatie van kennis en vaardigheden te gebruiken in verschillende situaties. Het evenwicht zoeken tussen kennis en vaardigheden is voor leraren een moeilijke opgave maar tegelijk een grote uitdaging. Ook de vorm van de informatie wijzigt. Terwijl informatie en communicatie in het verleden bijna uitsluitend talig waren, zijn ze nu audiovisueel of multimediaal. Woord, beeld en geluid treden voortdurend in interactie. Deze digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren. Onderwijs moet dus de overstap maken van een talige naar een multimediale benadering. Het moet leerlingen competent maken om deze veelheid aan informatie te selecteren, te ordenen en te combineren. Scholen moeten leerlingen bewust, doordacht en kritisch leren omspringen met de massale input van beelden, en met het omzetten van informatie in kennis. “

# 4 september 2018, Knack, Interview met Wim Van den Broeck, Een kind komt altijd uit waar de lat voor hem wordt gelegd. Niet hoger'

N-VA-voorzitter Bart De Wever hekelde dit weekend op Twitter 'de achteruitgang van ons onderwijs'. Minister Hilde Crevits (CD&V) herinnerde hem er meteen aan dat hij de jongste onderwijshervorming bejubeld heeft. Het dispuut lijkt de these van onderwijspsycholoog Wim Van den Broeck te bevestigen: 'Ons onderwijs verkeert in een diepe existentiële crisis.'

De hoofdstad van Macedonië, het jaar waarin het West-Romeinse Rijk is gevallen, het chemische symbool voor kwik, 6 maal 7 en de schrijver van Het gevaar. Heeft het nog zin dat scholieren al die kennis in hun hoofd stampen als ze die ook op hun smartphone kunnen opzoeken?

(De antwoorden: Skopje, 476, Hg, 42 en Jos Vandeloo)

'Natuurlijk!' zegt ontwikkelings- en onderwijspsycholoog Wim Van den Broeck van de Vrije Universiteit Brussel. 'Steeds meer mensen lijken te denken dat de vluchtige informatie die ze op het internet opzoeken, dezelfde waarde heeft als stabiele kennis. Maar dat is een illusie.'

Een beetje tegen de tijdgeest in blijft Van den Broeck het belang van basiskennis benadrukken. Niet alleen omdat je je geheugen traint door dingen uit het hoofd te leren, maar ook omdat veel kennis laag na laag moeten worden opgebouwd. 'De meeste kennis is hiërarchisch: ken je de basis niet, dan kun je niet verder gaan', legt hij uit. 'Dat geldt bij uitstek voor wiskunde. Daarom begrijp ik niet waarom sommigen het belang van de tafels van vermenigvuldiging in twijfel trekken. Hoe kan iemand ooit veeltermen of algebra onder de knie krijgen als hij niet kan vermenigvuldigen? Als de batterij van je smartphone leeg is, kun je niet eens controleren of de bakker je niet te veel aanrekent.'

Niet dat Van den Broeck iets tegen het online opzoeken van informatie heeft - integendeel, hij doet het dagelijks. 'Dankzij mijn achtergrondkennis ben ik daar zelfs beter in dan mijn studenten, die met computers zijn opgegroeid', zegt hij. 'Hun referentiekader is nog veel kleiner. Daardoor weten ze minder goed waar ze moeten zoeken, welke informatie belangrijk is en hoe ze die moeten beoordelen. Ook om al die mooie technologie op een nuttige manier te kunnen gebruiken, heb je basiskennis nodig.'

Waaruit moet die kennis dan bestaan?

Wim Van den Broeck: Dat is deels een ideologische keuze. Als samenleving bepalen wij hoeveel en welke kennis we jonge mensen willen meegeven. Dat is altijd al zo geweest. Toen ik nog op school zat, moesten we bijvoorbeeld wel de rivieren die door België stromen en de Europese hoofdsteden kennen, maar niet de Amerikaanse staten. Afhankelijk van wat we belangrijk vinden, kan die kennis ruim of net heel beperkt zijn.

Hoe dan ook is het cruciaal dat jonge mensen daarnaast leren nadenken. Dat verwacht ik ook van mijn studenten. Als ik hen examineer, ga ik óók na of ze verbanden kunnen leggen.

Maar ze moeten wel nog altijd hun syllabus gestudeerd hebben?

Van den Broeck: Natuurlijk. Kennis komt pas grondig binnen als je je erop hebt geconcentreerd, de materie hebt herhaald of diepgaand hebt onderzocht. Niet door het één keer op te zoeken. Je kunt dat vergelijken met een tennisser als Kim Clijsters, die eerst duizenden keren dezelfde slag heeft moeten herhalen voor ze er creatief op kon variëren.

Wim Van den Broeck

- Geboren in 1957 in Wilrijk

- Studeerde psychologie (KU Leuven) en werd doctor in de psychologie (Universiteit Leiden)

- Hoogleraar psychologie (VUB)

- Doet onderzoek naar leerstoornissen, leesontwikkeling en belangrijke onderwijsthema's - Schreef Handboek dyslexieonderzoek (Acco). Het hoofdstuk over leesontwikkeling ligt aan de basis van verschillende leesmethoden.

Hoe komt het dan dat ik de meeste leerstof die ik in de middelbare school uit het hoofd heb moeten leren - wiskundige formules, bijvoorbeeld - al lang weer ben vergeten?

Van den Broeck: Dat is helemaal niet zo. Soms volstaat het dat iets je eraan herinnert om kennis weer te kunnen ophalen. Iedereen hoort op de radio wel eens een liedje uit zijn jeugd dat hij tot zijn eigen verbazing nog helemaal kan meezingen. Dat is doordat de tekst al die tijd in het brein opgeslagen is gebleven. Soms ben je je er zelfs niet van bewust dat iets je gemakkelijk afgaat omdat je het ooit al hebt geleerd. Gaat u morgen weer wiskunde studeren, dan zult u veel vlotter door de leerstof gaan.

Alleen is de kans zo goed als onbestaande dat ik ooit nog een wiskundestudie zal aanvatten.

Van den Broeck: Dat kan best zijn, maar op andere vlakken hebt u wél veel aan die impliciete kennis. Vergeet niet dat we, wanneer jonge mensen naar school gaan, onmogelijk kunnen weten wat het leven hun zal brengen en welke kennis ze daarbij nodig zullen hebben. Ook daarom valt er veel te zeggen voor algemene vorming.

Wordt daar in de praktijk niet meer en meer van afgestapt?

Van den Broeck: Inderdaad. Zelfs in veel kleuterscholen is het niet meer in de mode om kinderen rijmpjes en liedjes vanbuiten te laten leren. Heel jammer, want zo laat je veel kansen liggen. Teksten uit het hoofd leren heeft enorm veel positieve effecten. Om te beginnen trainen kleuters op die manier hun geheugen, leren ze zich concentreren en worden ze aangemoedigd om vol te houden tot ze de tekst helemaal kennen. En dan heb ik het nog niet eens over het kunstzinnige aspect en het samenhorigheidsgevoel dat zo ontstaat. Ik vind het onbegrijpelijk dat sommige onderwijsmensen het leren van liedjes en gedichten tegenwoordig verketteren.

Maakt die visie niet gewoon deel uit van de drang naar vernieuwing die sterk leeft in het Vlaamse onderwijs?

Van den Broeck: Op zich is er niets mis met vernieuwing. Waar ik het moeilijk mee heb, is dat sommigen het belang van kennisoverdracht te veel terzijde schuiven of relativeren. Natuurlijk willen mensen graag geloven dat je alles zelf kunt opzoeken, ontdekken en verzinnen - dat is nu eenmaal een aantrekkelijke gedachte. Maar het klopt niet. Zeker wat rekenkunde en taal betreft, staan wij op de schouders van reuzen. De mensheid heeft er eeuwen over gedaan om die systemen te ontwikkelen. Dan kunnen we toch niet verwachten dat kinderen dat allemaal uit zichzelf ontdekken?

U bent geen voorstander van ervaringsgericht onderwijs, waarbij de betrokkenheid en het welbevinden van kinderen centraal staan?

Van den Broeck: Ik ben daar op zich niet tegen. Het is zelfs goed dat leerlingen af en toe zelf dingen ontdekken en ervaren. Hetzelfde geldt voor het werken met projecten, waarin zowel wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis als talen aan bod komen. Het probleem is dat sommigen die methodes veel te radicaal doortrekken en niets anders meer doen. Op die manier wordt het hele onderwijs uitgehold. Iedereen blijft maar zeggen dat onderwijs kindgericht moet zijn. Maar dat is niet zo: het moet de blik van kinderen net op de wereld richten - en dus op de leerstof.

Onthouden scholieren niet beter hoe de zwaartekracht werkt of bij welke temperatuur water verdampt als ze dat zelf mogen uitzoeken?

Van den Broeck: Dat helpt soms, maar niet altijd. Of iets in je geheugen wordt opgeslagen, hangt niet af van de manier waarop het is binnengekomen. Het maakt niet uit of je het zelf hebt ondervonden of van een leerkracht hebt gehoord: als het je niet heeft geraakt, is de kans groot dat je het uiteindelijk weer zult vergeten. Mijn dochter is destijds met school naar de Condroz getrokken, maar aardrijkskundige kennis heeft ze daar niet aan overgehouden. Het enige wat ze er nog van weet, is dat het er nat en grijs was. Misschien had ze wel meer van de leerstof onthouden als een bevlogen leerkracht er voor de klas over had verteld. Het belang van goede leerkrachten die hun leerlingen motiveren en warm maken voor hun onderwerp, wordt enorm onderschat.

Toch opperen veel onderwijsspecialisten dat leerkrachten beter in dan voor hun klas kunnen staan.

Van den Broeck: Ook op dat vlak wordt er soms te ver gegaan. Ik ben wel voorstander van klassikale instructiemomenten, waarbij de hele groep, van de sterkste tot de zwakste leerling, dezelfde duidelijke, gestructureerde uitleg krijgt. Voor de oefeningen kunnen ze dan nog altijd op basis van hun kennisniveau in groepjes worden ingedeeld.

Eigenlijk komt het altijd weer op hetzelfde neer: met die vernieuwende concepten heb ik op zich geen probleem, met de te radicale manier waarop ze worden ingevoerd wél. De achterliggende gedachte is dat de klassieke elementen van ons onderwijs niet deugen en moeten verdwijnen. Of het nu gaat om klassikaal lesgeven, vakken, rapporten, zittenblijven of huiswerk.

Het is toch maar een minderheid van de Vlaamse scholen die voor radicale vernieuwing kiest?

Van den Broeck: Hoewel die ideologie niet overal tot even verregaande praktijken leidt, wordt ze wel steeds dominanter. Ook bij de grote onderwijskoepels.

Is dat geen logisch gevolg van het feit dat het Vlaamse onderwijs decennialang amper evolueerde?

Van den Broeck: Die slingerbeweging is al aan de gang sinds de tijd van Jean- Jacques Rousseau, de achttiende eeuw. Eerst staan er denkers op die vinden dat het onderwijs geformaliseerd moet worden door bijvoorbeeld discipline in te voeren en de leerstof in vakken te gieten. Op den duur gaat dat keurslijf te veel knellen en gaan er stemmen op die pleiten voor meer ruimte en vrijheid. Dat is wat er vandaag weer gebeurt. Maar nu is er méér aan de hand: ons onderwijs verkeert in een diepe existentiële crisis.

We lopen vast in de vraag wat we van ons onderwijs verwachten. Moeten scholen in de eerste plaats inzetten op cultuuroverdracht, waarvan het doorgeven van kennis deel uitmaakt, of moeten ze zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de individuele leerbehoeften van de leerlingen? Dat leidt tot een enorm spanningsveld, waarvan vooral leerkrachten de dupe zijn. Enerzijds moeten zij de leerdoelen respecteren en ervoor zorgen dat al hun leerlingen de eindtermen halen. Anderzijds wordt er meer en meer druk op hen uitgeoefend om op maat van elke leerling te werken. Of het nu over gelijke kansen, het M-decreet of zittenblijven gaat: altijd weer wordt differentiëren als zaligmakende oplossing naar voren geschoven. In de praktijk valt dat niet zomaar met die kennisoverdracht te combineren. Maar daar staan al die onderwijsvernieuwers niet bij stil. Zij blijven het onmogelijke vragen van leerkrachten.

Hoe komt dat?

Van den Broeck: Doordat ze in hun ivoren toren zitten en vooral op basis van ideologie nadenken over de toekomst van het onderwijs. Nu heb ik niets tegen een ivoren toren - ik zit er ook soms in, en dat kan nuttig zijn. Maar als je af en toe ook het terrein opgaat, merk je vanzelf dat niet alle mooie ideeën haalbaar zijn.

Waarom is lesgeven eigenlijk zo veel moeilijker geworden?

Van den Broeck: De samenleving is nu eenmaal veranderd. Vandaag zitten er in de schoolbanken kinderen met een uiteenlopende achtergrond en afkomst. In korte tijd zijn steeds meer mensen gaan geloven dat we zoveel mogelijk op de individuele noden van elk kind moeten inspelen. Daar valt wel iets voor te zeggen, maar weer wordt er te ver op die weg doorgegaan. Het gevolg is dat ons onderwijs achteruitboert.

Wat denkt u dat er gebeurt als een leerkracht iemand als 'probleemleerling' bestempelt? Dan worden de doelen die zo'n kind moet halen, meteen verlaagd. Dat lijkt in zijn voordeel te zijn, maar dat is het in de praktijk vaak niet. Dan zakt zo'n leerling veel verder af dan wanneer de leerkracht had geprobeerd om hem met de rest mee te trekken. Een kind komt altijd uit waar de lat voor hem wordt gelegd. Niet hoger.

Veel leerlingen kunnen meer dan we denken?

Van den Broeck: We onderschatten onze kinderen systematisch. Dat begint al vroeg. Onlangs nog was er veel te doen over de overgang van de kleuterschool naar het eerste leerjaar, die voor veel kinderen te zwaar zou zijn. Automatisch wordt dan nagedacht over manieren om het eerste leerjaar te verkleuteren. Terwijl we net het omgekeerde zouden moeten doen. Natuurlijk moeten kleuters nog veel spelen, maar het is ook goed om hen in de derde kleuterklas af en toe te laten kijken en luisteren naar de juf of meester die iets uitlegt. Zo leren ze zich concentreren en wordt de stap naar de lagere school vanzelf kleiner.

Het kinderen zo gemakkelijk mogelijk maken heeft, op termijn, alleen maar negatieve gevolgen. Op die manier levert het onderwijs steeds meer jonge mensen af die niet weerbaar zijn en niets kunnen volhouden.

'Speciale maatregelen zijn niet altijd positief'

Wim Van den Broeck vermoedt al langer dat zorgleerlingen niet altijd beter worden van de speciale maatregelen die ze op school krijgen. Soms zelfs integendeel. Als leerkrachten hun doelen aan de zwakte van een kind aanpassen, gaat dat kind volgens hem vanzelf minder goed presteren. Daarom zette hij een groot onderzoek op naar de impact van die maatregelen.

Sinds september 2014 volgen hij en zijn medewerkers meer dan duizend Vlaamse kinderen die toen in het eerste leerjaar arriveerden. Het onderzoek loopt tot de leerlingen klaar zijn met de lagere school. 'Het gaat telkens om een hele klas', legt Van den Broeck uit. 'Aan het begin van het eerste leerjaar kun je onmogelijk voorspellen welk kind wanneer speciale maatregelen zal krijgen. Het is heel uitzonderlijk dat ze die van de eerste dag hebben. Doordat we telkens een hele klas volgen, kunnen we kinderen die maatregelen krijgen, ook goed vergelijken met gewone klasgenoten met een vergelijkbaar startniveau en sociaal-economische achtergrond.'

De zogenaamde Sticordimaatregelen worden al jarenlang overal in het Vlaamse onderwijs toegepast. Het letterwoord Sticordi staat voor stimuleren, compenseren, remediëren en dispenseren. Een mogelijke maatregel is dat een leerling met rekenproblemen een rekenmachine of maaltafelkaart mag gebruiken. Kinderen met ADHD of concentratiestoornissen mogen soms in een apart lokaal gaan zitten om toetsen in te vullen, of ze krijgen de vragen voorgelezen. Leerlingen met dyslexie mogen dan weer gebruikmaken van voorleessoftware, en in sommige gevallen houdt de leerkracht geen rekening met de spelfouten die ze maken.

Om de invloed van al die maatregelen te meten, worden de leerlingen die Van den Broeck volgt, twee keer per schooljaar uitgebreid getest. Daarbij gaan de onderzoekers in de eerste plaats de evolutie van hun schoolprestaties na, maar ze peilen onder meer ook naar hun geheugen, concentratievermogen en psychosociaal functioneren. 'Aangezien de leerlingen deze week pas aan het vijfde leerjaar zijn begonnen, kennen we de eindresultaten van het onderzoek nog niet', zegt Van den Broeck. 'Maar nu al zijn er aanwijzingen dat die maatregelen niet altijd een positief effect hebben. Er is dus wel degelijk reden tot bezorgdheid. Over twee jaar zullen we kunnen aangeven in welke omstandigheden maatregelen positieve of negatieve effecten hebben. Ik verwacht dat we dan met opzienbarende resultaten naar buiten zullen kunnen komen.'

# 4 september 2018, De Tijd, N-VA claimt ministerpost van Onderwijs

N-VA-voorzitter Bart De Wever wil de volgende minister van Onderwijs leveren. Hij linkt meer aandacht voor 'excellentie' op school aan minder macht voor de katholieke koepel. 'De Wever creëert een valse tegenstelling.'

Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) bezocht op de eerste schooldag liefst vijf scholen die op de onderwijstrends in Vlaanderen vooruitlopen. Maar terwijl zij in de spotlights zou moeten staan, werd ze overschaduwd door N-VA-voorzitter Bart De Wever. Die claimde in een interview met het VRT-programma 'De ochtend' de onderwijsportefeuille in de volgende Vlaamse regering. 'Ik zou graag de minister van Onderwijs leveren. Niet omdat ik Crevits niet leuk vind, maar omdat we een minister nodig hebben die verder van de koepels staat. Die daar meer druk op kan zetten.' De Wever reageerde daarmee op een artikel van Het Laatste Nieuws afgelopen weekend dat de achteruitgang in het Vlaams onderwijs (zie inzet) illustreert. Die achteruitgang is niet nieuw. Hij was de aanleiding voor de hervorming van het middelbaar onderwijs die Pascal Smet (sp.a), de vorige minister van Onderwijs, op poten wou zetten. Maar over de manier waarop de achteruitgang moet worden tegengegaan, is al jaren discussie.

De N-VA hanteert andere recepten dan de top van het katholiek onderwijs, die volgens haar te veel invloed op Crevits uitoefent. De Guimardstraat, waar de katholieke onderwijskoepel gehuisvest is, was een forse voorstander van de hervorming van het middelbaar onderwijs met een brede eerste graad, maar de Vlaams-nationalisten torpedeerden dat plan in de Vlaamse regering. Terwijl de Guimardstraat de praktijk van herexamens ontmoedigt, vindt de N-VA die net nuttig. En terwijl het katholiek onderwijs schoolbesturen aanmoedigt meer samen te werken zodat schooldirecteurs hun handen vrij hebben voor onderwijstaken, zien De Wever en co. er een 'machtsgreep' van de koepel in.

De N-VA ergert zich nog het meest aan de manier waarop de Guimardstraat zich 'bemoeit' met de individuele scholen. In theorie bepaalt het Vlaams Parlement via de eindtermen wat leerlingen moeten kennen en kunnen, maar de N-VA vindt dat de koepels via hun leerplannen ook die opdracht naar zich toetrekken. Het leidde de jongste jaren tot de ene rel na de andere tussen de N-VA, die almaar meer op onderwijs focust, en het katholiek onderwijs. Parlementslid Koen Daniëls (N-VA) kreeg zelfs de bijnaam 'schaduwminister van Onderwijs'.

**'Te veel miserie'**

De Wever is naar eigen zeggen fier dat zijn partij een aantal hervormingen tegenhield. 'Denk aan de afschaffing van het bijzonder onderwijs of de invoering van een brede eerste graad (waarbij leerlingen tot 14 jaar min of meer dezelfde leerstof krijgen, red.). We hebben zwaar gewogen op die dossiers en onze job gedaan, maar je kunt natuurlijk meer doen als je zelf aan het roer staat.' De N-VA wil focussen op excellentie. 'We willen de grootste troef van ons onderwijs - de kwaliteit - behouden.' Volgens De Wever hamert de katholieke onderwijskoepel te veel op 'leuke' dingen en te weinig op klassieke kennis, taalvaardigheid en abstract denken.

Bij de christendemocraten valt de demarche van De Wever niet in goede aarde. Ze vinden het weinig loyaal dat hij zo ver voor de Vlaamse verkiezingen kritiek geeft, zeker omdat zijn partij geregeld uitpakt met realisaties in het onderwijs. Ook valt te horen dat de N-VA de onderwijsportefeuille mocht hebben bij de regeringsvorming in 2014. CD&V ging er zelfs van uit dat de partij Onderwijs zou claimen, omdat zij Welzijn wilde. De naam van huidig staatssecretaris voor Asiel en Migratie Theo Francken circuleerde toen. Hij is pedagoog en had op het kabinet van Geert Bourgeois (N-VA) het onderwijsbeleid gevolgd. Maar volgens CD&V vond de N-VA Onderwijs, waar bespaard moest worden, 'te veel miserie'.

Voor de N-VA gaat het naar eigen zeggen niet om Crevits - al is ze het West-Vlaamse goudhaantje van CD&V. De Wever en co. ergeren zich vooral aan hoe Lieven Boeve het katholiek onderwijs leidt. Ze winden er geen doekjes om: het geld moet naar de scholen zelf gaan in plaats van naar de onderwijskoepels. Enkel door zelf de minister te leveren is dat haalbaar. Boeve geeft zich niet zomaar gewonnen. 'Wie zegt dat hij het onderwijs kan herfinancieren door de onderwijskoepels af te schaffen, maakt de mensen blaasjes wijs', zegt hij aan De Tijd.

De Wever creëert volgens Boeve een 'valse tegenstelling', want ook hij hamert op excellentie. 'We kennen de knipperlichten over de kwaliteit van het onderwijs. In onze nieuwe leerplannen zetten we in op ambitieus onderwijs voor iedereen. De kenniscomponent is uiteraard ook belangrijk.' Ook waarschuwt hij de N-VA. 'We hebben al samengewerkt met christendemocratische, socialistische en liberale ministers. Als zij het algemeen belang van het onderwijs voor ogen houden en overleg plegen, is dat altijd goed gelukt. Minister Crevits werkt goed samen met àlle onderwijsverstrekkers.' Lees: wie in het onderwijs iets wil realiseren, moet de onderwijsverstrekkers aan boord krijgen.

Dat is precies wat de N-VA wil veranderen. Net zoals ze op federaal niveau de macht van de vakbonden en de mutualiteiten wil inperken, wil ze op het Vlaams niveau snoeien in de macht van het middenveld in het onderwijs. Tot nu botste ze op CD&V'ers, zoals Crevits, Vlaams minister van Welzijn Jo Vandeurzen of minister van Werk Kris Peeters. Zelfs als de N-VA volgend jaar de onderwijsportefeuille claimt, zou CD&V - als ze coalitiepartner wordt - haar verzet niet staken. Of De Wever er dan in slaagt de vleugels van de onderwijskoepels te knippen, moet blijken. Het wordt een belangrijke test voor de N-VA's strijd tegen het middenveld.

**BARBARA MOENS** ■

Gaat de kwaliteit van ons onderwijs inderdaad achteruit?

Ja. De kwaliteit van het onderwijs is moeilijk te meten omdat Vlaanderen in tegenstelling tot sommige andere regio's en landen geen centraal examen kent op het einde van het middelbaar onderwijs. Maar de driejaarlijkse internationale PISA-ranking vergelijkt de Vlaamse leerlingen wel met leeftijdsgenoten. Uit het jongste PISA-onderzoek bleek dat Vlaanderen er voor wiskunde op achteruitgaat en voor wetenschap licht daalt.

Ook uit andere testen blijkt dat Vlaamse leerlingen het minder goed doen. Zo bleek eind vorig jaar uit de internationale PIRLS-studie dat het gemiddelde niveau voor begrijpend lezen in het vierde jaar lager onderwijs in tien jaar tijd fors gedaald is. Zowel de sterke als de zwakkere leerlingen gaan er in die resultaten op achteruit. Vijftien jaar geleden haalde een leerling op de drie het topniveau voor wiskunde, nu is dat nog een op de vijf. Een steeds grotere groep leerlingen haalt de minimumniveaus niet.

Eén belangrijke kanttekening: ondanks die daling blijft het Vlaams onderwijs internationaal goed scoren, blijkt uit de jongste PISA-resultaten. Voor wiskunde behoort Vlaanderen tot de Europese top drie. Voor leesvaardigheid scoren wereldwijd slechts zes landen beter. Voor wetenschappen doen wereldwijd negen landen beter.

Uit diezelfde internationale testen bleek dat de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Ook de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen is in ons onderwijs erg groot. Daardoor lag de focus van het onderwijsbeleid lange tijd op gelijke kansen en minder op excellentie. De jongste jaren is die slinger aan het terugslaan. Experts als Wouter Duyck (UGent) en Dirk Van Damme (OESO) kloppen al jaren op die nagel.

**Wat doet de Vlaamse regering?**

De Vlaamse regering probeert de achteruitgang in het Vlaams onderwijs te stoppen. Die was een van redenen waarom voor een hervorming van het middelbaar onderwijs werd gepleit. Daarnaast is het Vlaams Parlement volop bezig met de uitwerking van de nieuwe eindtermen, die bepalen wat leerlingen moeten kennen en kunnen.

De eindtermen veranderen inhoudelijk. Zo worden meer digitale kennis en ook financiële kennis verwacht. 'De eindtermen worden duidelijker en ambitieuzer', zei minister van Onderwijs Hilde Crevits. Voor het eerst komen er ook minimumdoelen die elke leerling op het einde van het tweede middelbaar moet halen. Elke leerling moet een 'basisgeletterdheid' voor bijvoorbeeld Nederlands en wiskunde hebben.

De jongste jaren komen er ook almaar meer alarmsignalen uit het lager onderwijs. Die wil Crevits tegemoetkomen met een plan basisonderwijs, maar dat is nog niet concreet.

**Wat wil de N-VA nog meer doen?**

De N-VA wil de focus nog meer op excellentie leggen, zeggen voorzitter Bart De Wever en Vlaams Parlementslid Koen Daniëls. 'De klemtoon ligt te veel op vaardigheden, waarbij alles leuk moet zijn', klinkt het. 'Zulke richtlijnen, die van pedagogische begeleiders en leerplannen komen, doen leerkrachten twijfelen, ook aan het belang van kennis. Daar verzet de N-VA zich tegen. Als je iemand wil reanimeren, moet je niet alleen de handelingen kunnen uitvoeren, maar ook de volgorde van de stappen uit het hoofd kennen.' Om een ommezwaai te verwezenlijken is het volgens de N-VA nodig om de macht van de onderwijskoepels te beperken. Dan krijgen de individuele scholen meer vrijheid en kan de Vlaamse regering duidelijker aangeven wat ze van de scholen verwacht.

**BARBARA MOENS** ■

# 4 september 2018, De Tijd, Bart Haeck, Schoolstrijd,

De ongemakkelijke onderliggende vraag in het onderwijsdebat is wie de migrantenkinderen opleidt en wat daar de implicaties van zijn.

Commentaar

Normaal gezien is de eerste schooldag een dag waarop de minister van Onderwijs alle camera's kaapt, maar gisteren ging N-VA-voorzitter Bart De Wever met de aandacht lopen. Op Radio 1 zei hij dat zijn partij na de verkiezingen van mei graag de volgende minister van Onderwijs levert, zodat het katholiek onderwijs wat harder onder druk kan worden gezet om te doen wat het Vlaams Parlement en de Vlaamse regering wil. Want de lat moet hoger.

De aanval van de N-VA wijkt af van de klassieke patronen in de Belgische politiek. Normaal gezien lopen door ons land drie breuklijnen: een tussen Vlamingen en Franstaligen, een tussen werkgevers en vakbonden en een tussen katholieken en vrijzinnigen. De laatste is het meest op de achtergrond geraakt, maar wie er in het onderwijs of de welzijnssector aan raakt, merkt meestal hoe snel de verdediging nog altijd wordt opgetrokken.

Hoe moeten we de N-VA-demarche dan plaatsen? Twee argumenten tekenen zich af. Ten eerste vindt de N-VA dat een regering moet kunnen regeren, nadat ze de steun van de kiezer heeft gekregen. Daarom kant ze zich tegen de traditie van het machtige middenveld in Vlaanderen. Een taboeonderwerp, maar een legitieme discussie.

De N-VA kon op dit punt de geschiedenis nog niet in de goede plooi leggen. Ze had de voorbije jaren in de Vlaamse regering de kans de fundamenten van een Vlaamse sociale bescherming te leggen. Die zijn echter gekopieerd van de federale sociale zekerheid, met een grote betrokkenheid van het middenveld. En wat de vakbonden en werkgevers voor de sociale zekerheid zijn, zijn de scholenkoepels voor het onderwijs.

Ten tweede is er een oprechte bekommernis dat het Vlaams onderwijs van zijn pluimen verliest. Dat komt des te harder aan omdat na de Tweede Wereldoorlog een generatie van Vlaamse landbouwers- en arbeiderskinderen is groot geworden die in het onderwijs sociale mobiliteit vonden. Dat herhalen voor de groep die het nu het meest nodig heeft, de kinderen van anderstalige migranten, blijkt niet even goed te lukken.

Daar begint de echt lastige discussie. De OESO, de denktank van de rijke landen, maakte al jaren geleden duidelijk dat ons land bijzonder slecht presteert voor wie in kansarme gezinnen opgroeit. Meer dan 14 jaar geleden zag toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (sp.a) het als zijn hoofdopdracht de hoge kwaliteit van het Vlaams onderwijs te verzoenen met gelijke onderwijskansen voor wie in Vlaanderen school loopt.

De vrees leeft nu dat die verzoening mislukt is, of dat beide doelen misschien niet tegelijk te behalen zijn. En dat we dus kwaliteit en ambitie opofferen om iedereen mee te krijgen. Zoals een wielerploeg die trager rijdt zodat iedereen mee kan, maar daardoor niet wint. De vraag is ook wat gebeurt als een school de lat hoog legt. Wat doen we dan met wie niet mee kan? Ook die kinderen leven 50 tot 70 jaar in ons land.

Die laatste vraag toont hoe we tot op zekere hoogte met een vals dilemma worstelen. De kwaliteit aan de top moet beter en ook die onderaan op de ladder. Als we het succes van het Vlaams onderwijs van de voorbije generaties opnieuw willen, moeten we twee dingen doen: excelleren aan de top en de lat hoog leggen. Maar ook het succes van de sociale mobiliteit, waar we ooit zo goed in waren, overdoen. Want ook daar schieten we tekort. BART HAECK ■

# 4 september 2018, De Standaard, Maarten Vansteenkiste, Gezonde ambitie als motor in de klas,

Welbevinden en prestaties van leerlingen staan niet haaks op elkaar, zegt Maarten Vansteenkiste. Laten we in het onderwijs kiezen voor een en- enverhaal.

In een interview stelde Oeso-topman Dirk Van Damme dat de huidige leerlingen een gebrek aan ambitie vertonen (DS 1 september), een ­mening die gedeeld wordt door de N-VA. Ook ouders en leerkrachten zouden te zelfgenoegzaam zijn geworden. Omdat we zo veel belang hechten aan het welbevinden van kinderen, hebben we de lat verlaagd. Is de slinger doorgeslagen naar een te softe aanpak? Weten motiverende leerkrachten dan geen gezonde ambitie bij leerlingen aan te wakkeren?

Om te vermijden dat het debat over de kerndoelstellingen van het onderwijs polariseert, is enige nuance op zijn plaats. De deels ideologische tegenstelling boven het debat is de volgende: scholen die investeren in de betrokkenheid en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, doen dat ten koste van de prestaties. De te 'pamperende' aanpak leidt dan wel tot enthousiaste en leergierige kinderen, de collateral damage is een gebrek aan cruciale ambitie. Omgekeerd zouden scholen die het verwerven van basiskennis en de cognitieve ontwikkeling van kinderen centraal stellen, dat doen ten koste van het welbevinden. Als prestaties zaligmakend worden, creëert dat druk, die verlammend werkt.

Die tegenstelling suggereert dat (investeren in) de betrokkenheid van leerlingen en hun prestaties haaks op elkaar staan. Maar niets is minder waar. Ze hangen positief samen: betrokken leerlingen presteren beter en sterk presterende leerlingen zijn meer betrokken. Meer zelfs, onderzoek toont aan dat beide elkaar over de tijd versterken. Wetenschappelijke studies bevestigen de indruk van algemeen directeur Gert Van Passel (DS, 3 september): goed presterende en betrokken leerlingen komen in een positieve spiraal terecht, zwak presterende en niet-betrokken leerlingen kunnen in een negatieve spiraal verwikkeld raken. Politici en beleidsmakers die zeggen dat een focus op welbevinden de cognitieve ontwikkeling in de weg staat, polariseren het debat. Omgekeerd is de bewering dat een focus op prestaties per definitie het welbevinden onderuithaalt, niet gerechtvaardigd. Het is een en-enverhaal: laten we investeren in beide doelstellingen.

**Overtuiging en leergierigheid**

Om de achteruitlopende prestaties en de kleiner wordende groep toppers tegen te gaan, wordt gesteld dat Vlaamse jongeren meer ambitie moeten tonen. De lat moet omhoog. Maar leerlingen die hogere doelen nastreven, zetten niet per definitie betere prestaties neer. Zowel de soort prestatiedoelen die leerlingen ambiëren als de redenen waarom ze die doelen nastreven, spelen een rol. Er ontstaat gezonde ambitie als leerlingen het beste uit zichzelf willen halen om een stap te zetten in hun persoonlijke ontwikkelingstraject én als ze die doelen uit overtuiging en leergierigheid ambiëren. In zo'n geval volharden jongeren meer bij moeilijkheden en behalen ze hun doelstellingen sneller. Maar ambitie kan ook omslaan in obsessie, als de leerlingen de druk van de buitenwacht voelen om beter te presteren dan anderen. Onderzoek toont aan dat jongeren die druk voelen om te beantwoorden aan de norm en te excelleren, vatbaarder zijn voor testangst en minder graten zien in het spieken op een toets. Die jongeren hebben ook een grotere kans om in een negatieve spiraal terecht te komen, want faalangst loert om de hoek.

**Tijdsklok**

Gezonde ambitie vormt dus de motor van én het welbevinden én het maken van substantiële progressie. Motiverende leerkrachten weten die gezonde ambitie aan te wakkeren. Daar bestaan talrijke praktijkvoorbeelden van, zoals mag blijken uit de getuigenis van Erik Schrooten (DS 3 september). Motiverende leerkrachten bieden maatwerk: ze sluiten aan bij de ontwikkelingsmogelijkheden van sterke én minder begaafde leerlingen. Ze vertragen of versnellen het leerpoces waar nodig met gepaste hulp, gerichte feedback en prikkelende uitdagingen. Zo versterken ze de competentieontwikkeling van kinderen.

Wat prikkelend kan zijn voor de ene leerling, kan te hoog gegrepen zijn voor de andere. Een tijdsklok bij het inoefenen van maaltafels kan rekensterke leerlingen stimuleren, terwijl het ergernis en angst oproept bij rekenzwakke leerlingen. Betekent het uitschakelen van de tijdsklok dat we geen ambitie meer vertonen? Niet noodzakelijk. Het kan een tijdelijke ingreep zijn, die niet de klasnorm hoeft te worden. Want in dat geval bestaat de valkuil van nivellering, met bijbehorende demotivatie voor de begaafde leerlingen. Motiverende leerkrachten zullen ook bij de rekenzwakke leerlingen de lat gradueel ­hoger leggen door hun ritme te volgen en hen duiding te geven.

Voor maatwerk zijn inspraak, aftoetsing en een luisterend oor onontbeerlijk. Zo werken leerkrachten ook in op de autonomie van leerlingen en ontstaat er meer eigenaarschap rond persoonlijke doelstellingen. Als leerlingen hun eigen doelen mee kunnen bepalen, leggen ze de lat misschien zelfs hoger dan hun leerkrachten. Kinderen die zelf mogen kiezen welk boek ze lezen, kunnen - aangetrokken door een bepaalde titel of inhoud - hun eigen niveau sneller opkrikken. Bovendien gaat autonomie hand in hand met creativiteit, die jongeren en leerkrachten, ertoe aanzet het onderste uit de kan te halen. Veeleer dan een holle oproep te formuleren tot meer ambitie, komt het erop neer om in de klas de motiverende condities te creëren, zodat gezonde ambitie spontaan komt bovendrijven. Dat is geen sinecure. Onze leerkrachten verdienen dan ook onze volle appreciatie en steun om die doelen waar te maken. **Maarten Vansteenkiste** ■

# 4 september 2018, De Standaard, Raymonda Verdyck , 'Gelijke kansen en excellentie sluiten elkaar niet uit'

'Het behoort tot onze missie om, ongeacht de achtergrond, voor alle leerlingen de hoogste leerwinst te realiseren'

Scholen van het vrij onderwijs slagen er beter in hun leerlingen te laten excelleren en hun sociale mobiliteit te bevorderen. Dat blijkt uit onderzoek van Kristof De Witte (KU Leuven) en Jean Hindriks (UCL), op basis van de Pisa-resultaten van de Oeso ( DS 3 september 2018). Voor Vlaanderen zien de onderzoekers dat 38 procent van de vrije scholen erin slaagt een hogere sociale mobiliteit te combineren met schoolse prestaties die beter zijn dan verwacht. In het officiële net lukt dat voor 12 procent van de scholen.

Had u deze resultaten verwacht?

'Ik kan alleen maar zeggen dat ik verrast ben. Deze onderzoekers beschikken blijkbaar over vergelijkende gegevens, terwijl we de resultaten voor ons eigen net zelfs niet krijgen, ook al zijn we hiervoor vragende partij. Dat we beter scoren op sociale mobiliteit, zegt immers iets over de prestaties van onze leerlingen.' 'Het marktaandeel van het GO! klimt al jaren: ons aantal leerlingen stijgt sneller dan het aantal geboorten, dit heeft een duidelijke link met onze inzet op kwaliteit. Ik zal nooit tegenspreken dat er werk aan de winkel is, maar we scoren volgens de onderzoekers nog steeds beter op sociale mobiliteit als er binnen het eigen net gekeken wordt ( dus zonder de schoolse prestaties mee te rekenen, red.).'

De onderzoekers stellen dat het gemeenschapsonderwijs een ander leerlingenprofiel zou aantrekken.

'Dat klopt. We zien dat bij het GO! het aantal leerlingen met bepaalde SES-indicatoren ­(over hun sociaal-economische achtergrond, zoals opleidingsniveau en inkomen van de ouders, red.) hoog is. Maar het is bewezen dat gelijke kansen en excellentie elkaar niet uitsluiten. Als we willen excelleren, moeten we iedereen kansen geven. Het behoort tot onze missie om, ongeacht de achtergrond, voor alle leerlingen de hoogste leerwinst te realiseren.'

Dirk Van Damme, hoofd onderwijsdivisie van de Oeso, pleitte nochtans voor een beter kwaliteitsbeleid in het gemeenschapsonderwijs.

'Kwaliteit is al veel langer dan vandaag een continu aandachtspunt bij ons. Dat vertaalt zich in onze driejaarlijkse begeleidingsplannen. We nemen de resultaten van het onderzoek daarbij ter harte. Zo behoren taal en lezen tot onze speerpunten.'

# 5 september 2018, Knack, Opinie Bert Bultinck, 'SP.A moet toegeven dat haar gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald'

Knack-hoofredacteur Bert Bultinck over ons onderwijs: 'Na de ellende van de Derde Weg moeten de socialisten nu ook toegeven dat hun gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald. De N-VA staat al te trappelen om de volgende minister van Onderwijs te leveren.'

'Ons onderwijs verkeert in een diepe existentiële crisis.' In het interview met Wim Van den Broeck dat deze week in Knack verschijnt vallen harde woorden. De VUB-onderwijspsycholoog klaagt de groeiende invloed van de onderwijsvernieuwers aan, die vanuit hun 'ivoren toren' het onmogelijke vragen van leerkrachten. Die leerkrachten moeten vandaag zowel leerlingen kennis bijbrengen als inspelen op alle individuele behoeften. Dat is te veel voor één leraar, vindt hij, en daarom mag de aandacht voor het 'welbevinden' van de leerlingen wel een streepje minder. Ook andere pedagogen, cognitief psychologen en onderwijsexperts maken zich grote zorgen. Een paar maanden geleden haalde Wouter Duyck (UGent) in Knack nog stevig uit naar het idee dat elk kind hetzelfde moet kunnen: 'In de praktijk komt het erop neer dat ons onderwijs veel te lage verwachtingen aan leerlingen stelt.' Niet dat er geen aandacht mag zijn voor gelijke onderwijskansen, maar de slinger is veel te ver doorgeslagen, vindt ook hij. Duyck is een vurig voorstander van Latijn en Grieks, en pleit graag tégen de zogenaamde 'brede eerste graad'. Hij ziet meer heil in het omgekeerde: vroeg genoeg differentiëren. 'Het heeft geen zin om teksten van Immanuel Kant voor te lezen aan een twaalfjarig kind waarvan de cognitieve vaardigheden minder ontwikkeld zijn. Zo'n kind maakt meer kans om positief te ontwikkelen als het onderwijs op zijn niveau krijgt.' Duyck neemt het consequent op voor de elite: 'Vijftien jaar geleden behoorde één op de drie van onze kinderen tot de Europese top. Nu is dat nog één op de vijf.'

SP.A moet toegeven dat haar gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald.

Dirk Van Damme kwam dit weekend in De Standaard zelfs tot een stevig mea culpa. De oud-cabinetard van diverse socialistische ministers van Onderwijs is te naïef geweest, vindt hij zelf: 'Ik ging er, samen met Frank Vandenbroucke, vanuit dat de mechanismen die de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs garanderen altijd zouden blijven bestaan. We hebben niet gezien dat ze aangevreten werden door een verkeerd denken over gelijke kansen en door nonchalance.' Het siert Van Damme dat hij fouten durft toe te geven, maar als verkeerde inschatting kan het wel tellen. Na de ellende van de Derde Weg, waarbij de socialisten in navolging van Tony Blair hun economische kernwaarden uit het oog verloren, moeten ze nu ook toegeven dat hun gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald. De N-VA staat al te trappelen om de volgende minister van Onderwijs te leveren. De biecht van Van Damme toont bovendien nog maar eens het belang aan van contact met de vloer. De vele verzuchtingen van topleerkrachten en zeer toegewijde schooldirecteurs en -directrices werden jarenlang in de wind geslagen. Didactici en vooral inspecteurs zadelden hen op met zware administratieve lasten en installeerden een sfeer van wantrouwen, waarin creativiteit en enthousiasme vaak gefnuikt werden. Leraars die vanuit hun ervaringen in hun eigen klas hamerden op meer kennisoverdracht krijgen nu gelijk. En de N-VA, die als geen andere politieke partij op dit onderwijsdebat heeft ingezet, heeft het personeel om de slinger weer de andere kant uit te duwen. Twee jaar geleden zei Koen Daniëls (N-VA), die toen al 'schaduwminister van Onderwijs' werd genoemd, welke kant het volgens hem uit moet: 'Wij helpen leerlingen niet door ze te pamperen, wel door ze sterker te maken in de dingen waar ze goed in zijn.'

Europese onderzoeken en andere Pisa-rankings geven aan dat onze elite er intellectueel op achteruitgaat. Het is goed dat er weer meer aandacht zal komen voor kennisoverdracht, want ook met de wildgroei aan externe geheugens in smartphones en tablets is het belangrijk om veel vanbuiten te leren. Zoals Wim Van den Broeck het heel eenvoudig uitlegt: 'Ken je de basis niet, dan kun je niet verder gaan.' En wie achtergrondkennis klaar heeft zitten, zal ook veel sneller online de juiste informatie te pakken krijgen. Het onderwijs moet dringend bijgestuurd worden, en het lijdt weinig twijfel dat het ook bijgestuurd zál worden. Het blijft dan wel belangrijk dat het kind niet met het badwater wordt weggegooid: ons onderwijs reproduceert nog altijd de sociale ongelijkheid - of vergroot ze zelfs nog. Onder sommige onderwijsexperts leeft nu het idee dat minder 'gepamper' mogelijk ook de ongelijkheid zal terugdringen. Het verdient aanbeveling om straks ook die evolutie op de vloer te blijven opvolgen.

# 5 september 2018, De Tijd, Mark Elchardus, Het onderwijs hervormen begint buiten het onderwijs,

Emeritus hoogleraar sociologie Vrije Universiteit Brussel

Tegelijk streven naar excellentie en naar gelijke kansen op school leidt tot botsingen. De overheid en het onderwijs moeten een redelijk compromis sluiten om beide aandacht te geven. De ongelijkheid in de samenleving verminderen kan die opdracht al veel eenvoudiger maken.

We moeten niet-noodzakelijke diplomavereisten schrappen en competenties beter meten, los van diploma's. De kans dat scholen voor kansarme kinderen kunnen doen wat bemiddelde, goed geïnformeerde ouders voor hun kroost doen, is nagenoeg nihil.

Terwijl de Vlaamse kinderen en jongeren weer naar school gaan, beginnen de kranten, de experts en de politici een polemiek over het onderwijs. Hun zorg? De achteruitgang van onze leerlingen in internationale vergelijkingen. We verliezen terrein, zonder dat de ongelijkheid tussen de beste en de slechtste leerlingen afneemt. Volgens sommigen gebeurt dat omdat het inmiddels taboe is te spreken over 'goede' en 'slechte' leerlingen. Onder de oppervlakte van de internationale indicatoren smeult inderdaad de spanning tussen het uitdagen en laten excelleren van de talentrijkste jongeren en het geven van volwaardige kansen aan alle jongeren. Beide zijn opdrachten van het onderwijs, maar botsen.

Conflictschuw als we zijn, lopen we graag met een grote boog om die vaststelling heen. Op 3 september kopte De Standaard 'Hoog onderwijsniveau botst niet met gelijke kansen'. De krant beroept zich op het onderzoek van Kristof De Witte en Jean Hendriks, maar dat wettigt zo'n conclusie niet. Die onderzoekers kijken naar de samenhang tussen excelleren en de kloof van het niveau op scholen, maar ze melden dat ze niet kunnen uitmaken welke rol de onderwijsaanpak van een school of de selectiepolitiek speelt. Het staat een individuele school vrij kansrijke kinderen aan te trekken en kansarme te weren. In zo'n scenario is het niet ondenkbaar dat excelleren hand in hand kan gaan met een kleine niveaukloof. Van die nuance geen spoor in de kop van De Standaard.

Het lijkt me voorlopig veiliger te stellen dat tegelijk streven naar uitmuntendheid en gelijke kansen wel botst en dat die spanning zal uitgroeien tot een politiek conflict. Van bij het ontstaan kampt het massaonderwijs met het vervelende gegeven dat deugden en talenten, en de familiale omstandigheden waarin ze zich ontwikkelen, heel ongelijk verdeeld zijn. Bijna alle westerse onderwijssystemen zijn voldoende open waardoor er altijd meisjes en jongens zijn, die ongeacht een kansloos geachte startpositie, als eerste de top bereiken. Maar het onderwijs is, sociaal gezien, overwegend reproducerend. Het levert kopietjes af. Kinderen van goedverdienende hoogopgeleiden worden overwegend goedverdienende hoogopgeleiden, kinderen van laaggeschoolden met bescheiden inkomens, treden in de voetsporen van hun ouders.

In heel veel landen is de overheid zich daarvan bewust en wil ze daar iets aan doen. Soms op een nefaste manier, door het probleem te ontkennen, door de normen en eisen te verlagen, door geen punten meer te geven, of door geen rangschikkingen meer te maken. Maar niet zelden nemen beleidsmakers maatregelen die de gelijkheid effectief kunnen bevorderen, zoals kansrijke en kansarme kinderen samenbrengen in dezelfde scholen, die kinderen zolang mogelijk samenhouden in dezelfde klassen of meer middelen geven aan de scholen die veel kansarme kinderen tellen. Dat stuit niet zelden op het verzet van de kansrijke ouders. Zij willen absoluut vermijden dat hun kinderen sociaal afglijden. Daarom hebben ze graag scholen, onderwijsvormen en klassen waar kansrijke kinderen samenzitten en maximaal worden uitgedaagd, zonder de ballast van kinderen die trager vorderen. Hun verzet werd de jongste decennia in verschillende landen gepolitiseerd. Iets waarop de N-VA bij ons rekent.

Het verzet is doeltreffend omdat vele van die goed opgeleide, goed geïnformeerde en niet onbemiddelde ouders alles doen om hun kinderen maximale onderwijskansen te geven, zoals via een overwogen schoolkeuze, bijles, therapie bij problemen, contact met de school, aandacht voor huiswerk, educatieve vakanties en een kwalitatieve vrijetijdsbesteding. Maar de kans dat scholen voor kansarme kinderen kunnen doen wat die ouders voor hun kroost doen, is nagenoeg nihil. Volgens gezaghebbende schattingen hebben scholen vat op ongeveer 20 à 30 procent van de onderwijskansen van kinderen. 70 à 80 procent wordt bepaald door andere factoren, waarbij het gezin een doorslaggevende rol speelt.

Het discours van gelijke kansen veronderstelt dat scholen de ongelijkheid van de samenleving kunnen compenseren. Nee dus. Veel kansarme leerlingen worden gedurende een groot deel van hun schoolloopbaan behandeld alsof zij allemaal het ideaal van uitmuntendheid kunnen bereiken, maar daarin mislukken. Pijnlijk, maar in grote mate onvermijdelijk. Dat niet doen zou betekenen dat het onderwijs kinderen al heel vroeg, in elk geval lang voor het onontkoombaar lijkt, veroordeelt tot minder dan hun mogelijkheden.

Sommige tegenstellingen kunnen niet worden opgelost. Er zijn wel maatregelen die tot minder scherpe conflicten kunnen leiden, maar die hebben vaak een zwaar prijskaartje, zoals kleinere klassen en meer leerkrachten zodat maatwerk in de klas mogelijk wordt. De overheid kan veel vroeger, van in het kleuteronderwijs, een sterke nadruk leggen op cognitieve ontwikkeling en taal. Dat zou een zegen zijn voor kansarme kinderen. Ook een grote gerichtheid op de arbeidsmarktkansen van iedereen, ten koste van de aandacht voor de niet-economische aspecten van de opvoeding, zou de kansarmen helpen, maar snel veel weerstand opwekken van de progressieve middenklasseouders.

De vraag die we ons bij het begin van elk schooljaar moeten stellen, is of we ongelijkheid in de samenleving en de onontkoombare spanningen die daardoor ontstaan, kunnen blijven doorschuiven naar de scholen. De financiële beloning voor een diploma is vandaag bijzonder groot. De straf voor velen die er geen hebben bijzonder zwaar. Kunnen scholen hun taak - uitmuntendheid bevorderen én iedereen de kans geven op een volwaardige deel- name aan de samenleving - onder die omstandigheden waarmaken?

Een hervorming van het onderwijs begint buiten het onderwijs, met het verbeteren van de situatie van laaggeschoolden, het schrappen van niet-noodzakelijke diplomavereisten, het beter meten en belonen van competenties en prestaties los van diploma's. Meer gelijkheid van kansen in het onderwijs veronderstelt meer gelijkheid in de samenleving. Uitmuntendheid impliceert hogere eisen. Zolang de startpositie van alle leerlingen niet gelijk is - en dat zal ze nooit zijn - zullen het streven naar gelijke kansen en dat naar uitmuntendheid botsen. Hopelijk worden niet alleen die twee conflicterende doelen gepolitiseerd, maar ook het streven naar een redelijk compromis. Alleen een compromisoplossing kan werken.

# 5 september 2018, De Morgen, Maarten Simons en Jan Masschelein, Naar een staatsgreep in het onderwijs?

onderwijspedagogen aan de KU Leuven.

Een pleidooi voor centrale examens viseert rechtstreeks de deskundigheid van leerkrachten

De kwaliteit van het onderwijs is net niet in vrije val. Er is één redmiddel: centrale examens. Dit lijkt de boodschap van de reeks SOS Onderwijs en de mening van Dirk Van Damme. Onze mening: een overbodige Vlaamse staatsgreep en directe aanval op de leerkracht.

De politieke duiding die we bij dit SOS-verhaal krijgen is nogal cynisch. Het onderwijs zou tegen centrale examens zijn omdat ze geen pottenkijkers dulden. Onbespreekbaar ook want examineren behoort tot de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. N-VA is dan weer grote pleitbezorger: een Vlaams examen laat Vlaamse kwaliteitsbewaking toe. Ook hier volgen andere partijen de N-VA, behalve CD&V. Voorlopig.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen had dit al langer begrepen. Zij kondigden eerder hun centrale toetsen voor het secundair onderwijs aan. Die hebben niet de bedoeling om leerlingen te beoordelen. Ze moeten wel hun eigen scholen een spiegel voorhouden. En doen er een schep bovenop: ze toetsen de ambitieuze lat van de katholieke leerplannen, die hoger ligt dan de Vlaamse eindtermen. Partijen die dan nog pleiten voor een Vlaams centraal examen geven eigenlijk te kennen: wij willen een centraal examen omdat we meer macht over het onderwijs willen. Zo'n boodschap is minder gemakkelijk te verkopen. Tot hier het politieke schaakspel.

**Pionnen op schaakbord**

Het meest schrijnend is dat leerkrachten pionnen zijn op dit schaakbord. Zoals vaak in onderwijsdossiers. Ze worden gezien als uitvoerders in plaats van deskundigen. Een pleidooi voor centrale examens viseert rechtstreeks de deskundigheid van leerkrachten. De boodschap: hun examens voldoen niet, zij leggen de lat te laag (uit onkunde of bezwijkend onder druk), een klassenraad laat leerlingen slagen zonder dat de eindtermen bereikt zijn. Centraliseren van examens dus als compensatie voor de gebrekkige deskundigheid bij leerkrachten. Als boodschap kan dit tellen. Stel je een analoge staatsgreep voor bij dokters, architecten of journalisten. Zou er iemand op de gedachte komen: centraliseren die handel, vanaf nu schrijft de staat hen prestatiemetingen voor, want de kwaliteit is in vrije val? Natuurlijk niet. Het lijkt wel alsof leerkrachten deskundigheid en eer niet zijn gegund. De goede leerkracht is de minutieus gecontroleerde leerkracht, die uitvoert wat anderen voorschrijven? Komaan.

Stel dat er wordt ingezet op de vakbekwaamheid van leerkrachten. Stel dat leerkrachten zich verenigen en nascholing een zaak is van professionele eer. Dat ze een herkenbare stem en positie opeisen tussen ouders en schoolbesturen, koepels en overheid, lerarenopleiders en experts. Dat leerkrachten vriendelijk maar kordaat bedanken voor taken die gezin en samenleving nu al te gemakkelijk aan het onderwijs uitbesteden. Stel dat er substantieel bijkomende middelen komen voor de nieuwe lerarenopleidingen en voor de aanvangsbegeleiding. Dat eindelijk ook universiteiten resoluut inzetten op hun lerarenopleidingen (in de plaats van allerhande toelatingsproeven als compensatie voor zogezegd kwaliteitsverlies in het secundair onderwijs).

Het opleiden van goede leerkrachten dient niet enkel een maatschappelijk belang, zij zijn ook de beste garantie voor goede studenten van morgen. Stel dat de werkcondities van leerkrachten prioriteit krijgen. Gegarandeerde werkingsmiddelen. Investeren in kleinere klassen of structureel meerdere leerkrachten per klas. Stel dat leerkrachten de tijd en middelen krijgen om te kunnen zeggen: ik geef les zodat al mijn leerlingen de lat kunnen halen. Met eindeloos geduld en in optimale omstandigheden. Vraag die sterke, verenigde leerkrachten dan elkaars examens regelmatig op kwaliteit te beoordelen, of om dat centraal examen op te stellen. Zij hebben de bekwaamheid. Allicht is in zo'n situatie een centraal examen geheel overbodig.

MAARTEN SIMONS EN JAN MASSCHELEIN

# 6 september 2018, De Tijd, Opinie Philip Brinckman, Handen in elkaar voor het onderwijs

Mensen uit de praktijk signaleerden al lang dat de ambitie uit het onderwijs aan het verdwijnen was. Wie zei dat de lat te laag lag, werd als een elitaire flierefluiter weggezet. Laat ons, nu er weer ambitie mag zijn, met zijn allen de handen in elkaar slaan.

Door Philip Brinckman, lid directiecomité Sint-Jozefcollege Turnhout

De wind is aan het draaien. Sommige rapporten over ons onderwijs zijn alarmerend en dit keer niet omdat de school kansarmen te weinig kansen geeft of omdat het welbevinden van het kind onder druk staat. Nee, de lat van het kennisonderwijs ligt te laag. Het daagt de leerlingen te weinig uit en biedt te veel onderwijs op maat aan. Dat laatste is geen slechte zaak, maar de strijd voor gelijkheid in het onderwijs werd gevoerd op de kap van het kennisonderwijs.

Die negatieve evolutie is geen verrassing voor de vele veldwerkers, noem ze gerust mijnwerkers. Hun kanaries geven al meer dan tien jaar het signaal dat de zuurstof en ambitie uit het Vlaamse onderwijsverhaal verdwijnen. Jammer genoeg werden ze weggezet als elitaire flierefluiters. Daar komt nu verandering in. Het kennisonderwijs moet eindelijk geherwaardeerd worden. Dat is de hervorming waar we echt op wachten. Maar het onderwijs alleen kan het ongelijkheidsvraagstuk niet oplossen. Laten we de krachten bundelen en elk onze verantwoordelijkheid opnemen. Wie moet wat doen?

Het kabinet, de beleidsmakers, de onderwijsverstrekkers en de inspectie moeten vanaf nu het signaal geven dat kennisopbouw niet meer verdacht is, dat van buiten leren zin heeft, vooral als kapstok waaraan nieuwe inzichten opgehangen kunnen worden. Bij twijfel lezen ze het best eens het gezaghebbend boek ‘Why Knowledge Matters’ van E.D. Hirsch. Onze gezagdragers moeten schouder aan schouder staan om de malaise een halt toe te roepen, eerder dan elkaar vliegen af te vangen.

Sociologen, pedagogen en cognitief psychologen moeten ook samenwerken. Sociologen moeten hun terechte strijd voor gelijke kansen verrijken met de inzichten van andere wetenschappelijke disciplines als de cognitieve psychologie. Kansarmen hebben het meest baat bij een sterk vormend onderwijs. Waar anders komen die kinderen in contact met taal en cultuur? Maar laten we ook niet blind zijn voor het neveneffect. Hoe inhoudelijk sterker de les en hoe meer verwachtingen de leraar koestert, hoe sneller de kloof tussen intelligente en minder intelligente leerlingen groeit. Intelligente leerlingen (ook uit kansarme gezinnen) halen nu eenmaal meer profijt uit sterke lessen, op voorwaarde dat hun thuisomgeving hen ook stimuleert. Misschien hebben we in het verleden de lat steeds lager gelegd omdat we hoopten de kloof tussen hoog- en laaggevormde leerlingen te verkleinen.

Het hoger onderwijs en de lerarenopleiding: er rust een bovenmenselijke verantwoordelijkheid op de lerarenopleiding. We krijgen steeds meer de indruk dat iedereen geschikt is om voor een klas te staan. Niet iedereen ‘die graag met kinderen werkt’ is geschikt als leerkracht. Dat is overigens de meest gehoorde motivatie in een sollicitatiegesprek. Leerkracht zijn is een roeping. We zijn op zoek naar vakmannen en -vrouwen die gebeten of bezeten zijn van leerinhouden. Daarom moet het algemene niveau van de opleiding dringend omhoog. Bepaalde pedagogische inzichten moeten aan de realiteit worden getoetst. Veel te vaak moeten we jonge leerkrachten ‘her-vormen’ omdat ze strategieën meekregen die niet werken. Geen wonder dat een aantal van hen zo snel afhaakt.

Ouders moeten aan hun kinderen meegeven dat naast het gezin, de familie en de gezondheid de school een podiumplaats verdient. Ze moeten zelf het goede voorbeeld geven en aanvaarden dat de school soms gewoon gelijk heeft. ‘Mijn kind schoon kind’ ontneemt kinderen groeimogelijkheden. Door altijd pal achter je kind te staan, ontzeg je het veel kansen. Kinderen mogen fouten maken, die ook als dusdanig benoemd worden. Ze hebben recht op volwassenen die hen durven bij te sturen en te begeleiden. Kansarme kinderen hebben meer dan andere kinderen ouders nodig die de school op de eerste plaats zetten, hoe moeilijk ook.

Leerkrachten en directies zijn de poortwachters van het beste wat de menselijke cultuur of samenleving heeft voortgebracht. Dat verhaal over denken en doen geeft de leerkracht aan de nieuwe generatie door, zodat de leerlingen er later het hunne mee kunnen doen. Veel te dikwijls spelen leerkrachten in op de waan van de dag of bewijzen ze lippendienst aan de papiermolen waarin ze vastzitten. De opdracht van een school is veel grootser dan alleen maar weetjes te sprokkelen via eenvoudige invulboeken. Boeiend lesgeven door een samenhangend verhaal te vertellen komt alle leerlingen ten goede. De samenleving: er is een groeiende kloof tussen hoog- en laaggevormde burgers. Laten we stoppen met de zwarte piet naar het onderwijs door te spelen. Ambitieus onderwijs kan de kloof niet dichten en zal ze alleen maar vergroten. Er is maatschappelijke moed voor nodig om haar te dichten, maar dat is geen verhaal van het onderwijs alleen. Laat het onderwijs doen waar het sterk in is: leerlingen inwijden in kennis en inzicht.

# 6 septembre 2018, Le Soir, Jean Hindriks, « On a encore du mal à faire confiance au terrain »

Dans le nouvel ouvrage qu’il codirige, l’économiste Jean Hindriks propose une autre façon de voir l’enseignement. Il y encourage à redonner du pouvoir aux écoles.

Economiste de l’enseignement, professeur à l’UCL, Jean Hindriks codirige avec l’économiste Kristof De Witte « L’Ecole du renouveau » (Skribis). Après « L’Ecole de la réussite », il dresse les conditions de l’idéal qui doit inspirer les actuelles réformes de l’enseignement. Un idéal qu’il appelle « l’école de la chance ».

Comment définir une « école de la chance » ?

Il y en a déjà, en Flandre comme en Wallonie. Mais je peux vous en citer une : celle que j’ai fréquentée moi-même ! A l’époque, l’Ecole des frères à Tournai avait déjà des ordinateurs. On apprenait même à y faire de la programmation et remettait nos travaux de fin d’année en binômes… Cet établissement faisait partie de ces rares écoles où l’on travaillait sur des projets pédagogiques et où les enseignants de plusieurs matières différentes collaboraient.

Le critère de la « bonne » école – ça peut paraître brutal et surprenant – mais du point de vue de l’économiste, c’est l’excellence. Le but d’une école n’est pas la bienveillance, mais bien d’avoir des standards élevés. Etre efficace, donc, tout en étant équitable et en donnant des chances égales à tous, peu importe l’origine sociale. Ce sont des établissements qui connaissent une mixité sociale importante. Ce sont aussi des structures qui ont tendance à faire de la sélection, mais pas sur les problèmes disciplinaires ou comportementaux des élèves, plutôt sur les critères académiques. Car ce sont des écoles exigeantes dans lesquelles les enseignants ont recours à la différenciation pédagogique que le numérique peut réaliser. Elle est d’autant plus pertinente pour la Communauté française que l’on tend à un tronc commun. Cela signifie que nous allons vers des classes plus hétérogènes. Autrement dit : nous aurons des élèves de niveaux différents, à des rythmes différents. Il faudra faire de la différenciation pédagogique, en utilisant tous les outils disponibles, à commencer par le numérique.

Les réformes actuelles vont-elles en ce sens ?

On a encore du mal à faire confiance au terrain, surtout du côté francophone. Pourtant, dans le Pacte d’excellence, il y a deux piliers fondateurs : l’autonomie donnée aux écoles et le tronc commun. La différenciation pédagogique qui sera nécessaire lorsque le tronc commun sera mis en place existe déjà en Flandre. Sans l’autonomie promise par la réforme de l’enseignement chez nous, cette école est impossible ! Il y a une aspiration très actuelle chez les élèves, comme chez les enseignants, à ne pas tous entrer dans le même cadre. Grâce à l’autonomie et au tronc commun, nous allons pouvoir briser la différenciation verticale et créer un écosystème où nous aurons une panoplie d’offres d’enseignements permettant aux jeunes de choisir le type de pédagogie et de spécialisation qui les intéressent. On n’oblige pas tout le monde à acheter un T-shirt de la même taille et de la même couleur. Chacun est configuré à sa façon. Il faut pouvoir redonner du pouvoir aux écoles et faire confiance aux chefs d’établissement.

On va dans le bon sens, mais une des grandes questions à laquelle on ne répond pas aujourd’hui, c’est celle de la formation tout au long de la vie des enseignants. On reste dans un modèle où vous êtes formés en début de carrière et la formation acquise est considérée valable pendant quarante ans. Or, ce n’est plus du tout ça : on sait très bien que les connaissances évoluent tout au long d’une carrière. Dans le Pacte d’excellence, il n’y a pas grand-chose de prévu là-dessus…

Un autre élément sur lequel agir en faveur des « écoles de la chance » : le sentiment d’isolement des enseignants. On peut résumer ça en une phrase : nous sommes dans un modèle où nous avons 0 % d’autonomie et 100 % d’isolement. Il faudrait basculer dans l’autre sens… 100 % d’autonomie et 0 % d’isolement. Aller vers ce qu’on appelle les « learning communities » où l’enseignant est coaché, encadré avec une équipe, pas forcément de la même école mais aussi d’autres écoles ou du monde associatif, des parents qui eux-mêmes sont impliqués. Des groupes d’encadrement qui permettent à l’enseignant de se sentir soutenu et d’échanger des pratiques pour apprendre assez rapidement quelles sont les plus performantes.

Vous vous basez sur un constat d’inégalités scolaires, à l’entrée… mais aussi à la sortie de l’école. « L’école de la chance » vise-t-elle à changer ce paradigme ?

Nous sommes dans un concept « d’égalité des chances » dans le monde de l’enseignement chez nous. Si je schématise un peu, c’est comme si nous voulions faire passer tous les jeunes à travers un petit couloir étroit : la voie universitaire vers la réussite. Quel est l’intérêt que tout le monde passe par la même voie ? Je préfère parler, comme dans le monde anglo-saxon, de « pluralisme des chances » : au lieu d’égaliser, proposons plutôt des chemins parallèles qui conduisent à d’autres formes de réussite professionnelle. « L’école de la chance » va en ce sens.

ERIC BURGRAFF et MARIE THIEFFRY

# 8 september 2018, De Standaard, Paul Goossens, De nieuwe schoolstrijd,

Als er al een land ervaring heeft met schooloorlogen, is het België. Op het eind van de negentiende eeuw pakten we er al eens fors mee uit en in de jaren vijftig was het opnieuw van dat. Vandaag maken we ons op voor een nieuwe editie. Niet in België, wel in Vlaanderen. Deze keer niet over de ziel van het kind, wel over zijn hersenen. Die switch hoeft niet te verbazen. Sinds Vlaanderen zich een kenniseconomie noemt en zowat alles voor de internationale concurrentieslag moet wijken, werden zielen massaal gedumpt, want ze zijn geen grondstof die het bbp kan optillen. Met de incidenten rond de hervorming van het secundair onderwijs begon de koude oorlog in het Vlaamse onderwijs, met het nieuwe schooljaar werd de open schoolstrijd een feit. Nadat ze de hele regeerperiode aan de poten hadden gezaagd van de stoel van ­minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V), claimt de grootste Vlaamse partij nu de portefeuille van Onderwijs.

In tegenstelling tot de vorige schooloorlogen wordt deze niet in het teken van het kruis of het truweel gevoerd. Nu gaat het om de ‘lat’, die volgens de aanjagers van het conflict in alle onderwijsnetten spectaculair lager werd gelegd. De koepels ontkennen, voelen zich (terecht) geviseerd en vrezen dat ze niet langer vaste politieke grond onder de voeten hebben.

Voor het eerst worden ze met een tegenstander geconfronteerd die de traditionele, levensbeschouwelijke breuklijnen straal negeert. Dat is behoorlijk disruptief, omdat de consensus waarop het Vlaamse onderwijsbeleid decennialang stoelde, systematisch wordt uitgehold. In naam van de kwaliteit worden enkele fundamentele aannames van het beleid gewogen en (bijna) afgevoerd. De onbewezen kreet dat het gelijkekansenbeleid de kwaliteit van het onderwijs aantast, klinkt steeds luider.

Dat leerlingen van betere komaf systematisch beter scoren, wordt niet als een probleem gezien

Hier is dus meer aan de hand dan onschuldige nostalgie naar de tijd van toen en evenmin kun je het alarm over de kwaliteit van het onderwijs als doemdenken van cultuurpessimisten afserveren. Daarvoor zijn er te veel eensluidende signalen en indicaties dat het Vlaamse onderwijs zich op een hellend vlak bevindt. De zorg voor excellent onderwijs gaat de hele samenleving aan, ook – zeker – de meest kwetsbare bevolkingsgroepen. Maar uitgerekend die groepen verschijnen nauwelijks op de radar van de alarmisten. Hun focus ligt op de slimsten en dat zijn – niet toevallig – meestal kinderen uit families met een netwerk en financiële veerkracht. In de vele interviews waar zij bij het begin van het nieuwe schooljaar de staat van het Vlaamse onderwijs toelichtten, blijft de sociaaleconomische breuklijn zeer, zo niet totaal onderbelicht. Dat leerlingen van betere komaf systematisch beter scoren, wordt niet gesignaleerd en nog minder geproblematiseerd. Haast nergens, zo schreven de professoren Kristof De Witte (KU Leuven) en Jean Hindriks (UCL) vorig jaar in een Itinera-rapport, is afkomst zo’n goede voorspeller voor de schoolresultaten als in ons land.

Toch komt die verspilling van talent, die herinneringen oproept aan de verketterde klassenmaatschappij van weleer, in de diagnose van de alarmisten nauwelijks aan bod. En als het toch gebeurt, is het om zich te ergeren over een teveel aan aandacht. ‘Bij ons’, aldus Wouter Duyck in Het Laatste Nieuws, ‘gaat het debat over onderwijs altijd zeer sterk over de “onderkant”, maar de neergang van ons onderwijs wordt straal genegeerd.’

Ook Dirk Van Damme, die niet zo heel lang geleden het socialistische gedachtegoed omarmde en nu in het pluche van de Oeso opereert, maakte een opvallende u-bocht. ‘We zijn te naïef geweest’, zei hij in deze krant (DS 1 september). ‘We hebben niet gezien dat de mechanismen die de kwaliteit van het Vlaams onderwijs garanderen, werden aangevreten door een verkeerd denken over gelijke kansen en door nonchalance. We hebben nu nood aan nieuwe ideeën om het gelijkekansenbeleid vooruit te helpen.’ Welke die nieuwe ideeën zouden kunnen zijn, vertelt hij niet. Over Theo Francken daarentegen geen kwaad woord. ‘We begrepen elkaar.’

Zoveel is duidelijk. Voor het conservatieve denken rond onderwijs, waar de cognitieve psycholoog Duyck de luidste toeter heeft, leiden het kansenbeleid en de zorg om gelijkheid tot nivellering. ‘Onze scholen’, vindt Duyck, ‘discrimineren nu de betere leerlingen.’ Kortom, voor Duyck & co. valt gelijkekansenbeleid niet te verzoenen met excellent onderwijs. Vandaar zijn pleidooi voor elitair onderwijs. Dat De Witte en Hindriks zopas in een nieuwe publicatie, De (her)vormde school, het tegendeel aantonen, wordt als sociologenpraat weggewuifd. Praat die geen rekening zou houden met het postulaat dat intelligentie voor meer dan de helft erfelijk is. Vanuit dat genetische determinisme is het een kleine stap om te stellen dat rijken rijker zijn omdat ze slimmer zijn.

Sinds de N-VA tot een conservatieve partij vervelde, is onderwijs voor die partij een strategisch slagveld, want essentieel voor de culturele hegemonie. Dat verklaart nogal wat hypocrisie. De strijd voor kwaliteit is voor die partij in eerste instantie een afrekening met de egalitaire inspiratie van het beleid en een alibi om de happy few te bedienen. De tijd dat Vlaams-nationalisten zich inzetten voor verheffing van het hele volk, is verre geschiedenis. Een afgesloten hoofdstuk.

# 10 september 2018, Psyche & Brein, Hilde Colpin, Welbevinden of prestaties? Een valse tegenstelling.

Hilde Colpin, gewoon hoogleraar schoolpsychologie aan de KU Leuven, reageert op het interview met onderwijsexpert Dirk Van Damme in de Standaard (1 september) over "de obsessie voor welbevinden" in onze scholen.

Het interview met onderwijsexpert Dirk Van Damme in De Standaard (DS, 1 september) heeft veel reacties losgemaakt. Net als Gert Van Passel (DS, 3 september) was ik getroffen door “de obsessie voor welbevinden” (sic) in onze scholen waarover de OESO-topman zich beklaagt. Eerder kwam ook uit politieke hoek (N-VA) de boodschap dat in het onderwijs “de slinger te veel is doorgeslagen naar welbevinden” (De Morgen, 19 juni). Men lijkt te suggereren dat scholen overdreven aandacht hebben voor het welbevinden van hun leerlingen en dat dat een verklaring biedt voor de dalende onderwijsprestaties in Vlaanderen. Vanuit zijn positie als schooldirecteur spreekt Gert Van Passel dat tegen. Als academicus treed ik hem bij.

De term welbevinden wordt in het Vlaamse onderwijs vaak gebruikt als containerbegrip voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Die wordt onderscheiden van het klassieke leren of de cognitieve ontwikkeling. Men vult welbevinden in de praktijk dus ruim in. Het kan verwijzen naar diverse aspecten zoals zelfbeeld, stemming, (faal)angst, tevredenheid op school, gedrag en motivatie van leerlingen. Deze opsomming is niet volledig. Discussies zouden aan nuance winnen door aan te geven welke aspecten van welbevinden men voor ogen heeft. Dat terzijde. Welbevinden staat in elk geval niet haaks op presteren en aandacht voor welbevinden zou niet verkeerdelijk begrepen mogen worden als: de lat lager leggen.

In zijn opinie focust Maarten Vansteenkiste (DS, 4 september) op de motivatie van leerlingen en beargumenteert hij met wetenschappelijke evidentie dat een hoge, autonome motivatie gepaard gaat met betere prestaties. Iets gelijkaardigs geldt voor de andere aspecten van welbevinden. Jongeren die zich beter in hun vel voelen, meer gepast gedrag en sociale vaardigheden vertonen, presteren gemiddeld beter op school. Sociaal-emotionele problemen bemoeilijken het leren. Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat schoolse curricula en programma’s die het sociaal-emotioneel leren van kinderen en jongeren stimuleren, ook de schoolse prestaties kunnen bevorderen. Dat geldt in het bijzonder voor maatschappelijk kwetsbare groepen. In die programma’s leren kinderen bijvoorbeeld om hun gedrag te reguleren, hun emoties te herkennen en aanvaarden en vriendelijk en respectvol om te gaan met anderen. Vaak gebeurt dat als onderdeel van de gewone lessen, waardoor er geen cognitieve leertijd verloren gaat. Meerdere programma’s zetten ook in op kwaliteitsvolle interacties van leerkrachten met leerlingen en het vermijden van conflict. Onderzoek heeft het belang daarvan voor het welbevinden en de prestaties van jongeren immers uitgebreid aangetoond. Positief omgaan met leerlingen, zij het soms een uitdaging voor leerkrachten, kost evenmin extra lestijd.

Onderzoekers van onder meer de Washington State Institute for Public Policy hebben vastgesteld dat de financiële kost van veel programma’s voor sociaal-emotioneel leren op lange termijn lager is dan de economische winst. Mogelijke verklaringen zijn dat die jongeren vaker een diploma halen en minder gebruik moeten maken van allerlei maatschappelijke voorzieningen, zoals (geestelijke) gezondheidszorg. In veel landen wordt het sociaal-emotioneel leren op school dan ook expliciet aangemoedigd en ondersteund door de overheid. Zo vraagt de Nederlandse overheid dat scholen een effectief antipestprogramma toepassen en financierde ze onlangs een grootschalig onderzoek naar de effectiviteit van veel gebruikte programma’s. In Finland, dat traditioneel hoog scoort in internationale vergelijkingen van onderwijsprestaties, heeft het ministerie van onderwijs tien jaar geleden de ontwikkeling en nationale implementatie van het KiVa-programma financieel mogelijk gemaakt. KiVa is gericht op het voorkomen van pesten en het creëren van een positief schoolklimaat. Onderzoek toonde aan dat KiVa niet enkel leidde tot een opvallende daling van pesten op school, maar ook tot een verbetering van het welbevinden en van de schoolse prestaties.

De idee dat investeren in de sociaal-emotionele ontwikkeling ten koste gaat van de cognitieve ontwikkeling is wijd verspreid en hardnekkig, maar niet correct. Om de prestaties en het excelleren van jongeren te bevorderen moet het onderwijs niet minder, maar net meer investeren in welbevinden.

Deze blogpost werd geschreven door **Hilde Colpin**, gewoon hoogleraar schoolpsychologie aan de KU Leuven.

**Referenties, o.a.**

Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G.W. (2016). Integrating academic and social-emotional learning in classroom interactions. In K.R. Wentzel & G.B. Ramani (Eds.), Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes (pp.349-366). New York/London: Routhledge.

Orobio de Castro, B. et al. (2018). Wat werkt tegen pesten? Effectiviteit van kansrijke programma’s tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk (onderzoeksrapport). https://www.uu.nl/sites/default/files/eindrapport-wat-werkt-tegen-pesten.pdf

Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Jak, Oort, F.J., & Koomen, H.M.Y (2017). Affective teacher-student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediation role of engagement. School Psychology Review, 46, 239-261.

Salmivalli, C., Garandeau, C.F., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A.M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.), Peer relationships and adjustment at school (pp. 279-307). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Washington State Institute for Public Policy (2017). Benefit-cost results. http://www.wsipp.wa.gov/BenefitCost/WsippBenefitCost\_AllPrograms, geraadgpleegd 10 september 2018.

# 6 september 2018, Het Laatste Nieuws, Crevits roept onderwijskoepels op het matje: “De beste zijn mag geen taboe zijn”

HLN ONDERZOEK | Is ons onderwijs in vrije val? | SLOT: Minister Crevits geeft haar weerwoord in 10 antwoorden

Onderwijsminister Hilde Crevits (CD&V) kreeg al wat over zich heen in onze reeks. De kennis van Vlaamse leerlingen daalt, directies zetten leerkrachten onder druk om de lat te laten zakken en werkgevers maken zich ernstige zorgen over de kwaliteit van diploma’s. Terloops opende N-VA-voorzitter Bart De Wever de aanval op haar ministerpost. Tijd voor haar weerwoord.

De kennis van leerlingen daalt op álle geteste vakken en in álle lagen van de bevolking. Is ons onderwijs vandaag slechter dan 15 jaar geleden?

“We zijn op bepaalde punten slechter geworden, ja. Maar het is fout om te zeggen dat ons onderwijs in een diepe crisis zit. Als je vergelijkt met andere landen, dan blijven we top. Er zijn wel werkpunten. Zo zien we de groep toppers kleiner worden en de groep laagpresteerders groter. Ook de kloof tussen hoge en lage presteerders blijft in Vlaanderen groot. Ondanks alle middelen die we al geïnvesteerd hebben in gelijke kansen. Daar moeten we toch eens over nadenken. Maar we doen wel degelijk iets om de daling - die al jaren aan de gang is - stop te zetten. Zo hebben we een grote hervorming doorgevoerd in het secundair onderwijs en nieuwe eindtermen ingevoerd. Ik ben ervan overtuigd dat daar genoeg instrumenten in zitten die ons in staat moeten stellen om opnieuw te stijgen in de internationale testen.”

Is de slinger in ons onderwijs te ver doorgeslagen van kennis naar vaardigheden?

“In sommige scholen misschien wel. Ik denk dat er grote verschillen zitten tussen scholen. Ik ben alleszins een fan van kennis. Ik ben het er niet mee eens dat alle leerstof uitsluitend ‘leuk’ moet zijn. Dat een leerling bijvoorbeeld wel een auto uit elkaar mag halen, maar dat hij of zij niet moet weten hoe een motor effectief werkt. Het één kan echt niet zonder het ander. Alleen zien we ook wel dat veel leerlingen schoolmoe worden omdat ze niet inzien waar ze de kennis die hen aangeleerd wordt, kunnen toepassen. We mogen vaardigheden niet plots weer gaan wegduwen. Het evenwicht houden is zeer belangrijk.”

Leerkrachten getuigden massaal dat ze door directies en inspectie onder druk gezet worden om leerlingen te laten slagen. Zo wil men het aantal zittenblijvers laag houden. Komt die instructie van u?

“Zeker en vast niet. Ik ben daar zelfs ongelooflijk van geschrokken. Ik was verontwaardigd toen ik het las en dat was mij ook nog nooit ter ore gekomen. Uiteraard wil ik dat de statistieken voor zittenblijven dalen, maar enkel door leerlingen beter te begeleiden. Niet door hen er ‘zomaar’ door te laten. Als dat de pedagogische boodschappen zijn die in sommige van onze scholen gegeven worden, dan ben ik het daar totaal oneens mee. Ik zal daar met de onderwijsverstrekkers over praten.”

Sommige lagere scholen geven rapporten met stickers en bloemetjes, omdat punten hen ongelukkig zouden maken. Compleet fout, vinden bepaalde experts. Pamperen we onze kinderen te veel?

“Van mij mogen scholen stickers en bloemetjes geven, maar soms is een harde score ook nog nodig. En ik heb er geen probleem mee dat men benoemt wie eerste of tweede is. Als je ergens in uitblinkt, dan moet dat niet weggemoffeld worden. De beste zijn in iets mag geen taboe zijn. Maar punten moeten wel altijd geduid worden. Een zes op tien is niet voor élke leerling bij voorbaat slecht. Het gaat ook om de inspanningen die geleverd zijn en om de leerwinst die een kind boekt. Ik vind het wel zeer belangrijk dat we van ieder kind veel verwachten. De lat moet voor iedereen hoog gelegd worden. Hoge verwachtingen belemmeren het welbevinden van een kind niet.”

Er zijn de voorbije jaren veel middelen naar gelijke kansen gegaan. Investeren we genoeg in toppresteerders?

“Het klopt dat scholen die veel kwetsbare kinderen in hun klassen hebben, daar meer middelen voor krijgen. Voor scholen met hoogbegaafde kinderen denk ik niet dat we hetzelfde moeten doen. Daar moeten we wel veel meer inzetten op differentiatie in de klas en nieuwe vormen van lesgeven. Ik ben in Oudenaarde in een school geweest waar alle leerkrachten een opleiding hadden gekregen van Exentra (expertisecentrum rond hoogbegaafdheid, red.) zodat ze beter om konden gaan met hoogbegaafde leerlingen in hun klas. Ze werken daar ondertussen met mapjes waarin extra uitdagingen zitten, zodat ze de toppers in de klas kunnen stimuleren. Terwijl die leerlingen daarmee bezig zijn, kunnen leerkrachten extra tijd spenderen aan de leerlingen die het wat moeilijker hebben. De tijd dat alle leerlingen in dezelfde klas op hetzelfde ritme werken, lijkt mij voorbij.”

“Dankzij de hervorming in het secundair onderwijs hebben scholen nu overigens tal van opportuniteiten gekregen om te differentiëren. Een groep leerlingen die top is voor wiskunde, die kan men voortaan perfect één of twee uur extra verdieping van de leerstof geven. En tegelijk kan men ook de groep leerlingen die het lastiger heeft voor wiskunde samen zetten en versterking geven. Die hefbomen zijn er nu.”

Anderstalige leerlingen hinken steeds verder achterop en begrijpend lezen krijgt in het lager flinke klappen. Leggen we nog genoeg focus op Nederlands?

“Taal vind ik een zeer cruciaal element van ons onderwijs. Dat uit de testen blijkt dat één op de vijf van onze 15-jarigen het basisniveau Nederlands niet haalt, dat is dramatisch. En daar moeten we zeer zwaar op inzetten. Want anders zitten we binnenkort met een generatie die zich niet eens voldoende kan uitdrukken in het Nederlands om een job te vinden. Daarom hebben we nieuwe eindtermen ingevoerd. Volgend schooljaar komt er na de eerste graad een eindterm voor basisgeletterdheid. Iedereen móet die halen. De lat ligt daar voor iedereen even hoog en iedereen moet erover.”

Alle wetenschappers zijn het erover eens: een centraal examen invoeren zou veel oplossen. Waarom doen we dat niet?

“Ik ben geen fan. De kwaliteit van een school kan je niet enkel afmeten via een examen. Het is even belangrijk om na te gaan hoe een school met de leerlingen omgaat en hoe ze hen opvoedt. Frankrijk heeft een centraal examen en scoort slechter dan Vlaanderen in internationale testen. Ik geloof dus niet dat een centraal examen sowieso het niveau zal doen stijgen. Ik ben wél een fan van zogenaamde ‘bovenschoolse testen’. We hebben met deze regering alle lagere scholen verplicht om op het einde van het zesde leerjaar zo’n test te organiseren. Dat is op zich al een aardverschuiving. En de inspectie zal er ook zeer expliciet op letten hoe een school de resultaten van die testen gebruikt. Ze zullen moeten kunnen aantonen dat ze ermee aan de slag gaan. En ik wil graag nog verder gaan. Vandaag kunnen scholen die een minder goed inspectieresultaat halen weigeren om samen te werken met de pedagogische begeleiding. Ze zijn daar vrij in. Ik zou dat graag willen veranderen en praat daarover met de koepels. Ik wil dat zij hun leden zeggen: ‘Als jullie bij ons aangesloten zijn, dan móeten jullie begeleiding aanvaarden na een slechte inspectie.’ Want we weten dat die begeleiding een schoolcultuur op enkele jaren tijd echt grondig kan verbeteren.”

Ook de werkgevers maken zich zorgen. Zij vragen de volgende regering zeer expliciet: voer een centraal examen in. Hebben ze aan u een medestander?

“Voor mij is een centraal examen geen breekpunt, maar ik ben niet overtuigd dat het effect zou hebben. Ondertussen loopt er vanuit onze administratie een meerjarenonderzoek naar leerwinst. Als we daar de resultaten van hebben, dan ben ik bereid om te kijken of we daar ook iets publiek mee moeten doen. Of als Voka een concreet voorstel doet. Willen ze een centraal examen voor álle vakken? Of enkel voor Nederlands? Dat laatste zou een idee zijn waar ik mij iets kan bij voorstellen.”

Veel leerkrachten in het secundair gaven aan dat men in het lager onderwijs allerlei kennis niet meer aanleert. Daardoor moeten zij extra tijd steken in het bijbrengen van basiskennis. Zijn het lager onderwijs en het secundair te ver uit elkaar gegroeid?

“Dat is een terechte kritiek. We zitten nu inderdaad met een aansluiting die niet honderd procent klikt. Er werd in het verleden echter nauwelijks met elkaar gesproken. Voor de nieuwe eindtermen in de eerste graad van het middelbaar hebben we bijvoorbeeld ook leerkrachten van het lager uitgenodigd in de commissies. Dat was een primeur. Voordien deed men dat simpelweg niet. Er was geen kruisbestuiving. Wij hebben dat nu veranderd en we zullen ervoor zorgen dat er leerkrachten van het secundair aanwezig zijn als er gepraat wordt over de eindtermen in het lager onderwijs. En het hoger onderwijs moet zijn zeg kunnen doen in de commissies over de eindtermen van de tweede en derde graad secundair. De kruisbestuiving is niet overal even intens, maar we gaan basisonderwijs wel weer beter aansluiten op secundair. En secundair op hoger onderwijs.”

Bent u een vazal van het katholiek onderwijs, zoals N-VA-voorzitter Bart De Wever suggereert?

“Ik voel mij niemands vazal. Als Bart De Wever de behoefte heeft om mij te schofferen, dan doet hij maar. Het houdt echter geen steek. In het begin van mijn regeerperiode heb ik de werkingsmiddelen van de koepels moeten verminderen. Ze waren woedend. Dat was echt niet leuk en ik kreeg veel giftige reacties, maar ik heb het wel uitgevoerd. En recent stuurde ik de koepels nog een brief om hen aan te manen werk te maken van een reactie op die slechte resultaten rond begrijpend lezen. Ik heb hen dat maanden geleden al gevraagd, maar ik hoor voorlopig niks concreet. Wel, dan word ik zenuwachtig. En dan durf ik druk zetten. Maar ik respecteer hen wel. Ik wil de koepels zeker niet kapot.”

“Ik begrijp de reactie van de N-VA niet. Je zit 9 jaar samen in de regering en je hebt samen een grote onderwijshervorming tot een goed einde gebracht - ik zie minister-president Geert Bourgeois nog glunderen bij de persconferentie - en dan een paar weken later zegt de partijvoorzitter dat het eigenlijk niet veel voorstelt. Zeer vreemd.”

**Jeroen Bossaert**

# 11 september 2018, Knack, Jan Cornillie, Christine Hannes en Peter Verlee van SP.A.,'Nadruk op vaardigheid in plaats van kennis? Veel meer een keuze van koepels, dan van SP.A-ministers',

'Het debat over gelijkekansenbeleid in het onderwijs gaat dezelfde kant op als het integratiebeleid: ritueel herhalen dat het vorige beleid is mislukt, zonder een redelijk en onderbouwd alternatief in de plaats te zetten', schrijven Jan Cornillie, Christine Hannes en Peter Verlee van SP.A.

'SP.A moet toegeven dat haar gelijkekansenbeleid in het onderwijs heeft gefaald', kopte hoofdredacteur Bert Bultinck vorige week in Knack. De stelling van Bultinck is een redenering in twee fases. (1) De kwaliteit van ons onderwijs gaat achteruit door een tendens van 'teaching to the bottom': om de zwakste leerlingen ook uitzicht te geven op een diploma worden de standaarden verlaagd. (2) Het gelijkekansenbeleid moest leerlingen uit een sociaal-economisch en cultureel zwakkere achtergrond ook uitzicht geven op een diploma. Eindresultaat van Bultincks redenering? Het gelijkekansenbeleid is de schuldige van de achteruitgang. Daarbij haalt Bultinck de interviews van OESO-onderwijsexpert Dirk Van Damme, ex-kabinetschef van Minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke, aan ter bevestiging. 'Als die het zelf al zeggen, dan moet het zeker waar zijn', zo lees je tussen de regels. Wij betwisten deze voorstelling van zaken.

Over één vaststelling bestaat geen twijfel: onderwijsresultaten in Vlaanderen, gemeten op basis van de internationale PISA-testen, gaan achteruit. Zowel van de sterkst als de zwakst presterende leerlingen. De meeste onderzoekers zijn het eens dat de verschuiving van kennis naar vaardigheden en welbevinden gemiddeld genomen niet heeft geholpen om de onderwijsresultaten te doen stijgen. Maar die verschuiving zomaar toeschrijven aan het gelijkekansenbeleid van SP.A klopt alvast niet. 'Gelijke kansen op middelmatigheid zijn geen gelijke kansen', herhaalde Frank Vandenbroucke telkens opnieuw.

We dagen critici dan ook uit om 1 beleidsmaatregel of -voorstel van SP.A - in het kader van haar gelijkekansenbeleid - te vinden impliciet of expliciet normverlaging goedkeurt. Voorrang van vaardigheden op kennis is veel meer het gevolg van de pedagogische richtlijnen binnen de koepels dan van de politieke keuze van de SP.A-ministers. Wie Dirk Van Damme goed leest, heeft ook begrepen wie hij daarvoor verantwoordelijk acht. Had de minister harder moeten wegen op het pedagogisch beleid? Misschien wel, maar met welke legitimiteit? Zonder betere metingen is het voor een Minister erg moeilijk om de onderwijskoepels uit te dagen op hun pedagogisch beleid, laat staan dat argument te winnen.

Terug naar het gelijkekansenbeleid. KUL-onderzoeker Erwin Ooghe toont aan dat het gelijkekansenbeleid wel degelijke leerwinst heeft opgeleverd. Maar het was duidelijk niet sterk genoeg om een dalende trend te keren. Waarom? Was de idee dat de democratisering van ons onderwijs voor migrantenkinderen op dezelfde manier kon lukken als in het verleden voor arbeiderskinderen té overmoedig? Was het gelijkekansenbeleid te financieel ingekleurd, te weinig op maat van de doelgroep? We zijn nog ver van huis, maar het is niet omdat het (nog) niet is gelukt, dat we beter af zijn zonder.

En het zal al zeker niet lukken om ons onderwijs naar boven te tillen met minder financiering voor kansengroepen, zoals N-VA wil. Hetzelfde geldt voor de aanval op het welbevinden van kinderen op school als absolute graadmeter. Uit de PISA-resultaten dat er wel een verband is tussen leerlingen die zonder diploma de school verlaten en hun welbevinden. Opnieuw: welbevinden alleen als graadmeter volstaat niet, maar zonder dreigen we evenmin vooruitgang te boeken.

Alleen door te meten, kunnen we de lat voldoende hoog leggen én ervoor zorgen dat iedereen, ongeacht de sociaal-economisch en culturele achtergrond, over die lat geraakt.

Zo zien we steeds meer het debat over gelijkekansenbeleid in het onderwijs dezelfde kant opgaan als het integratiebeleid: ritueel herhalen dat het vorige beleid is mislukt, zonder een redelijk en onderbouwd alternatief in de plaats te zetten. Laat ons dat ten allen prijze vermijden in het belang van kinderen. Alle kinderen.

We willen graag de discussie over een performanter gelijkekansenbeleid voeren, maar dan op één voorwaarde: dat iedereen akkoord is om via peilingsproeven - gestandaardiseerde testen die in elke school worden afgenomen - te meten welk gelijkekansenbeleid écht werkt (en welk gelijkekansenbeleid niet). Leg scholen bijvoorbeeld op zo'n testen tweejaarlijks te organiseren en laat de inspectie nagaan welk beleid er rond het verbeteren van de resultaten werd opgezet.

Die proeven zijn een goede indicator voor scholen én beleidsmakers om kwaliteit van een school te meten. Alleen door te meten, kunnen we de lat voldoende hoog leggen én ervoor zorgen dat iedereen, ongeacht de sociaal-economisch en culturele achtergrond, over die lat geraakt. Want anders zijn we enkel de hoop van het huidige gelijkekansenbeleid aan het inruilen voor de illusie dat het zonder ook wel zal lukken.

Jan Cornillie, fractiesecretaris en kandidaat SP.A.

Christine Hannes, directeur spectrumschool en kandidaat SP.A Antwerpen.

Peter Verlee, leerkracht GO! en kandidaat SP.A Antwerpen.

# 11 september 2018, Trends, Onderwijsexpert Dirk Van Damme (OESO): 'Nood aan nieuwe instrumenten in gelijkekansenbeleid'

Het jaarlijkse OESO-rapport Education at a glance vergelijkt ons onderwijs op meer dan 100.000 punten met 35 andere landen. In het algemeen krijgt het Vlaamse onderwijs een goed rapport, maar onderwijsexpert Dirk Van Damme (OESO) wijst wel op een aantal verbeterpunten.

De participatiegraad in het Vlaamse onderwijs is beter dan het gemiddelde, maar de opleidingsgraad van de ouders en de sociale achtergrond wegen op de studiekeuze in het secundair onderwijs. Wat doen we verkeerd?

DIRK VAN DAMME. "In het kleuteronderwijs, waar er geen leerplicht is, scoren we heel goed met een participatie van 99 procent. Van 6 tot 18 jaar geldt er een leerplicht en is de participatiegraad vanzelfsprekend hoog. Maar daar zie je dat de opleidingsgraad van de moeder en de migratieachtergrond bij ons meer de studiekeuze bepalen dan in andere landen.

"Ondanks de inspanningen in het gelijkekansenbeleid is die situatie de afgelopen tien jaar nauwelijks veranderd. Je kunt uiteraard niet weten hoe het zou zijn geweest zonder die maatregelen, maar het lijkt mij fair te stellen dat er nood is aan nieuwe instrumenten in het gelijkekansenbeleid. Uit onze gegevens blijkt dat de huidige instrumenten niet efficiënt genoeg zijn."

In een kennismaatschappij is de doorstroom naar het hoger onderwijs belangrijk. Hoe doet Vlaanderen het?

VAN DAMME. "Een diploma hoger onderwijs is in België nog altijd een van de beste remedies tegen werkloosheid. Daarom is goed om vast te stellen dat meer dan de helft van de 20-jarigen in België in het hoger onderwijs studeert. Ook na de leerplicht vinden veel jongeren een opleiding interessant.

"De instroom in het hoger onderwijs is goed, de uitstroom is dat minder. Te veel mensen haken af. In andere landen zie je het aantal hoger opgeleiden stijgen, terwijl bij ons dat percentage stabiel blijft. In de politieke kringen leeft de misvatting dat er te veel hooggeschoolden op de arbeidsmarkt zijn. Dat is zeker niet het geval. In tegenstelling tot andere landen kennen we hier nauwelijks het probleem van mensen met een hogere opleiding die een baan uitoefenen waarvoor ze overgekwalificeerd zijn."

Ruim 6 procent van het bruto binnenlands product gaat naar onderwijs, vooral naar het secundair. Is het juist om te spreken van een onderfinanciering in het hoger onderwijs?

VAN DAMME. "Ik zou het zo niet noemen, maar relatief gezien gaat bij ons een kleiner deel van de middelen naar het hoger onderwijs. In andere landen ligt de verhouding met het leerplichtonderwijs anders. Universiteiten en hogescholen staan bovendien de jongste jaren door de enveloppefinanciering onder druk. Hun middelen zijn niet mee gestegen met de studentenaantallen. Daar komt nog bij dat ons hoger onderwijs gemakkelijk toegankelijk is door de tamelijk lage inschrijfgelden. En er is geen traditie om onderfinanciering met private middelen te compenseren.

"Het secundair onderwijs is wel goed gefinancierd. Van de 35 landen hebben we daar de op een na ruimste financiering. Het geld gaat voornamelijk naar de personeelskosten en minder naar de werkingskosten. De lonen van de leraars zijn relatief goed, maar dat is niet de enige parameter die telt. Ook de klasgrootte en het aantal lesuren bepalen mee de kostprijs. Laat dit geen pleidooi zijn om het aantal lesuren te verhogen. Volgens recente PISA-gegevens blijkt de leertijd weinig invloed te hebben op de kwaliteit van het onderwijs."

# 14 september 2018; De Tijd, Column Peter De Keyzer Managing Partner Growth Inc., Wie zwak onderwijs zaait, zal ongelijkheid oogsten,

De zogenaamde elitescholen zijn vandaag scholen met de beste ouders, niet de scholen met het beste onderwijs.

De onderwijsprestaties van de Vlaamse jeugd gaan pijlsnel achteruit. Om toch maar zo veel mogelijk kinderen over de lat te krijgen, werd de lat voor iedereen lager gelegd. Dat is niet alleen een ramp voor de kwaliteit van de diploma's, het vergroot de ongelijkheid en het maakt de ongelijkheid hardnekkiger.

Als vader van twee schoolgaande kinderen merk ik het verschil met andere tijden. Amper huiswerk. Geen puntenverlies voor taalfouten bij geschiedenis, wiskunde of rekenen. Geen scores maar smileys. Geen mediaan of gemiddelde meer. Weinig lezen.

Het grote probleem is dat een lagere lat voor iedereen niet leidt tot meer gelijkheid. Integendeel. Wie de kwaliteit en het niveau van het onderwijs bewust doet dalen, verhoogt de invloed van afkomst, connecties en financiële middelen. Wie de lat voor iedereen lager legt, verhoogt de ongelijkheid en vernietigt de meritocratie.

Dat werd afgelopen week perfect geïllustreerd door een studie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Het schoolsucces van de Vlaamse kinderen wordt sterk bepaald door de sociale achtergrond van de ouders. Lees: kinderen van rijke ouders hebben meer kans op betere diploma's en betere jobs. Dat is een rechtstreeks gevolg van de lagere normen in het onderwijs. Als je de lat lager legt, zal misschien iedereen erover raken. Als je ze laag genoeg legt, haalt iedereen binnenkort misschien zelfs een universitair diploma. Leve de gelijkheid.

Helaas is er een schaduwzijde aan die zienswijze. Als diploma's minder waard worden en de school minder kennis en vaardigheden bijbrengt, gebeurt iets anders. Hooggeschoolde ouders met een groot sociaal netwerk, voldoende financiële middelen en goede connecties zullen heus wel garanderen dat hun kinderen het verschil kunnen maken en hogerop raken. Ze tekenen voor bijlessen, bijkomende diploma's, buitenlandse stages of andere extracurriculaire activiteiten. Een diploma hebben is dan geen garantie meer op succes in je carrière. Je afkomst en financiële middelen des te meer.

Dat is het tegenovergestelde van een meritocratie. In een meritocratie bepalen noch je afkomst, noch je financiële middelen of je succes zal hebben of niet. Een studie van de Amerikaanse socioloog Robert Putnam illustreerde treffend dat de meritocratische American dream niet meer bestaat. De slimste kinderen uit arme gezinnen hebben vandaag minder kans op een universitair diploma dan de domste uit rijke gezinnen. Dat creëert een vicieuze cirkel waarin financiële middelen, connecties en kansen van generatie op generatie worden doorgegeven. In Vlaanderen riskeren we hetzelfde. Door gelijkheid in het onderwijs te willen opleggen, wordt afkomst opnieuw een bepalende factor voor succes.

Hoe lossen we dat op? Leg de onderwijslat opnieuw fors hoger. Hoge eisen, kennis, presteren en excelleren zijn geen vieze woorden. Vooral kinderen uit zwakkere sociale milieus hebben een hoogstaand onderwijs nodig dat hoge eisen stelt. Alleen zo kunnen ze uitblinken, het verschil maken en doorgroeien. De knappe koppen uit zwakke sociale milieus zullen niet meer worden ingehaald door veel minder begaafde kinderen uit betere middens.

We moeten scholen ook belonen op basis van leerwinst. Kinderen uit een gegoed milieu en met hoogopgeleide ouders zullen het vaak al heel goed doen op school. Dat is meestal niet de verdienste van die school. De zoon van twee advocaten voorbereiden op de universiteit is een koud kunstje. De dochter van twee laaggeschoolde migranten klaarstomen voor de hogeschool is een pak moeilijker. Toch staat de school met de advocatenouders vaak hoger aangeschreven dan de school met de migrantenouders. Geheel onterecht. De zogenaamde elitescholen zijn vandaag scholen met de beste ouders, niet de scholen met het beste onderwijs.

Dat kan je oplossen door scholen te belonen die bij hun leerlingen leerwinst boeken. Organiseer centrale examens voor kinderen als ze 12, 14, 16 en 18 zijn. Meet hun kennisniveau, kijk naar de sociale afkomst en naar de geboekte leerwinst. Wie erin slaagt om de dochter van twee asielzoekers klaar te stomen voor de hogeschool, heeft goed werk geleverd en krijgt extra middelen. Wie er niet in slaagt om van de zoon van twee advocaten een raketgeleerde te maken, heeft gefaald en moet het met minder geld stellen. Publiceer ook de leerwinstresultaten: scholen die erin slagen kinderen hoger op te leiden dan hun ouders, mogen met naam en toenaam genoemd én financieel beloond worden.

Geef elke school ook de mogelijkheid om haar loon- en personeelsbeleid te bepalen om de doelstellingen te behalen. Dat ontbreekt vandaag. Welke leerkracht wordt in de scholen het best betaald? De beste? De meest innovatieve? De meest inspirerende? Helaas, de oudste. Bovendien kan er nauwelijks worden afgeweken van de centraal bepaalde loonafspraken. Een belachelijk systeem dat presteren afstraft en wortel schieten beloont. Hoe kan je verwachten dat leerlingen presteren als hun leerkrachten niet worden afgerekend op hun prestaties?

Leg de lat opnieuw veel hoger en beloon scholen die écht het verschil kunnen maken. Alleen zo vermijden we dat afkomst opnieuw belangrijker wordt dan een diploma.

# 14 september 2018, De Standaard, Orhan Agirdag, Zet de beste leraar voor de moeilijkste klas,

In Vlaanderen geven ervaren rotten zelden les in kansarme scholen. Dat moet veranderen, vindt Orhan Agirdag. De maatregelen die gelijke kansen in het onderwijs moeten creëren, zijn uitgemolken. 'We hebben nood aan nieuwe ideeën.' Dat zegt Dirk Van Damme van de Oeso (DS 11 september). Ik had het niet meer met hem kunnen eens zijn. We moeten de huidige maatregelen kritisch evalueren, behouden wat werkt, en nieuwe maatregelen introduceren waarvan we weten dat ze het verschil maken.

Vandaag zijn er drie belangrijke maatregelen.

1.De GOK/SES-financiering: kansarme scholen krijgen meer middelen.

We weten dat de financiering positief werkt: GOK-financiering heeft wel degelijk leerwinst opgebracht, vooral wanneer scholen hun gelijkekansenbeleid richten op de sociaalemotionele ontwikkeling van de leerlingen. We moeten de GOK/SES-financiering dus zeker behouden, misschien zelfs uitbreiden, en scholen stimuleren om een effectief gelijkekansenbeleid te voeren.

2.Spreidingsbeleid: scholen mogen voorrang geven aan bepaalde leerlingen om de sociale mix te bevorderen.

Over die tweede maatregel kunnen we genuanceerd zijn: de sociaaletnische mix in scholen is wenselijk als we willen dat leerlingen uit verschillende achtergronden samen schoollopen. Maar de meeste studies wijzen uit dat mixen niet het ideale recept is voor meer leerwinst. Anders gezegd, gekleurde leerlingen moeten niet per se naast witte leerlingen zitten om succesvol te zijn. In wijken waar er amper witte leerlingen wonen, is mixen geen haalbare kaart. Maar gelukkig kunnen zwarte scholen ook goede scholen zijn. Kortom, we kunnen blijven inzetten op een sociale mix, omdat dat op zich waardevol is, maar het hoeft geen prioriteit te zijn voor het gelijkekansenbeleid.

3.'Nederlands, Nederlands en Nederlands': de mantra van het onderwijsbeleid sinds Frank Vandenbroucke (SP.A).

Daarover heb ik eerder al geschreven. Samengevat: taalvaardigheid is een van de belangrijkste punten die we moeten nastreven, maar ik betwijfel of een eenzijdige focus op eentaligheid resulteert in betere leerprestaties. De meerderheid van anderstalige leerlingen mag al jaren niet eens haar moedertaal op school spreken. Indien dat had geholpen, zouden we nu uitblinken op het vlak van gelijke kansen. Als er dus een 'uitgemolken' maatregel is, dan is die het wel.

**Onervaren leraren**

Alleen oude maatregelen updaten zal niet voldoende zijn. Als we naar het onderzoek kijken, en als we de factoren waarop we geen vat hebben buiten beschouwing laten, dan stellen we vast dat leraren de grootste invloed hebben op de leerprestaties. Een goede school is een school met een team van goede leraren. Een vernieuwd gelijkekansenbeleid kan die bevinding niet langer negeren. Het moet inzetten op goede leraren, zodat de beste leraren in de moeilijkste scholen lesgeven.

Vandaag is het andersom. Met alle respect voor leraren die bewust kiezen om in een school met veel kansarme leerlingen les te geven en dat jarenlang doen, ze vormen geen meerderheid. Veel meer dan in de andere Oeso-landen zijn kansarme scholen in Vlaanderen vooral bemand door onervaren leraren. En de ervaring van een leraar correleert met de onderwijsprestaties van de leerlingen. Bovendien gaan beginnende leraren in kansarme scholen snel weg wanneer ze elders een job hebben gevonden. Daardoor kunnen die scholen geen stabiel beleid uitstippelen.

**Finland**

Maar hoe krijgen we de beste leraren in de moeilijkste scholen en hoe houden we hen daar? Op lange termijn zouden we alle leraren moeten opleiden om les te kunnen geven in de moeilijke scholen, maar ondertussen moeten we andere maatregelen nemen. Wat we nodig hebben is een **selectie van de beste leraren voor kansarme scholen**. Wat het Finse onderwijs zo bijzonder maakt, is dat een op de tien kandidaten geselecteerd wordt om leraar te worden. We moeten een soortgelijke pool van 'Finse leraren' creëren en hen aan kansarme scholen toewijzen. Maar eerst moeten we het aantrekkelijk maken om zo'n leraar te worden. Een specifiek statuut (bijvoorbeeld 'expert-leraar') en een bijbehorende premie zouden daarbij kunnen helpen. Het bedrag moet hoog genoeg zijn. Dat hoeft geen probleem te zijn, want de kostprijs van ongelijke kansen is veel groter. Maar we kunnen ook over niet-financiële beloningen nadenken.

Eén expert-leraar zal het verschil niet maken. Daarom zal het nodig zijn om teams van expert-leraren naar de kansarme scholen te laten gaan. Dat betekent dat er een periode van collectieve bijscholing nodig zal zijn. Beleidsmakers kunnen daarvoor het initiatief nemen, maar ze moeten samenwerken met de vakbonden, de koepels en onderwijswetenschappers om dat te realiseren. Dat zal tijd in beslag nemen. Er bestaan nu eenmaal geen snelle oplossingen voor reële maatschappelijke uitdagingen. Wie gelooft in quick fixes, maakt zichzelf iets wijs.

# 15 september 2018, De Morgen, Mark Elchardus, Waarom al dat gedoe over genetisch bepaald IQ?,

Wat telt, is niet de individuele intelligentie, maar het samenlevingsmodel waarin iemand zijn verstand en werklust kan inzetten. In het hedendaagse getijdenboek is september de maand van de onderwijsproblemen. Dan wordt ook telkens weer gebakkeleid over de erfelijkheid van intelligentie en over wat dat allemaal voor verstrekkende gevolgen zou hebben. Blijkt dat mensen dan meteen ook meer IQ-testjes invullen op het net.

Twee scholen tekenen zich af. Er zijn degenen die de overerving van intelligentie minimaliseren en stellen dat intelligentie geen grote invloed heeft op de maatschappelijke posities die mensen uiteindelijk bekleden, op hun inkomen of vermogen. Zij staan diametraal tegenover het kamp dat beweert dat een flinke portie intelligentie wordt geërfd en wel degelijk een grote invloed heeft op positie, inkomen en vermogen. Blijkbaar luisterden deze laatsten nog nooit naar een toespraak van Donald Trump, maar dit terzijde.

Ook al kan een flink deel van wat een intelligentietoets meet aan genen worden toegeschreven, dan nog blijft het onzeker in welke mate dat de verwerving van diploma's en posities beinvloedt. Ik sta altijd verbouwereerd te kijken naar mensen die daar met grote stelligheid een percentage op plakken: "Genen bepalen voor x procent de kans op een universitair diploma en een goede baan." Wetenschappers die zoiets proberen te schatten, spreken elkaar namelijk duchtig tegen. De verbetenheid waarmee zij dat doen - harde verwijten over en weer - doet vermoeden dat ideologische zekerheden eerder dan wetenschappelijke hypothesen op het spel staan.

Het gaat inderdaad over de houding ten opzichte van ongelijkheid. De enen willen graag geloven dat als de verdeling van schaarse en begeerde goederen op overgeërfde intelligentie steunt, zij legitiem en gewenst is. Hun tegenstanders willen die ongelijkheid in geen geval als rechtvaardig beschouwen en minimaliseren daarom de rol van overgeërfde intelligentie. Maar waarom zouden verschillen in overgeërfde intelligentie grote verschillen in inkomen verantwoorden?

**Verschillen tussen landen**

Hechten wij niet te veel belang aan intelligentie, overgeërfd of niet? De vraag die er echt toe doet is: in welke mate bepaalt de intelligentie van individuen of wij met zijn allen een aangenaam of een miserabel leven leiden? Als men IQ meet, stelt men betrekkelijk grote verschillen vast tussen landen. Er is heel wat kritiek op de kwaliteit van de metingen waarmee dergelijke internationale vergelijkingen worden gemaakt. Los daarvan zijn de meeste wetenschappers van oordeel dat de verschillen tussen landen veel te maken hebben met de omstandigheden waarin mensen leven, eerder dan met hun genen. Weinig infectieziekten, voldoende te eten, een hoge alfabetiseringsgraad, degelijk onderwijs, goede leerkrachten, vlijt, hard werken op school... verhogen de gemiddelde IQ-score van een land. Nadat rekening werd gehouden met dergelijke invloeden, resten er nog weinig verschillen tussen landen. Dan liggen de gemiddelde IQ's van de Belgen en die van de inwoners van Tsjaad dicht bij elkaar. Maar dat zal de mensen in Tsjaad worst wezen. In België leven we gemiddeld 81 jaar, in Tsjaad 51. In België verliezen 3 moeders op de 1.000 hun kindje voor het 1 jaar wordt, in Tsjaad gaan 30 keer zoveel moeders door dat verlies en verdriet. Vier op de tien mannen en zes op de tien vrouwen in Tsjaad kunnen lezen noch schrijven. Acht op de tien leven in grote armoede. Het gaat om mensen met evenveel aanleg als wij, maar hun levens zijn kort en brutaal. Waarom dan al dat gedoe over genetisch bepaald IQ? Als een persoon van een arm land naar een rijk land migreert, wordt zijn productiviteit met tien vermenigvuldigd. Hij zou dan in principe tien keer beter kunnen leven, zonder dat er iets aan hem, laat staan aan zijn genen verandert.

Wat telt, is niet de individuele intelligentie, maar het samenlevingsmodel waarin iemand zijn verstand en werklust kan inzetten. Als we intelligentie per se willen verbinden met levenskwaliteit, beschouwen we het maar beter als een kenmerk van gemeenschappen, niet van individuen.

De intelligentie die ons welvaart en welzijn schenkt, zit bovenal in de waarden van gemeenschappen, in hun instituties, hun bekwaamheid ondernemende ondernemers te motiveren en bij de les te houden, een werkende overheidsdienst uit te bouwen met bekwame ambtenaren, eerlijke politiemensen, niet-corrupte politici. Het zit hem in goede scholen, goede zorg, een stevige ziekteverzekering; in de bekwaamheid die verworvenheden te ontplooien en te beschermen tegen hebzucht, kortzichtigheid en vooral tegen dat individualisme dat blind is voor de collectieve voorwaarden van individuele vrijheid en waardigheid. Misschien moeten we het in september 2019 daar maar eens over hebben, ook met de leerlingen. Het is je gemeenschap, stupid.

# 16 september 2018, Knack, Hans Schmidt, 'Het hokjesdenken zit er in het secundair onderwijs ingebakken',

'Echte onderwijsvernieuwing start in de hoofden en de harten', schrijft voormalig schooldirecteur Hans Schmidt. 'Ons onderwijs kan zich niet veroorloven om de klok terug te draaien.'

Ons onderwijs en vooral ons secundair onderwijs, dient, ondanks alle kritiek de weg van de vernieuwing verder te volgen en kan het zich niet veroorloven de klok terug te draaien. Terug naar vroeger (zoals bepaalde politici en pseudo-pedagogen het willen) is regelrechte kamikaze. Onderwijs loopt sowieso minimum 15 jaar achter op de maatschappij.

Gezien de steeds snellere evolutie van die maatschappij zou de kloof - zeker als men de klok terugdraait en teruggrijpt naar de verkalkte systemen van vroeger - wel eens 40 jaar kunnen zijn. Zelfs met sterk doorgedreven vernieuwing zal het zich aanpassen aan de noden en de mogelijkheden van de tijd bijzonder veel creativiteit en pedagogisch-didactisch inzicht vragen. De moderne media en IT zorgen ervoor dat jongeren de tijdsgeest razendsnel inademen en steeds meer 'school' als een bevreemdend en vervreemdend iets ervaren. Niets is moeilijker dan vandaag de dag aan die jonge mensen het nut van 'algemene humane en culturele vorming' duidelijk maken. En dat zal men ook niet kunnen door terug te grijpen naar de pedagogisch-didactische middelen van de vorige eeuw.

In al te veel scholen is onderwijs nog een oubollige systeem. Een systeem dat in de loop der jaren enkele geslaagde en niet geslaagde facelifts onderging, maar nog steeds onnatuurlijke onderwijsvormen hanteert die niet van deze tijd zijn. Een systeem dat competitie en ongelijkheid in stand houdt en vooral zeer weinig te maken heeft met echt 'authentiek en natuurlijk leren'. Daar waar in het basisonderwijs echte hervormingen steeds meer vooral op school en klasniveau worden doorgevoerd en ook het hoger onderwijs de trein niet mist, blijft het secundair onderwijs in al te veel gevallen door zijn logge en dirigerende structuur steken, maakt aldus veel slachtoffers en laat bijzonder veel talent verloren gaan.

In het basisonderswijs is men er, dank zij de pioniers als Ovide Decroly, Célestin Freinet, de Jenaplanners en vele anderen, steeds meer van overtuigd dat je kinderen, uitgaande van hun talenten en aanleg, op eigen tempo moet laten ontwikkelen. Getuige daarvan de zovele methodescholen die uit de grond worden gestampt en zeker ook de nieuwe leerplannen ZILL van het katholiek onderwijs. Ook zij missen de trein niet en zien in dat het anders moet.

Men weet dat men het verwerven van competenties, wat de basisopdracht is van elke 'leerThuis' (ik gebruik bewust de naam school niet meer), niet kan forceren zonder kwade gevolgen. Men gelooft er steeds meer in dat een klas een leefleergroep is waarin men door de steun van iedereen competenties verwerft en, hoe contradictorisch ook, heel zelfstandig leert werken. In heel veel basisschool worden daarom projectwerking, coöperatief leren, zelfstandig leren, ontwikkelingsgericht leren, ervaringsgericht leren ... een vanzelfsprekendheid. Vaak is dat nog in methodescholen, maar in het gewone klassieke onderwijs krijgt dat alles ingang omdat het nu eenmaal elementen zijn die, omdat ze het natuurlijke leren bevorderen, in de maalstroom van de pedagogie zijn opgenomen.

Wie mee is met de maalstroom van de humane pedagogische vernieuwing heeft geen probleem met diversiteit binnen de klasgroep. Heterogene groepen zijn in het basisonderwijs een gegeven en steeds meer wordt diversiteit als een grote meerwaarde gezien. Daarom ook gaan steeds meer stemmen op om de weg van de Scandinavische landen in te slaan die inzien dat een 'leerThuis' een plaats is waar je, door elkaar te ondersteunen en door gepast gecoacht te worden, samen op weg gaat, en op jouw tempo leert. Niet zomaar lukraak, maar doelgericht en met bijzonder veel uitdaging, een geloof in je kunnen en een geloof in 'plus est en vous'.

Alles dus, behalve nivellering en het lager leggen van de lat. Daar is zittenblijven niet bestaand en is inclusie (het opnemen van kinderen met een beperking) een doodnormaal gegeven.

Deze denkwijze dient dringend ingang te vinden in het secundair onderwijs. Waarom deze humane manieren van leren plots op de leeftijd van 12 moeten stoppen is me een raadsel. Waarom kan men, in de brede vorming die men in alle secundaire richtingen zou moeten geven, dergelijke onderwijsvormen niet hanteren? Is het uit angst om dan in de Pisarapporten te constateren dat de sterkeren wat minder scoren (bedenking: screent men ook de brede sociale interesse van die jongeren, hun humane instelling, hun zin voor initiatief, voor zorg om de anderen, hun creativiteit?) of is het omdat men van alles wat hierboven beschreven is gewoon geen kaas heeft gegeten.

Kennen we, buiten de school, één werkplek waar men tevreden is als je 50% van het gevraagde realiseert?

Zonder aarzelen zeg ik: beide. Het hokjesdenken (vakjesdenken) en het niet in staat zijn out of de box te denken zit er in het secundair onderwijs ingebakken. Men kan daar zo moeilijk van afstappen omdat men zijn 'vak' geeft en men moet kunnen bepalen of de leerling voor dat vak de 'vooraf opgelegde doelen' heeft bereikt. Dat laatste zou nog mooi zijn, maar jammer genoeg wordt dat vertaald in 'de aangebrachte leerstof heeft geassimileerd' wat vaak geen garantie is voor het bereiken van de doelen die in eindtermen beschreven staan, laat staan van de brede competenties die noodzakelijk zijn.

Leerkrachten secundair onderwijs moeten af van het gegeven dat een jongeling een voorgekauwd pak leerstof binnen een op voorhand bepaalde tijdspanne moet inslikken. Leerkrachten SO moeten ook afstappen van de idee dat je alle leerlingen op hetzelfde tempo en op dezelfde manier de leerstof moet aanbieden. Leerkrachten SO moeten vooral afstappen van het ridicule evaluatiesysteem dat nog in 90 % van de gevallen wordt gebruikt. Beeld je in: na enkele maanden moet je op een welbepaalde dag binnen een 2-tal uurtjes of minder aantonen dat je alles wat je op drie maanden hebt geleerd diepgaand verworven hebt en daar ook iets kan mee aanvangen. Wie dit leest lacht. Het is gewoon niet mogelijk. Het is een momentopname (die even gekoppeld wordt aan het dagelijks werk) die niet relevant is en waarmee - klap op de vuurpijl - niets wordt gedaan.

Het meest ridicule is dan nog dat men het voldoende vindt als je 50% kent van wat je werd aangeboden. Kennen we, buiten de school, één werkplek waar men tevreden is als je 50% van het gevraagde realiseert?

Evalueren doe je om te kunnen remediëren. Dat laatste gebeurt in 80 % van de gevallen niet. De leerstof is gegeven. Het examen komt. Je bent geslaagd of niet. Hop naar het volgende onderdeel. En dat in het instituut waar je komt om te 'leren'. Begrijpe wie het begrijpen kan, maar ik kan dat niet. Is het dan niet logisch dat ouders niet geboeid zijn door wat hun kind heeft geleerd (vaak weten ze het zelfs niet) maar enkel door de resultaten (punten) van de vakken die zij belangrijk vinden? Is het dan te verwonderen dat leerlingen altijd weer de domme vraag stellen: 'is het voor punten'. Men kweekt ze zo, men heeft ze zo.

Onlangs vroeg ik een jonge kerel die 8 op 20 had voor fysica of hij het jammer vond dat hij de leerstof niet echt opgenomen had én niet echt begreep. Zijn antwoord was: 'Helemaal niet. Ik vind het alleen maar jammer omdat mijn totaalpercentage nu naar beneden zal gaan, wat mijn vader niet leuk zoal vinden.' Toen ik de vader vroeg of hij het jammer vond dat zijn zoon die leerstof niet kende kreeg ik hetzelfde antwoord. 'Op school moet je dus scoren en niet leren', moet dus mijns inziens hun motto zijn, en jammer genoeg ook dat van vele anderen.

Toch zijn er plaatsen in het SO waar het anders loopt. Mensen die in het deeltijds secundair onderwijs werken of in het buitengewoon secundair onderwijs zetten vaak de bakens uit. Zij weten dat wat in de basisscholen zijn ingang gevonden heeft, best kan doorgetrokken worden en neen, zij nivelleren niet naar beneden. Zij trekken hun leerlingen op, zo hoog als dat kan en ze geven ze een welbevinden en zelfvertrouwen dat ze nodig hebben. De onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs zal niet van het ASO komen maar vanuit het basisonderwijs en het BSO, BUSO en deeltijds onderwijs.

Tot slot wil ik aanhalen dat de brede vorming die elk kind na het basisonderwijs moet krijgen werkelijk een brede vorming moet zijn. Elke school zou de naam 'humaniora' moeten dragen maar dan in de ware betekenis van het woord. Humaniora 'plaats waar je meer mens wordt' start op 2,5 jaar. Men moet de brede vorming zo lang mogelijk aanhouden. In de eerste jaren secundair onderwijs dienen de leerlingen naast taal, wiskunde, werkelijheidsonderricht ook een stevige aanbod gedragswetenschappen (psychologie, sociologie, burgerzin en filosofie) te krijgen, een diepgaande cultuureducatie, en een uitdagend aanbod techniek en probleemoplossend denken.

Dat alles kan perfect op maat van elk kind met heterogene groepen. Dat alles kan zonder enige twijfel projectmatig en vooral ook coöperatief. En ja, dat alles kan zonder en examens meer met hedendaagse evaluatiesystemen die het kind en de ouders duidelijk maken waar het staat, wat zijn talenten zijn en de aanzet zijn van het uittekenen van een verder curriculum op maat.

Kweken we op die manier luie kinderen? Halen we op die manier het niveau naar beneden Mijn antwoord is helder. Neen, op voorwaarde dat zij die dat alles zullen coachen echt educatief en didactisch talent hebben en een opleiding krijgen waarin dat talent ontwikkeld wordt. Alleen de allerbesten kunnen in een moderne 'leerThuis' fungeren. Pas dan zal de nieuwe aanpak leiden tot een grotere motivatie voor elke leerling, meer kansen voor allen, en het verwerven van meer maar vooral bredere competenties, omdat dergelijke sterke pedagogen en didactici het kind en zijn aanleg en talent centraal zullen stellen en zullen meestappen op het tempo van dat kind.

Maar dat legt de bal in het kamp van dezen die beslissen over de lerarenopleiding. Dat de echte, diepgaande verandering in de hoofden en de harten daar moet starten staat voor mij als een paal boven water. En dat water staat heel veel onderwijsmensen tot aan de lippen. Tijd om door te gaan. Onze jeugd vraagt erom.

**Hans Schmidt** is eredirecteur van de GBS De Pinte en voormalig pedagogisch begeleider bij de OVSG hij is Stichter van muziekbasisschool De Wonderfluit.

# 17 september 2018, vrtnws, Beginnende studenten: kennen ze minder of kunnen ze meer ?

Aan veel hogescholen start vandaag het nieuwe academiejaar. De doemberichten over de dalende kennis van leerlingen in het secundair onderwijs circuleren ook in het hoger onderwijs. Kennen de beginnende studenten minder dan vroeger? Ja, zegt een vicedecaan die wij interviewden. Maar tegelijk kunnen ze meer, repliceert een onderwijskundige. En compenseert het een het ander? “We zullen altijd goede ingenieurs hebben.”

Philip Dutré, vicedecaan Onderwijs van de faculteit Ingenieurswetenschappen van de KU Leuven ziet de kennis van beginnende studenten al tien jaar dalen: “Ik heb het dan over de praktische kennis wiskunde van jonge mensen die aan de opleiding burgerlijk ingenieur aan de KU Leuven beginnen. De kwaliteit van hun kennis gaat onmiskenbaar achteruit."

Ludo Heylen, directeur van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO), treedt hem met enige nuance bij: ”Ja, ik denk dat dat klopt, ik hoor het trouwens in alle studierichtingen. Maar je moet rekening houden met de democratisering van het onderwijs, in die zin dat er meer mensen doorstromen naar het hoger onderwijs, en dan daalt de gemiddelde kennis. Of je hebt toch die indruk door de grotere groep.” Ligt het aan de nadruk die het secundair onderwijs legt op vaardigheden? Is er te weinig aandacht voor zuivere kennis? Philip Dutré: “Laten we zeggen dat de kennis van de theorie er wel is als ze het secundair verlaten, maar die kennis wordt te weinig ingeoefend. Ze hebben die te weinig in de vingers.” Ludo Heylen: “De nadruk op vaardigheden vind ik zeker een vooruitgang. Jonge mensen hebben beter geleerd om te communiceren, ze zijn ook beter in het vinden van bronnen. Het hoger onderwijs moet daar meer op inspelen. Dat gebeurt al, maar alleen in de hogere jaren.”

**Lagere basiskennis is geen probleem, het hoger onderwijs moet ze opkrikken**

Philip Dutré wil de dalende kennis van instromende studenten zeker niet dramatiseren: “Wij proberen dat te remediëren. We hebben extra studiepunten wiskunde ingevoerd in het eerste jaar burgerlijk ingenieur om dat gebrek aan voorkennis op te vangen. Sommige collega’s noemen dat de lat lager leggen, ik vind dat niet, het is pragmatisch omgaan met die gewijzigde voorkennis. Maar tegelijk willen we aan het secundair onderwijs toch de boodschap meegeven dat ze de nodige aandacht moeten blijven besteden aan basiskennis.”

Ludo Heylen: “Als de voorkennis minder is, is het de verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs om dat recht te trekken en de studenten op niveau te brengen. Ik doe audits in hogescholen en ik zie wat een opleiding van drie jaar kan bereiken met een student.” Ludo Heylen vindt ook dat het hoger onderwijs zijn verwachtingspatroon moet bijsturen: “Studenten komen vandaag met een andere bagage binnen. Ze zijn zeer goed in zoekoperaties, ze zijn meer oplossingsgericht en ze zijn creatiever in hun aanpak. Ik ben ervan overtuigd – 200 procent - dat ze niet alleen met een andere maar ook met meer bagage binnenkomen dan vroeger. Maar daar wordt allemaal te weinig gebruik van gemaakt.”

Philip Dutré: “Ja, die zoekoperaties, dat is een klassiek argument, je kunt alles vinden op het internet. Maar er moet wel een basiskennis zijn om in te schatten wat die informatie waard is.”

En toch, die kennis, evolueert die niet zodanig snel dat het niet veel zin meer heeft ze in je hoofd te stampen? Ludo Heylen: “Er is veel meer kennis beschikbaar en daarom zijn volgens mij de cursussen ook veel te dik geworden. Je moet selecteren. En misschien is het ook zo dat de kennis van jongeren niet zo veel verminderd is, maar dat er meer kennis is en dat we almaar meer van hen verwachten.”

**Zullen we in de toekomst nog goede ingenieurs hebben ?**

Om nog even terug te keren naar de basiskennis wiskunde van de beginnende studenten burgerlijk ingenieur: gaan we ook in de toekomst nog goede ingenieurs hebben? Philip Dutré is duidelijk: “Jazeker, er is een goede opleiding in Vlaanderen en het is niet zo, omdat we die verschuiving nu zien inzake basiskennis wiskunde, dat dat zou leiden tot minder goede ingenieurs. Het is - zoals ik al zei - aan de universiteiten om daar pragmatisch mee om te gaan.”

Ludo Heylen is van oordeel dat het zelfs betere ingenieurs zullen zijn, maar hij ziet ook een opdracht: “We moeten de topgroep uitdagen. Zij moeten taken krijgen die niet evident zijn, we moeten hen uit hun comfortzone trekken en grenzen doen verleggen. Kennis is en blijft belangrijk, maar je hebt vaardigheden nodig om die kennis gericht in te zetten. Studenten moeten leren: hoe pak ik iets aan? Hoe los ik een probleem op? Dan krijg je volgens mij betere ingenieurs.” **Koen Braeckman**

# 24 september 2018, De Standaard, Niveau eerstejaarsstudenten moet omhoog

Onvoldoende studenten slagen erin hun studies tijdig af te ronden. Vooral het eerste jaar is een knelpunt. Universiteiten en de N-VA zien oplossingen.

Nog zes credits ophalen in het eerste jaar, nog twaalf in het tweede jaar en dan nog een bachelorproef maken waarvoor wellicht een extra jaar nodig is. Op de vraag in welk jaar een student nu precies les volgt, is niet altijd een makkelijk antwoord mogelijk.

Sinds de introductie van de bachelor-masterstructuur in 2004 kunnen studenten veel makkelijker hun eigen studietraject samenstellen, de zogeheten flexibilisering. Dat brengt voordelen met zich mee: de toegang tot het hoger onderwijs verloopt vlotter en een enkel accident de parcours hoeft geen blijvende schade te veroorzaken. Maar tegelijkertijd worstelen de hogescholen en universiteiten met ongewenste neveneffecten, blijkt uit nieuwe cijfers opgevraagd door Koen Daniëls, de onderwijsexpert van de N-VA. Hij ziet het in het eerste jaar al misgaan. Zo zijn er meer en meer jongeren die ervoor kiezen bij de start van hun carrière in het hoger onderwijs niet meteen de volle zestig studiepunten - het equivalent van één studiejaar - op te nemen. In het academiejaar 2008-2009 koos 12,15 procent nog voor een gereduceerd programma, in 2016-2017 was dat al 15,92 procent. Zij nemen bepaalde vakken bewust niet op en calculeren zo vooraf al een verlenging van hun studieduur in. Iets meer dan 13 procent van de nieuw ingeschreven studenten slaagt er overigens uiteindelijk niet in tien procent van het aantal opgenomen studiepunten te halen.

Daniëls: 'Er worden minder studiepunten opgenomen, er is minder studierendement en uiteindelijk leidt dat tot studieduurverlenging. Ver weg van de camera's zeggen docenten en professoren me: ja, de flexibilisering is te ver doorgeslagen. Daardoor zijn er grote verschillen in het aantal vakken dat de studenten hebben afgelegd. Bovendien is het ene diploma niet gelijk aan het andere: er is een verschil tussen wie in vier jaar zijn masterdiploma haalt en wie er dankzij de flexibilisering zeven jaar over doet.'

**Tijdig aan de finish**

Zowel de UGent als de KU Leuven laat weten dat ongeveer zes op de tien studenten erin slagen hun traject af te leggen binnen de voorziene drie jaar, de normale duur van een bacheloropleiding. 'De groep die ons zorgen baart zijn de studenten die na vier jaar nog geen bachelordiploma behaald hebben - ongeveer 15 procent. Zij leggen een lang traject af en dreigen te eindigen zonder diploma en leerkrediet', zegt vicerector Mieke Van Herreweghe (UGent). Haar universiteit begint dit jaar een onderzoek naar de oorzaken en gevolgen van de flexibilisering. Bovendien staat het introduceren van 'activerende werkvormen' boven aan de agenda van het rectoraat. Dat zijn meer actieve vormen van onderwijs, zoals oefeningen tijdens hoorcolleges, groepswerken of online toepassingen. Zeker in het eerste jaar kan dat het verschil maken. Ook de KU Leuven zet volop in op die activerende werkvormen. Bijkomende cijfers van deze universiteit tonen hoe tegenover vorig decennium relatief gezien meer studenten langer over hun studies doen. 'Als universiteit zouden we toch graag zien dat onze eerstejaars succesvoller zijn. Niet door de lat te verlagen maar wel door verder in te zetten op een goede oriëntering', zegt de vicerector Onderwijsbeleid Tine Baelmans.

Niet-bindende maar verplichte ijkingstoetsen voor alle studenten om een goed zicht te krijgen op het aanvangsniveau zijn geen taboe voor de KU Leuven. 'We moeten daarover de discussie aangaan. Al is het natuurlijk cruciaal dat de ijking een goed beeld geeft van de startcompetenties en dat we geen studenten ontraden die later toch zouden schitteren.' De UGent is alvast bereid om te praten.

**Het N-VA-traject**

De N-VA heeft een visie om de uitwassen van de flexibilisering in te perken. Die begint met het afbakenen van standaardtrajecten doorheen het hoger onderwijs: voor bepaalde vakken moet je slagen vooraleer je een volgend pakket kan aanvatten.

Daniëls: 'We moeten startende studenten ook in een oriënteringstraject steken met alle gegevens die voorhanden zijn: de resultaten en het advies van de leerkrachten uit het secundair onderwijs én de uitslag van de oriënteringsproef moeten door de hogescholen en universiteiten systematisch gekoppeld worden aan de uitkomst van een ijkingsproef, specifiek voor elke opleiding. In combinatie met de semesterexamens moet dat toelaten om tijdig te remediëren of sneller te heroriënteren.'

De lerarenopleiding heeft nu al een niet-bindende toelatingsproef. Die wil de N-VA meer bindend maken. 'Wanneer blijkt dat toekomstige leerkrachten te weinig basiskennis hebben, zouden ze eerst een algemeen vormend jaar kunnen volgen. Dat bestaat nu al: het zogenoemde “naamloze” zevende jaar', zegt Daniëls. **Stijn Cools**

# 24 september 2018, De Morgen, Remy Amkreutz, Eerste examen: de studiekeuze

Waarom kiezen jongeren voor hun opleiding? Hoe moeilijk was het om de knoop door te hakken? En kregen ze daarbij wel genoeg hulp? Vandaag gaat het academiejaar van start. Vijf nieuwe studenten vertellen over hun (on)zekerheden, hun stress en hun twijfels.

Geef studenten tijd om te twijfelen

Studenten zijn te zeer uitgegroeid tot klanten van de diplomafabriek

Er zijn brochures en folders, studie-informatiedagen, kennismakingsmomenten en oriëntatieproeven. Vragen over kennis, motivatie en interesses moeten jongeren op het pad naar de juiste opleiding zetten. Het zijn stuk voor stuk goedbedoelde hulpmiddelen. Toch krijgen nieuwe studenten al voor het academiejaar van start gaat te maken met stress en onzekerheid. Ze hebben hun hoofd gebroken over hun studiekeuze. Ze hebben gepiekerd en getwijfeld, soms zelfs - zoals enkele jongeren in deze krant vertellen - tot het allerlaatste moment. Zo vreemd is dat niet. Onze universiteiten en hogescholen functioneren hoe langer hoe meer in een economische logica. Het nutsdenken overheerst. Studenten mogen niet zomaar een studie aanvatten. Ze moeten de juiste keuze maken. Niet alleen om hen te behoeden voor slechte cijfers en grote teleurstellingen, maar ook om de efficiëntie van ons systeem te vergroten.

Zowel politici als universiteitsbestuurders hebben terecht de zogeheten langstudeerders aangepakt. Het valt inderdaad niet meer te verantwoorden dat jongeren jarenlang vruchteloos de ene na de andere studie blijven proberen. Vandaag moeten ze sneller, bij voorkeur binnen de voorziene drie jaar, een bachelordiploma behalen. En dan nog het liefst in een richting waar de samenleving volgens de overheid nood aan heeft. Vergeet filosofie of taal- en letterkunde dan maar. Kijk vooral naar economie, ingenieurswetenschappen of fysica. Het utilitaire denken heeft ook een schaduwkant. Eén misstap kan nog net. Een tweede verkeerde keuze kan al voor bijzonder grote problemen zorgen. Het zorgt voor veel druk, ondanks alle hulp en informatie.

Jongeren staan lang stil bij welke job ze later willen uitoefenen. Ze denken aan hun toekomstig salaris en houden de werkzekerheid in het oog. Het mag ook daarom niet verbazen dat sommigen verkrampen als het op hun studiekeuze aankomt. "Het heeft mij nooit van de wijs gebracht, maar bij andere jongeren voel je wel dat er veel druk en stress bij komen kijken", zegt een van de nieuwbakken studenten.

Onzekerheid hoort er natuurlijk bij. Maar we moeten studenten ook student laten zijn. Vandaag zijn ze te zeer uitgegroeid tot klanten van de diplomafabriek. Tijd om te kiezen of te wennen krijgen ze nauwelijks nog. "Ze komen hier, vaak voor het eerst, in Gent aan", zei UGent-politicoloog Carl Devos onlangs. "Als achttienjarigen leren ze de stad en de vrijheid kennen. Maar als ze even proeven van het leven - wat wij vier maanden lang konden doen - hebben ze meteen een probleem." Devos hemelt niet klakkeloos het verleden op. Zijn woorden mogen niet zomaar terzijde worden geschoven. Natuurlijk heeft het rendementsdenken nut, maar wel slechts in beperkte mate. Geef studenten tijd om te twijfelen. Geef hun ook ruimte om te falen. Standpunt REMY AMKREUTZ journalist @RemyAmkreutz

# 26 september 2018, De Tijd, Caroline Pauwels (rector VUB), De jeugd van tegenwoordig

Aan mijn universiteit is deze week, net als aan alle andere Vlaamse universiteiten en hogescholen, een wel heel bijzondere lichting eerstejaarsstudenten aan hun eerste academiejaar begonnen. Ze zijn geboren in het jaar 2000. Ze zijn dus de eersten die geen andere eeuw hebben gekend dan de eenentwintigste. Of ze nog bij generatie Y of al bij generatie Z horen, daarover bestaat discussie. Kenmerkend voor deze jongeren is in elk geval dat ze zijn opgegroeid in een tijd waarin technologie alomtegenwoordig is. Digitale technologie en alles wat je daarmee kan doen.

Volgens sommigen heeft die technologie ze niet slimmer gemaakt. De jeugd van tegenwoordig heeft de aandachtsspanne van een goudvis, is verslaafd aan de smartphone, sociale media en de dopamines die vrijkomen bij elke like.

Dat de jeugd niet deugt, is van alle tijden. Socrates en Aristoteles maakten zich er al druk over. Sindsdien kreeg zowat elke nieuwe generatie verwijten naar het hoofd geslingerd door vorige generaties. Ook mijn eigen generatie kreeg in de jaren 80 te horen dat we niet veel soeps waren. De generaties voor ons waren sterker in pakweg Latijn of Frans, ze waren meer belezen en ze hadden meer doorzettingsvermogen. Tenminste, dat dachten ze zelf.

De nieuwe lichting studenten van het hoger onderwijs krijgt gelijkaardige verwijten, gaande van slechte manieren over een gebrek aan discipline tot een ronduit belabberd taalgebruik. Jonge mensen zouden geen volzinnen meer kunnen schrijven, spelling is al helemaal een ramp, laat staan dat ze weten dat je een prof in een e-mail beter niet aanspreekt met 'hoi Caro'.

Ik ben het eens met OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme dat je maar tot een hoger niveau van abstract denken kan komen als je ook de structuur van een taal beheerst. Maar de finesses van helder wetenschappelijk taalgebruik bijbrengen is net de opdracht van universiteiten. In plaats van voortdurend te schimpen op het secundair onderwijs, dat zogezegd de lat te laag legt.

Het onderwijs - van kleuter tot universitair - weerspiegelt de veranderende samenleving. We mogen vooral niet met een blik uit het verleden naar de tekortkomingen van de huidige generatie kijken. Laten we liever kijken naar wat jonge mensen vandaag wél kunnen.

Ik merk bijvoorbeeld dat studenten sterker meertalig zijn dan in mijn studententijd. De grote diversiteit in de samenleving zit daar beslist voor iets tussen. Dat veel studenten goed Frans spreken, heb je misschien meer aan de VUB dan aan andere universiteiten, maar ook het Engels van jongeren is overal merkelijk beter dan vroeger. In een diverse samenleving hoor je voortdurend andere talen en word je op de relativiteit van de eigen taal gewezen. Jonge mensen beseffen heel goed dat taal een brugfunctie heeft. Hun blik en hun houding zijn heel open, veel meer op de wereld gericht dan vroeger het geval was. Vandaar ook het succes van de volledig Engelstalige bacheloropleidingen waarmee we onlangs begonnen zijn: Social Sciences (samen met UGent) en vanaf dit academiejaar Business Economics. Beide bachelors lokken naast internationale ook veel Vlaamse studenten, voor wie een studie in het Engels de wereld groter maakt.

Een andere troef die jonge mensen hebben, is dat ze bijzonder handig zijn in het opzoeken van informatie. Zeker, ze gaan soms onstuimig te werk. Ook daar is het onze taak om ze kritisch te leren omgaan met bronnen, om ze historische kritiek bij te brengen. Maar neem de generatie van mijn ouders. Die leefden in een totaal verzuilde maatschappij. Gingen mensen, ook universitair geschoolden, toen zo kritisch om met hun bronnen? Of waren hun bronnen net heel gekleurd door het zuildenken?

Ten slotte zie ik ook veel engagement bij studenten. Niet meer zo uitgesproken ideologisch als vroeger, maar net heel concreet, tastbaar en resultaatgericht. Zoals studenten die in de zomermaanden naar ontwikkelingslanden trekken om daar medische en andere infrastructuur te helpen bouwen. Ik zie ook veel meer studenten die ondernemend zijn en al tijdens hun studie met innovatieve ideeën een eigen start-up beginnen. Het gaat dus heus niet zo slecht met de jeugd van tegenwoordig.

Het World Economic Forum heeft de belangrijkste vaardigheden opgelijst die in 2020 cruciaal zijn. De top drie: complexe problemen kunnen oplossen, kritisch denken en creatief zijn. Daarom moeten we als universiteiten nog meer inzetten op activerende en vernieuwende werkvormen met de focus op teamwork, interdisciplinariteit, omgaan met diversiteit en kritische zelfreflectie. Ik ben er gerust op dat de jongeren die onze universiteitscampussen bevolken perfect gewapend zullen zijn om een positieve en innovatieve bijdrage te leveren aan de digitale samenleving en onze complexe kenniseconomie. **Caroline Pauwels**, rector VUB

# 5 oktober 2018, De Morgen, Kandidaat-leraren blijven vaak onder de lat

Aankomende studenten van de lerarenopleidingen aan de Vlaamse hogescholen presteren vaak ondermaats. Vooral voor Frans en Nederlands blijft een grote groep bij de verplichte instaptoets onder de lat. Het roept vraagtekens op over de kwaliteit van het secundair onderwijs.

Jongeren die zich voor een lerarenopleiding aan de hogeschool willen inschrijven, moeten op voorhand een niet-bindende instaptoets afleggen. Vorig academiejaar was dit voor het eerst verplicht en namen 10.167 jongeren deel. Uit een nieuw rapport van de Vlaamse Hogescholenraad (Vlhora), dat De Morgen kon inkijken, wordt nu duidelijk dat een aanzienlijk deel van hen de lat niet haalt. Zo moesten de leerkrachten in spe allemaal deelnemen aan een toets Nederlands. Wie later leerkracht lager onderwijs wil worden, kreeg ook oefeningen voor Frans en wiskunde.

Officieel kunnen de deelnemende jongeren niet slagen of buizen. Wel maakt het rapport duidelijk waar het gewenste niveau ligt en vanaf wanneer een aankomende student remediëring nodig heeft. Bij wiskunde, waar de beste prestaties worden genoteerd, geldt dit voor 34,2 procent van de deelnemers. Bij Nederlands heeft 43,2 procent extra hulp nodig. Voor Frans is de situatie het minst rooskleurig: 48,6 procent haalt niet de lat voor luistervaardigheid die voor de lerarenopleiding lager onderwijs is gelegd, 47,7 procent niet voor leesvaardigheid.

Verreweg de meeste instromende studenten komen uit het technisch secundair onderwijs (tso), gevolgd door het algemeen secundair onderwijs (aso). Maar vooral leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs (bso), goed voor 1.563 deelnemers, hebben het moeilijk. Zij scoren “bijzonder laag”. Meer dan 75 procent heeft hulp nodig voor Nederlands en Frans. Bij wiskunde gaat het om 70 procent. Opvallend: de studenten werd ook gevraagd om hun eigen leergedrag in te schatten. Er lijkt volgens het rapport bij bso-studenten sprake te zijn van een “sterke” overschatting van hun capaciteiten.

**Voorbarig**

Die bevindingen mogen volgens deskundigen zorgen baren. De kwaliteit van de leerkrachten gaat hand in hand met de kwaliteit van het onderwijs. “Met zulke resultaten zal rekening moeten worden gehouden bij de ontwikkeling van de eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs”, zegt pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool/Universiteit Leiden).

Pascale De Groote, directeur van de AP Hogeschool en voorzitter van de Vlhora, blijft voorzichtig. “We menen dat enkele conclusies voorbarig zijn geformuleerd. De resultaten van de leerlingen uit het bso kunnen ook te maken hebben met hoe de instaptoets is opgesteld. We moeten ze eerst enkele jaren afnemen. Wel staat vast dat wij het werk van het secundair onderwijs niet kunnen overdoen. Alle remediëring is een zware klus die er bij komt. Op termijn moeten we komen tot bindende remediëring voor de studenten. Maar daar zijn middelen voor nodig.”

Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) gaat met de middelbare scholen en de hogescholen in overleg. Ze verwijst ook naar de extra aandacht voor taalonderwijs en het gemoderniseerde secundair onderwijs dat in september 2019 start. "Jongeren uit het bso worden in eerste instantie voorbereid om de stap te zetten naar de arbeidsmarkt, in die zin zijn de resultaten niet heel verrassend. Met de modernisering laten we jongeren uit het bso niet meer zomaar toe om naar het hoger onderwijs te stappen, behalve als ze een algemeen vormend jaar gevolgd hebben. Deze resultaten vormen een bevestiging van de noodzaak van onze beslissing.” **Remy Amkreutz**

# 5 oktober 2018, De Morgen, Remy Amkreutz, Als Vlaanderen weer wereldtop wil worden, moeten het secundair onderwijs én de lerarenopleidingen beter

Een nieuw alarmsignaal. Zo kan het rapport van de Vlaamse hogescholenraad over de jongeren die willen beginnen aan een lerarenopleiding op de hogescholen worden omschreven. In het algemeen zijn de resultaten voor de instaptoets al niet om over naar huis te schrijven. Wie uit het bso afkomstig is, komt het vaakst onbeslagen op het ijs. Zowel voor Nederlands, Frans als wiskunde heeft meer dan 70 procent extra hulp nodig. Ook lijken zij zichzelf te overschatten. Vergeet niet dat deze leerlingen de eindtermen hebben gehaald. Zij hebben hun diploma in handen. Natuurlijk is dat diploma geen garantie op succes in het hoger onderwijs. Dat spreekt voor zich. Maar het zou wel een garantie voor een bepaald niveau moeten zijn.

Vandaag gaapt er een te grote kloof tussen wat de hogescholen verwachten en wat de middelbare school aflevert. Het zet de open toegang tot onze hogescholen en universiteiten onder druk. Wie leerkracht wil worden, moet deelnemen aan de instaptoets. Verdere verplichtingen zijn er niet. Die houding wordt onhoudbaar.

Ons onderwijs presteert internationaal gezien nog altijd sterk. Wel is er een duidelijke daling zichtbaar. Het niveau in de klas gaat hand in hand met de kwaliteit van de leerkrachten. Niet alleen de instroom, ook de uitstroom baart zorgen. Achter de schermen maken hogeschooldirecteurs en lerarenopleiders duidelijk dat juist de beste studenten uit de lerarenopleiding niet gaan lesgeven.

Heeft het zin om nu de middelbare scholen met de vinger te wijzen? Neen. Bij een zwartepietenspel is niemand, zeker niet de studenten, gebaat. Als Vlaanderen weer wereldtop wil worden, moet de lat omhoog in het secundair onderwijs én in de lerarenopleidingen.

**Dogma's**

Dogma's of taboes zijn te vermijden. Studenten moeten tijd krijgen om te twijfelen en te falen, maar zij moeten ook een realistisch beeld hebben van hun toekomst. Als veel jongeren uit het bso nauwelijks over de drempel van de instaptoets geraken, kan dat niet zonder gevolgen blijven. Verschillende studenten zijn vandaag al bij voorbaat kansloos.

De hogescholen hopen op extra geld voor verplicht remediëren, zodat alle studenten de nodige hulp op maat krijgen. Misschien moet het daar niet bij blijven. Nederland zou als voorbeeld kunnen dienen. Studenten krijgen er een toelatingsexamen voor de lerarenopleiding op hun bord. Aanvankelijk leek dit weinig of zelfs negatieve effecten te hebben. Nu zijn er voorzichtige signalen dat het niveau juist lijkt te stijgen. Als dat werkelijk zo is, komt Vlaanderen voor een duidelijke keuze te staan. Een bindende toets zou ervoor kunnen zorgen dat alleen de betere studenten voor de klas komen te staan.

Het zou, naast een pact dat het lerarenberoep aantrekkelijker moet maken, een eerste voorzichtige stap terug naar de wereldtop kunnen zijn.

# 13 november 2018, Knack, Stijn Van Hamme (Vlaams Belang), Het wordt tijd dat de overheid de expertise van leerkrachten naar waarde schat'

'We moeten werk durven te maken van de invoering van een echte kwaliteitscultuur in ons onderwijs', schrijft docent Stijn Van Hamme naar aanleiding van het nieuws dat maar de helft van de bachelorstudenten erin slaagt om binnen de vijf jaar zijn diploma te halen.

Deze week bericht Het Nieuwsblad over de studieduur in het hoger onderwijs. Het blijkt namelijk dat vandaag slechts de helft van de studenten erin slagen een bachelordiploma te halen binnen de vijf jaar. 10 jaar geleden haalde nog 60% van de studenten hun bachelordiploma binnen de ze periode. De situatie is zelfs nog erger wanneer men kijkt naar studenten die een bachelordiploma behalen binnen de drie jaar (de eigenlijke periode die in theorie nodig is): slechts 26% van de studenten aan de Universiteit Antwerpen slaagt hierin (tegenover 38% in 2004)! Deze negatieve tendens wijst nog maar eens op problemen binnen ons onderwijs. Het aantal alarmsignalen is stilaan niet meer op twee handen te tellen...

Veel problemen die ons onderwijs vandaag teisteren zijn terug te voeren op foute beleidskeuzes (al dan niet uit het verleden). Op vlak van de beleidskeuzes dragen de onderwijsministers en de partijen die de bevoegde regeringen vorm(d)en een verpletterende verantwoordelijkheid. De ontegensprekelijke kwaliteitsdaling van ons onderwijs is immers een rechtstreeks gevolg van hun daden. Om de verschillen tussen zwakke(re) en sterke(re) leerlingen weg te werken (wat op zich een nobel basisprincipe is), is er vanuit het beleid overdreven veel aandacht gegaan naar de zwakke(re) leerlingen, waarbij onze sterke(re) leerlingen in de kou bleven en blijven staan. Professor Wouter Duyck stelt onomwonden dat 'niet de 'slechte' worden opgetild, maar de 'betere' leerlingen worden afgetopt'. Het is een nivellering naar beneden, wat nefast is voor ons onderwijs' . Econoom Geert Noels vraagt zich hierbij zelfs af of 'de nivellering naar beneden een bewuste beleidskeuze [is].

Het antwoord op zijn vraag is volgens mij helaas volmondig 'ja'. Onlangs sprak ik met een lerares uit het secundair onderwijs die vlakaf zei: 'Je weet hoe het gaat: leerlingen die gebuisd zijn moeten we toch delibereren zelfs als ze eigenlijk niet verdienen om af te studeren want anders worden we door de overheid op de vingers getikt omdat we te veel B- of C-attesten geven.'

Stel je voor dat bij de autokeuring wagens die ongeschikt zijn om veilig te rijden toch een groene kaart zouden krijgen omdat anders de overheid het keuringsstation op de vingers zou tikken. Niemand zou dit aanvaarden. Waarom aanvaarden wij dan dat de overheid moedwillig de lat in ons onderwijs verlaagt met haar houding? Waarom beknibbelt de overheid eigenlijk op kwaliteitseisen in het onderwijs en hypothekeert zij op deze wijze deels de toekomst van onze kinderen? Is hier sprake van kwade wil, onwetendheid of incompetentie?

Niet enkel de politiek, maar ook de onderwijskoepels zijn als mede-beleidsvoerders verantwoordelijk voor de neerwaartse spiraal. Toplui van onderwijskoepels lijken steeds meer uit te blinken in wereldvreemdheid. Recentelijk nog volgden verscheidene voorstellen die de wenkbrauwen doen fronsen elkaar in sneltempo op. Nu eens stelde men voor om een uur Nederlands te schrappen en te vervangen door een vak 'Burgerschap', dan weer moest het vak Frans een lesuur afstaan ten voordele van Engels en tot slot moest het vak Aardrijkskunde onderdeel worden van een of ander mengvak. Het vak Aardrijkskunde is nochtans broodnodig: uit een enquete van Eos bleek ooit dat een derde van de jongeren niet weet dat de aarde rond de zon draait. Eigenlijk zouden we moeten lachen met dergelijke voorstellen mochten ze geen grote hypotheek betekenen op de toekomst van onze kinderen. Het wordt duidelijk hoog tijd dat de beleidvoerders, zowel uit de politiek als uit de onderwijskoepels, het werkveld en dan vooral de expertise van onze leerkrachten naar waarde schatten en hun ideeën aftoetsen vooraleer deze eenzijdig op te leggen.

Daarnaast leeft bij veel mensen in het onderwijs het idee dat er sinds de jaren 90 een visie ingang heeft gevonden in het onderwijs waarbij leren vooral leuk, speels en aangenaam moet zijn. Dat heeft de kwaliteit van het onderwijs volgens veel leerkrachten een enorme klap toegebracht.

Deze visie met meer aandacht voor de uiterlijke vorm (een mooie powerpoint, ludieke spelletjes, ...) dan voor de eigenlijke inhoud van de les, heeft via de lerarenopleiding het ganse onderwijslandschap besmet. Een les mag natuurlijk leuk zijn, maar 'het leuk zijn' mag nooit een doel op zich zijn. De huidige tirannie van de aangenaamheid zal onze kinderen nog zuur opbreken: enerzijds zullen zij geen leerkrachten meer vinden (wie wil er nog als educatieve clown fungeren?) en anderzijds zullen zij raar opkijken op de arbeidsmarkt wanneer hun job plots niet elke seconde leuk en aangenaam blijkt te zijn.

**Een bocht van 180 graden**

Het is duidelijk dat een grondige, zelfs radicale wijziging in het onderwijsbeleid zich opdringt. We moeten dringend werk durven maken van de invoering van een echte kwaliteitscultuur.

Waarom organiseren we bijvoorbeeld geen centrale examens, zoals professor Duyck ook voorstelt? Ik zou deze zelf het liefst integreren in de examencyclus aan het eind van iedere graad: 'Tijdens de eerste twee weken [van juni] zijn er de schoolexamens, tijdens de laatste twee weken de staatsexamens volgens eenzelfde rooster in gans Vlaanderen. Op deze manier worden leerlingen tweemaal getest [per vak] om een genuanceerder beeld te krijgen van hun studierendement', zo stel ik voor in mijn boek Scholen laten schitteren. De berekening van het resultaat voor ieder vak is dan als volgt: elk examen telt voor de helft van de punten mee en een leerling moet op beide onderdelen minstens 50% halen om te kunnen slagen voor het desbetreffende vak. Op deze manier behouden onze leerkrachten hun inspraak in het leerproces en kan de overheid tegelijkertijd ook op een objectieve manier het behalen van de eindtermen controleren.

Daarnaast zouden ook de studiebeurzen kunnen ingezet worden om de omslag naar een echte kwaliteitscultuur te bewerkstelligen. We zouden studiebeurzen namelijk ook kunnen koppelen aan de behaalde schoolresultaten. Leerlingen (maar ook studenten) zouden op deze manier een bijkomende stimulans krijgen om een serieuze inspanning te leveren tijdens hun schoolloopbaan. Aan de hand van de centrale examens zou dit op een in gans Vlaanderen gelijkaardig testniveau kunnen bepaald worden. Op deze manier zouden alle leerlingen gelijke kansen krijgen op basis van hun inzet.

Tot slot moeten we zeker ook komaf maken met het hedonisme waarin ons onderwijs soms lijkt te verdrinken. We moeten dringend af van de waanidee dat de school alleen een plaats is voor leuke, aangename en speelse zaken. Laat een school terug de plaats zijn waar inhoudelijk gewerkt wordt aan het overbrengen van kennis en vaardigheden in plaats van een oord van amusement. Zowel onze leerlingen die opnieuw leren wat een inspanning leveren is, als onze leerkrachten die niet langer als educatieve clowns moeten fungeren, zullen hiervan de vruchten plukken.

**Stijn Van Hamme** (1985) stapte na het behalen van zijn licentiaatsdiploma Romaanse Talen in het onderwijs. Hij gaf les in verschillende vakken aan leerlingen van de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs in verscheidene scholen in Vlaanderen, zowel in aso, tso als bso. Daarnaast was hij gedurende enige tijd lector in het hoger onderwijs. Sinds september 2015 werkt hij als praktijkassistent aan de UGent, waar hij Frans geeft in de opleiding Bestuurskunde en Publiek Management. Zijn boek 'Scholen laten schitteren' is uitgegeven bij Beefcake Publishing.

# 3 december 2018, De Morgen, Steeds minder leerkrachten hebben het juiste diploma

Een wiskundige die wiskunde geeft? Het komt steeds minder vaak voor. Het aantal leerkrachten dat over het vereiste diploma beschikt voor hun vak gaat in dalende lijn. Opvallend: in het vijfde en zesde jaar van het secundair is de situatie het meest problematisch.

Vooral in het vijfde en zesde middelbaar zijn er te weinig wiskundeleraren

In een ideale wereld heeft elke leerkracht wiskunde, Frans of fysica een vooropleiding in die specifieke discipline genoten. Maar dat is in ons huidige onderwijssysteem, met het grote lerarentekort, niet het geval. En dus werken scholen met leerkrachten die het vereiste diploma hebben voor hun vak en met leerkrachten met een 'voldoendediploma'. Dat laatste wil zeggen dat ze het juiste opleidingsniveau hebben, maar niet noodzakelijk in het vak dat ze geven.

Het aantal leerkrachten met het juiste diploma daalde van 67,2 procent in 2012 naar 65,5 procent begin 2018. Het aantal leerkrachten met een voldoende diploma is over diezelfde periode gestegen van 27,9 naar 29,9 procent.

Tussen de verschillende vakken, maar ook tussen leerjaren, zijn er grote verschillen. Leerkrachten lichamelijke opvoeding hebben het vaakst het juiste diploma. In de eerste twee leerjaren bengelen de leraren techniek onderaan. In de twee jaren daarop zijn het die van fysica en in de twee laatste jaren de wiskundeleraren. Opvallend: in het vijfde en zesde middelbaar heeft slechts 41,3 procent van de leerkrachten wiskunde ook een diploma wiskunde.

"Geen ideale situatie", meent Vlaams parlementslid Jos De Meyer (CD&V), die de cijfers opvroeg bij partijgenote en minister van Onderwijs Hilde Crevits. "Uiteraard zou het beter zijn voor ons onderwijs als zoveel mogelijk leerkrachten het vereiste diploma hebben. De categorie 'voldoende' is nu ook heel breed. Als ze een master hebben, mogen ze in de derde graad lesgeven, in om het even welk vak. Al is mijn ervaring wel dat scholen daar meestal met de nodige wijsheid mee omgaan."

**Grote bezorgdheid**

Ook Raymonda Verdyck, topvrouw van het gemeenschapsonderwijs (GO!), erkent dat de situatie moeilijk is. Ze wil ze wel niet problematiseren. "Ook leerkrachten met een andere vooropleiding kunnen mits professionalisering en ondersteuning binnen de vakgroep kwalitatief onderwijs aanbieden", stelt ze. Volgens haar collega Lieven Boeve van Katholiek Onderwijs Vlaanderen zal het aantal leerkrachten met een vereist diploma in de toekomst wellicht nog dalen. "Het is uiteraard een grote bezorgdheid", zegt de onderwijstopman, die drie mogelijke pistes ziet om het tij te doen keren. "We kunnen het beroep van leraar aantrekkelijker maken, het makkelijker maken voor zij-instromers om in te stappen in het onderwijs en we moeten leerkrachten met een voldoende diploma ook laten bijscholen en cours de route."

**Uitstervend ras**

Zo blijkt nu dat nog niet de helft van de leerkrachten wiskunde in het vijfde en zesde middelbaar een diploma wiskunde heeft. En dat is een probleem, zegt pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool/Universiteit Leiden). "Ik ken informatici en geografen die nu wiskunde geven. Die mensen hebben uiteraard ook veel kennis en doen dat prima. Maar in de laatste jaren humaniora bij richtingen met 8 uur wiskunde, kan een echte wiskundige wel degelijk een meerwaarde betekenen."

Volgens de pedagoog dreigt het gevaar dat wiskundigen als ras aan het uitsterven zijn. "Jongeren die geen les krijgen van een echte wiskundige, gaan misschien de passie niet volledig meekrijgen, waardoor er nog minder jongeren voor wiskunde gaan kiezen na de humaniora. Zo hou je het probleem in stand." De situatie keren is volgens hem moeilijk. "Zowat elk land worstelt hiermee. Er is nu eenmaal een groot tekort aan leerkrachten. Zeker in vakgebieden als wiskunde, fysica en Frans. In Nederland bijvoorbeeld sukkelen ze dan weer met een tekort aan leraren Duits." Minister Crevits beschouwt de situatie als 'vrij stabiel'. "De schoolbesturen kunnen vrij kiezen welke personeelsleden ze wensen aan te stellen met een vereist dan wel voldoende diploma", stelt ze. "Schoolbesturen appreciëren ook de autonomie om zelf te beslissen." CATHY GALLE ■

# 12 december 2018, blog duurzaam Onderwijs (Kris Van Den brande), Nieuwe eindtermen, hoger niveau?

Het Vlaams Parlement heeft vorige week de nieuwe eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs goedgekeurd. Daarbij werden niet alleen erg ambitieuze en eigentijdse keuzes gemaakt, maar werden ook inhoudelijke bakens verzet. Wat leerlingen vandaag op school moeten kennen en kunnen, is niet hetzelfde als wat leerlingen aan het einde van de vorige eeuw moesten kennen en kunnen. Onder invloed van digitalisering en globalisering is de samenleving tijdens de afgelopen 30 jaar technologischer, diverser, hyperactiever en dynamischer geworden: een onderwijs dat haar kwaliteit afmeet aan de curriculumvereisten van de vorige eeuw verliest daardoor aan maatschappelijke relevantie. Wie beweert dat het niveau van het onderwijs in de 21ste eeuw daalt maar daarbij 20ste-eeuwse maatstaven hanteert, dwaalt.

Vanaf 2019 moeten leerlingen van 14 jaar nog beter dan voorheen in staat zijn om verantwoord en kritisch met een overvloed aan informatie om te gaan en de betrouwbaarheid van informatiebronnen te controleren. Ze moeten diepgaander dan voorheen de bouwstenen van digitale systemen leren doorgronden, problemen in technologische omgevingen leren oplossen, en mediawijs met moderne technologie kunnen omgaan. Ze moeten meer dan ooit in staat zijn om keuzes te maken in hun maatschappelijk functioneren die te rijmen vallen met principes van duurzame ontwikkeling. Ze moeten nog beter dan voordien leren omgaan met sociale en culturele diversiteit en allerlei burgerschapscompetenties verwerven om volwaardig te kunnen participeren in een democratische samenleving. Ze moeten meer dan ooit hun eigen leer- en onderzoeksprocessen kunnen reguleren en aansturen. En ja, ook in de 21ste eeuw moeten leerlingen veel kennis opdoen: de eindtermen bevatten een zeer uitgebreide en expliciete kenniscomponent. Maar nog veel minder dan tijdens de vorige eeuw moeten leerlingen kennis opdoen om die letterlijk als papegaaien te reproduceren op toetsen, overhoringen en examens. Laten we de feiten onder ogen zien: tijdens de afgelopen 25 jaar zijn machines veel beter en sneller geworden dan mensen in het absorberen van informatie en het letterlijk reproduceren ervan. In een tijd waarin we ons zorgen maken over de vele taken en jobs die machines van de mens overnemen, moeten we ons afvragen hoe wijs het is dat we in ons 21ste -eeuwse onderwijs leerlingen vooral routinetaken van machines zouden laten uitvoeren. Wat mensen echter beter kunnen dan machines is het kritisch, ethisch, doelgericht en efficiënt hanteren van kennis om er complexe problemen in authentieke situaties mee op te lossen en om er weloverwogen, genuanceerde oordelen mee te vellen. Het niveau van het onderwijs wordt in de 21ste eeuw dus niet afgemeten aan de hoogte van de berg feiten die leerlingen in hun hoofd kunnen proppen en slaafs op een test kunnen reproduceren. Niveau zal in de eerste plaats moeten worden afgemeten aan de *diepgang* waarmee leerlingen kennis begrijpen, verantwoord en kritisch toepassen, doelgericht doen werken, creatief bewerken en verbinden aan menselijke waarden.

Dat bewustzijn groeit snel in de Vlaamse scholen. Ik heb tijdens de afgelopen jaren het voorrecht gehad om tientallen scholengemeenschappen toe te spreken en met hen in dialoog te treden. Ik heb vastgesteld dat veel Vlaamse schoolteams zich er scherp van bewust zijn dat een onderwijs dat stilstaat, achteruitgaat. Ze hebben niet gewacht op de nieuwe 21ste-eeuwse eindtermen om hun onderwijs op een 21ste-eeuwse leest te beginnen schoeien. Ze vernieuwen van onderuit, met een groot idealisme, een bewonderenswaardig enthousiasme en een immens groot hart voor hun leerlingen. Ze beseffen dat het hun nobele én primaire taak is om hun leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen die van levensgroot belang zijn in de wereld buiten de school.

In 1979 was ik een zeer goede leerling van de eerste graad secundair onderwijs van een prestigieus jongenscollege. Ik haalde op examens steevast uitstekende punten, en die had ik in de eerste plaats te danken aan mijn talent om horden wetenschappelijke weetjes in mijn hoofd te proppen, stapels woordenlijsten (voor Frans en Engels) op te dreunen en wiskundige formules die ik in de klas al tientallen keren had uitgevoerd en thuis netjes van buiten leerde, slaafs toe te passen op gelijkaardige testopgaven. Ik herinner me dat ik tijdens de kerstexamens een barslecht examen voor geschiedenis aflegde omdat de leraar ons geheel onverwacht vragen stelde die een kritische verwerking van de leerstof vereisten. Eerlijk, ik twijfel er ten sterkste aan of de jongen van 14 die ik in 1979 was de nieuwe eindtermen voor de 21ste eeuw zou gehaald hebben. Ik ben eigenlijk zeker van niet. Laten we dus maar tweemaal nadenken vooraleer we boude uitspraken doen over het “dalende niveau” van het onderwijs. Tweemaal nadenken, dat is overigens een eindterm voor de eerste graad van het secundair onderwijs, als ik me niet vergis…

# 7 januari 2019, De Standaard, Piet Van Avermaet & Kris Van Den Branden, Het is altijd de schuld van het vorige onderwijsniveau

De universiteiten moeten in eigen boezem kijken, in plaats van het ­secundair onderwijs te culpabiliseren, schrijven Piet Van Avermaet & Kris Van Den Branden.

In sommige onderwijskringen heerst een ijzeren logica: het is altijd de schuld van het vorige onderwijsniveau. Als de rector van de Universiteit Antwerpen plots fors moet investeren in studiebegeleiding, dan komt dat doordat het secundair onderwijs zijn werk niet goed doet en steeds meer studenten aflevert die het hoger onderwijs niet zelfstandig aankunnen (DS 2 januari). Als de rector van een universiteit dat argument mag hanteren, dan hebben directies van het ­secundair onderwijs het recht om hetzelfde te doen. Het is dus eigenlijk de schuld van het lager onderwijs. En dan volgen het kleuteronderwijs en de voorschoolse voorzieningen. In laatste instantie zit er nog weinig anders op dan bepaalde groepen ouders te viseren en hen erop te wijzen dat ze tekortschieten in enkele van hun meest basale opvoedkundige taken.

**Rommelend buikgevoel**

Deze logica heet deficitdenken: je wordt gedwongen iets te doen omdat een ander een gebrek heeft of gebrekkig werk aflevert. Als directieleden van het voormalige Steunpunt Gelijke Onderwijskansen stootten wij er eind vorige eeuw al regelmatig op, in alle geledingen van het Vlaamse ­onderwijsveld. We vonden het weinig productief. Deficitdenken culpabiliseert. Het jaagt bezielde, hardwerkende en gedreven leerkrachten op de kast. Het ondermijnt de deskundigheid van een grote groep goed opgeleid onderwijzend personeel. Het geeft koplopers het zelfverklaarde voorrecht om de rest van het peloton te degraderen tot een bende amateurs. Het voedt een rommelend buikgevoel in de samenleving dat ons onderwijs (en bij uitbreiding een hele generatie jongeren) onherroepelijk naar de haaien gaat. Dat is overigens een riedeltje dat we 2.400 jaar geleden al bij Aristoteles vonden en dat om de haverklap weer opduikt.

Deficitdenken levert bovendien erg tegenstrijdige en verwarrende signalen op: wat met een universiteit die al enige jaren inspanningen doet om eerstejaarsstudenten uit meer diverse lagen van de bevolking te rekruteren, maar tegelijk aan die jongeren zegt dat ze bij het binnentreden haar diversiteit aan de poort laat staan, want anders kost dat handenvol geld, tijd, energie en middelen?

**Schouderklopjes**

Tegenover deficitdenken stellen wij graag een andere logica. Aan studiebegeleiding doe je omdat dat nu eenmaal een kenmerk van goed onderwijs is. Aan studiebegeleiding doe je omdat de leerlingen of studenten die je wil begeleiden in hun ontwikkeling nu eenmaal van elkaar verschillen. Of je nu te maken hebt met de dochters van burgerlijk ingenieurs of met kinderen van laagopgeleide ouders: sommigen hebben dyslexie, anderen hebben meer structuur nodig, nog anderen meer schouderklopjes en morele steun. Om alle studenten eerlijke en volwaardige kansen op succes te bieden, differentieer je dus per definitie in de begeleiding die je hen biedt. Dat is net zo goed een kenmerk van uitstekend universitair onderwijs als van uitstekend basisonderwijs. In de didactische vaardigheden van proffen investeer je niet omdat het secundair onderwijs slecht werk zou hebben afgeleverd, maar omdat die proffen anders slecht onderwijs geven. Studenten van een universiteit bied je in alle vakken van het curriculum de kans om complexe onderwerpen vanuit diverse, multiculturele perspectieven te bestuderen, niet omdat steeds meer van je studenten geen blanke huidskleur hebben, maar omdat studenten tot genuanceerd, kritisch denken brengen nu eenmaal een basisopdracht is van hoogstaand academisch onderwijs. Constructief omgaan met diversiteit, zodat alle leerlingen hun talenten en interesses maximaal kunnen ontplooien, hun horizon kunnen verruimen en via een diploma voor zichzelf nieuwe kansen in het leven kunnen creëren, is een basistaak voor elke onderwijsinstelling, en voor al wie in het onderwijs staat, van de kleuterjuf tot de hogeschool- en universiteitsdocent.

**Systeemdrempels**

Elk onderwijsniveau moet dus zijn volle verantwoordelijkheid opnemen in het creëren van maximale ontwikkelingskansen voor alle jongeren die het krijgt toevertrouwd. Na het basisonderwijs en het secundair onderwijs aan het eind van de vorige eeuw, wordt nu het hoger onderwijs volop geconfronteerd met de uitdagingen van toenemende diversiteit. Het ­hoger onderwijs, en de universiteiten in het bijzonder, moeten dus fundamenteel durven na te denken over de systeemdrempels die zij opwerpen en waarmee ze ongelijkheid op hun niveau blijven reproduceren. Ze moeten werken aan een verdere democratisering van het hoger onderwijs. Diversiteit moet ook aan de universiteit van de periferie naar de kern van het onderwijs. Begrijp ons niet verkeerd: We juichen ten zeerste toe dat de Universiteit Antwerpen haar diversiteitsbeleid op turbo heeft gezet. Het had alleen dertig jaar eerder mogen gebeuren.

# 28 maart 2019, De Morgen, Lieven Boeve: “We hebben masters nodig in de kleuterklas”. Topman katholiek onderwijs wil beroep van leerkracht aantrekkelijker maken

Over onderwijs heeft zowat iedereen een mening. Lieven Boeve, directeur-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft er zelfs vele. Hij schreef ze allemaal neer in zijn boek ‘Het evangelie volgens Lieven Boeve’. “Of die titel ironisch bedoeld is? Deels.”

Het is een beetje krap in het zorgklasje van juf Elizabeth in de Sancta Maria-basisschool in Leuven. Toch wou de baas van het katholiek onderwijs graag hier afspreken om te praten over ‘zijn evangelie’, een verwijzing naar het feit dat hij vaak opgevoerd wordt als een ‘alwetende’. In het boek geeft hij zijn visie op alle actuele onderwijsdossiers. Die passeerden vorige week ook de revue, toen leerkrachten van vooral basisscholen massaal het werk neerlegden. Lieven Boeve: “Het zorgklasje is symbolisch gekozen. Het is zeer duidelijk waar men in het basisonderwijs tegenaan loopt. Leerkrachten komen door de grote zorgnoden en gebrek aan omkadering niet meer toe aan hun job, en die is jongeren onderwijzen.”

Het water staat hen aan de lippen en het lerarentekort is daar een grote oorzaak van. Ziet u daar beterschap in komen?

“Als we dat fundamenteel willen aanpakken, dan moeten we beginnen rekruteren uit de volle breedte van de 18-jarigen. Door iedereen die naar het onderwijs wil een traject aan te bieden. Leerlingen uit het bso die interesse hebben om in het lager onderwijs les te geven, moeten daar terecht kunnen. Een tijd terug lanceerde ik daarom het idee van de onderwijsassistent.”

“En anderzijds is het toch niet omdat je de capaciteiten hebt om aan de universiteit te studeren dat je niet in een basisschool zou mogen lesgeven. Ik pleit dan ook ook voor een master basisonderwijs. De wisselwerking met masters zou in het kleuteronderwijs heel vruchtbaar kunnen zijn. Die zouden dan een klasje hebben, maar daarnaast ook het lerarenteam kunnen versterken in de breedte. Door bijvoorbeeld te zorgen voor interne professionalisering vanuit wetenschappelijk onderzoek.”

Creëert u zo niet twee categorieën leraars in zo’n basisschool? In het onderwijs worden leerkrachten volgens diploma betaald. Een master verdient dus meer dan een bachelor.

“En wat is daar mis mee? Het basisonderwijs is zowat de enige sector waar dat nog niet het geval is, waar iedereen nog hetzelfde betaald krijgt. Kijk naar de zorg, daar heb je logistiek medewerkers, verzorgenden, zorgkundigen en gegradueerden, bachelors en masters verpleegkunde. En die werken allemaal samen in een team, elk volgens hun eigen sterktes en kunnen. Zo kan het ook in het onderwijs. Let wel, het is niet de bedoeling dat de masters de bachelors gaan verdringen. Ze zijn complementair.”

U oppert in uw boek nog een ander opvallend idee om het beroep aantrekkelijk te maken: in plaats van de jonge leerkrachten wil u net de oudere leerkrachten de vervangingen laten doen. Zullen die dat wel zien zitten?

“Volgens mij kan dat een win-win zijn. Nu hebben we een lerarenplatform met jonge leraren die vervangingen doen in scholen. Zo krijgt die groep wat meer werkzekerheid. Maar als je voortdurend interimjobs doet, krijgt niemand een goed beeld van jou. Dus is mijn voorstel: geef jonge leerkrachten een eigen klas voor een schooljaar. Zo kunnen ze zich bewijzen, krijgen ze vertrouwen en kan een schoolbestuur inschatten wie die leerkracht is. En laat de oudere, ervaren leerkrachten de vervangingen doen. En wanneer er geen vervangingen zijn, kunnen ze bijdragen aan de aanvangsbegeleiding van jonge leraren. Ik kan me voorstellen dat sommigen dat een leuke afwisseling zullen vinden.”

Tijdens de staking vorige week was duidelijk dat naast de zorgnoden ook de planlast, de berg administratie zeg maar, een boosdoener is. Critici wezen daarbij ook naar de onderwijskoepels, die volgens hen de planlast verhogen. Voelt u zich aangesproken?

“Het is natuurlijk gemakkelijk om zwarte pieten uit te delen. Want dan moet je zelf geen verantwoordelijkheid nemen. Wij proberen net met onze netwerkorganisatie de leerkrachten te ondersteunen. Vorige week hebben we de nieuwe leerplan-tool voorgesteld voor het secundair, nadat we dat eerder al deden voor het basisonderwijs. Het moet leraren in staat stellen om goed te plannen en samen te werken, net zonder dat de planlast stijgt.”

De kritiek op de koepel was wel tekenend. En niet nieuw. Vooral het katholiek onderwijs werd de voorbije jaren geregeld onder vuur genomen. U heeft er in uw boek zelfs een hoofdstuk aan gewijd. Daarin heeft u het over een ‘hetze’ tegen u.

“Laat ons zeggen dat er blijkbaar tendensen in onze samenleving zijn die de rol van het middenveld fundamenteel bevragen. En ook de bemiddelende rol van dat middenveld. Als koepel zijn wij echter een ledenvereniging, zoals bijvoorbeeld ook VOKA dat is. Onze raad van bestuur bestaat grotendeels uit vertegenwoordigers van schoolbesturen. Je moet ons dus in de eerste plaats zien als de woordvoerder van die scholen.”

Hebben die dat dan nodig? Sommige partijen, om de N-VA niet te noemen, willen liever af van de koepels. Het idee: schaf dat tussenniveau af en er gaat meer geld naar de scholen zelf. Dan is het financieringsprobleem opgelost.

“Dat is onzin. Ons budget is ongeveer 42 miljoen euro. We zijn daar heel transparant over. Ongeveer de helft komt van de overheid, de andere helft zijn lidgelden, wat mecenaat en projecten waarop we inschrijven. Als je ons afschaft komt er dus 21 miljoen euro vrij. Ga je daar het financieringsprobleem mee oplossen? Bovendien missen onze scholen dan heel wat ondersteuning.”

Zoals?

“Scholen die vragen hebben over nieuwe wetgeving bijvoorbeeld kunnen dan niet meer bij ons terecht. We bieden ook vorming aan jonge directeurs en maken leerplannen. Als wij dat niet doen, moeten de scholen al dat werk zelf doen. Dat zal de samenleving veel meer kosten.”

Maar kan het niet eenvoudiger? Nu zijn er drie onderwijsnetten. Binnen elk net is er minstens één koepel. Er gaan al een tijdje stemmen op om naar één net te gaan. Dat zou een besparing zijn én de dienstverlening naar scholen wordt behouden.

“Mocht het zo zijn dat onderwijs neutraal was, dan zouden we dat kunnen doen. Maar onderwijs is niet neutraal. Het feit dat ouders het de moeite waard blijken te vinden om te kamperen om hun kinderen naar een bepaalde school te sturen, toont aan dat ook ouders die vrijheid van onderwijs willen.

“Vrijheid van onderwijs is een van de vier vrijheden die belangrijk waren bij de stichting van ons land. Net als vrijheid van religie, vereniging en pers. Voor dat laatste zou u toch ook op de barricade gaan staan? Dat zit u in het DNA, net als bij ons de vrijheid van onderwijs.

“Als we dan toch naar één net moeten, laat het dan het vrije net zijn. Met een overheid die algemene kwaliteitsmaatstaven oplegt en aan onderwijsverstrekkers de vrijheid laat. Als we alles officieel onderwijs maken, dan zal wat er op de klasvloer gebeurt bepaald worden door de toevallige politieke meerderheid. En als je kijkt naar de onderwijsdebatten vandaag, dan zie je dat de verschillen tussen partijen groot zijn.”

Laat ons een kat een kat noemen, het is vooral de N-VA waar u al eens mee durft te botsen.

(fijn lachje) “In het boek staat die partij nochtans niet vermeld.”

Bart De Wever was al een aantal keren heel scherp. Het katholiek onderwijs is volgens hem vooral bezig met leuke dingen, zoals vaardigheden. Terwijl hij vindt dat onderwijs meer moet inzetten op excelleren.

“Voor hem is het of-of. Voor ons en-en. In ons memorandum doen we een voorstel om leerlingen beter in staat te stellen te excelleren. We stellen voor om bepaalde richtingen in het secundair meer te profileren, waardoor ze beter voorbereiden op doorstroming naar enerzijds hogeschool en anderzijds universiteit. Nu bereidt een richting humane wetenschappen bijvoorbeeld officieel voor op de beide. Maar we merken dat leerlingen het vaak niet halen aan de universiteit omdat ze te weinig wiskunde gehad hebben om het vak statistiek aan te kunnen. De richting bereidt dus niet goed voor op de universiteit. Dus is ons voorstel: geef meer wiskunde in de humane wetenschappen, zodat leerlingen die uit interesse die richting kiezen kans maken aan de universiteit. En oriënteer leerlingen die nu vaak humane kiezen omdat ze toch nog in het aso willen blijven, naar een opleiding die degelijk voorbereidt op de hogeschool.

“Maar zich goed voelen is ook belangrijk. Het grote voordeel was dat op het moment van de kritiek er net wetenschappelijk onderzoek werd gepubliceerd waaruit bleek dat onze scholen net heel goed scoren op de combinatie van beide. Zich goed voelen in de klas en excelleren is perfect combineerbaar.”

Er waren ook een aantal onderzoeken die aantonen dat het niveau van leerlingen van pakweg Frans of begrijpend lezen wel degelijk achteruit gaat.

“Klopt. We moeten dat ernstig nemen, maar we mogen ook niet overdrijven. Wat me stoort is dat men dan plots doet alsof we een zeer slecht onderwijssysteem hebben. De realiteit is toch complexer. Ook in de discussie over thuistaal op school invoeren of niet zie je dat. Als onderzoek uitwijst dat aandacht hebben voor de meertaligheid net versterkend werkt om Nederlands te leren, dan moeten we daar toch aandacht voor hebben? Ook hier is het en-en.”

De N-VA lonkt openlijk naar een minister van onderwijs. Ziet u dat zitten?

“We hebben in het verleden samengewerkt met een variëteit aan ministers en als die minister voor een samengedragen onderwijs wil gaan, zien we dat zeker zitten.”

Ook als die minister uw koepel wil afschaffen?

(fijn lachje) “Er is verkiezingsretoriek en er is concreet werken. We zullen wel zien.” **Cathy Galle**

# 28 maart 2019, De Morgen, “Hij dwaalt, we moeten net ambitieuzer zijn”: politici reageren negatief op uitspraken Boeve over eindtermen

Lieven Boeve, topman van het katholiek onderwijs, waarschuwt ervoor dat de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs te ambitieus zijn. Volgens Boeve legt de overheid de lat zo hoog dat er heel wat leerlingen riskeren om geen diploma te halen. Dat schrijft hij [in zijn nieuwe boek](https://www.demorgen.be/binnenland/lieven-boeve-we-hebben-masters-nodig-in-de-kleuterklas-b72c93a8/), ‘Het evangelie volgens Lieven Boeve’.

Er wordt te veel gevraagd van de leerlingen in het middelbaar onderwijs, vindt Boeve. De nieuwe eindtermen zijn volgens de directeur-generaal van het katholiek onderwijs te uitgebreid en te ambitieus. Hij pleit er in zijn boek voor om de eindtermen te evalueren.

“Wij doen alsof er maar één lat is en dat die lat de eindtermen zijn”, zei Boeve vanochtend op Radio 1. “Maar er zijn verschillende latten voor leerlingen.” Boeve gaf het voorbeeld van het verschil tussen een wederkerend en wederkerig voornaamwoord. Hij vindt dat veertienjarigen de voornaamwoorden wel moeten kunnen gebruiken, maar niet dat ze de theorie ook moeten kennen. Een wederkerend voornaamwoord is bijvoorbeeld ‘me’ in de zin ‘ik vergis me’. Voorbeelden van wederkerige voornaamwoorden zijn ‘elkaar’ en ‘mekaar’. De boodschap van Boeve is opmerkelijk omdat tegelijkertijd vanuit andere hoeken de roep alsmaar luider klinkt dat ons tanende onderwijs net nood heeft aan ambitieuze eindtermen.

“Hij wil zelf net een uur Nederlands schrappen”

Bij de politieke partijen wordt veelal negatief gereageerd op wat Boeve zegt. “Prediken dat je voor ambitieus en kwalitatief onderwijs bent en in één adem zeggen dat de minimumdoelen te ambitieus zijn: Lieven Boeve kan dat”, aldus Vlaams parlementslid en onderwijsexpert voor N-VA Koen Daniëls. “Bovendien nog een voorbeeld geven van Nederlands, waar hij dan zelf een uur wil schrappen.”

Ook bij Open Vld-voorzitter Gwendolyn Rutten valen de uitspraken van Boeve zwaar op de maag. “Maak de drempel laag, maar leg de lat hoog”, stelt ze. Onderwijs is geen zorginstelling. Leerkrachten moeten vooral lesgeven, meent Rutten. “Ik kan begrijpen dat meneer Boeve, vanuit de vrijheid van onderwijs die hij hoog in het vaandel draagt, liever niet heeft dat er vanuit de politiek dingen opgelegd worden aan scholen. Zoals het feit dat een viertienjarige de voornaamwoorden moet kennen. Maar die eindterm is er gekomen op vraag van het werkveld, zijnde de leerkrachten. Probeer maar eens om Frans of Engels aan te leren aan jongeren die de basisprincipes van de Nederlandse grammatica niet onder de knie hebben.”

Bij Thijs Verbeurgt, onderwijsexpert bij sp.a, klinkt het dat we al “te lang aanvaard hebben dat jongeren afstuderen zonder de minimumdoelen te halen, ook in het Katholiek Onderwijs”. Volgens hem “dwaalt” Boeve: “We moeten net nog ambitieuzer zijn.” Vlaams parlementslid Caroline Gennez is hetzelfde standpunt toegedaan. “We hebben net ambitieuze eindtermen - minimumdoelen! - nodig”, zegt het sp.a-lid. “En àlle leerlingen zouden die lat moeten halen. Onaanvaardbaar dat bijna 1 leerling op 5 schoolbanken verlaat zonder minimale competenties voor het echte leven.” Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits reageert verbaasd op het standpunt van Boeve. Ze wijst er op dat de nieuwe eindtermen - die er nog niet zijn - net in samenwerking met het Katholiek Onderwijs zijn ingevoerd.

# 1 april 2019, De Morgen, Onderwijsexpert Jan Van Damme: "Toen ik de nieuwe eindtermen las, heb ik ook met de wenkbrauwen gefronst”

“We zitten met een groot probleem.” Jan Van Damme, professor emeritus aan de KU Leuven en vooraanstaand onderzoeker naar de effectiviteit van het onderricht, is niet van plan om de staat van het Vlaamse onderwijs nog te verbloemen.

Wanneer die problemen voor het eerst duidelijk werden? “In 2003”, herinnert Van Damme zich heel precies. “Vlaanderen stond toen dat jaar in de PISA-studie op de eerste plaats voor wiskunde bij de 15-jarigen en iedereen triomfeerde. Maar uit een TIMSS-studie, ook uit 2003, bleek dat de 13-jarigen in vier jaar tijd een half jaar achterstand hadden opgelopen. Wat zij konden op het einde van het tweede middelbaar, konden hun leeftijdgenoten vier jaar eerder al met kerst.”

Wat was daarvoor de verklaring?

“Dat is het hem nu net: niemand heeft dat ooit onderzocht. Men was verblind door de resultaten van de 15-jarigen. Er is niet eens een poging gedaan tot het zoeken van een verklaring: arrogant of minstens verblind beleid, noem ik dat.”

U bent bijzonder hard voor de Vlaamse ministers van onderwijs.

“Ik beschrijf alleen wat ik zie: het Vlaamse onderwijsbeleid is amateuristisch. Ons onderwijs werkt met handboeken die meestal geschreven zijn vanuit de praktijk, maar die niet wetenschappelijk onderbouwd zijn. Leerlingen krijgen daarin leesstrategieën aangeleerd, maar niemand heeft die ooit getest op hun effectiviteit. We evalueren ons onderwijs amper. We doen wel mee aan de PISA-testen van de OESO, maar die testen meten wellicht veeleer het intelligentieniveau van onze leerlingen. Testen als PIRLS (gericht op lees-en taalvaardigheid) en TIMSS (wetenschappen en wiskunde) zeggen veel meer over onze leerplannen. Maar daar doen we zelden aan mee, want het is gemakkelijk om daarop te besparen.

“De onderwijskoepels krijgen ook bijzonder veel vrijheid. Maar worden zij geëvalueerd? Nauwelijks. Integendeel: het zijn eerder de koepels die de beleidsmakers zeggen wat er moet gebeuren. Nochtans zijn er grote verschillen tussen de onderwijsnetten, dan vind ik dat we ook wel eens mogen kijken hoe dat komt.”

Het GO! deed het volgens uw analyse altijd al slecht op lees- en taalvaardigheid. Het katholieke onderwijs maakt een fikse duik.

“Mijn hypothese - en meer dan dat is het ook nog niet - is dat het GO! zich altijd al strikter gehouden heeft aan de eindtermen. Die stipuleren wat het absolute minimum is wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Het katholieke onderwijs trok zich daar vroeger veel minder van aan, zij legden de lat een stuk hoger. Wat we nu volgens mij zien, is dat ook het katholiek onderwijs zich veel meer gaan spiegelen is aan die lage eindtermen.”

Je zal dan niet gelukkig geweest zijn met wat Lieven Boeve, topman van het katholieke onderwijs, deze week zei: dat de eindtermen voor het secundair onderwijs te hoog liggen.

“Nochtans denk ik dat hij gelijk heeft. Toen ik de nieuwe eindtermen las, heb ik ook met de wenkbrauwen gefronst. Er wordt veel te veel verwacht van leerlingen op vlakken waar de school een minder grote invloed heeft, zoals burgerzin. Daardoor gaat er veel te veel energie verloren die naar de echte kerntaken van ons onderwijs zouden moeten gaan.”

Zal de hervorming van het secundair onderwijs zoden aan de dijk zetten?

“Ach, die hervorming. Herinnert u zich de commissie-Monard nog van tien jaar geleden? Die heeft deze hervorming voorbereid. 111 mensen zijn daar gehoord. Moet u eens raden hoeveel wetenschappers daarbij waren. Nul. Die hervorming heeft geen wetenschappelijke basis. Daardoor voeren wij nu domeinscholen in, terwijl geen enkel land ter wereld zowat elke dertienjarige in één domein wil doen passen.

“Ons onderwijs zou er vandaag veel beter aan toe zijn, wanneer er de afgelopen jaren een aantal zeer gerichte, kleine hervormingen waren doorgevoerd. Zorgen dat de algemene vorming in het KSO en TSO op een hoger niveau komt, bijvoorbeeld. Zorgen dat er deftige lessen techniek en kunst komen in het ASO, in plaats van elektriciteit te laten onderrichten door de leerkrachten huishoudkunde die niks anders meer te doen hadden. Dat heeft men niet gedaan en nu zitten we met een groot probleem.” ANN VAN DEN BROEK

# 1 april 2019, De Morgen, Kwaliteit onderwijs daalt fors, katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen. Combinatie van internationale onderzoeken schetst geen fraai beeld

De kwaliteit van het Vlaams onderwijs gaat er flink op achteruit. Dat blijkt uit een nieuwe studie van de KU Leuven die de internationale onderzoeken van de afgelopen jaren combineert. Opvallend zijn de grote verschillen bij de onderwijsnetten: het katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen.

Absolute wereldtop was het Vlaams onderwijs nog in 2003. Voor begrijpend lezen stond Vlaanderen in de PISA-studie van de OESO, een internationaal vergelijkend onderzoek naar het niveau van het onderwijs, op plaats drie. Voor wiskunde zelfs helemaal bovenaan.

Maar sindsdien ging het bergaf. Fors zelfs, blijkt uit een analyse van professor emeritus Jan Van Damme, Kim Bellens en Wim Van den Noortgate (KU Leuven) die is verschenen in vaktijdschrift TORB. De studie combineert de resultaten van PISA en twee andere internationale onderzoeken: PIRLS, dat zich richt op taal- en leesvaardigheid, en TIMSS, dat focust op wiskunde en wetenschappen.

De grote voorsprong voor leesvaardigheid die Vlaanderen begin deze eeuw nog had op Franstalig België is intussen gehalveerd. Dat is bijna volledig te wijten aan de achteruitgang van Vlaanderen zelf: in 2016 bleken zelfs de sterkste leerlingen een half jaar achterop te hinken ten opzichte van tien jaar eerder. De zwakste leerlingen gingen er nog veel harder op achteruit. In Franstalig België bleef de leesvaardigheid van de leerlingen zowat op hetzelfde - lage - niveau.

Voor wiskunde en wetenschappen geldt eenzelfde verhaal. Het niveau dat Vlaamse leerlingen in het vierde leerjaar halen voor wiskunde is nog steeds hoog, maar het daalt wel onderzoek na onderzoek. Voor wetenschappen is dat niet het geval, maar is het niveau over het geheel wel bijzonder laag.

Van Damme en zijn collega's splitsten de onderzoeken voor leesvaardigheid ook uit per onderwijsnet. De verschillen daar zijn opvallend groot: het Gemeenschapsonderwijs (GO!) bengelt qua niveau helemaal onderaan. Maar waar het katholiek onderwijs en het stedelijk en gemeentelijk onderwijs in 2006 nog pakken beter scoorden, heeft ook het leesniveau van de leerlingen daar in tien jaar een flinke knauw gekregen.

Zelfs wanneer de resultaten gefilterd worden op thuistaal, het aantal aanwezige boeken in huis en het opleidingsniveau van de moeder, blijven de dalingen zo goed als onveranderd. Dat wil zeggen dat de achteruitgang van de leesvaardigheid dus niet volledig toe te schrijven is aan een veranderende leerlingenpopulatie.

**Ernstig probleem**

OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme looft "de gedetailleerde en wetenschappelijk onderbouwde analyse" van de KU Leuven-onderzoekers. "Het bewijst dat er meer aan de hand is in ons onderwijs dan enkele knipperlichten die branden. Er is een ernstig probleem met de kwaliteit ervan." Het toont volgens de OESO-topman ook aan dat de situatie te ernstig is om in gemakkelijke slogans te vervallen. Een tip voor de politieke partijen, want de kwaliteit van het onderwijs wordt sowieso een belangrijk thema voor de verkiezingen van 26 mei. "En dan krijgt de komende minister van Onderwijs dit op het bord", zegt Van Damme. "Want dat er iets moet gebeuren, is nu wel erg duidelijk."

Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) beklemtoont dat ze daar al mee bezig is. Zij wijst onder meer naar de hervorming van de lerarenopleiding, maar vooral naar de modernisering van het secundair onderwijs die op 1 september van start gaat. Die gaat gepaard met "ambitieuzere eindtermen", zegt de minister. Vorige week liet de topman van het katholiek onderwijs, Lieven Boeve, nog optekenen dat die eindtermen wat hem betreft te hoog liggen. **Ann Van den Broek**

# 1 april 2019, De Morgen, Remy Amkreutz, Het Vlaams onderwijs had, zoals een Zwitsers horloge, een aura van kwaliteit en degelijkheid. Dat ligt vandaag aan diggelen

Het Vlaams onderwijs is wereldtop. Jarenlang konden ministers, deskundigen, ouders, leerkrachten en leerlingen het tegen elkaar zeggen. Zonder schaamte, vol trots. Op wiskundig vlak deed nagenoeg niemand het beter. Ook op vlak van begrijpend lezen stonden ‘we’ op een voetstuk. Die werkelijkheid lijkt vandaag ver weg. Sinds eind vorige eeuw is Vlaanderen (te) gewend geraakt aan topprestaties van onze schoolgaande jongeren. Nederlandse ouders stuurden hun kinderen bewust naar Vlaamse scholen. Het Vlaams onderwijs had, zoals een Zwitsers horloge, een aura van kwaliteit en degelijkheid dat tot ver voorbij de grens reikte. Dat aura ligt vandaag aan diggelen.

De voorbije jaren waren er al voldoende waarschuwingssignalen. In verschillende internationale en eigen onderzoeken presteerden de Vlaamse leerlingen plots een stuk minder goed. Op vlak van leesvaardigheid maakten onze tienjarigen zelfs de scherpste daling.

De resultaten brachten een schokgolfje teweeg. Niet alleen in de huis- en de leraarskamer, maar ook in de politiek. En dat juist in een periode waarin moest worden beslist over de vernieuwing van de eindtermen, de minimumdoelen waaraan een groep leerlingen moet voldoen. Het zorgde ervoor dat de kwaliteit van ons onderwijs plots centraal kwam te staan in de debatten. Toch was de diagnose op dat moment nog niet eensluidend. Voor sommige politici en deskundigen stonden de knipperlichten op oranje, voor andere schenen ze al donkerrood.

De gereputeerde onderwijsonderzoeker Jan Van Damme (KU Leuven) werpt nu in een analyse nieuw licht op de zaak. Zo valt op dat de prestaties van onze leerlingen in die internationale onderzoeken ook dalen als er rekening wordt gehouden met socio-economische verschillen, denk aan het opleidingsniveau van de moeder of de thuistaal.

Met de verkiezingen voor de deur zullen verschillende partijen beloftes doen. Maar zij moeten – samen met de onderwijskoepels – de hand ook in eigen boezem steken. Wat Van Damme nu schrijft, is in wetenschappelijke en politieke kringen al langer bekend. Toch durven veel onderzoekers, uit vrees voor hun loopbaan of onderzoeksgroep, het niet openlijk te melden. Zij zijn immers voor veel werk afhankelijk van overheidsopdrachten. Opdrachten die vaak ook een bepaalde insteek meekrijgen of die alleen worden gevraagd om al eerder geformuleerd beleid te rechtvaardigen. “Nu zet de overheid onderzoek op waaraan zij behoefte heeft, voor haar beleid”, concludeert Van Damme.

Die houding helpt de Vlaamse leerlingen en hun leerkrachten niet vooruit. Er is nood aan een brede onderzoekscommissie waarbij zonder taboe wordt gekeken naar de oorzaken van de dalende onderwijskwaliteit. En waarbij politici en onderwijskoepels nadien zonder schroom oplossingen omarmen. Ook als die ingaan tegen de principes van de eigen partij of achterban.

# 1 april 2019, De Morgen, Hoe kon het Vlaams onderwijs op korte tijd zoveel van zijn pluimen verliezen? En wat doen we eraan? Deel 1 van onze nieuwe onderwijsreeks ‘Code rood in de klas’

Begin deze eeuw was Vlaanderen nog de absolute wereldtop op onderwijsvlak. Ondertussen is de kwaliteit zodanig gedaald dat de kop niet langer in het zand gestoken mag worden, zeggen experts. Hoe konden we op redelijk korte tijd zoveel van onze pluimen verliezen? En hoe geraken we er weer bovenop?

Hoe is het zover kunnen komen?

Dat het slecht gaat, is onmiskenbaar. Opeenvolgende internationale studies en nationale peilingproeven gaven die trend al langer aan. Voor wie nog twijfelde, gaf de studie van onder meer professor emeritus Jan Van Damme van de KU Leuven (DM 1/4) waarin hij verschillende onderzoeksresultaten met elkaar vergeleek, de doorslag. Of zoals OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme het gisteren in deze krant verwoordde: “Er is een ernstig probleem met de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs.”

Professor onderwijskunde Bieke De Fraine (KU Leuven) maakt het concreet. “De daling is heel algemeen. Nederlands gaat erop achteruit, net zoals wiskunde, Frans en wetenschappen. Het enige lichtpuntje uit alle onderzoeken is dat de politieke kennis van leerlingen in het tweede middelbaar stijgt. Sorry, maar daar word ik niet blij van.”

Hoe komt dat nu? Het is de vraag van 1 miljoen. Niemand die er precies de vinger op kan leggen hoe het komt dat Vlaanderen begin jaren 2000 nog een absolute koploper was en sindsdien op zowat alle vlakken een steile duik gemaakt heeft. “Wellicht ligt er een verandering in de jaren negentig mee aan de basis”, geeft pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool/Universiteit Leiden) een voorzichtige voorzet. “Het duurt namelijk even voordat effecten van hervormingen doorsijpelen. Maar wat dan precies dit effect veroorzaakt heeft?”

De Fraine gaat ervan uit dat het aan een veelheid van factoren ligt. “Het aantal anderstalige leerlingen is toegenomen en we weten dat dat een effect heeft. Maar we weten ook dat dit maar een gedeelte van de verklaring kan zijn. Net zoals het dalende niveau van de instromers in de lerarenopleiding en misschien ook het dalende aantal uren dat er gaat naar vakken zoals Nederlands en wiskunde, ten voordele van bijvoorbeeld ICT en burgerzin.”

Dat de manier van lesgeven in de loop der jaren is veranderd, kan ook een rol spelen. “Dat er minder ex cathedra wordt gedoceerd, kan repercussies hebben op kennistesten”, zegt onderwijssociologe Mieke Van Houtte (UGent). “Maar wie weet heeft dat weer net een positief effect op praktische competenties?” Zinnige conclusies trekken is ook volgens haar onmogelijk. “Bovendien is niet alleen ons onderwijssysteem de afgelopen jaren veranderd, ook de maatschappij is dat. Dat kan ook een rol spelen.”

Ook Van Damme draagt in zijn onderzoek geen stellige verklaringen aan, maar roept op tot meer onderzoek. “En terecht”, vindt Van Houtte. “Het enige wat we vandaag zeker kunnen zeggen, is waar het níét aan ligt. Ik zag sommigen al de hervorming van het secundair onderwijs met de vinger wijzen. De hervorming die pas op 1 september in zal gaan. Sorry, maar dat slaat dus nergens op.”

Daalt het onderwijsniveau alleen in Vlaanderen?

Het antwoord is kort: neen. Heel wat andere Europese landen en regio’s doen het eveneens niet goed. Ver moeten we daarvoor niet gaan kijken: ook in Franstalig België gaat het onderwijsniveau erop achteruit. Dat de twee landsdelen weer naar elkaar toegroeien, heeft dus vooral te maken met de scherpte van de Vlaamse daling.

Maar ons op de borst kloppen of de ernst van de situatie milderen omdat Vlaanderen op sommige aspecten het oude lichtende voorbeeld Finland inhaalt, is eveneens misplaatst, zegt pedagoog De Bruyckere. “Dat komt gewoon omdat Finland nog feller zakt dan wij”, zegt hij nuchter.

Finland is een goed voorbeeld van hoe het wel nuttig kan zijn om over het muurtje te gaan kijken, maar dat we ons tegelijk niet te veel mogen richten op de praktijken in andere landen. Om te beginnen omdat het ene land nooit het andere is. “Maar ook omdat we dan altijd gaan kijken welk systeem een goede presteerder op dat moment hanteert”, zegt De Bruyckere. “Terwijl de Finnen in de jaren 2000 natuurlijk de vruchten plukten van het beleid een decennium eerder.”

Ook van Duitsland, dat recent een opmars maakte in de PISA-studies, kunnen we niet noodzakelijk veel opsteken. Zij hebben de stijging vooral te danken aan het opdrijven van het aantal lesuren in de lagere school. Iets wat Vlaanderen altijd al veel beter deed.

Toch is er iets dat we wel van Nederland kunnen leren, vindt De Fraine. “Daar gaat men uit van opbrengstgericht onderwijs. In Nederland kijken ze wat de effecten zijn van hun onderwijssysteem op de leerlingen. Maar hier wordt dat al snel afgedaan als kindermishandeling: onderwijs moet vorming zijn, geen opbrengsten genereren, luidt het dan. Maar zo weet je natuurlijk ook niet wat je onderwijs eigenlijk oplevert.”

Zal de hervorming van het secundair onderwijs Vlaanderen weer wereldtop maken?

Wat moeten we dan wel doen? Een onderwijscommissie oprichten, zoals Nederland tien jaar geleden deed met de commissie-Dijsselbloem? Voor verschillende deskundigen mag dat zeker gebeuren.

Maar zo’n commissie heeft enkel zin op één grote voorwaarde, zeggen de experts: dat de politiek vervolgens ook luistert. “Er is al zoveel wetenschappelijk onderzoek gevoerd in Vlaanderen", zegt Van Houtte. “Maar wat gebeurt daarmee? Bitter weinig. Je ziet de wetenschappelijke evidenties keer op keer doorkruist worden door ideologisch en politiek geïnspireerde interventies.”

Ze verwijst naar onderzoeken die uitwijzen dat een sociale mix op school wenselijk is, omdat het de schoolresultaten positief beïnvloedt. “En toch wil de politiek daar niet in mee. Uit ideologische overwegingen.” Of kijk naar het M-decreet, zegt ze. “Vandaag stellen we vast dat dat de draagkracht van leerkrachten ver overstijgt. Dat hebben wij voorspeld: het M-decreet kon alleen werken wanneer daar voldoende mensen en middelen tegenover zouden staan. En toch is het ingevoerd zonder aan die voorwaarden te voldoen.”

Maar het mooiste voorbeeld voor het niet-luisteren van de politiek, vindt Van Houtte de op stapel staande en veelbesproken hervorming van het secundair onderwijs: die is niet wetenschappelijk onderbouwd. Veel heil verwacht de onderwijssociologe er ook niet van. “Uit de analyse van Van Damme blijkt dat het de laagste presteerders zijn die er het felst op achteruitgaan. Die leerlingen zitten vooral in tso en bso. Maar er verandert nauwelijks iets aan die onderwijsvormen, dus dan zie ik ook niet hoe ze erop vooruit kunnen gaan.”

Ook De Fraine twijfelt of de modernisering van het secundair onderwijs veel zoden aan de dijk zal zetten. “Punt is vooral dat we niet weten of het zal helpen. Zolang we geen heldere oorzaken kennen, kan je ook geen heldere oplossingen aanreiken. Voor al die leraren, inspecteurs en directeurs die zo gedreven hun werk doen: ik hoop echt dat men nu eindelijk bereid is om de kop uit het zand te halen.”

# 1 april 2019, De Morgen, Hans Maertens (VOKA), Onderwijs moet ‘back to basics’: kennis opkrikken om weer uit te blinken

Hans Maertens is gedelegeerd bestuurder Voka vzw.

De nieuwe studie van de KU Leuven legt nog eens duidelijk de vinger op de wonde: de kwaliteit van ons ooit zo geroemde onderwijs daalt zienderogen. (DM 1/4) Voor onze Vlaamse kenniseconomie vormt sterk onderwijs de garantie voor onze welvaart. We zijn afhankelijk van de ‘brains’ van de toekomstige generatie, de enige grondstof die we hebben. Het kwaliteitsverlies van ons onderwijs moet dus dringend een halt worden toegeroepen; heilige huisjes zullen moeten sneuvelen om een krachtdadig beleid uit te tekenen. Bijkomende middelen veranderen structureel niets, als we ons ambitieniveau niet verhogen en onze onderwijsstructuren niet aanpakken.

De overheid moet om te beginnen informatie verzamelen. Dat vandaag de alarmbellen luiden, hebben we te danken aan internationaal onderzoek dat de kwaliteit van ons onderwijs in kaart brengt. Meten is weten, maar als het over onderwijs gaat weet een privébedrijf als Smartschool meer over de leerresultaten van onze jongeren dan de scholen en de overheid. Centrale examens bieden een oplossing. Ze verschaffen inzicht over de kwaliteit van ons onderwijs en leggen de pijnpunten bloot tot op het niveau van een individuele school en leerling. Centrale examens brengen bovendien niet enkel de kwaliteit van het onderwijs in kaart, maar verhogen het niveau op zich. Ze leggen een duidelijke lat waar iedereen over moet, met ambitieuze eindtermen als ondergrens. We mogen die eindtermen dus absoluut niet verlagen, maar moeten leerlingen veel beter voorbereiden en uitdagen om ze te halen.

Ons onderwijs moet ‘back to basics’ en opnieuw focussen op zijn kerntaak: kennis overdragen. Door elk maatschappelijk probleem te willen oplossen via het onderwijs, blijft er te weinig tijd over voor die basis: een goede kennis en toepassing van talen, wiskunde en wetenschappen en daarin willen uitblinken. ‘Plus est en vous’ moet opnieuw de mentaliteit worden. We moeten af van de zesjescultuur en streven naar excellentie, voor alle leerlingen, zowel in theoretische als praktische richtingen.

De kennisachterstand begint al in de kleuterschool: vandaag participeren nog altijd duizenden kleuters onvoldoende. Het zijn veelal kleuters met een migratieachtergrond die zo de start missen. De geplande verlaging van de leerplicht van 6 naar 5 jaar is in dat opzicht een goede zaak, maar het mag gerust meer zijn. Een verlaging naar 3 jaar bijvoorbeeld, waarbij tegelijk wordt gekeken of het aantal dagen dat een kleuter aanwezig moet zijn, opgetrokken kan worden.

**Schuldig verzuim**

Daarnaast moeten we inzetten op een beter lerarenkorps: zij trekken de jongeren immers over de lat. Deze legislatuur is er opnieuw geen meter vooruit gezet in de hervorming van het lerarenberoep. Dat is schuldig verzuim. Onze leraren verdienen beter. Om te beginnen een hedendaags statuut, waarmee we capabele en enthousiaste leraren kunnen motiveren om aan de slag te gaan en te blijven in het onderwijs. Schaf die vaste benoeming af, doorbreek de vlakke loopbaan en verloon volgens competenties en inzet in plaats van op diploma en anciënniteit. Maak het daarnaast gemakkelijker voor leraren om te switchen tussen lesgeven en werken buiten de schoolmuren; duaal lesgeven. Geef de nodige ruimte om een personeelsbeleid te voeren op niveau van het schoolbestuur en behandel het Vlaamse onderwijs niet langer als een staatsbedrijf met 160.000 ambtenaren.

Dat laatste geldt trouwens niet enkel voor het personeelsbeleid. Veel schoolbesturen zijn vandaag al serieuze kmo’s met soms honderden medewerkers en miljoenen euro’s omzet. Schoolbesturen moeten dan ook meer behandeld worden als sociale ondernemingen. De overheid moet hen meer autonomie geven en zich enkel focussen op haar eigen kerntaken: de inhoud bepalen via de eindtermen, het onderwijs financieren en de kwaliteit controleren. Versterk de schoolbesturen om hun pedagogische opdracht te realiseren en stimuleer hen om een professionelere structuur op te zetten. Ook de onderwijskoepels moeten zich terugplooien op hun hoofdopdracht. Geef schoolbesturen rechtstreeks de middelen en laat hen zelf kiezen op welke ondersteuning van koepels of pedagogische begeleidingsdiensten ze een beroep willen doen. Zo garanderen we dat elke euro belastinggeld echt tot in de klas terechtkomt.

Dit zijn alvast enkele suggesties om het onderwijs uit het slop te trekken. De Vlaamse bedrijven staan echter niet alleen langs de zijlijn met goed advies, we helpen het onderwijs ook al in de praktijk, bijvoorbeeld via het succesvolle duaal leren. Maar het bedrijfsleven en het onderwijs kunnen elkaar nog veel meer versterken om onze leerlingen weer op wereldniveau te brengen. De scholieren van vandaag zijn immers de bedrijfsleiders en medewerkers van morgen. Zonder excellent onderwijs, geen welvaart in Vlaanderen.

# 1 april 2019, De Morgen, Reacties op zware onderwijsbuis: “We zijn geschrokken en hebben een nieuw actieplan”. Onderwijskoepels en experts reageren op zware buis Vlaams onderwijs

“We werken eraan”, reageren onderwijskoepels en onderwijsminister Hilde Crevits (CD&V) op de ondermaatse resultaten in het Vlaams onderwijs. Voor onderwijsexperts van andere partijen volstaan de nieuwe actieplannen niet.

Er is een ernstig probleem met het Vlaams onderwijs, dat van vroegere excellentie naar ondermaatse kwaliteit is getuimeld, zo toont het onderzoek van KU Leuven-professor Jan Van Damme en collega’s. De onderwijsexperts van de politieke partijen reageren niet verbaasd.

“Dit probleem is bekend”, zegt Koen Daniëls (N-VA). “Dat kan ook niet anders. Neem begrijpend lezen. In 2006 werd er 146 uur aan dat vak besteed, vandaag is dat nog maar 84. Uiteraard tuimel je dan van je voetstuk.”

Daniëls en ook Elisabeth Meuleman, onderwijsexpert bij Groen, wijzen verder naar gebrekkige ondersteuning voor de zwaar belaste leerkrachten. Maar voor Meuleman is de meest voor de hand liggende oorzaak de onderfinanciering van het basisonderwijs.

**Besparingen**

“Deze regering bespaarde daar fors. Een kind in het basisonderwijs wordt 3.000 euro minder gefinancierd dan een kind in het secundair. Nochtans wordt de basis van leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid net daar gelegd”, zegt ze.

N-VA-voorzitter Bart De Wever, die bij Terzake vooral uithaalde naar de ‘pretpedagogie’ van het katholiek onderwijs, verwijst naar de hervormingen die de voorbije jaren in de pijplijn hebben gezeten. “Aso afschaffen, een brede eerste graad... Wat mij betreft mag er een moratorium komen op alle hervormingen, uitgezonderd voor die die de leerkrachten centraal stellen.”

De onderwijskoepels benadrukken dat ze de kwestie ter harte nemen. Zo zegt topman Lieven Boeve dat het katholiek onderwijs geschrokken is van Van Dammes resultaten en ondertussen een actieplan heeft met een nieuw leerplan dat meer inzet op lezen.

Het GO!, het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, vindt het positief dat de studie erkent dat hun aanpak op vlak van gelijke onderwijskansen werkt. “We nemen uiteraard het resultaat van deze onderzoeken ter harte en hebben sinds 2016 onder meer ingezet op nieuwe, wetenschappelijk onderbouwde methodes voor leesvaardigheid en wiskunde. Leerwinst voor elke leerling is voor ons belangrijk, maar dit komt in dit onderzoek niet aan bod”, stelt afgevaardigd bestuurder Raymonda Verdyck.

Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) laat weten dat de resultaten van de internationale onderzoeken die Van Damme en co. bundelden net de directe aanleiding waren van grote onderwijshervormingen nu. “Er komen nieuwe ambitieuze eindtermen die de lat hoger leggen en iedereen moet ook voldoen aan een basisgeletterdheid voor onder andere Nederlands en wiskunde”, zegt Crevits. “Ook wordt de lerarenopleiding hervormd.”

Maar volgens sp.a-onderwijsexpert Caroline Gennez hebben de minister en de Vlaamse regering hier “een kans gemist voor een echt ambitieus onderwijs waarbij de eindtermen als minimumlat voor alle leerlingen bindend worden gemaakt en beter gemeten wordt hoe scholen het doen in het bereiken van de eindtermen”.

Bij Open Vld reageert specialist Jo De Ro (Open Vld) dat er veel meer ingezet moet worden op kleuter- en lager onderwijs en op een “massale campagne om mensen aan te trekken tot een job in het onderwijs”. **Barbara Debusschere**

# 1 april 2019, Knack, Waarom ons onderwijs hoog op de politieke agenda staat (en elke partij dat wil)

Een nieuwe studie, een nieuwe rel. Voor de zoveelste keer stormt het in het onderwijsdebat na de opmerkelijke buis voor de gang van zaken. En wees er maar zeker van: die storm zal niet gaan liggen voor 26 mei.

'Het onderwijs heeft nood aan meer N-VA, zoveel is duidelijk. Denk eraan op 26 mei!' Het is een van de 15-tal (re)tweets die Kamerlid Theo Francken (N-VA) alleen al maandagvoormiddag de wereld instuurde via Twitter.

Theo Francken

@FranckenTheo

Met Spa en ACV ah onderwijsstuur sinds 2004, spreken van een ‘falend centrumrechts onderwijsbeleid’, Groen kan dat. 🙄

Het onderwijs heeft nood aan meer @de\_NVA zoveel is duidelijk.

Denk eraan op 26 mei!

De gewezen staatssecretaris was niet de enige die van zich liet horen. Ook Open VLD-voorzitter Gwendolyn Rutten greep op maandagochtend naar haar smartphone. 'Vrije val', klonk het onder meer, gevolgd door een veelbetekenende '#wakeup'.

Directe aanleiding was een zoveelste alarmerende signaal over ons onderwijsniveau. Ditmaal publiceerde De Morgen de resultaten van een studie van de KU Leuven. De conclusie? 'De kwaliteit van het Vlaams onderwijs daalt fors.' Vooral begrijpend lezen gaat er sterk op achteruit. 'Het bewijst dat er meer aan de hand is in ons onderwijs dan enkele knipperlichten die branden', concludeert Dirk Van Damme, onderwijsspecialist bij de OESO.

De politieke reacties op de resultaten geven een déjà-vugevoel. Ook bij eerdere internationale studies kwamen er telkens zeer scherpe reacties. De déjà-vu is echter eens zo groot omdat minder dan een week geleden dezelfde tenoren op de barricade stonden na enkele uitspraken van Lieven Boeve, topman van het katholieke onderwijs.

Boeves uitspraken dat 'er te veel wordt gevraagd van leerlingen in het secundair onderwijs' en zijn verwarrende uitleg over 'verschillende latten' als kritiek op de eindtermen, schoten bij velen in het verkeerde keelgat.

Díe wervelstorm kwam er dan weer kort na een van de grootste onderwijsstakingen die Vlaanderen de laatste jaren heeft gekend. Maar liefst een vijfde van het onderwijspersoneel legde het werk neer, vooral in het basisonderwijs liet die staking van 20 maart zich voelen. Officieel was de actie niet gericht tegen de huidige beleidsmakers, maar was ze daarentegen bedoeld als een 'signaal voor de volgende Vlaamse regering'.

Toch zijn de grieven van de stakers bekend. De werkdruk, de onzekere toekomst van het lerarenpensioen, het impactvolle M-decreet ... Zowel middenveld als politiek liet het niet na om onderwijsminister Hilde Crevits (CD&V) alsnog op de korrel te nemen.

**Aso, tso, bso**

Bij de lerarenstaking van 20 maart waren regeringspartijen N-VA en Open VLD overigens opvallend begripvol voor de actievoerders. De leraren konden op meer mededogen rekenen dan een gemiddelde vakbondsactie.

Binnen de groep critici van de evolutie van het onderwijs is N-VA de luidste en meest scherpe fractie. Dat is al jaren zo. Het was immers voorzitter Bart De Wever zelf die zich in 2013 voor de hervormingsplannen van toenmalig SP.A-minister Pascal Smet wierp. Een succesvolle ingreep, nu blijkt dat de hervorming van het secundair onderwijs onder de huidige Vlaamse regering werd uitgehold en nog maar een afkooksel is van Smets piste om de opdeling aso, tso en bso los te laten.

Crevits zal ook niet snel vergeten hoe diezelfde De Wever in 2018 de start van het schooljaar - het jaarlijks moment de gloire van elke minister van Onderwijs - vakkundig vergalde door onomwonden de toekomstige onderwijsminister te claimen voor N-VA. Sindsdien valt de naam van Theo Francken herhaaldelijk als kandidaat-minister. Die uitspraken van De Wever kwamen er overigens in een week waarin de populaire Vlaamse kranten Het Laatste Nieuws en Het Nieuwsblad met een uitgebreide reeks de staat van het onderwijs onder de loep én onder vuur namen. Crevits zat in het defensief, N-VA had alsmaar meer munitie.

Een centrale pion in de evaluaties van het Vlaams onderwijs is professor Wouter Duyck van de Universiteit Gent. De academicus luidde al meermaals de alarmbel. Ook Duyck laat het net als N-VA niet na om vooral de onderwijskoepels op de korrel te nemen - waaronder uiteraard het katholieke net van Lieven Boeve.

Het is wellicht geen toeval dat Duyck special guest is op de vierde en laatste 'V-dag', een campagnedag van N-VA, op 4 mei. Hij komt in Brussel uitleggen 'waar we met ons onderwijsbeleid naartoe moeten en wat de pijnpunten zijn'. Hoe dan ook is het opvallend dat de partij haar campagnereeks afsluit met onderwijs, en niet met een ander N-VA-speerpunt zoals migratie, Vlaams-nationalisme of identiteit.

Al moet gezegd dat het thema identiteit altijd om de hoek schuilt in het onderwijsdebat. Denk maar aan de commotie die volgde op de voorstelling van de 'dialoogscholen' van Lieven Boeve, waarin andere religies, zoals de islam, een grotere rol krijgen. 'Het katholiek onderwijs helpt zijn eigen ziel om zeep', verzuchtte De Wever toen.

**Onderwijskoepels**

In elk geval zijn N-VA en Open VLD ideologische verwanten in hun strijd tegen de invloed van de koepels en de vakbonden. De Vlaams-nationalisten en liberalen zijn traditioneel gekant tegen die overblijfselen van de verzuiling. N-VA-onderwijswaakhond Koen Daniëls maakt er een levenshouding van om telkenmale de koepels en hun leerplannen te viseren in het belang van de leerkrachten 'op de werkvloer'.

Vorige maand haalde Open VLD op haar beurt fel uit, toen bleek dat op sommige plekken leerlingen verplicht werden om een klimaatspijbelactie bij te wonen. 'Welk spel spelen de onderwijskoepels hier? Sinds wanneer is het opleggen van een politiek standpunt aan leerlingen een taak van de koepels?', klonk het bij Vlaams Parlementslid Franc Bogovic.

Onderwijs zal geen moeite hebben om zich tussen het klimaatgeweld, koopkracht en identiteit te wringen als één van de topthema's in de komende verkiezingscampagne.

En toch stellen zowel N-VA als Open VLD zich kwetsbaar op met hun welgemikte aanvallen op het Vlaams onderwijs. CD&V, maar ook oppositiepartijen Groen en SP.A, zijn er telkens opnieuw als de kippen bij om te benadrukken dat deze partijen al járen deel uitmaken van die regering. Dat ook zij mee verantwoordelijk zijn voor de besparingen op het departement van Crevits.

SP.A en Groen maken zich daarnaast zorgen over de schooluitval, het watervaleffect (waarbij kinderen op een zo hoog mogelijk niveau starten) en de schoolfacturen. Op lokaal vlak hebben beide partijen een belangrijke vinger in de pap te brokken in onder meer Gent, waar Groen-schepen Elke Decruynaere de plak zwaait op onderwijs, en in Antwerpen, waar rijzende ster Jinnih Beels (SP.A) onverwachts de titel van onderwijsschepen opstreek in de Bourgondische coalitie. SP.A kan zich bovendien beroepen op haar eerdere ervaringen op het departement onderwijs, een beleidsdomein dat de partij tussen 1992 en 2014 op vijf jaar na domineerde.

Zo heeft vrijwel elke partij er belang bij onderwijs hoog op de politieke agenda de plaatsen - ook CD&V. De christendemocraten zijn van plan om Hilde Crevits als absolute topper de Vlaamse campagne in te sturen, en ze heeft dus een palmares om te verdedigen. De minister, nog altijd zeer populair in haar West-Vlaamse kieskring, kan zich niet verstoppen achter andere bevoegdheden, want die heeft ze niet. Als vakminister heeft ze geen keuze om het Vlaams onderwijs met hand en tand te verdedigen, de vele negatieve rapporten ten spijt.

De huidige wervelwind rond de KU Leuven-studie is dus lang niet de laatste richting 26 mei. In een sector dat zo'n 160.000 mensen tewerkstelt en waarin meer dan 1 miljoen kinderen dagelijks een opleiding genieten, is ideologische hoogspanning niet meer dan normaal.

Het onderwijs zal dus geen moeite hebben om zich tussen het klimaatgeweld, koopkracht en identiteit te wringen als één van de topthema's in de komende verkiezingscampagne.

# 1 april 2019, Knack, Gwendolyn Rutten (Open VLD), 'Lieven Boeve, stop met aan politiek te doen en ga aan de slag'

'Het Vlaamse onderwijs was wereldtop', schrijft Open VLD-voorzitter Gwendolyn Rutten aan Lieven Boeve, topman van het katholieke onderwijs. 'We gaan achteruit in plaats van vooruit. En dat is onaanvaardbaar. Leg de drempel dus laag en de lat hoog.'

Dag Lieven,

U bent de topman van het katholieke onderwijs. Ik ben de voorzitter van de Vlaamse liberale partij. Ik ben - net zoals vele honderdduizenden Vlamingen - een product van uw net. Van in de kleuterklas - bij de nonnekes - tot aan de unief. Ik heb elke stap doorlopen. Meestal met plezier. Af en toe met wat gevloek. Want het is niet altijd duidelijk waarom je sommige dingen moet kennen of doen.

Dat besef komt later pas. Maar dan ben je blij dat je hebt doorgezet. Niet opgeven, jezelf overstijgen. Het zijn eigenschappen die minstens zo belangrijk zijn als de leerstof zelf. Het zijn vooral de leerkrachten die me zijn bijgebleven.

Lieven Boeve, stop met aan politiek te doen en ga aan de slag.

Hun passie en vakkennis maakte ook droge leerstof interessant. Ik ken ze nog allemaal, de leerkrachten die het verschil hebben gemaakt, vaak tegen de onderwijsstructuren in.

Alleen met onze hersenen als grondstof kan het kleine Vlaanderen boven zichzelf uitstijgen. Het Vlaamse onderwijs is wereldtop. Of moet ik zeggen: was wereldtop. Want de laatste jaren zijn de cijfers alarmerend. Vandaag bewijst de wetenschap in een goed onderbouwd rapport wat mensen op het terrein al jaren zeggen.

We gaan achteruit in plaats van vooruit. En dat is onaanvaardbaar. Dat mogen we niet laten gebeuren.

Dat is spelen met de toekomst van onze kinderen én onze economie. Ik hoop dan ook, meneer Boeve, dat in de Guimardstraat vandaag alle alarmbellen luiden.

Want vooral uw katholieke net is in vrije val. Stop dus met aan politiek te doen en ga aan de slag. Met achterhoedegevechten komen we geen stap verder.

Leg de drempel laag en de lat hoog.

De drempel tot ons onderwijs moet laag blijven. Het is niet de portemonnee van de ouders die de kans van een kind bepaalt. Maar de lat moet opnieuw omhoog. In àlle netten. Voor een lage onderwijsdrempel en een hoge lat, steek ik de hand uit.

En ook al is er niet één wondermaatregel, ik stel u alvast drie oplossingen voor. Oplossingen die wetenschappelijk onderbouwd zijn en waar ons onderwijs nood aan heeft.

1) Laat leerkrachten opnieuw hun job doen. Laat ze lesgeven in plaats van met paperassen of zorg bezig te zijn. Volgens de cijfers hebben we één personeelslid per zeven leerlingen, maar in de realiteit is daar vaak niks van te zien. Klassen met 30 leerlingen zijn in de basisschool geen uitzondering. Leg de focus dus waar die moet liggen en besteed de middelen beter dan vandaag. Minder structuren, meer lesuren. Dat moet het motto zijn.

2) Durf de lat hoog leggen. Prestatie is geen vies woord. Het helpt om mensen sterker te maken. Maak de globale anonieme resultaten van de interdiocesane proeven openbaar, zodat er op tijd kan worden ingegrepen. En stap mee in een centraal eindexamen, over alle netten heen. Zo weet iedereen wat er van hem of haar verwacht wordt.

3) Stap af van invulboeken en smartboards in de basisschool. Investeer in lezen, schrijven en rekenen in de basisschool, of beter nog : vanaf de kleuterklas. Vanaf 3 jaar regelmatig naar school gaan maakt een wereld van verschil. Vroeg begonnen, half gewonnen. Zo maken we ook remediërende structuurhervormingen in het secundair overbodig.

Meneer Boeve, Vlamingen willen opnieuw fier zijn op hun onderwijs. Dat kan, als we samenwerken. De drempel laag en de lat hoog. Laten we het gewoon doen, voor het te laat is. **Gwendolyn Rutten**, Voorzitter Open VLD.

# 1 april 2019, Knack, Tom Van Grieken (VB), 'Ons onderwijs heeft vooral rust nodig zodat er opnieuw kan ingezet worden op de essentie'

Vlaams Belang-voorzitter Tom Van Grieken buigt zich over ons onderwijs: 'Laat ons eindelijke ambitie tonen en onze leerlingen geven waar ze recht op hebben: kwalitatief onderwijs.'

Vandaag lezen we in de kranten dat het onderwijsniveau in Vlaanderen serieus bergaf gaat. Waren we in 2003 nog prominent aanwezig binnen de wereldtop, dan is het slechts zestien jaar later al een heel pak slechter gesteld met ons onderwijs. De analyse van verschillende academici van de KU Leuven legt de vinger duidelijk op de wonde.

Ons onderwijs heeft vooral rust nodig zodat er opnieuw kan ingezet worden op de essentie.

Het is niet voor het eerst dat verontrustende cijfers over ons onderwijs opduiken. De laatste jaren waren er al duidelijke, objectieve en ontegensprekelijk signalen dat er iets (grondig) fout zit in ons onderwijs: de dalende scores in de PISA-testen, de TIMSS-testen, de PIRLS-testen, de ICCS-testen en zelfs de ronduit verontrustende resultaten van de peilingstoetsen van de Vlaamse Overheid voor verschillende vakken... Daar kwamen ook nog verschillende signalen uit het onderwijs zelf bij van leerkrachten die uitgebreid uiting gaven aan hun bezorgdheid.

**Comical Crevits**

De reactie van het politieke establishment was keer op keer dezelfde: ondanks alle doemberichten blijft men herhalen dat ons onderwijs bij de wereldtop hoort, iets waar ministier van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) in uitblinkt. Personen die een kritisch geluid laten horen zet ze steevast weg als onwetenden. Los van haar intussen grijsgedraaide plaat verwijst de minister ook steeds naar op til zijnde maatregelen, naar het feit dat ze het probleem kent en er wel degelijk mee bezig is of dat er al veel stappen gezet zijn. Maar wanneer men aan een afgrond staat, mevrouw de minister, is elke stap vooruit een stap te veel.

Men kan haar vergelijken met de minister van Informatie van Saddam Hoessein. Die beweerde namelijk ook onomwonden het tegendeel van de realiteit: terwijl Amerikaanse tanks Bagdad binnenreden zei hij dat de strijd tegen de Amerikanen vlot verliep. Het leverde hem de bijnaam 'Comical Ali' op. Wij hebben in ons onderwijs duidelijk te maken met 'Comical Crevits'...

**Problemen (durven) benoemen**

De problemen in ons onderwijs en de neerwaartse spiraal zijn nochtans duidelijk voor wie het wil zien.

Ten eerste is er de ongebreidelde hervormingsdrang van het politieke establishment, enkel voor het binnenhalen van een politieke trofee. Nu eens grijpt men terug naar recepten uit het verleden. Recepten die toen zijn teruggedraaid omdat ze een mislukking bleken. Denken we hierbij maar aan het vso (Vernieuwd secundair onderwijs, ingevoerd op 1 september 1970, verdween in 1988 met het ontstaan van een 'eenheidsstructuur', nvdr.) dat snel weer werd afgeschaft, maar dat men nu opnieuw wil invoeren onder een andere naam. Geloven de partijen uit de regering dan echt dat ze andere resultaten zullen boeken door nogmaals hetzelfde te proberen?

Soms voert men ook halfslachtige decreten in zonder er de gepaste budgetten voor te voorzien. Het M-decreet is hiervan een perfecte illustratie. Een nobele basisgedachte die in de realiteit ontaardde in een complete nachtmerrie door onvoldoende middelen. Scholen waren hierdoor niet in staat om de infrastructuur waar nodig aan te passen, leerkrachten werden onvoldoende ondersteund om op een verantwoorde manier te kunnen omgaan met leerlingen die extra zorg nodig hebben, de leerlingen gingen dan maar kopje onder omdat de leerkrachten niet konden volgen en ouders moesten vaststellen dat hun kind totaal niet de zorg kreeg die het eigenlijk nodig had. Daarnaast is het M-decreet ook nog eens een aanslag op de expertise van ons uitmuntend Bijzonder Onderwijs dat zijn middelen ingeperkt zag. Deze N-VA-CD&V-Open VLD-regering maakte hiermee dus niet alleen brokken in het reguliere onderwijs, maar ook in het bijzonder onderwijs. Bovendien gebeurde dat volledig op de kap van onze zorgbehoevende leerlingen! De hypocriete houding van N-VA in deze zaak valt daarbij ook op: ze keurde zonder verpinken het M-decreet mee goed en begint het nu plots te bestrijden. Begrijpe wie begrijpen kan...

Verder is ook het hele gelijkekansenbeleid compleet ontspoord tot een 'lagekansenbeleid'. De oorspronkelijke intentie om iedere leerling ongeacht hun achtergrond gelijke kansen te bieden is zeer nobel en lovenswaardig. Daar moeten we inderdaad verder op durven inzetten. In werkelijkheid heeft het beleid echter geleid tot een nivellering naar beneden. Er werd en wordt dermate veel aandacht besteed aan de zwakkere leerlingen (die voor alle duidelijkheid deze extra hulp verdienen) dat de sterkeren uit het oog werden verloren. Soms lijkt het er zelfs op dat de nivellering naar beneden een bewuste keuze is. De recente uitlatingen van topman van het katholiek onderwijs Lieven Boeve dat de nieuwe eindtermen de lat te hoog zouden leggen, tonen de wereldvreemdheid van sommige topfiguren duidelijk aan.

Ons onderwijs lijdt niet aan een braindrain, maar aan een regelrechte hersenbloeding

Daarnaast verlaten vandaag veel leerkrachten moegetergd het onderwijs: 22% van alle beginnende leraars in het secundair onderwijs geven er binnen de vijf jaar de brui aan. Dit is geen braindrain meer, maar een regelrechte hersenbloeding met potentieel fatale gevolgen voor ons onderwijs. Deze cijfers vallen perfect te verklaren door het gebrek aan respect voor leerkrachten vanuit de overheid (hervormingen worden hen van bovenaf opgedrongen, aan pensioenrechten wordt geknabbeld...). Ook in dit geval komt de N-VA-CD&V-OpenV LD-regering niet verder dan haar gekende refreintje - 'Wij kennen de problemen en werken eraan, even geduld graag.' - en blijft de uitstroom onverminderd voortduren...

De heterogeniteit van de klassen is een derde aspect dat zeker onze aandacht verdient. In onze steden staan de leerkrachten in de vuurlinie van de multiculturele samenleving. Zij worden daar geconfronteerd met een divers leerlingenpubliek waarvan de thuistaal steeds minder vaak het Nederlands is. Hierdoor duiken automatisch communicatieproblemen op. Bovendien kan het niet ontkend worden dat sommige leden van bepaalde culturen de gelijkheid tussen man en vrouw niet aanvaarden. Dit resulteert in situaties waarbij het gezag van onze vrouwelijke leerkrachten soms niet meer wordt aanvaard. Deze nefaste gevolgen van de multiculturele samenleving hebben het lesgeven nog verder bemoeilijkt. En de regering? Zij blijft verder de andere kant opkijken...

Stop met leerkrachten te bedelven onder administratieve (en vaak nutteloze) klussen en laat hen opnieuw doen waar ze leerkracht voor geworden zijn: lesgeven.

Problemen (durven) aanpakken

Het is dus duidelijk dat de N-VA-CD&V-Open VLD-regering compleet faalt op gebied van onderwijs. Zij heeft de afgelopen jaren doelbewust weggekeken van de problemen. De oplossingen die zich opdringen, liggen nochtans voor de hand en vragen slechts vijf minuten politieke moed.

Begin met het invoeren van centrale examens om de niveauverschillen tussen de scholen en onderwijsnetten weg te werken. Onderwijs is de grootste uitgavenpost van de Vlaamse Regering. Het is dus de taak en vooral de plicht van de overheid om te waken over het niveau.

Verplicht leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen om een taalbad van een jaar te volgen zodat ze nadien wel vlot kunnen meevolgen. Wij stelden dit reeds in 2011 voor in de Commissie Onderwijs, maar ons voorstel werd toen weggestemd (ook door N-VA die nu met hetzelfde voorstel op de proppen komt). Herwaardeer de job van leerkracht. Stop met leerkrachten te bedelven onder administratieve (en vaak nutteloze) klussen en laat hen opnieuw doen waar ze leerkracht voor geworden zijn: lesgeven. Zorg voor een goede aanvangsbegeleiding en versterk de lerarenopleiding kwalitatief. Stop bovendien met het doordrukken van een zoveelste, ondoordachte hervorming. Ons onderwijs heeft vooral rust nodig zodat er opnieuw kan ingezet worden op de essentie: kennisoverdracht. Laat ons dus eindelijk ambitie tonen en onze leerlingen geven waar ze recht op hebben: kwalitatief onderwijs. Het Vlaams Belang reikt alvast de hand naar iedereen die onze kinderen op de eerste plaats wil zetten.

# 2 april 2019, De Morgen, Bart Eeckhout, Het wegnemen van drempels op school, in naam van meer gelijke kansen, is helaas verward met het verlagen van het onderwijsniveau

Nieuw onderzoek bevestigt het bange aanvoelen van velen: in de voorbije vijftien jaar is het niveau van het onderwijs in Vlaanderen beginnen afglijden. Het einde van de daling is nog niet meteen in zicht.

Het is nieuws waar we ons maar beter genoeg zorgen om maken. Onderwijs is de grootste uitgavenpost – of liever ‘investeringspost’ – van de Vlaamse regering. Terecht. Geen grondstof is zo belangrijk voor onze welvaart als onze hersenen. Als er iets loos is met de ontginning ervan, dan is dat een probleem dat het klaslokaal ruim overstijgt. Zonder uitstekend onderwijs geen vooruitgang.

Nieuw zijn de alarmsignalen niet. Recente internationale vergelijkingen deden al oranje verklikkerlampjes afgaan. Zet je al die wetenschappelijke data uit over de voorbije jaren, zoals nu gebeurd is, dan blijkt dat eigenlijk ‘code rood’ van toepassing is: de indicatoren staan op negatief.

Dat doet pijn. Een slecht rapport voor onderwijs zijn we hier niet gewoon. Dat dat rapport boven water komt vlak voor de start van een verkiezingscampagne is ietwat vervelend, zeker voor de uittredende bevoegde minister en haar coalitiegenoten. Maar het biedt ook een kans om het onderwijsdebat eindelijk te voeren waar het hoort: in het hart van het publieke debat.

Zeker, er is ook de voorbije jaren gloedvol gediscussieerd over de stand van het onderwijs. Dat debat heeft ons onder meer de aanstaande hervorming van het secundaire onderwijs opgeleverd. Die hervorming is afgekalfd tot een politiek compromis, waarvan je nu al kan voorspellen dat het problemen zal oplossen die er niet zijn, en dat het de reële problemen negeert. De vraag is pertinent of niet juist een opeenstapeling van dit soort ‘politieke’ hervormingen ons gebracht heeft waar we vandaag staan.

Er wordt al langer gewaarschuwd voor de teloorgang van het belang van kennisoverdracht in het onderwijs. Die boodschap is, aan progressieve kant, lang gewantrouwd omdat er een nostalgie naar een ongelijk, elitair onderwijsverleden in verscholen leek te liggen.

**Kennis**

Inmiddels is wel duidelijk dat er wel degelijk iets aan de hand is met die kennisoverdracht. ‘Kennis’ is niet het enige bestanddeel van goed onderwijs, maar het is wel het anker dat alles op de plaats houdt. Zonder gaat het schip zwalpen. Zoals nu gebeurt.

Op vele plaatsen in het onderwijs is het wegnemen van drempels, in naam van meer gelijke kansen, verward met het verlagen van het niveau. Dat is gebeurd onder de hoede van de onderwijskoepels en tegen de ervaringen van veel ervaren onderwijsmensen in. En het gaat vooral ten koste van juist de leerlingen met een kwetsbare achtergrond, omdat zij in eigen omgeving niet altijd de steun vinden om zelfstandig sterker te worden. Met de beste bedoelingen worden ongelijke kansen zo bestendigd en zelfs versterkt. Dat moet ons allemaal alarmeren, ongeacht politieke kleur of voorkeur.

# 2 april 2019, De Morgen, Lezers, “Er is meer aan de hand dan het dalende peil van ons onderwijs”Lezers van ‘De Morgen’ over ‘Code rood in de klas’

Als men in het onderwijs spreekt over ‘specialisten’, heeft men het steevast over pedagogen, sociologen, psychologen, criminologen en andere agogen. Ik noem ze, een beetje misprijzend, mensen met hun ogen in hun zak. Zo zien zij nog steeds niet dat hun inbreng, en steeds meer, de negatieve spiraal in de hand werkt:

• de ‘alles moet kunnen’-mentaliteit

• de ‘plezierbeleving’

• de maniakale focus op ‘meer gelijke kansen’

• leerstof die binnen de ‘interessesfeer’ van de leerling moet worden aangeboden

• straffen die ‘pedagogisch verantwoord’ moeten zijn

De scheefgetrokken verhouding binnen de driehoek kennis-vaardigheden-attitudes en andere dubieuze input hebben ervoor gezorgd dat ambitieloze leerlingen (én dito leerkrachten) in toenemende mate de scholen bevolken. Diezelfde laisser-allermentaliteit binnen de leerkrachtenopleiding en de strijd om de leerling die woedt tussen de scholen onderling, maken dat de spreekwoordelijke lat nu bijna op de grond ligt.

**Frank Vandewiele, leerkracht**

**Uitval**

De uitval van leerkrachten in alle leeftijdsgroepen is ondertussen dramatisch. Voor West-Vlaanderen weten we dat het tekort aan leerkrachten Frans, wiskunde en zelfs lichamelijke opvoeding en levensbeschouwelijke vakken zo dramatisch is dat men opteert om andere leerkrachten te werven en die andere vakken te laten geven dan dat wat er in de eindtermen staat. De huidige daling in kennis van onze leerlingen is daardoor bestendigd. Sommige scholen hebben een systeem waarbij leerkrachten LO binnen de vakgroep worden omgeschoold tot leerkrachten fysica en wiskunde voor de eerste graad. Hoef ik er nog een tekening bij te maken?

**Sara De Mulder, antropologe**

**Filosofisch vraagstuk**

De onderwijsbrand flakkert weer flink op, aangewakkerd door ruimende of krimpende winden, al naargelang de politieke hoek van waaruit wordt geblazen. De kwaliteit van ons onderwijs daalt, zegt de Wetenschap, terwijl we nog niet zo lang geleden nog moesten vaststellen dat steeds meer jongeren zonder diploma het onderwijs verlaten. Ligt die lat nu te hoog of te laag?

Maar we zijn kennelijk niet alleen: ook in de ons omringende landen is een dergelijke trend waarneembaar. Het kan dus niet anders of er is meer aan de hand dan het dalende peil van ons onderwijs. Wat ik in deze discussie mis, is een fundamenteel, ja filosofisch debat over onderwijsstructuren en -methodieken. Een nieuw ‘De l’éducation’ zeg maar. De herstructureringen in de verschillende onderwijsniveaus zijn eigenlijk niet meer dan het herdefiniëren van bestaande begrippen en verder nog wat pleisters op een houten been. ‘Hervormingen’ die nergens raken aan welk heilig huisje dan ook (onder druk van we-weten-wel-wie-allemaal).

Waar blijft de verfrissend blasfemische invraagstelling van ons onderwijsbestel? Moeten we de huidige manier van onderwijs verstrekken die al decennia, om niet te zeggen eeuwen, boven alle discussie verheven is (de leraar leert de leerling), in de context van de 21ste eeuw niet dringend in vraag stellen, en dan nog liefst op Europees niveau? En welke zijn de alternatieven? Toch niet het ‘opbrengstgerichte’ model, begot! Ik verneem hier en daar interessante ideeën, maar het zijn niet dié stemmen die aan bod (mogen) komen. De Wetenschap houdt zich kennelijk liever bezig met stokebrand te spelen dan terug te grijpen naar een fundamentele en potentieel revolutionaire onderzoeksvraag.

**William Ploegaert, directeur Kade BK, Deinze**

Aan Bart De Wever

Geachte Bart De Wever,

Enkele bedenkingen bij uw optreden van 1 april in Terzake – bedenkingen van iemand die geen onderwijsexpert is (die behoren voor u toch maar tot een verachtelijke soort), maar die zelf wel een product is van het katholieke onderwijs en die ook moeder is (van een kind in het gemeenschapsonderwijs).

Om te beginnen stelt u helemaal niet de vraag naar de zin van het bestaan van verschillende netten, het katholiek onderwijs moet voor u het katholiek onderwijs blijven. Het katholiek onderwijs maakt deel uit van het vrije net en ik geloof dat dit impliceert dat ze, binnen de opgelegde eindtermen, dan ook fundamenteel vrij zijn om het onderwijs te organiseren zoals zij menen dit te moeten doen – zonder dat de politiek hen komt opleggen welke methodes zij moeten en mogen gebruiken, enzovoort. U lijkt mij deze vrijheid maar slecht te kunnen pruimen met uw constante aanvallen op het katholieke onderwijs over zaken waarvoor zij absoluut geen verantwoording verschuldigd zijn aan de politiek. Het lijkt me dat als de politiek zeggenschap wil over wat er in de klas gebeurt, dat het dan logischer zou zijn de netten af te schaffen en alleen officieel onderwijs in te richten. En als u zoveel kritiek hebt op het katholieke net, dan is er niemand die u tegenhoudt uw kinderen in een ander net onder te brengen.

U richt uw pijlen op de koepel. Denkt u dat het zoveel beter zou zijn voor de leerkrachten in het katholiek onderwijs als zij zelf alle eindtermen in leerplannen en lesmateriaal moeten omzetten? Als zij zich met hun vragen rechtstreeks tot het ministerie van Onderwijs moeten richten? Denkt u dat u de leerkrachten een plezier doet door hun méér werk te geven?

U leeft in de veronderstelling dat u hogerop geraakt bent door het katholiek onderwijs. Daarbij lijkt u toch te miskennen dat u vooral opgegroeid bent in een meer egalitaire maatschappij, waarin het dankzij vakbonden en middenveld voor arbeiders mogelijk was (vaak met één loon) een relatief zeker en stabiel bestaan op te bouwen voor hun gezin, met goede huisvesting en ontwikkelingsmogelijkheden voor de kinderen. In uw generatie zullen er net zo goed kinderen geweest zijn die via het rijksonderwijs hogerop zijn geraakt. Niet het katholiek onderwijs zorgde voor emancipatie, maar wel de verzorgingsstaat – verzorgingsstaat die u liefst zo snel mogelijk zou afbouwen. Net als u geloof ik dat de sociale mobiliteit nu veel kleiner is dan toen. Daarvoor is echter niet de kwaliteit van het katholiek onderwijs verantwoordelijk, maar een toenemende sociale ongelijkheid, die het product is van een asociale politiek waarin de rechten van de werkende klasse en van werklozen steeds verder uitgehold worden en waardoor een grote groep mensen in een toenemende precaire situatie terechtkomt. Studies wijzen uit dat armoede en onzekerheid een negatief effect hebben op prestaties, evengoed bij kinderen als bij volwassenen.

Bovendien vraag ik me af of u echt wel wilt dat de kwaliteit van het onderwijs omhoog gaat. Stel u voor dat alle mensen plots goed begrijpend kunnen lezen: ze zouden wel eens de holle retoriek en drogredeneringen van onze politici kunnen doorzien. Ze zouden wel eens het verschil kunnen zien tussen wat relevant is en wat alleen maar dient om de aandacht voor de zoveelste keer af te leiden. Journalisten zouden echt kritische vragen kunnen stellen.

Als kinderen uit de lagere middenklasse en uit de sociaal kwetsbaardere groepen van onze samenleving zich door het onderwijs, door kennis, maar ook door kritisch denken, massaal zouden emanciperen, dan zou dat een groot probleem zijn voor partijen als de uwe en de belangengroepen die zij vertegenwoordigen.

**Johanna Brankaer**

# 2 april 2019, De Morgen, Professor (Piet Van Avermaet) betreurt polarisering: “Mijn angst is dat we onderwijs gaan verengen tot een voorbereidingsmachine”

Ja, de slinger slaat nu misschien wat door in de ene richting, die van de vaardigheden. Maar we moeten vooral opletten dat de slinger niet gaat doorslaan in de andere, meent Piet Van Avermaet (UGent). “We moeten de binariteit van het huidige debat overstijgen.”

“Steek me alsjeblieft niet in een van de twee kampen”, smeekt Piet Van Avermaet, directeur van het Steunpunt Diversiteit & Leren van de UGent. “De polarisering is totaal. Maar onderwijs heeft twee belangrijke functies: een kennisreproducerende en een emancipatorische. Het is niet het een of het ander, ze gaan samen. Die twee tegenover elkaar zetten is geen correct debat.”

De pretpedagogen tegenover de kennisaanhangers, zeg maar?

Van Avermaet: “Juist. De grote pleitbezorgers van het ver doorgedreven vaardigheidsverhaal zetten zich af tegen een puur kennisverhaal en omgekeerd. Kijk, er is massa’s literatuur over het competentiegericht onderwijs, dat nu vanuit bepaalde hoek kritiek krijgt. Dat concept omvat kennis, vaardigheden en attitudes. Ze zijn allemaal belangrijk. Je kan dus competentiegericht onderwijs niet wegzetten als pretpedagogie. En je kan ook kennisonderwijs niet afdoen als compleet irrelevant.”

Maar kunnen ze allemaal even veel aandacht krijgen? Gaat meer aandacht voor vaardigheden en attitudes niet ten koste van kennis?

“Dat hoeft niet, als je het op de juiste manier aanpakt. Er wordt veel verwacht van onderwijs via vakoverschrijdende eindtermen. Burgerschapszin bijvoorbeeld. De fout die het onderwijs heeft gemaakt is dat men daar een apart vak voor maakt. En om dat in je curriculum te krijgen, moet je elders uren weghalen. Dat is een zeer ongelukkige ontwikkeling, terwijl die burgerschapszin volgens mij wel degelijk tot de kern van het onderwijs behoort. Net als kennis verwerven, dus.”

Hoe kan je de twee dan wel combineren?

“Door bijvoorbeeld in bestaande vakken aandacht te hebben voor de keuze van teksten. Bij een oefening begrijpend lezen in Nederlands of in een les in wereldoriëntatie kan je teksten kiezen die jongeren kritisch laten nadenken over onze diverse samenleving of burgerschap. Er zijn al heel wat leerkrachten en scholen die het zo doen, met succes. Het kan dus zeker wel.

“Mijn angst is dat we onderwijs gaan verengen tot een machine ter voorbereiding van de economische markt. Dat is wat er gaande is, lees maar het opiniestuk van VOKA in jullie krant. We moeten kinderen en jongeren de vaardigheden bijbrengen om in verschillende domeinen van een samenleving te kunnen functioneren, niet alleen om als economisch product voor de markt. Als je enkel marktgericht redeneert, dan zou je kunnen denken dat competenties om om te gaan met diversiteit geen aandacht moeten krijgen. Sorry, maar onze samenleving is per definitie divers. We kunnen jongeren daar maar beter op voorbereiden.”

# 3 april 2019, De Morgen, Leraars, leerlingen en directies reageren: ‘Jammer genoeg is een generatie prinsjes en prinsesjes gekweekt’

Wat is uw ervaring met het onderwijs vandaag? Een honderdzestigtal leraren, leerlingen, directies en ouders reageerden op die vraag via onze website. Een selectie uit de inzendingen.

DE LERAAR

Met handen en voeten

Ik ben een heel gedreven leraar Latijn in de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs. Ik stel vast dat de kennis van het Nederlands daalt. Zo slagen sommige leerlingen er nauwelijks in om complexere zinnen te vertalen. Vaak heeft dat niet te maken met een probleem in de Latijnse zin, maar wel met de structuur van de Nederlandse. Leerlingen kennen de correcte plaatsing van zinsdelen in de eigen taal vaak niet meer (zo goed) en dat is nefast, want zo gaat een groot stuk van het begrip van een tekst verloren. Gelukkig dus dat er onder anderen leerkrachten klassieke talen zijn die de grammaticale structuur van een taal nog aanleren en uitleggen, vaak met handen en voeten, dat wel, maar de dankbaarheid is groot. Leerlingen willen en kunnen op een abstract niveau nadenken over taal en snakken er ook naar. De voldoening bij leraar en leerling is groot als het lukt, weliswaar met vallen en opstaan.

**Wouter Van Rompaye, leraar Latijn**

Elke dag verbaasd

‘Een beperkte woordenschat; totale veronachtzaming van de spellingsregels; moeite om de hoofdzaken uit een tekst te halen; lakse omgang met deadlines en afschuiven van de schuld (meestal naar de leerkracht) bij zwakke resultaten. Dat zijn de problemen waar ik als leraar Nederlands-geschiedenis in de derde graad (in een gekleurde school) vaak van denk: ‘Zo erg was dat in mijn tijd (2002-2004) toch niet.’

Elke dag ben ik verbaasd over wat mijn leerlingen niet kennen. Ik heb al in alle mogelijke scholen gestaan, en ook wat dat betreft kan ik de onderzoeksresultaten van deze week bijtreden: als afkomst, thuistaal, welvaart, enzovoort worden weggelaten, daalt het niveau nog altijd. Al is het probleem in concentratiescholen doorgaans veel groter.

Lange tijd zag ik die niveaudaling als perceptie en nostalgie. Maar deze resultaten ondersteunen toch het idee dat ik heb: veel leerlingen worden wel gedelibereerd, maar halen absoluut het niveau van de eindtermen niet.

Ik verwacht nu een bepaald minimuminzicht op examens, maar op die manier zullen heel wat aso-richtingen op mijn school uitsterven. Er zitten in die richtingen vooral leerlingen die het niveau niet halen. Wie het intrinsiek wel zou kunnen, doet het gezien de omstandigheden niet.

Dit valt niet los te koppelen van de ‘verwilderende zeden’ en het verdwijnen van ons gezag als leraar. Bijna al mijn leerlingen zijn alleen maar bezig over ‘er door zijn’, hoger kunnen of willen ze niet mikken. In het beste geval behalen ze een nutteloos, gedevalueerd aso-diploma.

Dit heersende gevoel van onmacht bij leerkrachten (meer werk met almaar minder resultaat), is zeker een van de hoofdredenen voor de recente staking.’

**Kevin Kuppens, leraar Nederlands en geschiedenis**

Onterechte aanval

‘De aanval op de onderwijskwaliteit vind ik verschrikkelijk onterecht. Er is nog nooit zo hard gewerkt. Volgens mij bepaalt vooral de mogelijkheid van het kind het niveau. De taak van het onderwijs is niet elk kind ‘klaarstomen tot ‘De slimste mens’.

In mijn loopbaan (38 jaar) kwam ik veel kinderen en ouders uit de buurlanden en uit de hele wereld tegen. In vergelijking met hun verhaal over het onderwijs in Nederland, Duitsland, Albanië, Thailand, Verenigde Staten kan ik besluiten dat dat in Vlaanderen excellent is.

Het M-decreet, gestemd in de vorige regering, is misschien ideaal op papier maar ‘voorspelbaar’ in de praktijk tot hiertoe voor de meeste kinderen een ramp, want meestal onuitvoerbaar voor de scholen. Vele kinderen komen in de basisschool in deze tijd graag naar school. Mag het?

Ik baal van centrale toetsen en van eenheidsworst. Dat er verschillende koepels zijn, is uniek en bevordert de kwaliteit. Men gaat die jarenlange expertise toch niet weggooien? Goed onderwijs gaat over elke individuele leerling. Krijgt elke leerling de beste kansen voor zijn of haar ontwikkeling? De huidige polarisatie in het Vlaams onderwijs is beangstigend. Zorg voor goed onderwijs is een dynamisch gebeuren en een blijvende zoektocht naar de beste aanpak.’

**Theresia Charlier, leermeester katholieke godsdienst, Meise**

**Prinsjes en prinsesjes**

‘Zoals gewoonlijk hebben diegenen die het hardst roepen zelf nog geen dag les gegeven. Het is nochtans niet zo moeilijk. Het begint al bij de inschrijving: je kan leerlingen met een A-attest geen toegang weigeren tot een studierichting, ook als dat overduidelijk geen goed idee is. Alle ontradingsargumenten ten spijt, schrijven deze leerling én de vaak nog koppigere ouders zich toch in. Als dan met Kerstmis blijkt dat het niet lukt, wordt er een attest getoverd, een aandoening, of zware familiale problematiek. Alles om toch maar het kind een vrijgeleide te bezorgen naar een hoger jaar.

Bij een toets is bijna de helft van de leerlingen afwezig, mét briefje van mama uiteraard, en als jaar na jaar minder leerlingen opdagen voor examens, met briefje van de huisarts of psychiater, dan mag men zich toch wel vragen stellen. Jammer genoeg is een generatie prinsjes en prinsesjes gekweekt. De sterke kanten, maar ook de zwaktes van je kind durven benoemen en ernaar handelen is niet wreed, het heet opvoeden en het kind wapenen voor de echte wereld.’

**N. Nollet, leraar**

**Speciale noden**

‘Te veel kinderen met speciale noden in het gewone onderwijs worden keer op keer geconfronteerd met hun eigen beperkingen. Ze verliezen tijd en raken achterop door onvoldoende ondersteuning. Een groot deel van de huidige instroom in het buitengewoon onderwijs zijn kinderen met verschillende faalervaringen en een laag zelfbeeld, omwille van het lange aanslepen in het gewoon onderwijs waar ze niet de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben.’

**Erik De Smedt, leraar**

**Geen nieuw uurrecord op een stalen fiets**

‘Ons onderwijs heeft vooral nood aan visie en gedurfder leiderschap. Ik geef twintig jaar les als leerkracht wiskunde, fysica en godsdienst, ben leerlingbegeleider en zorgcoördinator, vader van twee studerende puberdochters en binnen enkele maanden studeer ik af als master in de educatieve studies. Ik kan dus vanuit vele perspectieven kijken naar de kwaliteit van ons onderwijs. Daar heb ik niet altijd een hoge pet van op. Veel leerkrachten nestelen zich in een voor hun comfortabele afgekalfde versie van een pedagogisch handelen dat ze ooit aanleerden. Voor hen is iedere verandering of nieuw inzicht een bedreiging.

Vlaamse leerkrachten laten zich bijzonder weinig bijscholen. De directie heeft vaak schrik voor te grote weerstand, waardoor de verandering vaak in een erg afgezwakte versie geïnstalleerd wordt. Vaak is de directie zelf ook te weinig bijgeschoold om vernieuwingen haalbaar te implementeren. Dit zijn gemiste kansen. Alsof Victor Campenaerts het uurrecord zou willen verbreken terwijl hij zich laat omringen door technici en medici met de kennis en overtuigingen uit het tijdperk Merckx.

Zij die denken dat we moeten teruggrijpen naar oermethoden van vooral kennisoverdracht om weer kampioenen, lees: ‘excellerende leerlingen’, te krijgen vergissen zich schromelijk. De testen van die internationaal vergelijkende studies (PISA, TIMSS, PIRLS) staan ook niet stil. Deze focussen op kennis maar ook op vaardigheden die we van leerlingen mogen verwachten. Door onze snel veranderende wereld zijn deze geteste verwachtingen ook steeds in ontwikkeling.

Als we niet opletten proberen we zo straks onze leerlingen het uurrecord te laten verbreken in een wollen truitje op een stalen fiets. Waarom laten beleidsmakers en directies zich niet meer omringen door onderwijsspecialisten? We hebben in Vlaanderen zulke goede faculteiten pedagogiek, maar ze worden blijkbaar weinig gehoord in onderwijsvernieuwingen en maar mager ingezet in bijscholingen van directies en leerkrachten.

Hoopvol vind ik de nieuwe initiatieven die links en rechts ontstaan. Nieuwe scholen die worden opgericht door ambitieuze leerkrachten die hun ei niet kwijt kunnen binnen de traditionele structuren. Sommige initiatieven zullen de bal misschien ook misslaan, maar daar wil men alvast vooruit en laat men zich vaak bijzonder goed omringen met de nieuwste inzichten. Dat zijn de profploegen van de toekomst.’

**Jan Schoukens, leraar Sint-Tarcisiusinstituut, Zoutleeuw**

**Gebrek aan vertrouwen**

‘Scholen zijn geen evenementen- of reisbureaus en ook geen centra voor bezigheidstherapie. Scholen moeten zich opnieuw met hun kernopdracht bezighouden: opvoeden en kennis overdragen. Leraren verdienen respect. Tegenwoordig heerst er een klimaat van gebrek aan vertrouwen. Leraren moeten zich constant verantwoorden tegenover leerlingen, ouders en directies. Bovendien is de administratieve rompslomp dermate toegenomen dat het lesgeven bijna ondergeschikt is geworden. Directies zijn als de dood voor het juridische steekspel waarmee het onderwijs meer en meer wordt belaagd. Dit alles werkt verlammend en haalt het niveau onderuit.’

**José Deglinne, leraar**

DE SCHOOLDIRECTEUR

**Co-teaching**

‘Er werd nog nooit zo sterk les gegeven in het basisonderwijs. De diversiteit van de groepen zorgt voor uitdagingen. De verleiding is groot om het niveau naar beneden te halen, maar juist door efficiënt te differentiëren kan je de leerlingen zorg op maat bieden. De ondersteuning hiervoor blijft achterop hinken. Als schoolhoofd is het elk jaar keuzes maken tussen extra leerkrachten betalen of nieuwe didactische middelen. Het systeem van co-teaching is waardevol om de kwaliteit van ons onderwijs te bestendigen.’

**Kurt Van Damme, directeur GBS Het Anker**

**Alles wat misloopt oplossen**

‘Dat het onderwijs niet alleen vandaag maar de laatste tien jaar niet de kwaliteit kan bieden die het zou willen bieden, komt doordat alles wat misloopt in de maatschappij door ‘de school’ moet worden opgelost. Leerkrachten en school kunnen zich te weinig nog richten op hun corebusiness: het onderwijzen.’

**Mark Vermoesen, oud-directeur basisschool De Ark**

**Stille oorlog**

‘Vroeger kwamen leerkrachten nog uit sterke aso-richtingen. Nu komen ze steeds vaker uit het tso en zelfs het bso. Je moet niet verder zoeken. Er woedt al jaren een stille oorlog tussen het ontwikkelingsgericht denken en het programmagericht denken over onderwijs. De top en de lerarenopleiding denken hoofdzakelijk ontwikkelingsgericht. De basis en de ouders denken eerder programmagericht. Dat wringt.’

**Een directeur in het katholiek onderwijs (naam en adres bekend bij de redactie)**

DE LEERLING

Nederlandse en Noorse klasgenoten

‘Een paar jaar geleden ben ik afgestudeerd in het middelbaar onderwijs, richting aso economie-wiskunde. Sindsdien heb ik gestudeerd aan universiteiten in Nederland en Noorwegen, tot vandaag. Vooral in Nederland ervoer ik dat ik beter secundair onderwijs had genoten dan mijn Nederlandse klasgenoten. Ik had een bredere kennis, en betere studiemethodes.

In Noorwegen vond ik dat verschil veel minder groot, en ik merkte dat Noorse studenten in het algemeen beter zijn in het schrijven van teksten, kritisch denken, argumenteren en discussiëren. Ik heb ook deeltijds gewerkt op een Noorse middelbare school, en merkte dat in een vak als Noors de nadruk veel meer lag op het begrijpend lezen, en het zich kunnen uitdrukken en argumenteren in een zelfgeschreven tekst. In Vlaanderen lag de nadruk meer op syntaxis. Op een examen literatuur werd de leerlingen gevraagd naar de hedendaagse relevantie van een klassiek werk dat ze gelezen hadden, niet zozeer naar de historische context of de auteur, zoals op mijn middelbare school eerder het geval was.

In het algemeen zag ik in Vlaanderen te veel aandacht voor de ‘details’ van bepaalde vakken (feitjes, formules, definities of geschiedkundige data) in plaats van de grote lijnen, het grote verhaal, het hoe en waarom. In het vak fysica moesten we enkel wiskundige vraagstukken oplossen aan de hand van formules, maar werd nooit een groter verhaal geschetst, bijvoorbeeld: ‘Wat is zwaartekracht eigenlijk?’ ‘Wat is de relativiteitstheorie?’, ‘Wat is licht?’ De leerstof was soms te gefragmenteerd, te veel mierenneukerij.’

**Robin Van de Walle, student universiteit Oslo**

**Onderwijs gericht op competitie en selectie**

‘Als voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) hoor ik bij leerlingen heel andere geluiden dan dat onderwijs te veel zou inzetten op welbevinden en ‘leuke dingen’. Uit een bevraging die we met de VSK zelf deden, bleek dat de school drie op de vier leerlingen stress bezorgt, stress die ze bovendien ook mee naar huis nemen, waar nog talrijk huis- en studeerwerk wacht. Leerlingen geven regelmatig aan dat ons onderwijs sterk gericht is op competitie en selectie. Op rapporten worden de tekorten onderlijnd, en op basis hiervan, de dingen waar je minder goed in bent, bepaalt men dan je studievoortgang. Leerlingen voelen de druk om te starten in het aso, waarna velen onvermijdelijk een hele schoolcarrière lang moeten ‘zakken’. Demotivatie en schoolmoeheid zijn het gevolg.

Toch wel opmerkelijke vaststellingen allemaal, voor een onderwijssysteem dat te veel met het welbevinden van de leerlingen bezig zou zijn. Leerlingen die wel gemotiveerd zijn om te leren omdat ze hun talenten kunnen inzetten en geprikkeld worden door de leerstof, zullen het beter doen dan wie gewoon bang is voor een slecht rapport. We moeten af van de ‘zesjescultuur’ waar vaak over gesproken wordt. Niet om achten of negens na te streven, wel om oprechte leermotivatie aan te wakkeren. Ambitieus onderwijs legt niet gewoon de lat hoog, maar ook op de juiste plaats. En het moedigt leerlingen aan erover te springen door hen te ondersteunen.’

**Johan Xhonneux, vijfde jaar Koninklijk Atheneum Etterbeek**

**Het nut van de studiezaal**

‘Ik heb vorig jaar mijn diploma aso wetenschappen-wiskunde behaald. Mijn grootste probleem met het onderwijssysteem: bepaalde lessen waren nutteloos voor mij. Wanneer ik moest studeren voor een toets van een nuttig vak, was ik de leerstof van de weken voordien allang weer vergeten.

De oplossing leek simpel: alles wat je ziet tijdens een lesweek, diezelfde week nog herhalen. Maar elke avond ging al op aan het maken van allerhande taken, boekbesprekingen, practicumverslagen, groepswerken. Er was geen tijd om te leren voor een belangrijke toets over twee weken.

Ik vond dat ik tijdens sommige lesuren beter aan zelfstudie kon doen. Door de leerstof aandachtig door te nemen kon ik die langer onthouden. Ik ging zelfs sneller vooruit dan de leraar in de klas. Maar dit mocht niet van de school. Ze waren bang dat iedereen die aanpak zou overnemen, dat leerlingen naar de studiezaal zouden gaan om een beetje te niksen.

Met een studiezaalbegeleider zou dat probleem eenvoudig zijn opgelost.’

**Wout Robert, oud-leerling**

OVERIGE REACTIES

**Altijd goed genoeg**

‘Ik vind persoonlijk dat men kinderen en jongeren te weinig laat kennismaken met tegenslag en falen. Het is altijd ‘goed genoeg’, ook al was het objectief echt slecht. Altijd nog geforceerd extra kansen bieden, ontkennen dat kind X minder capaciteiten heeft dan kind Y, en dus ook niets aan het verschil doen. Altijd blijven toestoppen dat het kind ‘toch vooral goed zijn best heeft gedaan’. En dan is de studententijd voorbij en moet de persoon ontdekken dat de wereld hard is, en dat er ineens geen twintig kansen meer blijven komen. Dat je moet vechten voor resultaten. En dan is het veel te laat.’

**Nic De Houwer**

**Rugzakje vol**

‘Twee jaar ben ik van vervanging naar vervanging gehopt nadat ik was afgestudeerd als leerkracht secundair onderwijs. Als leerkracht ligt je focus helaas op het halen van de eindtermen en het bijkomende papierwerk. Ondertussen werk ik drie jaar als opvoedster op een internaat en nu pas zie ik hoe moeilijk het is voor vele kinderen tijdens het studeren. Veel kinderen hebben een rugzakje dat helaas al propvol zit, zodat er van studeren niet meer veel in huis komt. Het M-decreet werd te weinig ondersteund en voor veel leerkrachten is het dweilen met de kraan open of doorgaan – met een burn-out tot gevolg. Ik ben dan ook een grote voorstander van co-teaching of opvoeders in de klas die net die kinderen ondersteunen. Je moet het algehele onderwijsniveau niet naar beneden halen maar het draagvlak breder maken.’

**Bo Jeschke, opvoeder internaat Kolifant, Landen**

**Niet klagen**

‘Als Nederlandse ouder van een Tsjechisch kind in het bijzonder onderwijs (5de leerjaar, type 9) kan ik niet klagen over de algehele kwaliteit. Ik zie dat onze dochter zowel vaardigheden als algemene kennis (droge feiten) leert. Ik weet niet of de feitenkennis voldoende is, ik zie wel dat de combinatie van feitenkennis, vaardigheden en ‘kennis van de maatschappij in haar diversiteit’ haar handvaten geven om de wereld om haar heen te begrijpen en ook zelfstandig kennis op te doen.

4,5 jaar geleden kwamen we uit Tsjechië naar België, en sprak onze dochter geen woord Nederlands. Nu spreekt ze het vloeiend en ligt haar niveau van spelling gelijk of boven dat van Vlaamse kinderen van haar leeftijd. Dat lijkt een aanwijzing dat het met het ‘optrekken’ van de zwakkere leerlingen (ingestroomd in het 1ste leerjaar gewoon basisonderwijs, geen speciale onthaalklas voor anderstaligen) niet altijd zo slecht is als men doet geloven. Wat de minister van Onderwijs betreft: ik denk dat de huidige minister wel wat harder had kunnen doorpakken op bepaalde gebieden (plaatstekort in Brussel, lerarentekort), maar het idee van een Theo Francken, met zijn nationalistische, soms aan Baudet en alt-right grenzende ideeën over de maatschappij en diversiteit bezorgt me wel kippenvel.’

**Peter Mulder, ouder**

**Gekkenwerk**

‘Talentvolle mensen worden niet aangetrokken. Ik ben burgerlijk ingenieur, met tien jaar werkervaring, en zou graag in het onderwijs stappen. Mijn lerarenopleiding is succesvol afgerond. Maar als ik nu voor de klas zou gaan staan, komt dit neer op een halvering van mijn loon; drie jaar werkonzekerheid door het systeem van vaste benoemingen, met de hele miserie van interims op verschillende plekken en niet weten in juli waar je in september zal staan, voor welke vakinhoud, en voor hoe lang. Het zou ook een drastische achteruitgang in werkingsmiddelen betekenen. (Als ik op mijn bedrijf een boek, een opleiding of iets anders nodig heb, dan krijg ik die.) Al wil ik het graag, de overstap is gekkenwerk.’

**S. Boel, burgerlijk ingenieur met onderwijsambities**

**Vies woord**

‘Ik heb van 1980 tot 2014 Nederlands en Engels gedoceerd in het economisch hoger onderwijs (niveau professionele bachelor). Het niveau is stelselmatig en in ernstige mate gedaald door de gewijzigde instroom: aanvankelijk voornamelijk aso-, de laatste jaren voornamelijk tso- en in mindere mate bso-instroom. Een tweede reden: de slinger is de laatste jaren veel te ver in de richting van ‘vaardigheden’ geslingerd - ‘kennisoverdracht’ is bijna een vies woord geworden.’

**Jo Van Den Noortgaete, gewezen docent**

# 3 april 2019, De Tijd, Herexamen voor helft Vlaamse scholen. Vooral Frans is een pijnpunt in zowel het lager als het secundair onderwijs.

Bijna de helft van de Vlaamse scholen die vorig schooljaar de Onderwijsinspectie op bezoek kregen, heeft nog werk voor de boeg. Van de 244 scholen die in het lager en het secundair onderwijs werden doorgelicht, ontvingen er 134 een gunstig advies. Voor 89 scholen was dat een gunstig advies ‘met tekorten’, 21 scholen kregen een ongunstig advies.

Dat blijkt uit de Onderwijsspiegel, het jaarverslag van de Onderwijsinspectie dat woensdag wordt voorgesteld. De cijfers zijn vergelijkbaar met vorige schooljaren.

**Frans**

Vooral Frans is een pijnpunt. De Onderwijsinspectie controleert of de scholen de eindtermen halen. Dat is het minimum dat de overheid oplegt voor wat leerlingen moeten kennen en kunnen. In een derde van de onderzochte lagere scholen zijn de lessen Frans niet goed genoeg. De leerkrachten spelen volgens de inspectie nog te weinig in op de thuissituatie, zoals leerlingen die thuis Frans spreken. In veel scholen ontbreekt een goede aanpak om genoeg Frans te spreken in de klas. Ook muziek is een probleem in het lager onderwijs. Voor Nederlands en wiskunde krijgt het lager onderwijs wel goede punten.

Ook in het secundair onderwijs is Frans een pijnpunt. In meer dan de helft van de onderzoeken voldoet het aanbod van Frans niet aan de verwachtingen. Ook in het secundair houden de leerkrachten te weinig rekening met de beginsituatie van de leerlingen, zegt de inspectie. Daardoor ligt de lat niet voor alle leerlingen hoog genoeg.

**Overgangsjaar**

De doorlichting van vorig schooljaar heeft geen juridische gevolgen omdat de Onderwijsinspectie na een grondige hervorming in een overgangsjaar zit. Scholen worden voortaan om de zes jaar doorgelicht in plaats van om de tien. De rapporten zijn net als vroeger publiek beschikbaar.

‘Voor het eerst werd met de nieuwe manier van werken aan de slag gegaan’, zegt Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V). ‘Iets meer dan de helft van de scholen krijgt een gunstig advies zonder meer, wat een sterke indicatie is van een brede kwaliteitsvolle werking. Scholen die zwak scoren, moeten sneller opgevolgd en meer begeleid worden. De inspectie en de pedagogische begeleiding moeten de handen in elkaar slaan.’

**Kwaliteit**

Deze week bleek opnieuw dat de kwaliteit van het Vlaams onderwijs er internationaal gezien op achteruitgaat. De Onderwijsinspectie erkent dat de kwaliteit onder druk staat, maar het debat wordt volgens inspecteur-generaal Lieven Viaene soms gevoerd ‘met standpunten die eerder ongenuanceerd zijn en deining veroorzaken’.

**Eén schooljaar middelbaar kost 1.207 euro**

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek berekende de ­mediaan­studiekosten: het ­bedrag dat de middelste leerling betaalt. De kost van 1.207 euro is een stijging ­tegenover de vorige studie, tien jaar geleden. Dat is volledig te wijten aan de ­gestegen vervoerskosten. De tickets van De Lijn zijn duurder geworden en de leerlingen worden vaker met de auto gebracht.

De eigenlijke studiekosten zijn de voorbije tien jaar ­ongeveer gelijk gebleven, meldt het Nieuwsblad.

Wel zijn er grote verschillen. Het katholiek onderwijs is met 1.272 euro het duurste. Een schooljaar in het ­gemeenschapsonderwijs daarentegen kost 946 euro. Volgens sp.a, dat de studie uitbrengt, zijn de kosten voor veel ouders te hoog. Zij pleit voor een maximumfactuur in het secundair onderwijs. **Barbara Moens**

# 3 april 2019, De Morgen, Raymonda Verdyck, Onderwijs verdient redelijkheid in het debat

Raymonda Verdyck is afgevaardigd bestuurder van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

In de discussie over de dalende onderwijskwaliteit lijkt het constructieve en het genuanceerde ver zoek. Het debat gaat alle richtingen uit en iedereen moet het ontgelden: de koepels en het net, de overheid en alle regeringspartijen van de afgelopen decennia, de lerarenopleiding, de leraren, directeurs, uitgeverijen, ouders en gezinnen... Het helpt niet dat iedereen in deze discussie in het rond schiet en tegelijkertijd iedereen pijlen moet afweren. Er worden heel wat hypothetische verklaringen gegeven die men voor waar aanneemt. Onderwijskwaliteit is een ingewikkeld onderwerp en er is geen eenvoudige oplossing.

Ja, wij zijn kritisch voor onze eigen werking. We zijn niet blind voor de aandachtspunten die uit onderzoeken naar voren komen en nemen actie – vaak proactief, al voor de resultaten publiek gemaakt worden – om het tij te keren. Samen mét onze scholen. We begeleiden onze startende leraren in hun groeicurve. We brengen de inspectieverslagen van al onze scholen in kaart en gebruiken die input om begeleiding bij te sturen en professionalisering op te enten. We reiken wetenschappelijk onderbouwde didactische methodes aan en meten hun effecten – we focussen hierbij actueel op wiskunde en taal. We ondersteunen scholen om hun onderwijskundige visie en hun kwaliteitszorg vorm te geven.

We staan heel erg stil bij de daling van het aantal hoogpresteerders, terwijl het minstens even onrustwekkend is dat de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. We moeten de lat hoog leggen, maar élk kind verdient een plaatsje in de samenleving. Onderzoek bevestigt dat onze aanpak inzake gelijke onderwijskansen resultaat brengt. Deze focus op gelijke onderwijskansen mogen we niet laten varen. En alle discussies over kennis versus vaardigheden ten spijt: het is cruciaal dat jongeren die vandaag op de schoolbanken zitten, voorbereid zijn om de samenleving van morgen actief mee vorm te geven. Via kennis en kunde, maar ook via een brede vorming, geven we hen de handvaten mee die ze daarvoor nodig hebben. Onderwijs heeft een dubbele opdracht: het aanreiken van kennis en kunde én de ontwikkeling van persoonlijkheid zijn bovendien onlosmakelijk met elkaar verbonden. Zo omvat onze leerlijn Actief Burgerschap ook kennis van demografische structuren en organen.

Ook een rist aan maatschappelijke evoluties, die niet allemaal binnen de invloedssfeer van onderwijs te vatten zijn, hebben een impact. Een op de vijf jongeren bijvoorbeeld kampt met psychische problemen, en dit neemt de laatste jaren sterk toe. Nooit eerder groeiden er zoveel jonge kinderen op in kansarmoede. Samenlevingsvormen en de tijdsbesteding van gezinnen zijn de laatste decennia sterk gewijzigd. Hoe speelt deze bredere maatschappelijke context mee in de evoluties waarvan we vandaag de resultaten zien? Het is deze context waar onze leerkrachten elke dag mee werken. We zijn allemaal overtuigd dat zij het verschil maken. De manier waarop het debat vandaag gevoerd wordt, stimuleert onze leerkrachten die zich dag in dag uit inspannen niet. Laat staan dat het jongeren overtuigt voor dit mooie beroep te kiezen.

Onderwijs kan niet blijven stilstaan in de wereld van vandaag. Het tempo waarin die verandert, is nooit gezien. Er zijn spectaculaire evoluties aan de gang op het vlak van wetenschap en technologie. Digitalisering heeft een impact op ons gedrag, onze denkpatronen, op de manier waarop we met kennis omgaan. Die snelle veranderingen brengen onzekerheid met zich mee en een nostalgisch verlangen om terug te keren naar het veilige verleden. Onze toekomst, die van onze kinderen, ligt niet in het verleden. Blijven vasthouden aan het ‘oude’ model is geen optie.

Daarom is vernieuwing op de klasvloer absoluut nodig. Doordachte vernieuwing. En daarom roep ik op tot grondig onderzoek naar de verschillende factoren die hun invloed hebben. We moeten niet overhaast in het rond schieten, maar de juiste conclusies trekken. Wetende dat het onderwijs een grote tanker is: hem in beweging zetten en er de effecten van zien, vraagt tijd. Daar zullen we als GO! zelf in de eerste plaats onze verantwoordelijkheid in nemen.

Dat dit debat gevoerd wordt, kan ik alleen maar toejuichen, wanneer het leidt tot een constructieve samenwerking tussen beleid, wetenschap en praktijk. Tot weloverwogen investeringen en ruimte voor een doordachte implementatie. Al onze huidige en toekomstige leerlingen verdienen dit.

# 3 april 2019, De Morgen, Crevits vs. Francken: schoolstrijd om de volgende onderwijsminister te worden

Het nieuws over de tanende kwaliteit van het onderwijs zet de politieke discussie weer op scherp. Aan de ene kant werpt N-VA zich op als de beschermer van de Vlaamse identiteit, aan de andere kant verdedigt CD&V de vrijheid van de koepels. Wie wint deze schoolstrijd?

“De dalende kwaliteit van het onderwijs is te wijten aan de pretpedagogie van het katholieke net.” Duidelijker kon N-VA-voorzitter Bart De Wever het standpunt van zijn partij niet verwoorden toen hij maandag in Terzake reageerde op de tanende kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. “Het katholiek onderwijs was vroeger een baken tegen vernieuwingen. Nu lijkt de koepel de grootste promotor van dit soort nivellering naar beneden.”

Het is volgens N-VA overduidelijk dat het hoogdravende ideaal van de gelijkheid de kwaliteit van het onderwijs ondermijnt. In de klas moeten leerlingen vooral uitgedaagd worden, zodat ze individueel kunnen excelleren. Een klas waarin alle leerlingen over dezelfde lat moeten, leidt de facto tot een verlaging van de lat voor iedereen. Het gevolg zijn slechtere resultaten in taal, wiskunde en wetenschappen. Een studie van de KU Leuven lijkt die these te bevestigen.

“Vroeger richtte men zich op de sterke leerlingen en pompte men de rest bij. Nu richt men zich op de middelmaat en is men al blij dat die meerderheid die middelmaat haalt. Zwakkere leerlingen worden niet meer aangezet om zichzelf te overstijgen. Sterke leerlingen gaan achteruit”, duidt Joachim Pohlmann, partijwoordvoerder van N-VA. “Wij willen het zwaartepunt dat verschoven is naar welbevinden en welzijn weer opschuiven richting basiskennis.”

Het is de reden waarom N-VA nu ook expliciet de volgende minister van Onderwijs wil leveren. “Ik vind dat we een onderwijsminister nodig hebben die verder van de koepel staat. Daarom claimen wij die post”, zei De Wever in Terzake. Meteen ook een sneer naar huidig onderwijsminister Hilde Crevits (CD&V), die de voorbije jaren in zijn ogen te veel vrijheid heeft gegeven aan het katholieke onderwijs.

“In principe zijn wij niet tegen minister Crevits, want we hebben samen beleid gevoerd. Ze heeft dat goed gedaan. Alleen is ze te weinig de confrontatie aangegaan met de koepels, en zeker met de Guimardstraat. Daardoor moeten we helaas vaststellen dat veel van onze hervormingen dode letter blijven in het veld”, zegt Pohlmann. “Neem nu de taalbaden, waarmee we het Nederlands van nieuwkomers willen bijspijkeren. De koepels houden die tegen.”

Hetzelfde verhaal met de brede eerste graad, klinkt het. “Wij hebben ons altijd verzet tegen domeinscholen (waarin een school kan kiezen voor een bepaald domein en daarin zowel de richtingen aanbiedt die naar het hoger onderwijs leiden als naar de arbeidsmarkt, ADB). Maar de facto voeren de koepels dat nu toch uit via de fusie van scholen. Dáár zit het werkelijke probleem.”

**Cultuurpessimisme**

Puur strategisch is onderwijs voor N-VA cruciaal. Zeker nu De Wever kandidaat is om de volgende Vlaamse regering te leiden. “Onderwijs is zowat de enige Vlaamse bevoegdheid die de Vlaming echt raakt”, zegt Nicolas Bouteca, politicoloog aan de Universiteit Gent. Naast cultuur is het ook zowat het enige domein waarover Vlaanderen de volledige bevoegdheid heeft. “Veel andere opties heeft hij niet om zich te profileren in de campagne. En dat hij daarmee ook de kopvrouw van CD&V kan raken, is mooi meegenomen.”

Ideologisch gezien past het conservatieve onderwijsideaal ook perfect bij N-VA. “Het is een handig onderwerp om haar cultuurpessimisme tentoon te spreiden, zoals ook Thierry Baudet dat doet”, zegt Bouteca. De identiteit van de Vlaming staat op het spel. Of zoals Pohlmann het verwoordt: “Onderwijs is de basis, de toekomst. Als je daar een scheve voet zet, sleep je de gevolgen generaties mee. Het Vlaamse onderwijs moet dus van topniveau zijn.”

Voor N-VA gaat het ook om de economie. Kennis is de belangrijkste grondstof van Vlaanderen, redeneert de partij. Als die achteruitgaat, heeft dat een impact op onze concurrentiekracht. Dat is meteen ook het grote verschil met de schooloorlogen uit het verleden. Zij speelden zich vooral af rond een levensbeschouwelijke of communautaire breuklijn. Nu draait het om het sociaal-economische.

Voor CD&V, van haar kant, is dit ook een kwestie van overleven. Het onderwijs is, buiten de zorg, een van de weinige plaatsen waar de verzuiling nog altijd zichtbaar is. Zo vertegenwoordigt het katholiek onderwijs de meerderheid van de Vlaamse schoolgaande jeugd. Dat verklaart waarom de christendemocraten de post ook niet zomaar wil opgeven. Als ze onderwijs moeten lossen, dan zou dat een ferme klap zijn. Bovendien zou het de relatie tussen CD&V en de zuil kunnen verzwakken.

“Toen ze in 1999 uit de federale regering vlogen, gingen er bij het ACW ook al stemmen op om toenadering te zoeken tot andere partijen die wel aan het stuur zaten”, zegt Bouteca. Het verklaart voor een stuk de nervositeit in CD&V-rangen rond een mogelijke vorming van een Bourgondische coalitie na de verkiezingen, tussen N-VA, Open Vld en sp.a. In dat scenario zouden ze niet alleen onderwijs, maar ook die andere cruciale bevoegdheid over de zorgsector kwijtspelen.

In de hele discussie speelt ook een fundamenteel andere visie mee over de rol die het middenveld speelt in de samenleving. Terwijl N-VA de macht van dat middenveld – en dus van de onderwijskoepels – wil inperken, wil CD&V de koepels net de vrijheid geven om hun eigen beleid in te vullen, zolang ze de doelstellingen van de overheid maar halen.

**Francken of Crevits?**

Wie haalt het na de verkiezingen van 26 mei: N-VA of CD&V? Van de andere partijen krijgen ze alvast weinig concurrentie. De socialisten focussen vooral op zorg in plaats van onderwijs. De groenen mikken op een federale regeringsdeelname. En de liberalen lijken te beseffen dat CD&V en N-VA hen de ministerspost niet gunnen.

Als N-VA onderwijs binnenhaalt, is Theo Francken een evidente kandidaat. Hij is pedagoog, heeft een uitgesproken visie en laat interesse blijken. Wie ook genoemd wordt, is onderwijsspecialist Koen Daniëls, die nu ‘de schaduwminister van Onderwijs’ wordt genoemd. Maar wat als N-VA niet in de federale regering geraakt? Wat dan met Jan Jambon? Maakt hij kans op het voorzitterschap, of wordt hij uitgespeeld als beleidsman? En wat met onderwijzer Peter De Roover, die opklom in de hiërarchie door zijn Marrakech-werk?

De vraag is ook of N-VA zowel het minister-presidentschap als onderwijs, de twee grootste posten, kan claimen. Als er een Bourgondische coalitie van komt, misschien wel. In de Wetstraat wordt gefluisterd dat Zorg, die andere grote Vlaamse bevoegdheid, een mooie post zou zijn voor John Crombez (sp.a). N-VA zou dan wel een aantal andere bevoegdheden moeten afstaan. “In Antwerpen was het tot voor kort ook niet de traditie dat een partij zowel de burgemeester als de havenschepen leverde”, merkt Pohlmann op.

Bij een voortzetting van de huidige coalitie ligt het iets moeilijker. Hilde Crevits zei eerder in deze krant “zeker geen neen” tegen een nieuwe legislatuur als onderwijsminister. Als zij de post moet lossen, moet ze doorschuiven naar een ander zwaar departement. Zorg is dan een interessante uitweg, maar een ex-onderwijsminister als ‘schoonmoeder’ ligt mogelijk moeilijk bij N-VA, die schoon schip wil maken in het departement. Eén ding staat vast: tegen de start van het volgende schooljaar volgt er nog een hevige strijd.

# 4 april 2019, De Standaard, Leerlingen meer gemotiveerd voor wiskunde, al zijn er zorgen

Leerlingen van de eerste jaren in het secundair onderwijs zijn meer gemotiveerd dan negen jaar geleden voor het vak wiskunde. Maar voor sommige onderdelen van het vak scoren ze bedroevend slecht. Een nieuwe peiling naar het wiskunde-onderwijs, afgenomen in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs bij 2.985 leerlingen uit 104 scholen, toont een erg wisselend beeld.

Op sommige onderdelen van het wiskunde-onderwijs scoren onze jongeren goed. Maar er zijn ook donkere pijnpunten. Voor 'getalinzicht' haalt 73 procent de eindtermen, voor ruimtemeetkunde zelfs 96 procent. Voor de toetsen ‘algebraïsering’ (57% haalt de eindtermen), ‘omgaan met data’ (60% haalt de eindtermen) ‘meetkundige begripsvorming’ (64% haalt de eindtermen) en ‘meetkundige procedures: constructies’ (57% haalt de eindtermen) behaalt nog meer dan de helft van de leerlingen de eindtermen. De onvoldoendes? Voor ‘evenredigheden’ is dit iets minder dan de helft (45% haalt de eindtermen). Voor de toetsen ‘bewerkingen’ (22% haalt de eindtermen) en ‘rekenen met veeltermen’ (28% haalt de eindtermen) zijn de resultaten teleurstellend.

Bij de vergelijking van de peilingsresultaten van 2018 met die van 2009 verschilt de trend van toets tot toets. Voor de toetsen ‘getalinzicht’, ‘rekenen met veeltermen’, ‘algebraïsering’ en ‘meetkundige begripsvorming’ blijven de resultaten nagenoeg stabiel tussen de peiling in 2009 en de peiling in 2018. Voor de toetsen ‘bewerkingen’, ‘evenredigheden’ en ‘meetkundige procedures: constructies’ is er een achteruitgang ten opzichte van 2009. Voor ‘ruimtemeetkunde’ en ‘omgaan met data’ stellen we een vooruitgang vast ten opzichte van de vorige peiling.

Op toetsen waarbij bewerkingen moeten worden gemaakt of gerekend wordt met veeltermen, doen de leerlingen het minder goed dan in 2009. Ze halen zelfs ronduit teleurstellende resultaten. Voor de toetsen bewerkingen haalt slechts 22 procent de eindtermen en bij werken met veeltermen is dat nauwelijks beter: 28 procent.

Opvallend: de motivatie van leerlingen voor het vak wiskunde gaat vooruit. Zeker bij meisjes. De meeste leerlingen vinden dat wiskunde hen helpt in het dagelijks leven. Ze willen goed presteren voor wiskunde om het volgende schooljaar de studierichting van hun keuze te kunnen volgen.Twee derde zegt het graag te doen.

Hilde Crevits: ‘Globaal genomen worden de eindtermen Wiskunde minder gehaald dan de eindtermen Taal. Ben ik daar blij mee? Nee, maar we moeten wel de resultaten laten zien. Ik zie hier de bevestiging in van de keuzes die wel al gemaakt hebben, die elementair en noodzakelijk zijn. We kunnen een omslag maken met de nieuwe eindtermen, met de hervorming van de inspectie. Maar de resultaten daarvan zal je sowieso pas binnen elke jaren zien. De kwaliteitscultuur is een groot punt waaraan nu gewerkt moet worden.’

# 4 april 2019, De Standaard, Begrijpend lezen en luisteren gaat achteruit in basisonderwijs

Iets meer dan acht op de tien leerlingen halen op het einde van het basisonderwijs de eindtermen voor begrijpend lezen en luisteren. In 2013 lukte dat nog negen op de tien leerlingen. 'Dat is geen goede zaak', zegt minister Crevits.

De peiling Nederlands werd op 31 mei 2018 afgenomen bij 3.119 leerlingen uit 119 basisscholen verspreid over Vlaanderen. De peiling bestond uit twee schriftelijke toetsen en een praktische proef. De eerste schriftelijke toets werd gebruikt om de vaardigheid lezen in het Nederlands te meten. De tweede toets had betrekking op de vaardigheid luisteren.

De resultaten van de toets lezen en de toets luisteren zijn gelijklopend. Zo haalt 84 procent van de leerlingen de eindtermen lezen, terwijl 82 procent op het einde van de lagere school de eindtermen luisteren beheerst. Zowel voor lezen als luisteren zijn de resultaten minder goed dan in 2013. Toen behaalde 92 procent van de leerlingen de eindtermen voor lezen en 87 procent van de leerlingen de eindtermen voor luisteren.

In 2007 behaalde 89 procent de eindtermen voor lezen en 87 procent voor luisteren.

**Meisjes scoren beter**

De resultaten van de praktische proef tonen aan dat drie vierde van de leerlingen doelgericht een oproep of een brief met instructies kan schrijven. Daarnaast kan ongeveer de helft van de leerlingen een uitnodiging of een verslag schrijven met een duidelijk uitnodigend of informatief karakter. Wat betreft het respecteren van de grammaticaregels, slaagt iets meer dan de helft van de leerlingen erin om vormelijk correcte zinnen te formuleren bij het schrijven van een tekst. Ongeveer 75% van de leerlingen kan de spellingsregels correct toepassen bij het schrijven van verschillende soorten teksten zoals een oproep, een verslag, een brief en een uitnodiging.

Meisjes doen het in het nieuwe onderzoek (mei 2018) opvallend beter dan jongens. Voor jongeren die het Nederlands niet als thuistaal hebben, is het veel moeilijker om de eindtermen te halen. Ook kinderen die opgroeien in kansarme gezinnen halen minder vaak het gewenste niveau.

Verder tonen de resultaten aan dat hoe meer onderwijservaring de leraar heeft, hoe beter de prestaties van de leerlingen zijn voor lezen. Er is ook een verband tussen de resultaten die leerlingen halen en het handboek dat gebruikt wordt.

'Nieuwe eindtermen nodig'

Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) noemt de achteruitgang 'geen goede zaak'. 'Dit toont dat er nood is aan nieuwe eindtermen die we goed kunnen evalueren en dat er meer taalondersteuning nodig is in de klassen', zegt ze aan de VRT.

'We zien dat kwetsbare leerlingen en leerlingen die Nederlands niet als thuistaal hebben minder goede resultaten halen. Ook is er een verband tussen de resultaten die leerlingen halen en het handboek dat gebruikt wordt. Het is belangrijk dat scholen actief werk maken van het versterken van de kwaliteitscultuur, leerwinst bij elke jongere in kaart brengen en dat de resultaten van elke peiling gedeeld worden met de pedagogische begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie.'

# 4 april 2019, De Morgen, Inspectie buist helft secundaire scholen

Gebuisd voor Frans, wiskunde en techniek. De helft van de secundaire scholen heeft werk voor de boeg om de eindtermen te halen. ‘Gooi geen stenen naar de leerkrachten. Het systeem zit verkeerd.’

De helft van de Vlaamse middelbare scholen moet van de onderwijsinspectie een tandje bijsteken. 14 procent krijgt zelfs een ongunstig advies, wat betekent dat de erkenning wordt ingetrokken en de school zich extern moet laten begeleiden. Dat staat in de meest recente ‘Onderwijsspiegel’, het jaarverslag van de onderwijsinspectie. Na een doorlichting in 250 Vlaamse onderwijsinstellingen, waarvan 61 secundaire scholen, is de inspectie vooral streng voor het schoolbeleid. “Scholen evalueren hun eigen kwaliteit nog te weinig”, zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene van de Onderwijsinspectie. “Maar als je niet weet waarom leerlingen wel of niet slagen, kan je de kwaliteit ook niet bijschaven.”

De leerlingen blijken vooral moeite te hebben in de vakken Frans, wiskunde en techniek. Slechts in een kwart van de Vlaamse secundaire scholen zijn de lessen Frans voldoende goed om de eindtermen te behalen. Ook de wiskundelessen voldoen maar in een derde van de scholen aan de verwachtingen. De score ligt vooral laag omdat er dikwijls geen goede evaluatie van de leerlingen gebeurt. “De toetsen en taken worden op heel wat scholen volgens andere maten en gewichten beoordeeld”, zegt Viaene. Vooral bij wiskunde speelt dikwijls ook een gebrek aan feedback. “Als je leerlingen niet op tijd kan bijsturen, riskeer je ook dat zij op het einde van de rit niet slagen.”

De doorlichting meet pas sinds vorig jaar de leereffecten per schoolvak afzonderlijk, dus Viaene wil nog niet spreken over trends. Vandaag publiceert minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) de peilingen van hoeveel leerlingen de eindtermen vorig jaar hebben behaald. In de wandelgangen wordt daarin wel een daling verwacht: al sinds 2000 zitten de gemiddelde schoolresultaten in Vlaanderen in dalende lijn.

**Zelfevaluatie**

De tanende schoolprestaties kwamen begin deze week al in het nieuws na een internationale studie van de KU Leuven. Daarin bleek dat Vlaamse leerlingen vandaag over het algemeen minder hoog scoren op taalvaardigheid en wiskunde dan vijftien jaar geleden.

De onderwijsinspectie wil zich niet verengen tot de individuele prestaties van leerlingen. Viaene: “Wiskunde en taalvaardigheid zijn belangrijk, maar burgerzin, redeneervermogen en democratische waarden ook. We verwachten van scholen dat zij leerlingen sociale vaardigheden bijbrengen, dus moeten we die ook valoriseren.”

Concreet wordt van elke school verwacht dat die een kwaliteitskader opstelt en opvolgt, om bij te sturen waar nodig. “Gaat de school de eigen efficiëntie na? Men kan pas stappen zetten in het kwaliteitsbeleid als men kijkt wat de effecten zijn.” Viaene geeft de slaagcijfers in het hoger onderwijs als voorbeeld. “Doet de school iets met die gegevens? En schaven ze daarop hun beleid bij?” Volgens de onderwijsinspectie staan er duidelijke richtlijnen op hun website over deze kwaliteitsverwachtingen van scholen.

Die richtlijnen zijn onvoldoende, vindt onderwijsexpert Martin Valcke (UGent). “Het falen vanuit het beleid is dat scholen geen instrumenten krijgen om hun eigen kwaliteit op te volgen.” Voor veel vakken bestaan er vandaag geen gevalideerde toetsen. “Nu is elke leerkracht het warm water aan het uitvinden. Als scholen beter zicht zouden krijgen op wat ze moeten toetsen, zullen ze beter onderwijs kunnen aanbieden.”

Toetsen en taken

In de ‘Onderwijsspiegel’ is inderdaad een duidelijk verband te merken tussen de vakken met lage resultaten, en de vakken met beperkte leerlingenevaluatie. Voor wiskunde, economie en vakken uit de harde sector sporen de toetsen te weinig met het verwachte lesniveau. Voor Frans, Nederlands en Engels bestaan er geen transparante criteria om taken te beoordelen.

De onderwijsinspectie raadt de scholen aan om in vakgroepen te werken: alle leerkrachten Frans zouden gedeelde verwachtingen kunnen formuleren en samen de toetsen opstellen. Valcke ziet ook een oplossing in centrale toetsen: “Niet buiten de school, want dan riskeer je ‘teaching-to-the-test’, maar als tussentijdse test om te peilen hoe ver elke leerling staat. Als een leerkracht weet dat een kwadraatsberekening belangrijk is voor een wiskundetest, kan hij die niet selectief overslaan in de leerstof.”

Goed nieuws is wel dat de onderwijsinspectie veel betrokkenheid en engagement bij de leerkrachten vaststelt. 96 procent van de onderzochte scholen voldeed aan de verwachtingen van een positief leer- en leefklimaat. Viaene: “Leerkrachten staan open voor wat er gebeurt in het leven van hun leerlingen, en hebben oog voor de individuele noden van de leerlingen.”

**Ambitie**

En misschien spelen er ook factoren buiten de schoolomgeving mee. “Als kinderen in kansarmoede lagere resultaten behalen, zijn zij niet zomaar dommer”, zegt Valcke, “het aanbod moet gewoon correct worden afgestemd op hun noden.” De vernoemde schoolprestaties uit de PISA- en PIRLS-testen zijn bovendien gemiddelden. Die werden vroeger naar boven getrokken door een kopgroep van leerlingen met hoge punten in de klas. Valcke: “De groep leerlingen met achten en negenen op tien wordt kleiner. Als zij plots zessen behalen, zal het gemiddelde natuurlijk dalen.” Valcke wil erop wijzen dat de middengroep groter wordt, niet de staart. Er zijn dus minder leerlingen die hoge scores halen, maar niet noodzakelijk meer leerlingen die buizen.

“Gaat dit om een afkalving van ambities?”, vraagt Valcke zich af. Een ondersteunende thuisomgeving is daarin van groot belang, want als ouders hogere verwachtingen hebben, behalen kinderen doorgaans betere schoolresultaten. In alle OESO-landen blijken deze verwachtingen van de ouders te dalen, weet Valcke. “We werken minder uren dan vroeger. Misschien geven ouders hun kinderen dan ook minder het model van werken mee, van ervoor gaan.”

Valcke wil vooral een lans breken voor verdere professionalisering van het lerarenberoep. “Gooi geen stenen naar de leerkrachten. Het systeem zit verkeerd omdat zij niet ondersteund worden. Ze moeten tijd krijgen om zich bij te scholen en kennis uit te wisselen met andere scholen.”

**Eva Christiaens**

# 5 april 2019, De Morgen, Onderwijspsycholoog Wim Van den Broeck: ‘We hebben onze kinderen iets te narcistisch gemaakt’

Waarom is het niveau van ons onderwijs gezakt? Welke fouten hebben we gemaakt? En hoe moet het nu verder? Psycholoog Wim Van den Broeck heeft er een uitgesproken en onderbouwde mening over. ‘Onderwijs moet de leefwereld van het kind openbreken.’

“Het is een mythe”, zegt Wim Van den Broeck (61). “En iedereen blijft ze maar herhalen, zelfs Lieven Boeve, topman van het katholiek onderwijs, deze week nog in Terzake: dat het welbevinden van kinderen een noodzakelijke voorwaarde is om goed te kunnen leren. En dat is niet juist, dat is in strijd met een kern­inzicht uit de psychologie: de cognitieve behoefte staat op zich, los van welbevinden. Natuurlijk wil iedereen, ook ik, dat kinderen zich goed voelen in de klas. Maar het idee dat welzijn nodig is om te kunnen leren, klopt niet. Al ben ik straks de enige die zich daartegen verzet, ik zal het blijven doen.”

Wim Van den Broeck is hoogleraar onderwijs- en ontwikkelingspsychologie aan de VUB, met een extra specialisatie: de methodologie van wetenschappelijk onderzoek – die hem buitengewoon goed van pas komt als hij zich een weg baant door de berg aan hele en halve waarheden die over ons onderwijs worden verspreid. Weinig Vlaamse experts zijn beter geschikt om onze serie ‘Code rood in de klas’ – die de hele week in De Morgen liep naar aanleiding van het nieuws over de daling van de Vlaamse onderwijskwaliteit – af te sluiten met zijn visie op de stand van zaken. Die visie is, kort gezegd, erg streng.

“Maar stop me niet in een hokje”, benadrukt hij. “Dit is geen kwestie van progressief of conservatief. En ik hou mij ook vér weg van partij­politiek, omdat ik mijn onafhankelijke positie enorm koester. Ik ga binnenkort, samen met onder meer collega’s Wouter Duyck en Pedro De Bruyckere, wel spreken op het N-VA-congres over onderwijs, maar ik wil niet in een kamp worden gestopt. Ik ga in op de uitnodiging van elke partij. Omdat het zo belangrijk is. Ik ga akkoord met het plan om een parlementaire onderzoekscommissie op te richten, om te onderzoeken hoe ons onderwijs in de problemen is gekomen.”

Dat de huidige onderwijsmethodes een soort ‘pret­pedagogie’ zijn, zoals N-VA-voorzitter Bart De Wever deze week zei, vindt Van den Broeck een boutade. “Het is zeker niet zo dat elke leerkracht de lessen alleen maar zo leuk mogelijk probeert te maken. Maar het past wel bij het idee dat een leerkracht moet entertainen, en zo goed mogelijk moet aansluiten bij de leefwereld van een kind. Wat ik in feite al geruime tijd aanklaag, is dat het onderwijs­ethos grotendeels is vervangen door een zorg­ethos. Zorg is belangrijk, maar het mag het onderwijzen niet ondermijnen.”

BIO

• geboren in 1957 te Wilrijk

• hoogleraar psychologie aan de VUB

• doet onder meer onderzoek naar leer­stoor­nissen en lees­ontwikkeling

• schreef Handboek dyslexie­onderzoek (uitgeverij Acco, 2016)

Voelt u zich een roepende in de woestijn?

Wim Van den Broeck: “Ja, daar herken ik mij voor een deel in. Niet dat ik helemaal alleen sta. Zeker niet als je ook buiten Vlaanderen kijkt. Maar ik vind dat een academicus de vervelende vragen moet stellen. En ideologisch onafhankelijk moet zijn.”

Wat zag u al lang fout gaan?

“Laat ik eerst uitleggen dat de pedagogie altijd een slingerbeweging heeft gekend, sinds de achttiende eeuw al. Aan de ene kant is er de nadruk op de spontaniteit van het kind, op het zelf­ontdekkende, zelf­sturende vermogen. Aan de andere kant is er de neiging om alles in regels te gieten en sterk te formaliseren, tot die wat strakkere structuur begint te knellen en de slinger weer de andere kant op slaat. Natuurlijk is de klassieke visie nooit helemaal weg geweest. Onderwijs is cultuur­overdracht, dat idee is altijd aanwezig.”

Is dat progressief versus conservatief?

“Nee, ik hou dus niet van die tegenstelling. Ik ben het eens met filosofe Hannah Arendt: het onderwijs is conservatief én progressief. We vinden het belangrijk om waardevolle kennis en cultuur over te dragen en te conserveren. Maar we verwachten ook dat onze kinderen de wereld straks gaan vernieuwen. Ik ben ook zeker geen conservatief die zegt dat vroeger alles beter was. Dat is niet mijn stelling. Maar ik vind het wel een grote fout dat men het onderwijs voortdurend heeft vernieuwd door structuren en leervormen te veranderen. Dat is niet nodig, want kinderhersenen zijn nog altijd hetzelfde als vroeger.”

Maak dat eens concreet.

“Wat de laatste jaren snel veld heeft gewonnen, is het idee dat onderwijs de catering van individuele leerbehoeften is. Dat is weer de kind­gerichte dimensie die helemaal terug is. Men wil differentiëren en personaliseren. Elk kind heeft, zo is de redenering, een eigen leerbehoefte, en daar wil men zo goed mogelijk op inspelen.”

Wat is een eigen leer­behoefte? Iedereen moet toch leren rekenen en schrijven?

“Precies. Daarom vraag ik altijd aan mijn studenten of ze ooit bijvoorbeeld de behoefte hebben gehad om te leren rekenen. (lacht) Nee, natuurlijk. Dat is ons aangebracht, aangeleerd. We hebben wel een sterke cognitieve behoefte, mensen willen dingen leren. En iedereen heeft eigen interesses, waar je op kunt inspelen. Maar wat je vandaag ziet, is dat leerkrachten twee botsende visies met elkaar moeten verzoenen: de klassieke cultuuroverdracht en de individuele behoeften van ieder kind.”

En is dat onmogelijk?

“Voor leerkrachten is dat niet eenvoudig. Maar die aanpak wordt sterk gepropageerd, bijna iedereen denkt dat dat de beste van alle werelden is. Kinderen krijgen zo al heel jong een stempel: de ene is reken­knap, de andere is muziek­knap, enzovoort. Ieder kind zijn eigen talent. Ik ben daar bijzonder kritisch over, want het is wetenschappelijk niet onderbouwd om kinderen zo vroeg al een label te geven. Maar het klinkt wel fantastisch, natuurlijk, ook voor ouders: al die aandacht, speciaal voor mijn kind!”

Veel kinderen hebben ook een stoornis.

“Die diagnoses zijn enorm toegenomen. En het zijn vooral kinderen uit de middenklasse die zo’n diagnose krijgen, van dyscalculie tot dyslexie. Ouders kopen zo als het ware extra zorg voor hun kind. Dat versterkt de sociale ongelijkheid. Daar hamer ik al jaren op. Die zorg wordt bovendien vaak op de privé­markt ingekocht. Zo besteden scholen een kerntaak uit aan de privé. Terwijl scholen vroeger een goed systeem hadden voor leerlingen die op een vak wat achterbleven: de taak­klassen. Maar nu wil men alles individualiseren in de klas.”

Hoe is die individualisering ontstaan?

“Het ideologische kader heeft altijd bestaan. Maar op het moment dat de samenstelling van de klassen veranderde, toen de diversiteit haar intrede deed, werd het moeilijker om het klassieke model te blijven handhaven. Zeker in het taal­onderwijs was dat niet meer mogelijk. Dat was niet de oorzaak van de huidige trend, maar wel de katalysator ervan. Toen vatte het idee post dat differentiatie de oplossing is voor elk probleem.”

Wanneer zag u dat veranderen?

“We hebben weinig gegevens, de eerste zogenoemde PISA-studie (Programme for International Student Assessment, een internationaal vergelijkend onderzoek, red.) dateert van 2003. We kunnen dus niet verder terug­kijken. Maar op grond van normerings­toetsen denk ik dat het in de jaren 80 is begonnen. De impact op de resultaten zie je pas later, natuurlijk. In 2003 waren wij nog bij de wereldtop. Ik denk dan ook dat wij voor die veranderingen echt dé wereldtop waren. Wij hebben een van de allerbeste onderwijssystemen ter wereld gehad.”

En de toegenomen diversiteit heeft dat verknoeid, is het dat wat u zegt?

“Nee, ik weet dat dit een bijzonder gevoelig onderwerp is. Maar het klassieke onderwijs is makkelijker toe te passen in een homogene klas. Als kinderen in het eerste leerjaar binnenkomen met een slechte kennis van het Nederlands, verandert er iets. Voor mij is het duidelijk dat zowel rechts als links grote fouten heeft gemaakt. Zeggen dat die mensen niet welkom waren, is natuurlijk compleet fout. Maar elke ongelijkheid willen compenseren met een doelgroepenbeleid is ook fout.”

Hoe bedoelt u?

“Er bestaan drempels in de samenleving, dat is zo, en die hebben onder meer te maken met discriminatie. Maar je mag mensen niet de boodschap geven dat ze die drempels toch nooit zullen kunnen nemen. Dan ga je uit van het idee dat het sukkelaars zijn. In het onderwijs is dat nefast. Dat heeft geleid tot een vorm van paternalisme die mensen uit lagere sociale klassen nog verder naar beneden heeft geduwd. Een school die stevig inzet op basis­leerstof kan kans­arme leerlingen wél goede resultaten doen behalen.”

Onze landgenoot Dirk Van Damme, onderwijs­topman bij de OESO, zei vorig jaar in De Morgen dat we te naïef zijn geweest over integratie, en dat scholen vanaf 2005 de boodschap hebben gekregen om de lat niet te hoog te leggen.

“Daar ben ik het helemaal mee eens. De democratisering van arbeiders­kinderen in de jaren 60 en 70 is zeer goed gelukt omdat ouders wisten hoe belangrijk onderwijs is. Dat besef is in bepaalde groepen in de samenleving onvoldoende aanwezig. Daar moeten we op ingrijpen. We moeten onze hand uitsteken naar die mensen en hen ervan overtuigen om mee te doen. En hun kinderen moeten we ervan overtuigen dat ze het wél kunnen.”

Wat vindt u van het gebruik van de thuistaal in de klas?

“Het is goed dat de thuistaal wordt gewaardeerd, en zeker niet belachelijk wordt gemaakt. Maar men overschat het effect van het gebruik van de thuistaal. Alsof die kinderen bijna spelenderwijs Nederlands zouden leren. Dat is niet zo. Er is een groot verschil tussen het leren van een eerste en een tweede taal. De eerste taal leren is een primair proces. Een kind moet niet naar school om zijn moedertaal te leren. Een tweede taal leren kost grote inspanningen, dus daar moeten scholen veel tijd aan besteden.”

Uit de nieuwe gegevens die De Morgen maandag publiceerde, bleek dat het niveau van ons onderwijs is gezakt. Is het een nivellering, waarbij de besten wat zwakker werden, of zijn ook de zwakkeren nóg zwakker geworden?

“Dat laatste. Het is een algemene daling. Iedereen is gezakt.”

Hoe zit het met de groeiende ongelijkheid? Wordt de sociaal-economische kloof tussen leerlingen in Vlaanderen niet versterkt door het onderwijs?

“Dat debat is nu wel voorbij, heb ik de indruk. Het klopt dat er grote verschillen zijn qua prestatie tussen sterke en zwakkere leerlingen. Maar het klopt niet dat de sociaal-economische kloof daardoor wordt uitvergroot. Wouter Duyck, collega aan de UGent, en ikzelf zijn onafhankelijk van elkaar tot dezelfde conclusie gekomen. Dat debat ging over het zogeheten early of late tracking, vroege of late studie­keuze. De bewering was dat vroege selectie de kloof vergroot, maar dat is nooit overtuigend aangetoond, ook niet in internationaal onderzoek.”

Vandaar het idee van de brede eerste graad, die er nu niet zal komen.

“Daar hebben verschillende sociologen de voorbije jaren hard voor gepleit, om op die manier de studiekeuze zo lang mogelijk uit te stellen. Maar dat plan gaat grotendeels niet door. Ik denk dat dat goed is. Het zogenoemde VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs, onderwijs­hervorming in de jaren 70 en 80, red.), dat op hetzelfde idee steunde, is ook mislukt en afgevoerd.”

Wat moeten we nu doen?

“In het basis­onderwijs is dat duidelijk. De modellen zijn bekend: directe instructie, het klassieke onderwijs is de kern en werkt nog altijd het beste. Dit kan aangevuld worden met verstandige manieren van groeperen. Ook in concentratie­scholen, trouwens: allemaal veel oefenen, de leertijd optrekken, dát moeten we doen. Vandaag gebeurt het omgekeerde: de tijd dat een leerling cognitief bezig is in de klas, is almaar ingekort. Er zijn te veel andere maatschappelijke taken in het onderwijs terechtgekomen.”

Zoals daar zijn?

“Gezond eten, verkeers­opvoeding, burger­schaps­vorming, enzovoort. Ik heb daar allemaal niets op tegen, maar het neemt nu belangrijke tijd weg die in de klas beter gebruikt kan worden. Gevolg: het oefenen wordt afgewenteld naar thuis, en dat is wéér in het nadeel van de sociaal zwakkere kinderen. Kinderen van beter gesitueerde ouders zullen daar minder onder lijden, die worden thuis meer geholpen. Er moet opnieuw meer tijd voor oefening komen in de klas. Ook al omdat gemeenschapsvorming erg belangrijk is.”

Wat bedoelt u daarmee?

“Het is een van mijn stokpaardjes: een school dient ook om kinderen te socialiseren. En dat doe je onder meer door een gedeelde cultuur op te bouwen, zodat je als het ware in dezelfde wereld leeft. Kinderen maken graag deel uit van een groep. Al die individuele leer­trajecten zijn niet noodzakelijk positief in dat opzicht. Kinderen die een aparte behandeling krijgen, voelen zich een buitenbeentje. En dat is niet alleen niet leuk, soms is het ook nefast: er worden te snel compensaties ingevoerd in de klas.”

Wat voor compensaties?

“Neem een kind dat problemen heeft met lezen. Dat mag voorlees­software gebruiken. De vraag is of dat gezond is. Een kind met dyslexie kan wel degelijk leren lezen, maar heeft alleen meer tijd nodig. Méér instructie, méér oefening, dus. En wat is het gevolg van die voorlees­software? Minder instructie, minder oefening. Hetzelfde geldt voor kinderen met dyscalculie die een reken­machine mogen gebruiken. Het wordt mij niet door alle collega’s in dank afgenomen, maar ik waarschuw daar al lang voor.”

Klopt het dat er een kloof gaapt tussen wetenschappelijk onderzoek en werkveld? Dat men in de klas doet wat wetenschappers afraden en omgekeerd?

“Ook daarover heb ik een uitgesproken opvatting, die heel moeilijk ligt. Onder vier ogen zullen veel collega’s mijn mening delen, maar in het openbaar zelden. Hoe komt het dat onderbouwde wetenschappelijke inzichten soms niet doordringen? Dat heeft voor een deel met ideologie te maken: omdat die inzichten niet in het ideologische kraam passen van politici en mensen in het werkveld. Maar het heeft ook met de wetenschappers zelf te maken. Universiteiten doen te weinig aan zelfkritiek.”

Welke kritiek hebt u dan?

“Het kernprobleem is dat het kaf onvoldoende van het koren wordt gescheiden. In de natuurwetenschappen stelt dat probleem zich niet zo, maar in de menswetenschappen des te meer. Ik ben een methodoloog en verbaas er mij vaak over wie er allemaal wordt bevorderd. Men zal mij een nestbevuiler noemen, maar het is zo: wij leiden mensen niet op om onderzoeker te worden. In de VS duurt het een jaar voor je kunt publiceren, hier moet je daar zo snel mogelijk mee beginnen, vaak zonder de nodige bagage.”

Worden zo onderwijs­mythes, over dat welzijn bijvoorbeeld, in stand gehouden?

“Dat speelt zeker een rol. Zelfs als ze met een lege brooddoos naar school komen – wat we uiteraard koste wat het kost moeten vermijden, want dat is vreselijk – dan nog zullen kinderen leergierig zijn en in staat om dingen te leren. Dat is bekend in de psychologie: zelfs in extreme omstandigheden, bijvoorbeeld in concentratiekampen, bleven mensen nadenken en leren. Mozart schreef zijn klarinetconcert, waar ik telkens de tranen van in de ogen krijg, enkele weken voor zijn dood, toen hij ziek was en uitgehongerd.”

Akkoord, maar om dat nu in te voeren als onderwijs­methode?

(lacht) “Natuurlijk niet. Wat ik bedoel is dat je kinderen best mag uitdagen. Leren heeft altijd te maken met het onverwachte, het nieuwe. Iets leren, dat moet altijd een beetje schuren. Dus je zit nooit in een compleet gelukzalige toestand van totaal welbevinden als je iets nieuws leert. Niet dat je je slecht moet voelen, maar het staat leren niet in de weg.”

Dus dat leerstof moet aansluiten bij de leefwereld van het kind, is ook zo’n cliché dat bij het grof huisvuil mag?

“Dat is sterk uitgedrukt, maar het is zeker zo dat het onderwijs niet moet aansluiten bij de leefwereld van het kind. Je kunt dat wel­eens doen, en je mag af en toe verwijzen naar iets dat de kinderen kennen. Maar onderwijs moet de leefwereld van het kind openbreken. De blik moet naar buiten gericht worden, niet naar binnen. En dat hebben we voor een stuk gedaan, we hebben onze kinderen iets te narcistisch gemaakt. Dat noem ik de therapeutisering van het onderwijs.”

Is het toch niet goed om kinderen te leren omgaan met emoties, door bijvoorbeeld mindfulness aan te bieden?

“Als optie tijdens de middagpauze kan dat geen kwaad. Ook schaken en sport kunnen een optie zijn, of yoga of wat dan ook. Maar er wordt op een te simplistische manier met emoties gewerkt in de klas, volgens mij. Terwijl we toch ook kunst en literatuur hebben om kinderen te laten kennismaken met veel complexere emoties en gevoelens. Maar ook dat kalft langzamerhand af. Dat heeft onder meer te maken met de switch van kennis naar informatie en vaardigheden.”

Vergt de 21ste eeuw geen vaardigheden die het 20ste-eeuwse onderwijs niet bood?

“Ik weet dat zo nog niet. De Britse socioloog Frank Furedi heeft daar een goed boek over geschreven, Why Education Is Not Educating – waarom het onderwijs niet onderwijst. In de jaren 90 is de vernieuwingsdrift ontstaan: ineens had iedereen het idee dat we hopeloos achterliepen, en dat we moesten hollen om bij te benen. Maar zo hebben we een passieve houding gecreëerd: de mens die alle trends moet volgen. Terwijl dat niet het doel van het onderwijs is.”

Is het ook niet zo dat we de snelheid waarmee alles verandert, graag overdrijven, zoals Furedi ook zegt?

“Ik denk dat ook. De snelheid waarmee de wereld veranderde bij de industriële revolutie was wellicht ingrijpender. Er is een digitale revolutie, maar het belang van fundamentele geletterdheid en gecijferdheid is nog altijd even groot. Ik ga niet mee in dat idee dat de 21ste eeuw alles verandert. Uiteraard mag er een evolutie zijn, en moet het onderwijs rekening houden met de arbeids­markt – kinderen moeten later hun boterham kunnen verdienen. Maar algemene vorming is even belangrijk als honderd jaar geleden.”

Wat zegt u tegen leerlingen die zich afvragen waarom ze dingen moeten leren waar ze later niets meer mee kunnen doen?

“Dat kennis cumulatief is. We weten uit onderzoek dat je iets wat je echt geleerd hebt, met enige aandacht dus, niet echt vergeet. Het brein werkt met impliciete kennis. Kennis is duurzaam, om eens een mode­woord te gebruiken. Dat is het verschil met informatie: die is vluchtig. Iets kunnen opzoeken op het internet is een vaardigheid. Maar wat schiet je daarmee op zonder kennis? Ik vind sneller relevante informatie over mijn vakgebied dan studenten, omdat ik meer wéét. Ik kan rommel van kwaliteit onderscheiden.”

Wat vindt u ervan dat leerlingen niet meer met elkaar vergeleken worden?

“Dat is de consequentie van de individualisering. Als het individu de norm is, waarom zou je dan nog vergelijken met iemand anders? Achterblijven bij de anderen bestaat niet meer als het individu de norm is. Dat idee heeft de niveau­daling mee bewerkstelligd.”

U schrijft ergens dat niet de leerling, maar de leerstof altijd centraal moet staan.

“Absoluut. De leerstof, of de wereld, zeg maar.”

Is zitten­blijven goed of slecht?

“Ik denk, tegen de algemene tendens in, dat het eerder positief is om een leerling zijn of haar jaar te laten overdoen. Ik ben volop bezig met een nieuwe analyse en zal weldra de resultaten bekend­maken. Maar ik vermoed dat veel elementen die verguisd zijn bij de laatste onderwijsvernieuwingen, eigenlijk positief zijn. Ook huiswerk, bijvoorbeeld.”

Is huiswerk geen ongelijk­maker? Kansrijke kinderen worden thuis geholpen, kans­arme kinderen veel minder.

“Wel, dan moeten we ervoor zorgen dat ook ouders van kans­arme kinderen dichter bij de school en het schoolwerk worden betrokken. Dat kost werk, maar die inspanning moeten we doen. De brug slaan met de ouders is erg belangrijk.”

Hoe staat het met het zogenoemde M-decreet, waardoor leerlingen met beperkingen niet langer naar het buitengewoon onderwijs zouden moeten?

“Dat M-decreet is de vertaling van artikel 23 van het VN-verdrag. De Verenigde Naties stellen heel duidelijk dat ieder kind met een beperking naar die school mag gaan waar het kind zou naartoe gaan als het die beperking niet zou hebben. Als je dat helemaal consequent toepast, komt dat neer op de afschaffing van het bijzonder onderwijs. Maar volgens mij is er geen enkele politieke partij die zover wil gaan.”

Wat denkt u?

“Ik heb een kritische evaluatie over het M-decreet geschreven die Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) heeft gelezen. In het gesprek dat ik er met haar over had, was ze het met mij eens. Mijn voorstel is om dat pragmatisch te bekijken en niet te spreken over ‘verplichte inclusie’, maar over ‘het recht op inclusie’. Ouders en school moeten samen kijken wat het beste is voor het kind. En dat moet geval per geval worden beoordeeld. Het moet mogelijk zijn om het eens te raken.”

Hebben ouders niet steeds meer eisen?

“Dat is zo. Er zijn veel ouders die maatregelen als het ware afdwingen bij de school. En leerkrachten gaan daar te vlotjes in mee. Zelfs zonder diagnose of wat dan ook. Neem nu de koptelefoons om het geluid weg te filteren: in veel klassen staat er een bak vol met die spullen. Voor kinderen die lichte concentratie­problemen hebben.”

En dat vindt u niet goed?

“Nee, ik denk dat het niet goed is als je daar te snel naar grijpt. Natuurlijk zijn er kinderen met aandachtsproblemen, en is het niet erg om uitzonderlijk zo’n koptelefoon te gebruiken. Maar het aandachtssysteem is ook iets wat je moet trainen: je moet léren om jezelf te concentreren. Ik wil niet radicaal tegen zijn, maar toch moeten we ons afvragen of we niet te ver gaan met bepaalde vormen van zorg. Ik heb twee studenten met ADHD die zich afvragen wat er zou gebeurd zijn als ze hadden geleerd om zich aan te passen.”

In plaats van pillen te nemen.

“In plaats van pillen te nemen. Men weet trouwens nog altijd niet goed wat de effecten van die pillen op lange termijn zijn.”

Hoe gaat u als prof om met speciale verzoeken?

“Bij mij krijgt iedere student evenveel tijd voor het examen. En ik zeg altijd van tevoren dat het zeker tijd genoeg zal zijn, zodat niemand zich zenuwachtig hoeft te maken. Op die manier hoef je geen onderscheid te maken tussen de studenten en is ook iedereen tevreden.” **Joël De Ceulaer**

# 5 april 2019, De Morgen, Niveau Nederlands daalt op elk vlak, en wiskunde scoort al niet veel beter: wat kunnen we doen?

Lezen, luisteren, schrijven: op alle vlakken gaat de kennis van het Nederlands er bij leerlingen uit het zesde leerjaar op achteruit. Bij wiskunde is het beeld nauwelijks beter: op een enkele stijging na blijft ook daar het niveau hangen op dat van vorige testen.

NEDERLANDS

Wat zijn de resultaten?

Het goede nieuws: het gros van de leerlingen in het zesde leerjaar lager onderwijs haalt de eindtermen voor begrijpend lezen en luisteren. Maar daarmee is ook zowat alles gezegd. Het aantal leerlingen dat aan die minimumdoelstellingen voldoet, is wel significant gedaald ten opzichte van vijf jaar geleden. Waar in 2013 nog 92 procent over de lat sprong, ligt dat in 2018 nog op 84 procent. Voor luisteren daalt het niveau eveneens: in 2018 haalde 82 procent van de leerlingen de eindtermen, in 2013 nog 87 procent.

Voor de peilingsproeven, die bij 3.119 leerlingen uit 119 basisscholen werden afgenomen, kregen leerlingen een schriftelijke lees- en luisterproef. Ook moesten ze verschillende soorten teksten schrijven. Bij die laatste proef bleek iets meer dan de helft van de leerlingen grammaticaal correcte zinnen te kunnen produceren. Driekwart kan de spellingsregels correct toepassen. Die resultaten blijken overigens erg samen te hangen met het gebruikte handboek.

Wat zijn de reacties?

Mogelijk zijn de resultaten zelfs wat gevleid. Tot die conclusie komt Bieke De Fraine (KU Leuven), die als professor onderwijskunde het onderzoek begeleidde. Zij vergeleek de resultaten voor begrijpend lezen met internationaal leesonderzoek. Zo komen de Vlaamse eindtermen internationaal overeen met een gemiddeld niveau. “De lat ligt dus wellicht niet hoog genoeg.”

Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) noemt de cijfers uit deze peilingsproef, die werd aangekondigd na eerdere dalende resultaten, alarmerend. “De achteruitgang is er op alle vlakken.” Het positieve dat zij nog ziet, met name dat vier op de vijf leerlingen de eindtermen haalt, ziet an N-VA-onderwijsexpert Koen Daniëls niet. “Ik lees vooral dat 20 procent van de zesdejaars in het basisonderwijs de minimumeindtermen niet haalt. Die kinderen gaan wel naar het middelbaar onderwijs. Zo’n achterstand haal je niet meer zomaar in. Ik hoor dat er nu gewezen wordt naar de handboeken, maar waar zijn die op gebaseerd? Op de leerplannen, uiteraard.”

Wat gaan we hieraan doen?

Voorlopig blijft het eerder stil. Voor Crevits bewijzen de resultaten dat de lat hoger moet worden gelegd. Zo moeten er nieuwe eindtermen komen voor het basisonderwijs. Wat haar betreft mogen er de komende legislatuur ook extra middelen worden vrijgemaakt voor dat basisonderwijs. Opmerkelijk, want tot nu slaagde de Vlaamse regering er niet in om een breed actieplan met extra geld, dat al langer door vakbonden en koepels wordt gevraagd, goed te keuren. Wel zouden er nog extra zorgleerkrachten, die vooral op de taalachterstand van anderstalige leerlingen zouden moeten inzetten, moeten komen.

De koepels wijzen er intussen op dat zij al maatregelen hebben genomen in strijd tegen de rode knipperlichten. “We hebben op basis van de vorige slechte studieresultaten wetenschappelijk onderbouwde methodes voor lezen en wiskunde ingevoerd”, zegt Raymonda Verdyck, bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs (GO!). “Alleen zijn die vandaag nog niet meetbaar. Daarnaast zullen we aandacht moeten hebben voor onze leerkrachten. Het zijn nu vaak de minst ervaren leerkrachten die de moeilijkste klassen krijgen. Ze moeten nu ook te vaak vakken geven waar ze eigenlijk niet voor opgeleid zijn. Daar moeten we verandering in brengen.”

WISKUNDE

Wat zijn de resultaten?

Wiskunde geeft een gemengd beeld, al springt een groot deel van de leerlingen niet over de minimumlat. Ruimtemeetkunde en omgaan met data doen ze beter dan vijf jaar eerder. Maar op alle andere vlakken blijven ze hangen op hetzelfde – bij algebra en zeker bij rekenen met veeltermen sowieso al lage – niveau, of ze dalen nog verder. Het ergst is het gesteld met de competentie ‘bewerkingen’, de essentie van wat leerlingen aan het einde van het tweede jaar secundair onderwijs zouden moeten kunnen. In 2013 haalde 28 procent de eindtermen, in 2018 nog maar 22 procent.

Zo’n 2.985 leerlingen uit het tweede middelbaar vulden de peilingstoets in. Er bestaan grote verschillen tussen de netten. Katholiek Onderwijs Vlaanderen scoort op bijna alle wiskundige domeinen (een stuk) beter dan het GO! en de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten. In sommige domeinen, bijvoorbeeld bewerkingen, haalt minder dan een op de tien leerlingen de minimumdoelen. Ook tussen de studierichtingen is een groot verschil zichtbaar. Leerlingen uit klassieke talen scoren over de hele lijn het best, leerlingen uit technische en artistieke richtingen het slechtst.

Wat zijn de reacties?

Hoewel de resultaten wisselend zijn, mag de Vlaming hier volgens de onderzoekers absoluut niet blij van worden. Toch wil het niet noodzakelijk zeggen dat er op scholen die slecht scoren ook slecht les wordt gegeven, meent Crevits. “Er scheelt dan hoogstwaarschijnlijk wel iets met de proefwerken en de feedback die de leerlingen krijgen.”

De verschillen tussen de netten vindt Katholiek Onderwijs Vlaanderen irrelevant. “Belangrijker is de vaststelling dat we er allemaal op achteruitgaan”, zegt pedagogisch directeur Machteld Verhelst. Voor het GO! zijn de resultaten (nog) pijnlijker. Hoewel onderzoekers eerder al aantoonden dat de toegenomen diversiteit niet de volledige achteruitgang kan verklaren, verwijst Verdyck naar de achtergrond van de leerlingen als belangrijke oorzaak. “We tikken daar nu eenmaal heel erg op aan.”

Wat gaan we hieraan doen?

Crevits wijst erop dat er al maatregelen genomen zijn. “Een aantal elementen waar leerlingen nu heel slecht op scoren is opgenomen onder de noemer basisgeletterdheid in de nieuwe eindtermen. Dat zou ervoor moeten zorgen dat we in de toekomst niet meer zulke barslechte resultaten voorleggen.”

Ook Katholiek Onderwijs Vlaanderen hoopt in de nieuwe eindtermen de heilige graal te vinden. “De nieuwe leerplannen, die gebaseerd zijn op die nieuwe eindtermen, moeten ervoor zorgen dat iedere leerling op zijn eigen niveau wordt uitgedaagd”, zegt Machteld Verhelst. “Dat wil zeggen dat de groep leerlingen die het moeilijker heeft beter begeleid zal worden.”

Om een veel beter beeld te krijgen van wat het effectieve niveau van het onderwijs is, heeft Crevits in ieder geval beslist om in de toekomst niet alleen zeker mee te doen aan de PISA-studies van de OESO, maar ook zeker aan de internationale PIRLS-onderzoeken, die op leesvaardigheid focussen, en aan de op wiskunde en wetenschappen gerichte TIMSS. **Ann Van den Broek en Eva Christiaens**

# 5 april 2019, De Morgen, Lezen, luisteren, schrijven: op alle vlakken daalt de kennis van het Nederlands

De kennis van het Nederlands is opnieuw gedaald. Amper acht op de tien leerlingen voldoen op het einde van de basisschool aan de eindtermen, een steeds groter wordende groep haalt die minimumdoelstellingen niet. Zowel voor lezen als voor luisteren scoorden de zesdejaars in 2018 significant slechter dan vijf jaar eerder.

Van de leerlingen uit het zesde leerjaar haalde in 2018 84 procent de eindtermen voor lezen; 82 procent haalde die voor luisteren. Dat is een aanzienlijke daling ten opzichte van vijf jaar eerder: in 2013 haalde 92 procent nog de minimumlat voor lezen en 87 procent die voor luisteren. Dat blijkt uit nieuwe peilingsproeven in opdracht van de Vlaamse overheid, die op het einde van vorig schooljaar werden afgenomen bij 3.119 leerlingen uit 119 basisscholen over heel Vlaanderen, verspreid over de drie onderwijsnetten.

De resultaten zijn een nieuwe alarmbel, nadat in 2016 de lichten al op rood waren gesprongen. Uit de internationale vergelijkende studie naar taalvaardigheid PIRLS bleek toen dat Vlaamse leerlingen er in tien jaar tijd spectaculair op achteruitgegaan waren in begrijpend lezen.

Naar de redenen voor de neergang van de kennis van het Nederlands is het nog steeds zoeken. Uit de peilingsproeven blijkt weliswaar dat kinderen die thuis een andere taal spreken slechter scoren dan wie thuis altijd Nederlands praat, eerder onderzoek wees ook al uit dat de sociale achtergrond van de leerlingen niet alleen een beslissende factor kan zijn. Vermoedelijk speelt ook het lagere niveau van de nieuwe leerkrachten een rol, net zoals de veranderende maatschappij.

Nederlands is lang niet het enige probleemgebied. Ook de peilingsproeven voor wiskunde, die gisteren eveneens werden voorgesteld, zijn slecht. Ze bevestigen de vaststelling die professor emeritus Jan Van Damme (KU Leuven) maandag al deed in deze krant: dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs sinds de eeuwwisseling in vrije val is.

Die boodschap lijkt nu luid en duidelijk te zijn aangekomen bij alle actoren in het onderwijsveld. Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) pleit voor een kwaliteitscultuur in de scholen. “Ze moeten focussen op hun kerntaken”, benadrukt zij. “Daarnaast mag er ruimte zijn voor hun eigen pedagogisch project. Maar fatsoenlijk kunnen luisteren en lezen, dat is de basis voor alles.”

Nieuwe eindtermen voor het lager onderwijs en minimale doelstellingen voor de kleuterschool moeten daarbij helpen. Een taak die weggelegd zal zijn voor de komende Vlaamse regering. Al heeft die eerst de nieuwe eindtermen van de tweede en derde graad secundair onderwijs nog op haar bord: alleen voor de eerste graad zijn de nieuwe doelstellingen al klaar.

Sowieso is het tijd voor een professionele aanpak om ons onderwijs beter te maken. “Die hebben we vandaag niet”, geeft Crevits toe. Zij wil dat inspectie, overheid en koepels daarvoor beter gaan samenwerken.

Professor onderwijskunde Bieke De Fraine (KU Leuven) hoopt vooral dat het onderwijsveld voortaan zijn afkeer voor meten van leerlingenprestaties zal laten vallen. “Of dat nu met centrale toetsen, met peilingsproeven of op een andere manier gebeurt, maakt me weinig uit. Hoofdzaak is dat we eindelijk weten wat ons onderwijs oplevert. Het doel is toch nog steeds dat kinderen iets leren. Laat ons dat dan ook proberen vast te stellen.” ANN VAN DEN BROEK

# 6 april 2019, De Tijd, Bénédicte Verbeeck (MaBo) Mogen wij alstublieft onze leerlingen ook kennis bijbrengen?

Door Bénédicte Verbeeck, leerkracht aan het Maria-Boodschaplyceum (aso) in Brussel. Schrijft in eigen naam.

Vijf jaar geleden schreef ik hier een brief met de vraag om meer duidelijkheid over de verwachtingen die men aan leerkrachten stelt. Vandaag worden we overspoeld met tegenstrijdige berichten: de topman van Katholiek Onderwijs Vlaanderen vindt dat we te veel eisen van de leerlingen, de KU Leuven pakt uit met een studie waaruit blijkt dat het onderwijsniveau in het katholiek onderwijs daalt.

Men had zich de kosten van veel studies kunnen besparen door te luisteren naar de mensen in het werkveld, de leerkrachten. De praktijk toont al lang aan dat ons onderwijs berust op een aantal foutieve pedagogische en didactische principes. Ik haal er hier drie aan. Omdat ik talen geef zal ik focussen op taalonderwijs, maar collega’s in andere vakken ondervinden gelijkaardige problemen.

1) Leren is een inductief proces

Men gaat ervan uit dat de leerling uit een aantal concrete toepassingen zélf kan opmaken welke regel aan de basis ligt. Dit lukt misschien in de moedertaal: een kind dat vaak genoeg het juiste hoort, kan zijn eigen uitspraak en zinsbouw aan de hand hiervan corrigeren. Het lukt echter niet voor een taal die je enkel op school hanteert. En laat dit nu net het geval zijn met het Nederlands in Vlaamse scholen: voor veel leerlingen is het hun tweede of zelfs derde taal.

Er is geen kunnen zonder kennen. Dit is niet elitair of intellectualistisch. Het geldt overal. Ook de Nederlandstalige heeft baat bij inzicht in grammatica. Léér de leerlingen hoe logisch talen in elkaar steken en gun ze het plezier om met dit inzicht vorderingen te maken. Nu worstelen zij in het laatste jaar van het secundair nog met de dt-regel.

Iedereen is het erover eens dat kinderen makkelijk talen leren. Waarom wil men dit potentieel dan niet ontginnen door van kindsbeen af de schooltaal grondig aan te leren?

2) Vaardigheden primeren

Scholen mogen niet te veel nadruk leggen op kennis. Maar er is geen kunnen zonder kennen. Dit is niet elitair of intellectualistisch. Het geldt overal. De jongeman die bso-onderwijs gevolgd heeft en achter de toonbank in de slagerij staat, ként de namen van de soorten charcuterie en wéét hoe dik de sneetjes moeten zijn. Toch reiken wij leerlingen die verder willen studeren soms een diploma uit terwijl ze voor sommige vakken niet eens de helft behalen van de eindtermen (de minimale vereisten). Liever dat dan schooluitval. We leven in een kennismaatschappij. Mogen wij, alstublieft, onze leerlingen kennis bijbrengen?

3) De school moet leuk zijn

Leerkrachten doen ontzettend veel moeite om de lessen boeiend te maken: debatten, literatuurlessen doorspekken met filmfragmenten, lessen laten aansluiten bij de leefwereld van de jongeren… (Een van mijn leerlingen reageerde: ‘Maar onze leefwereld kénnen wij al!’)

Tot onze spijt stellen wij vast dat onze pogingen tevergeefs zijn. De desinteresse van sommige leerlingen is schokkend. Ze komen te laat naar de les, hebben geen materiaal bij en ploffen neer met een air van ‘Entertain me!’. Ze laten op alle mogelijke manieren blijken dat zij liever een andere studierichting zouden volgen of gewoon willen gaan werken. Hun negatieve houding straalt uit op de hele klas, maar als zij niet slagen in hun studies moeten wij dit uitvoerig verantwoorden, alsof het onze schuld is.

**Neerwaartse spiraal**

Men stelt vast dat veel leerlingen het secundair beginnen met een leerachterstand. Toch lost men dit probleem niet op, men schuift het door. Inmiddels zet het zich al door in het hoger onderwijs, waar ook toekomstige leraars gevormd worden. Hoe geraken we uit deze neerwaartse spiraal?

We kunnen de leerlingen intrinsieke motivatie bijbrengen door te focussen op hun vorderingen. Die uitdaging ontbreekt nu omdat we jaar na jaar leerstof moeten herhalen, want anders kan een groot deel van de klas niet volgen. Dat is niet leuk, nog allerminst voor wie wél mee kan. Het tovermiddel van de pedagogen heet ‘differentiatie’: in één klas, tijdens hetzelfde lesuur, extra uitleg geven aan de zwakkeren, oefeningen aan de leerlingen die op niveau staan én uitdagingen aan de sterkeren. Zelfs de ondersteuners, uitgezonden door het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, krijgen niet uitgelegd hoe dit gerealiseerd moet worden.

De lat gelijk leggen dus, aan het begín van het secundair onderwijs, en hoog genoeg. Zo creëer je gelijke kansen en til je het onderwijsniveau op. Stop de verkleutering en haal méér uit de leerlingen door hun meer structuur en meer kennis aan te reiken. Maak duidelijk dat zij zelf mee verantwoordelijk zijn voor hun vormingsproces, hun toekomst… en die van onze maatschappij. Ook dat is intrinsiek motiverend: weten dat je dankzij je scholing iets kunt bijdragen aan de wereld van morgen.

# 6 april 2019, De Tijd, Tom Cox (directeur Kindsheid Jesu Hasselt),Vraag de experts op de vloer eens om onderwijsraad

Alle ‘belangrijke visies’ op ons onderwijs komen van boven en gaan voorbij aan de echte expertise: die van de duizenden leraren en directeuren in het onderwijsveld.

Door Tom Cox, directeur Scholen Kindsheid Jesu , Hasselt

Geen halve dag gaat voorbij of er staat wel iemand recht om een oordeel te vellen over het onderwijs. Voor de ene is onderwijs gedegradeerd tot een soort pretpedagogie, anderen zien dan weer alle heil in een staatspedagogie met een aanpak via centrale examens. Iedereen lijkt wat onderwijs betreft betrokken partij en pretendeert op basis van enige ervaringsdeskundigheid zelfs met de nodige expertise te kunnen oordelen en adviseren. Bijgevolg wordt de ene na de andere ‘belangrijke’ visie te berde gebracht.

Intussen wordt achteloos voorbij gegaan aan het werk van die duizenden leraars en directeuren die dagelijks passioneel en resultaatgericht werken met en voor kinderen en jongeren. Deze mensen ‘in het veld’ zijn de échte experts. Zij weten waar we staan vandaag en zij kunnen beter dan wie ook inschatten wat er best gebeurt de komende jaren. Je kan dus niet voorbij gaan aan hun analyse van de toestand van ons onderwijs, aan hun ideeën en voorstellen van aanpak.

Die analyse maakt duidelijk dat de onderwijssystemen in onze razendsnel evoluerende samenleving er niet meer voldoende in slagen om alle jongeren die vandaag op de schoolbanken zitten mee te nemen in een zinvol en effectief leerproces. Menselijke mogelijkheden lijken immers oneindig, multiculturaliteit neemt toe, technologische ontwikkelingen volgen mekaar in sneltempo op en vormen van leren zijn niet meer eenduidig.

Vele scholen worstelen hiermee. Ze willen heel graag aan de slag met en in die grote diversiteit, maar zien niet altijd hoe. Teveel leerlingen voelen zich niet meer aangesproken, teveel leraars hebben het moeilijk om in hun job tegemoet te komen aan de nieuwe uitdagingen.

Dat ons onderwijs de voorbije jaren, goed bedoeld, erg focuste op de leerlingen die zogenaamd moeilijk mee konden, is ongetwijfeld een bijkomende oorzaak voor het probleem. Ongewild ging een leraar zich daardoor richten naar een soort ‘gemiddelde leerling’. Waardoor andere groepen leerlingen op hun honger bleven zitten.

**Taal**

Dat evenwicht moet hersteld worden. De lat moet hoog liggen voor iedere jongere, zowel voor kennisverwerving als naar competentie-ontwikkeling. Structureel inzetten op taal, en dat zowel in het kleuter-, basis- als secundair onderwijs is daarvoor absoluut nodig. Mogelijkheden scheppen voor een individueel gerichte benadering, telkens wanneer nodig geacht, zowel voor leerlingen met leernoden als voor leerlingen met leerruimte is daarbij onmisbaar.

Daarvoor is ook een nog betere omkadering nodig, opdat leraars beter ondersteund worden om leerlingen met bijzondere noden in de meest inclusieve onderwijscontext te kunnen les geven. Ook een meer flexibele organisatie van scholen kan leraars meer dynamische mogelijkheden geven om hun job uit te oefenen.

Laten we de expertise van die duizenden mensen in het onderwijsveld inschakelen. Laat leerkrachten, in plaats van louter ‘uitvoerende krachten’ te zijn, actief betrokken worden bij het uitzetten van het schoolbeleid en het uittekenen van de schoolorganisatie. Scholen worden dan horizontale organisaties met een hoge mate van betrokkenheid van leerkrachten, die het als hun persoonlijke verantwoordelijkheid zien het schoolbeleid in de klaspraktijk te realiseren. De leraars werken in dit concept mee aan de onderwijsontwikkelingen van de school en worden op die manier ook (mede)eigenaar van het schoolproject.

Scholen en leraars zullen daadkrachtiger worden omdat ze in een continue groei zitten. Leerlingen straks op hun maat laten leren in dynamische en flexibele leeromgevingen versterkt hun leerprocessen. Ze hebben positieve onderwijsloopbanen en zitten volledig ‘in’ hun talent.

Ons onderwijs zal een aantal groeispurten moeten realiseren. Dit hoeft geen onmogelijke opdracht te zijn, de dynamiek is er nu al in het hart van ons onderwijs, op de klasvloer. Heel wat scholen zetten vandaag al stappen, heel wat individuele leraars kijken vandaag al breed naar de leerling en zijn leren, waardoor ze tot goede resultaten komen. Het is de uitdaging om vanuit deze dynamiek in het veld te versnellen en scholen en leraars te ondersteunen om een kwalitatief hoog niveau ten volle te kunnen realiseren.

# 7 april 2019, Knack Opinie JM Dedecker, 'De lat werd in het onderwijs zo laag gelegd dat je al een limbodanser moet zijn om eronderdoor te kruipen'

Voorzitter van LDD en lijstduwer op de N-VA-Kamerlijst in 2019

Jean-Marie Dedecker neemt ons onderwijs onder de loep: 'Pretpedagogie werd de heilsleer terwijl leraars alleen maar les willen geven en verlost willen worden van hun administratieve lasten.'

Met de regelmaat van de klok komen er onheilstijdingen over ons onderwijs aangewaaid. De inspectie buist nu de helft van de secundaire scholen, en de wijsneuzen van het Ministerie van Onderwijs kwamen deze week na enkele Leuvense professoren ook met een even vernietigend rapport vol zelfbeklag, maar zonder schuldbekentenis.

Men experimenteert er nu met eerstegraadsscholen en een vierjarige bovenbouw, en met dialoogscholen als multiculturele capitulatie. We experimenteren ons onderwijs kapot. In het schooljaar 2016-17 haakten 806 directeurs van basisscholen af wegens de administratieve rompslomp, en op 20 maart kregen we de grootste onderwijsbetoging te zien van de laatste halve eeuw. De tijd voor leesinstructie is ondertussen gedaald van 146 naar 84 uur, en op 10 jaar tijd is er meer dan een half jaar achterstand gecreëerd in begrijpend lezen. Uit een PIRLS-studie blijkt dat we qua leesvaardigheid teruggevallen zijn tot de 32ste plaats, de scherpste daling wereldwijd, Nederland staat op de twintigste plaats en Rusland voert dit klassement aan. In 2003 stonden we nog op de derde plaats. Voor wiskunde stonden we toen zelfs bovenaan het klassement. En volgens de Thomas More-studie is ook de technische leesvaardigheid achteruitgegaan. Uit de PISA-studie bij 15-jarigen en uit de LVS-toetsen bij basisschoolkinderen blijkt dat we ook flink gezakt zijn voor wiskunde, en het systeem van outputfinanciering heeft zelfs onze universitaire diploma's gedegradeerd. Van alle landen in het PISA-onderzoek hebben onze kinderen het laagste ambitieniveau. Van 1 op 3 sterke leerlingen ging het naar 1 op 5.

Op een paar decennia tijd zijn we er in geslaagd om een van de beste onderwijssystemen van de 38 OESO-landen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, nvdr.) onderuit te laten halen tot een middelmatig niveau. De grote voorsprong die Vlaanderen begin deze eeuw nog had op Wallonië in leesvaardigheid, is gehalveerd. Niet omdat de Walen talenknobbels geworden zijn, verre van, maar omdat ook het Vlaams Katholiek Onderwijs in vrije val gegaan is. Het Gemeenschapsonderwijs (GO!) stond al langer onderaan de ladder. Het enige antwoord van Lieven Boeve, directeur van de Katholieke onderwijszuil, was het schrappen van... een lesuur Nederlands.

De maniakale focus op gelijke kansen van kleurenblinde politici en allerhande pedagogen, sociologen en onderwijsegalitairen is volgens mij een grote oorzaak van die negatieve spiraal. Koukleumende kampeertoestanden aan de schoolpoort - ze bestaan nog - zijn nog het gevolg van het inschrijvingsrecht van ex-Open-VLD-minister Marleen Vanderpoorten, voor wie diversiteit belangrijker was dan onderwijs. Het Gelijke Onderwijs Kansenbeleid van Frank Vandenbroucke (SP.A) met allerhande financieringsparameters rond de sociale toestand en de multiculturaliteit van de leerlingenpopulatie heeft de ontwaarding van diploma's in de hand gewerkt. Gelijke kansen moesten gelijke uitkomsten worden voor de profeten van de gelijkheid zoals de socialistische onderwijsminister Pascal Smet (SP.A).

Onderwijs moet echter in de eerste plaats dienen om te onderwijzen en niet als herverdelingsmechanisme of diversiteitsmotor, nu lijkt het wel omgekeerd. Vroeger schreef je op je examenblad dat één plus één twee is, en je kreeg tien op tien. Vandaag mag je invullen dat het drie is, en je krijgt als het ware al vijf op tien, evenals een sterretje omdat je al je naam hebt ingevuld. Leraars mogen geen eisen meer stellen aan de leerlingen, ze mogen niet meer evalueren met punten maar moeten grijpen naar paaiende sterretjes. Lessen moeten opgeleukt worden, binnen de interessesfeer van de leerling, pure theorie is uit den boze. Er mag ook niet meer gestraft worden, maar door straffeloosheid werd de voedingsbodem voor dwaasheid gevoed. Iemand bij zijn nekvel grijpen werd taboe. Helikopterouders hebben meer invloed bij de inrichtende macht dan de leraarskamer. Sommige klassen werden vergaderbakjes van leerlingen met rugzakjes, van dyslexie tot gewelddadig gedrag en spraakproblemen. Het nobel idee van het M-decreet waardoor leerlingen met een beperking in een gewone klas les mogen volgen, belastte niet alleen het leerprogramma maar vooral de leraars, ten koste van de kwaliteit.

Preoccupatie voor minderheidsgroepen zorgde naar mijn mening voor kwaliteitsverlies door een voortdurende nivellering omlaag: weg met het aso, weg met de klassieke talen... We kregen domein- , dialoog- en doorstroomscholen en een matrix van studiedomeinen. Mede door de strijd voor de leerling tussen de onderwijsnetten werd de lat zo laag gelegd dat je al een geoefend limbodanser moet zijn om eronderdoor te kruipen, en een koppige ezel om er niet over te willen stappen. Pretpedagogie werd de heilsleer terwijl leraars alleen maar les willen geven en verlost willen worden van hun administratieve lasten. Feiten werden herleid tot weetjes, en leerlingen mogen niet meer gepijnigd worden met grammaticale regeltjes, terwijl onderwijs moet gaan over cognitieve vaardigheden zoals rekenen en lezen. De eindtermen zijn de laatste twee decennia nochtans niet gewijzigd, alleen de pedagogische trajecten en de leerplannen om de eindtermen te bereiken werden veranderd tot een wanverhouding tussen kennis, vaardigheden, attitudes en andere dubieuze hersenspinsels. De handboeken werden zelfs nooit geëvalueerd.

Excelleren aan de universiteit werd ook stilaan taboe. Ze worden immers gefinancierd op basis van het aantal leerlingen dat een einddiploma behaalt, niet op basis van kwaliteit. De multiculturele diversiteitsbalans is ook daar doorgeslagen. UA-rector Van Goethem wil ingangsexamens bijvoorbeeld niet bindend maken omdat universiteiten anders 'witte' bastions zouden worden. Zo worden de intellectuele normen gedevalueerd in naam van de diversiteit. Volgens mij werd om tegemoet te komen aan de achterstand van buitenlandse nieuwkomers het onderwijs door ideologische dogmaboeren herleid tot een speelplein van multiculturele promotie en politieke correctheid.

Ons land spendeert 5,3 % van haar bruto binnenlands product aan onderwijs, in de OESO-landen is dat gemiddeld amper 4,5 %. Vlaanderen investeerde in 2002 circa 7,2 miljard euro in het onderwijs. In 2019 is dat opgelopen tot 13,9 miljard euro. Dit is een derde van de Vlaamse begroting. Drie vierde daarvan gaat naar de Katholieke Koepel. Lieven Boeve, onderwijspaus van de Guimardstraat, is de echte minister van onderwijs en CD&V-er Hilde Crevits is zijn handpop.

Met de dialoogscholen zette Boeve de laatste stap naar de zelfdestructie van zijn katholiek onderwijs.

Ook aan onderwijzers is er in wezen geen gebrek: voor 1,17 miljoen leerlingen staat er 1 personeelslid per 8,4 kinderen klaar. Net zoals het loon ligt dit ver boven het OESO-gemiddelde. Verder staat onze leerkrachten ook minder uren in de klas dan hun collega's in andere landen, in het lager secundair gemiddeld 22 uren per week. Alleen worden ze verkeerd ingezet en met planlast, verschillende leerlijnen en diverse moedertalentalen overstelpt. Jonge onderwijzers moeten per week soms meer pendelen tussen verschillende scholen om hun uurrooster vol te krijgen dan handelsreizigers tussen hun klanten. De vakantieperiode betekent voor hen werkloosheid. Eén op de drie stopt voor het vierde schooljaar voor de klas. Ze geven soms meer opvoedingsondersteuning dan les, en treden zelfs op als vervangouder voor onhygiënische kinderen. Zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren en kinderverzorgsters zijn nu courante onderwijsjobs. Zo'n 327 scholen hebben geen gediplomeerde turnleraar, maar in een basisschooltje met 34 leerlingen in mijn eigen gemeente moet men aparte godsdienstleraars betalen voor respectievelijk drie katholieke koters, voor twee protestantse, en nog een extra voor twee kinderen die niet-confessionele zedenleer volgen, evenals een imam voor welgeteld één moslim. Met de dialoogscholen zette Boeve de laatste stap naar de zelfdestructie van zijn katholiek onderwijs.

Na vijftien jaar afbraak is het tijd voor verandering. Onze klimaatbrossers gaan nu met Uber naar de Starbucks om met gratis internet op hun iPhone, die ze bij Amazon hebben gekocht, op facebook te klagen over het kapitalisme. We kunnen ze om te beginnen al eventjes bijlessen laten volgen in economie, klimaatgeschiedenis, fysica en aardrijkskunde.

# 9 april 2019, De Morgen, Dirk Jacobs, ‘Er wonen in dit land evenveel amateuronderwijsexperts als aspirant-bondscoaches’

Dirk Jacobs is gewoon hoogleraar sociologie aan de Université Libre de Bruxelles.

Beste toekomstig minister van Onderwijs,

U beheert een jaarlijks budget van 13 miljard euro, één derde van de Vlaamse begroting. Vergelijken we internationaal, dan hoort Vlaanderen tot de kopgroep qua uitgaven per leerling. Toch lijkt dat niet genoeg. Sommigen beweren dat de ondersteunende diensten de slokop zijn. Die ondersteuning is echter nodig. De elephant in the room is dat we op lokaal vlak in een concurrentielogica tussen scholen en netten vastgeroest zitten. Die erfenis van de schoolstrijd maakt ons onderwijssysteem duur, zonder zo efficiënt te zijn als Finland of Noorwegen.

U moet aan de slag gaan onder een lastig gesternte. De ene na de andere studie doet alarmbellen afgaan. Een consensus over de hervorming van het secundair onderwijs kantelde naar een gepolariseerd debat. Het resultaat is, naast hervormingsmoeheid, een verwaterde versie van het initiële plan om de watervallogica een halt toe te roepen. De opwaardering van technisch en beroepsonderwijs wordt zo een moeilijke klus. We weten dat Vlaanderen niet goed scoort qua gelijke kansen. Nu blijkt dat ook de sterke presteerders en de gemiddelde resultaten op cruciale punten als begrijpend lezen, wiskundige kennis en beheersing van de tweede taal onmiskenbaar achteruitgaan. We behoren nog steeds tot de toplanden qua onderwijskwaliteit, dat wel.

Er wonen in dit land ondertussen evenveel amateuronderwijsexperts als er aspirant-coaches van de nationale voetbalploeg zijn. In volle electorale strijd spreken partijvoorzitters zonder verpinken de eigen onderwijsspecialisten in het parlement tegen. Coalitiepartners die een decennium lang mee aan de knoppen draaiden, doen alsof ze tot de oppositie behoren. Professionele onderwijsexperts brengen niet altijd rust in het debat, maar gaan vaak stevig met elkaar in de clinch. In onderzoeksrapporten wordt voorzichtig geanalyseerd, op Twitter en op het publieke forum verdwijnt de nuance. Opiniemakers en politici gooien er een schep bovenop zonder de studies gelezen te hebben. We hoorden dat er te veel ‘pretpedagogie’ zou zijn, dat het streven naar gelijke kansen een rem op excellentie zou zijn, dat een centraal examen voor kwaliteitsverhoging zal zorgen of dat nadruk op welbevinden de focus op kennisverwerving verdrongen heeft. Nochtans blijkt dat helemaal niet eenduidig uit wetenschappelijk onderzoek. Een deel van de wetenschappers deinst er dan ook voor terug om hun stem nog te laten klinken, ook al verrichten zij belangrijk en nuttig werk. Een sereen debat is ver zoek.

Het is in Vlaanderen bon ton om op stereotiepe wijze te stellen dat het onderwijs in Franstalig België slecht is en alle hervormingen er te ideologisch zijn. De realiteit is genuanceerder. Na jaren de kop in het zand steken, erkennen beleidsmakers ootmoedig dat ondermaats gepresteerd wordt op zowel performantie als gelijke kansen. Het doorspelen van zwartepieten voor het falen is eerder zeldzaam geworden. Omwille van de grootte van de uitdaging nemen velen hun verantwoordelijkheid op. Vier jaar lang werd gewerkt aan het zogenaamde ‘Pact voor onderwijsexcellentie’ dat de komende tien jaar – dus over verschillende legislaturen heen – zal worden uitgerold. Alle onderwijsactoren en belanghebbenden (inrichtende machten, vakbonden, middenveld, leerkrachten, ouderverenigingen, academici) maakten, op vraag van de regering, samen de oefening tot een zo eerlijk mogelijke analyse van de problemen en uitdagingen. Van onderuit en gezamenlijk, maar steunend op multidisciplinair wetenschappelijk onderzoek, werd een ambitieus hervormingsplan uitgewerkt. Uiteraard is het deels een compromis, maar al bij al werd het een evenwichtig plan met verschillende logisch op elkaar aansluitende interventies.

Het is nu afwachten of het globale evenwicht intact blijft nu ook alles politiek moet worden gestemd. Scholen zullen principes van new public management moeten invoeren. Onder meer – al bestaande – centrale examens zullen dienen voor het monitoren van scholen. Resultaten blijven geheim (klassementen van scholen zijn verboden) maar data worden straks wel aangewend om selectief in te grijpen. Zittenblijven zal worden teruggedrongen. Dat is nodig: vandaag is maar liefst 68 procent van alle 17-jarige leerlingen in het Brussels Franstalig onderwijs minstens één keer blijven zitten. Zittenblijven wordt niet per decreet verboden – zoals eerder geprobeerd werd in de eerste graad –, wel zal men inzetten op vroegtijdige detectie van problemen en remediëring (verplicht twee lesuren per week). Er komt een gemeenschappelijk programma tot 15 jaar waarbij kennisverwerving en taalonderwijs sterker wordt benadrukt. Er wordt niet op één mirakeloplossing ingezet, maar op een totaalpakket van maatregelen die samen het verschil moeten maken.

# 10 april 2019, Apache, Jef Boden, Moet het onderwijs niet leren dat lezen gewoon leuk is?

Jef Boden is leraar in een basisschool in Brecht en schreef eerder o.a. opiniebijdragen over het onderwijs voor deredactie.be.

‘Leerkrachten die zelf niet lezen zijn geen goede leerkracht.’ Enkele dagen na de bekendmaking dat Bart Moeyaert op 27 mei de Astrid Lindgren Memorial Award in ontvangst mag nemen, prijkt zowel op de voorpagina als boven het interview binnenin de krant deze titel.

Zelfs al kan je moeilijk om dit gegeven heen, het zegt meer over de sensatiezucht van de krant (De Standaard van 6 april 2019) dan over de inhoud van het mooie, hele interview. In een extra titel wordt hij de beste jeugdschrijver ter wereld genoemd. Wat Bart Moeyaert zelf ongetwijfeld zal nuanceren. Elders in diezelfde krant nog twee volledige bladzijden over het problematische begrijpend lezen in ons onderwijs. Die twee zouden wel eens meer gemeen kunnen hebben dan we vermoeden.

**Dalend niveau**

De klaagzang over het dalende niveau van begrijpend lezen gaat ondertussen al jaren mee. Heel wat onderwijsmensen, voeten in de realiteit, en scholen die niet ziende blind zijn, hebben vandaag nauwelijks nog een boodschap aan het gejammer aan de zijkant. Enkele jaren geleden al waren wij een van de vele scholen waar het lezen een studiedag waard was. Op zich was er weinig nieuws onder de zon. Een aantal leuke tips: vooral voor jongere collega’s een ontdekking om te horen uit welke massa mogelijkheden het leesonderwijs kan putten. Eerlijkheidshalve had men mogen vermelden waar de mosterd vandaan gehaald werd: vooral bij ‘Vertel eens‘ en ‘De leesomgeving‘ van Aidan Chambers. Voor wie het interesseert: beide boekjes zijn onlangs gebundeld heruitgegeven onder de titel Leespraat. Uit dat boek wat ideeën putten zal de kennis van en de liefde voor onze moedertaal meer vooruit helpen dan wat nieuwe eindtermen of, erger nog, een uur Nederlands schrappen in de eerste graad van het secundair.

**‘Mansoor’**

Lezen is als liefde. Het magische ontdekken van letters, woorden en zinnen is als een verliefdheid. Daarop moet je met inhoud en niveau leerlingen uitdagen en blijven aanspreken om tot een duurzame relatie te komen. En ja, daarvoor is het wellicht nodig dat je weet wat je leerlingen in de handen stopt.

In 1997 ontving Bart Moeyaert een Boekenwelp voor ‘Mansoor’. Oorspronkelijk een piepklein boekje, 10 op 15 cm, voor 100 frank (2,5 euro nu) een gelegenheidsuitgave om de verjaardag van de uitgeverij te vieren. Dat jaar had ik het genoegen om deel uit te maken van de Boekenleeuwjury. Alle juryleden waren overtuigd van de absolute kwaliteit en we vroegen ons af wat de uitgeverij na de bekroning met dat mini-boekje zou doen. Het kreeg snel een iets groter formaat en werd later herhaaldelijk met andere verhalen gebundeld. Een recensent schreef: “Ik weet niet of kinderen zelf dit verhaal graag zullen lezen … maar voor volwassenen is het hoogst interessant.” Twijfelde men toen al aan het begrijpend lezen in de scholen? In de klas bezorgde ik ieder kind zo’n piepklein boekje en we gingen aan de slag in de geest van Aidan Chambers.

We lazen enkele bladzijden, vertelden elkaar wat er boeiend, verrassend, soms vreemd was. Hoe meer ze elkaar vertelden, hoe helderder het boekje voor de kinderen werd. De wereld uit het verhaal herkenden ze maar al te goed. Vaak konden ze gelijkaardige ervaringen vertellen. Hoe meer we spraken, hoe meer het lezen begrijpend en leuker werd, hoe enthousiaster de reacties. Die hebben we dan netjes gebundeld en naar het blad van de bewuste recensie gezonden.

Vandaag doen we het nog steeds. We lezen in groepjes, proberen de boeken te kiezen die in het leesproces een volgende deur helpen openen. Wanneer de boekenkast opengaat en we een volgend boek kiezen, vraagt er wel eens iemand of ik al die boeken gelezen heb.

**Enthousiaste bibliothecarissen**

Een zeer goede partner in de (boekenliefdes)relatie is een bibliotheek met enthousiaste bibliothecarissen. Al onze klassen genieten jaarlijks van een ontmoeting met een auteur of illustrator. Onlangs werd mijn klas voorbereid op het maken van een animatiefilmachtige boekbespreking. Ze doken daarop met zijn allen de rekken in om een boek te zoeken. Dat is niet vanzelfsprekend. Binnen de week waren er enkele leerlingen voor wie het na enkele hoofdstukken individueel lezen te lastig werd. De afspraak is dat ik ze dan help om een ander boek, dat ze meer bevalt, dat vlotter te lezen is, te zoeken. Het loopt. Na het paasverlof gaan we met de bibliothecaris de indrukken in animatie omzetten. Noch het lezen, noch wat je er in de klas mee doet, hoeft saai te zijn. Ik ben benieuwd naar diegene die nu ‘Tegenwoordig heet iedereen Sorry‘ aan het lezen is. Zeker weten dat Bart Moeyaert ook een tikje nieuwsgierig wordt.

**Enthousiasme**

Of dat het begrijpend lezen vooruit helpt? Een belangrijke start is zeker een positieve aanpak errond. Wondermiddelen bestaan niet. Er zullen lezers van alle soorten blijven bestaan. Enthousiasme, gewoon tijd nemen om zonder schoolse verplichtingen samen te lezen, helpt zeker.

Niet toevallig kozen we met de school vorig jaar om begrijpend lezen, via een door de KULeuven ontwikkelde paralleltoets, bij de eindtoetsen te plaatsen. Het resultaat was net zo aangenaam als de vreugde die het lezen vooraf al had opgeleverd. Het is bizar te moeten zeggen dat het onderwijs moet leren dat lezen gewoon leuk mag zijn. Het enthousiasme bewaren verdiept op zich al de leesvaardigheid. Nog een laatste overbodige opmerking: terwijl de kinderen lezen, lees je als leerkracht toch zeker mee? Zien lezen doet lezen. Zo eenvoudig is het. JEF BODEN

# 12 april 2019, De Standaard, Minder leerlingen hinken achterop

Schoolse achterstand betekent dat een leerling niet meer in hetzelfde studiejaar zit als zijn of haar leeftijdgenoten. Zittenblijven is daar een belangrijke oorzaak van, maar evengoed kan de vertraging door een latere instap of ziekte komen. In vergelijking met het schooljaar 2012-2013 deed Vlaanderen het vorig schooljaar beter. In het lager onderwijs daalde het aandeel leerlingen met een achterstand van 15 naar 12,1 procent. Voor het secundair onderwijs ging dit van bijna 29 naar 26,7 procent. Die cijfers zal Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) vandaag bekendmaken. Die daling is niet onbelangrijk. Twee jaar geleden bleek nog dat veel leerlingen die de school vroegtijdig verlieten kampten met een schoolse achterstand. Daarom beschouwt Crevits dit als ‘goed nieuws’.

**Belang van goede start**

Er zijn verschillende zaken die meespelen bij die daling, volgens het kabinet. Van een groter onderwijsaanbod voor langdurig zieke kinderen tot meer aandacht voor de negatieve gevolgen van zittenblijven. Ook is ingezet op de participatie van kleuters: wie op jonge leeftijd een goede start neemt, loopt later minder risico om af te haken. Met de hervorming van de leerlingenbegeleiding, de modernisering van het secundair onderwijs en de invoering van het duaal leren rekent Crevits erop dat nog meer jongeren de juiste studiekeuze zullen maken. En dat daardoor ook de cijfers voor schoolse achterstand verder de goede kant zullen uitgaan.

**Zittenblijven niet afschaffen**

Van zittenblijven blijft de minister overigens geen fan. Maar ze is niet van plan om die mogelijkheid af te schaffen. Crevits: ‘Het streefdoel is dat elke jongere een diploma haalt. Het is algemeen geweten dat zittenblijven een maatregel is die weinig efficiënt is en de kans op vroegtijdig schoolverlaten groter maakt.’ ‘Al kan zittenblijven in bepaalde gevallen voor bepaalde leerlingen wel zinvol zijn. Klassenraden moeten de kans krijgen om die maatregel nog te nemen.’

# 18 april 2019, De Morgen, Punten afschaffen op school? ‘Een vijf op tien zegt niets over je evolutie’ (Johan Xhonneux, Vlaamse Scholierenkoepel)

Johan Xhonneux is de nieuwe voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel. Scholen moeten ‘punten geven’ afschaffen en vervangen door meer feedback. Dat voorstel lanceert de nieuwe voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel. Maar is dat wel een goed idee, nu blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs daalt?

“Scholen moeten afkicken van de puntencultuur”, zegt Johan Xhonneux, een 17-jarige scholier, die pas is benoemd tot voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK). “Op smartschool (digitaal platform voor ouders, leerlingen en leraren, red.) komen die punten meteen online, zodat ook ouders ze kunnen zien. Maar daar staat geen enkele commentaar bij. Een vijf op tien op een toets duidt niet aan welke evolutie een leerling heeft gemaakt.”

Omdat het Vlaams onderwijs nu vooral naar punten grijpt om leerlingen te evalueren, krijgen scholieren dus veel te weinig feedback. Voor Xhonneux moet dat alvast anders. Meer duiding bij hoe leerlingen het doen op school, moet op termijn zelfs toelaten om ‘puntenloos’ te werken. In plaats van punten op een taak zouden scholieren zo enkel nog commentaar krijgen. “Omdat leerlingen nu ook te veel gefocust zijn op punten, leidt dat bij velen tot faalangst.”

ONDERWIJSSPIEGEL

Het voorstel van de jonge voorzitter is opmerkelijk, omdat uit studies net is gebleken dat de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs in vergelijking met zo’n vijftien jaar geleden dramatisch is gezakt. Het debat daarover heeft de laatste weken ook de vraag doen oprijzen of we niet beter teruggrijpen naar oude, beproefde onderwijsmethodes. “De timing van het voorstel is inderdaad verrassend”, zegt cognitief psycholoog Wouter Duyck (UGent). “Maar het past ook in een breder fenomeen. Je ziet dat academisch presteren steeds meer onder vuur komt te liggen. Het hoeft allemaal geen acht op tien meer te zijn.”

De Onderwijsspiegel, een jaarlijks rapport van de Vlaamse onderwijsinspectie, heeft er onlangs op gehamerd dat de manier waarop scholen evalueren niet goed zit. Omdat toetsen en examens slecht zijn opgesteld, peilen ze te weinig of leerlingen hun leerdoelstellingen halen. “Leerkrachten moeten daarom meer ondersteuning krijgen bij het opstellen van hun toetsen”, zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene. “Ik begrijp dat het VSK de puntencultuur aanklaagt, maar de slinger is in het Vlaamse onderwijs volgens mij niet te ver doorgeslagen.”

De Onderwijsspiegel, zo stelt Viaene, heeft wel nog een ander punt naar boven gehaald. Op school zijn er inderdaad te weinig mogelijkheden voor leerkrachten om uitleg te geven bij hoe de leerlingen het doen. Of de mogelijkheden die er wel zijn, worden niet genoeg benut. “Dat is echt ons grootste pijnpunt”, zegt Viaene. “Na toetsen of examens bijvoorbeeld, moet een leerkracht meer feedback kunnen geven aan de leerling. Die moet er dan wel op gericht zijn om de ontwikkeling van de leerling te stimuleren.”

Pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool/Universiteit Leiden) is het daar volledig mee eens. “Cijfers zijn een basisvorm van feedback, maar als het daarbij blijft is er een probleem.” Zowel Viaene als De Bruyckere noemen punten eigenlijk een ‘symbooldossier’. In de praktijk blijken ze handig om een indicatie te geven over de prestaties van een leerling, in theorie zou je ook zonder kunnen.

SMILEYS EN BLOEMETJES

Maar wat zou er dan in plaats kunnen komen? Meer feedback is dan wel een logische optie, maar toch heeft Duyck hier ernstige twijfels bij. “Smileys, bloemetjes: veel scholen hebben punten al door iets anders vervangen”, zegt hij. “Maar dat is geen goede evolutie. Zonder punten gaat er net heel veel informatie verloren.” Een Zweedse studie heeft volgens hem aangetoond dat sommige leerlingen – in dit geval meisjes – net beter presteerden mét punten dan zonder. Dat wijst erop dat punten bepaalde leerlingen ook kunnen motiveren.

“Individuele feedback zou moeilijk te organiseren zijn”, zegt hij. “Een leraar geschiedenis heeft na een examen geen tijd om een uur met een student na te praten. Ik pleit ervoor om de recepten te gebruiken waarvan we weten dat ze werken. Ga er gewoon op een verantwoorde manier mee om.” YANNICK VERBERCKMOES

# De uitbuiting van jeugd

Behalve 'brandweerman' of 'astronaut' schreeuwt de jeugd tegenwoordig ook 'YouTuber' of 'Instagrammer' als antwoord op de vraag 'Wat wil je worden'. Ze hoeven er niet eens meer op te wachten tot ze de juiste leeftijd hebben. Moeten we deze drang naar bekendheid-om-de-bekendheid wel toejuichen, vraagt The Baffler zich af. Tieners worden om de oren geslagen met tips om hun online vriendschappen ten gelde te maken als zogenaamde influencers, of hun online persona tot lucratief 'brand' uit te bouwen. Dat de platformen waarop ze dat doen niet het beste voorbeeld geven als het op hun privacy aankomt, bijvoorbeeld, wordt vervolgens vergeten.

Van marketing voor kinderen, evolueren we naar marketing door kinderen, die zo ingeschakeld worden in de verkoopstrategie van sommige van de grootste bedrijven ter wereld.

# 13 mei 2019, Knack, Cleo Decoster, Verwelking van het Vlaamse onderwijs: 'Door goede slaaphygiëne kan het onderwijsniveau opklimmen'

In de discussie rond het Vlaamse onderwijs blijft de fysieke gezondheid van de Vlaamse leerlingen onbesproken. Kan inzetten op de gezondheid van onze leerlingen het niveau van het onderwijs opnieuw opkrikken?

Het onderwijsdebat leeft. Leerkrachten zijn niet te spreken over de enorme werkdruk, ouders krijgen hun kinderen niet ingeschreven in hun school naar keuze en Vlaamse politici klagen de dalende kwaliteit van het Vlaamse onderwijs aan. Dit alles leidde de voorbije weken tot discussies over eindtermen, minimumdoelstellingen en centrale eindexamens. Begin mei organiseerde N-VA nog een campagnedag rond onderwijs. Voorzitter Bart De Wever wijt de daling van de kwaliteit van het onderwijs aan de 'pretpedagogie' van het katholieke onderwijs. Voor hem draait naar school gaan boven alles nog steeds rond kennisverwerving. Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits van CD&V (en kandidaat-minister-president) vraagt, naast focus op kennis, om meer middelen en extra handen in het kleuter- en lager onderwijs. Voorzitter van Open VLD, Gwendolyn Rutten, oppert op haar beurt voor een onderwijsbeleid dat scherpstelt op het overdragen van kennis. De voorbije jaren werd er volgens haar te veel naar pedagogen geluisterd. Het invoeren van een centraal eindexamen zou volgens Rutten een meetinstrument kunnen zijn voor de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs en het zou de leerkrachten terug meer ruimte kunnen geven om les te geven.

De aandacht van bovenstaande politici ging telkens naar het cognitieve aspect van scholing. Maar verliezen we de fysieke gezondheid van de Vlaamse leerlingen en scholieren niet uit het oog? Knack ging op zoek naar de invloed van voldoende beweging, kwalitatieve slaap en gezonde voeding op de schoolprestaties van onze kinderen en jongeren.

'Meer beweging heeft vanzelfsprekend een positieve impact op het mentale welzijn en de veerkracht van jongeren', zegt Greet Cardon, voorzitter van de vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen (UGent). Een studie van de KU Leuven bevestigt dit. 550 kinderen van zeven Vlaamse basisscholen stapten elke dag 1,6 km. Niet alleen de fysieke fitheid van de leerlingen verbeterde, ze voelden zich gelukkiger en hun zelfwaarde-gevoel ging erop vooruit. Voornamelijk bij de kinderen die zich het minst goed in hun vel voelden waren de positieve resultaten aanzienlijk. In een onderzoek van de Auckland University of Technology onderzochten wetenschappers of er een relatie bestaat tussen fysieke activiteit en schoolprestaties bij kinderen op de basisschool. Dit deden ze door 600 kinderen tussen zes en elf jaar te bevragen. De Nieuw-Zeelandse leerlingen kregen een stappenteller omgebonden en werden getest op hun cognitief vermogen en academische prestaties (wiskunde en lezen). Uit het onderzoek bleek dat er een positief verband bestaat tussen beweging en schoolprestaties. Daarbovenop is af en toe bewegen bevorderend voor de concentratie. 'De les onderbreken en iets actief doen, is geen luxe voor kinderen die vier uur in een klaslokaal zitten', zegt Cardon. 'Leerlingen kunnen daarnaast ook veel opsteken als ze in beweging zijn of buiten op ontdekking gaan. Je leert toch meer over de natuur als je door het bos wandelt?'

**Overheid moet beter samenwerken**

Bij elke beslissing moeten de verschillende ministeries nadenken over de manier waarop ze leerlingen tot beweging kunnen aanzetten.

Greet Cardon, voorzitter vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen (UGent)

Hoe moeten scholen met dat advies aan de slag? Er zijn verscheidene opties: leerlingen die rechtstaand les volgen aan hogere tafels of geplande bewegingstussendoortjes behoren tot de mogelijkheden. Volgens Femke De Meester van het Vlaams Instituut Gezond Leven zijn dergelijke acties een goed begin, maar moet er een groter draagvlak gecreëerd worden binnen de scholen. 'Scholen weten vaak ook niet goed hoe eraan te beginnen. Daarnaast krijgen leerkrachten al zo veel verantwoordelijkheden op hun bord.'Naast de vaak vrijwillig georganiseerde middagsport, is er ook op de speelplaats ruimte voor verbetering. 'We zien vaak dat scholen de grasvelden rond de schoolgebouwen niet benutten, omdat die nat zijn of dienen voor speciale gelegenheden', zegt Cardon. 'Maar hoe meer plaats kinderen hebben om te spelen, hoe meer ze die ruimte ook gaan gebruiken.' Wanneer de school de deuren sluit, moet dat niet betekenen dat de speelplaats onbereikbaar wordt voor kinderen uit de wijk, vindt Cardon. 'De link tussen de school en haar omgeving is erg belangrijk. Het is een gemiste kans als de directie de speelplaats afsluit in het weekend.'Omdat de scholen worstelen met de manier waarop het leerlingen meer kan laten bewegen, kan de overheid een handje meehelpen. Maar ook daar knelt momenteel nog het schoentje, meent Cardon. 'Momenteel ontbreekt het aan een alomvattende aanpak. Health in all policies betekent dat verschillende beleidsdomeinen beter met elkaar moeten samenwerken. Bij elke beslissing rond onderwijs, gezondheid en mobiliteit moeten de verschillende ministeries nadenken over de manier waarop ze leerlingen tot beweging kunnen aanzetten', klinkt het.

**Slaaptekort**

Actievere dagen bevorderen bovendien de nachtrust van de leerlingen, waardoor die vervolgens beter kunnen opletten in de klas en hogere resultaten halen. Dat besef is bij veel kinderen en jongeren nog niet doorgesijpeld. 'We zien wereldwijd dat voldoende en goede slaap voornamelijk bij tieners onder druk staat onder impuls van sociale media en steeds drukkere agenda's', zegt Stijn Verhulst, diensthoofd Kindergeneeskunde van het UZ Antwerpen.

Jongeren en ouders moeten vooral leren beseffen dat slaap deel uitmaakt van een gezonde levensstijl.

Stijn Verhulst, diensthoofd Kindergeneeskunde UZ Antwerpen

Door die slaaptekorten ontwikkelen jongeren een verhoogd gevoel van angst en depressie. Ook het immuunsysteem wordt aangetast en het onthouden van lesinhouden wordt voor de oververmoeide leerling moeilijker. Volgens Verhulst zijn de gevolgen van slaaptekorten op schoolprestaties dan ook enorm. 'We zien dat de schoolresultaten van kinderen met een slaapstoornis gestaag achteruitgaan. Mede door een goede slaaphygiëne zou het onderwijsniveau al een heel deel kunnen opklimmen .'Naast beweging is dus ook de slaap cruciaal voor de schoolprestaties van leerlingen. Daarom pleiten sommige experts ervoor om het aanvangsuur van de schooldag te verlaten. 'Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat een latere start van de school positieve resultaten heeft op de concentratie van de leerlingen. Meer nachtrust en slapen op een geschikter moment ligt aan de basis van dat positief effect', beargumenteert slaapexpert Olivier Mairesse (VUB). Beide experten nuanceren echter de haalbaarheid van zo'n maatregel. Verhulst: 'In dat geval moet je quasi de hele maatschappij omgooien om het probleem van enkele tieners aan te pakken. Zo zullen ook ouders van schoolgaande kinderen pas later naar hun werk kunnen vertrekken' zegt de pediater. 'Jongeren en ouders moeten vooral leren beseffen dat slaap deel uitmaakt van een gezonde levensstijl. Ik zie jaarlijks een aantal kinderen die een halve liter cola drinken voor ze gaan slapen, en dan moeite hebben om in slaap te vallen. Het is gewoon een kwestie van gezond verstand.'

**Voeding om de motor mee te starten**

Naast voldoende beweging en slaap zijn ook evenwichtige en gevarieerde maaltijden van cruciaal belang voor de schoolprestaties van onze jeugd. Maar vaak slaan schoolgaande jongeren aan het begin van de dag hun ontbijt over. Dat is nefast, beweert Pediater Kim Van Hoorebeeck van het obesitasteam van UZ Antwerpen. 'Je hebt een gevarieerd ontbijt nodig om de voormiddag geconcentreerd te kunnen blijven', klinkt het.

Nu dat het besef voor het belang van gezonde voeding groeit, moet het beleid volgen.

dr. Kim Van Hoorebeeck, obesitasteam UZ Antwerpen

Een gezond eetpatroon begint bij het krijgen van juiste begeleiding over voeding. De overheid en het onderwijs moeten daarom de handen in elkaar slaan. 'Met gerichte subsidies kunnen scholen smaaklessen organiseren, vaker gratis fruit aanbieden, gezonde maaltijden in de kantine verzorgen of zelfs een gratis ontbijt op school voorzien', zegt Michaël Sels, diensthoofd van de Dieetafdeling van het UZ Antwerpen. Ook inzetten op begeleiding op maat en opvolging van scholen omtrent hun voedingsbeleid is essentieel voor het succes ervan volgens Loes Neven van Gezond Leven. Toch mag de verantwoordelijk niet alleen in de schoot van de scholen geworpen worden. Ouders zouden advies moeten kunnen krijgen bij diëtisten, maar dan zonder een enorme som geld armer te zijn. 'Minister De Block kondigde een terugbetaling (5 miljoen euro, nvdr.) aan voor het bezoek aan een diëtist voor jongeren met overgewicht. Maar jongeren die een gezond gewicht hebben kunnen ook nood hebben aan begeleiding rond voeding.' Van Hoorebeeck vult aan: 'Nu dat het besef voor het belang van gezonde voeding groeit, moet het beleid volgen.' Beter voorkomen dan genezen dus.

**Werk aan de winkel**

Zaken zoals de fysieke gezondheid van onze jeugd kunnen wel degelijk een (on)rechtstreekse invloed hebben op het onderwijsniveau. Maar die link met schoolprestaties moet door de beleidsmakers nog gelegd worden. Tijd voor verandering en meer samenwerking. De opvolgers van ministers Crevits, De Block, Weyts en Vandeurzen weten wat hen te wachten staat. **Cleo Decoster, Medewerker Knack.be**

# 20 mei 2019, De Morgen, Empathie? Impliceren? Heel wat hogeschoolstudenten weten niet wat die woorden betekenen

De taalvaardigheid van hogeschoolstudenten daalt. Dat blijkt uit onderzoek van Odisee, zo schrijft De Standaard vandaag. Sinds 2012 moeten eerstejaarsstudenten van hogeschool Odisee bij de start van het academiejaar verplicht een taaltest afleggen. Uit de analyse van de taaltest van 8.052 eerstejaarsstudenten tussen 2013 en 2018 blijkt dat de taalvaardigheid van hogeschoolstudenten drastisch achteruitgaat. “Studenten kunnen onvoldoende de structuur van een tekst bevatten, wat het studeren bemoeilijkt. Daarnaast kunnen de eerstejaarsstudenten steeds moeilijker het onderscheid maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Ze weten vaak niet meer wat het verschil is tussen taal in een professionele context en in een chatgesprek”, zegt talenbeleidcoördinator An De Moor.

AFNEMENDE WOORDENSCHAT

Ook de woordenschat van eerstejaarsstudenten neemt af. “Veel studenten blijken de betekenis van woorden als ‘empathie’ of ‘debiet’ niet te kennen”, zegt De Moor. Vier op de vijf studenten weten bijvoorbeeld niet wat ‘impliceren’ betekent. De Moor noemt de resultaten ‘alarmerend’ omdat er een direct verband is met hun slaagkansen. Volgens De Moor is er in de eindtermen te weinig aandacht voor cognitieve taalvaardigheden.

Volgens Vlaamse minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) is de Vlaamse regering zich bewust van het probleem. “Vandaar dat er nieuwe eindtermen zijn gemaakt voor de eerste graad van het secundair onderwijs, met daarbij een grote focus op een goede kennis van het Nederlands”, zegt de CD&V-minister. Momenteel wordt er, samen met experten uit het hoger onderwijs ook gewerkt aan nieuwe eindtermen voor de tweede en de derde graad van het secundair. Ook daar zal de focus volgens Crevits liggen op een “goede taalbeheersing”. “Dat moet leiden tot een betere taalbeheersing in het hoger onderwijs.”

# 21 mei 2019, De Morgen, Interview OESO-topman Dirk Van Damme: ‘Links heeft kwaliteit van onderwijs losgelaten’

Zijn linkse politici te slap als het over de kwaliteit van het onderwijs gaat? Het is het verwijt dat OESO-topman Dirk Van Damme maakt, net op de dag dat nieuwe cijfers nog maar eens wijzen op een daling van de kwaliteit van ons onderwijs. ‘Het debat over onderwijs wordt veel te eng gevoerd.’

Vier op de vijf eerstejaarstudenten van de hogeschool Odisee weten niet wat het werkwoord ‘impliceren’ betekent. Of hebben het moeilijk met een onderscheid te maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Dat blijkt uit taaltesten die de hogeschool de vijf voorbije jaar afnam bij de 8.000 studenten die er begonnen te studeren. En vooral: het lees- en taalniveau daalt consequent.

Het zijn resultaten die OESO-topman en onderwijsautoriteit Dirk Van Damme niet verbazen. “Het ligt in lijn met wat het vorige onderzoek ons al leerde: de taalvaardigheid en taalrijkdom gaat erop achteruit bij veel van onze leerlingen. Het positieve aan dit onderzoek is dat het die bevindingen nu ook eens empirisch kan vaststellen. Als we het hebben over de kwaliteit van ons onderwijs, gebeurt dat te weinig.”

Hoe moeten we die daling nu verklaren?

“Die is niet zo simpel aan te wijzen. Daardoor vervalt men al te makkelijk in platte uitspraken. Sommigen wijzen bijvoorbeeld op de negatieve invloed van sociale media en het simpele taalgebruik daar. Dat zal wel allemaal zijn rol spelen, maar ik vind zelf dat het onderwijs ook zelf een verantwoordelijkheid heeft in die daling.”

Welke dan?

“Taalbeheersing is toch een van dé basisvaardigheden die onderwijs moet aanleren. Ik zeg daarom weleens dat taal geen vak kan zijn, maar breder gaat. Het is iets dat je, net als leren rekenen, nodig hebt om verder te studeren maar evengoed om in onze samenleving te functioneren. Het is bijvoorbeeld pas nadat je voldoende taalvaardig bent, dat je hogere cognitieve processen weet te bereiken. Als je met taal te slordig omspringt, kom je op andere domeinen in de problemen.”

“Als je hoort dat leerkrachten de boodschap krijgen om de lat niet te hoog te leggen zodat iedereen kan passeren, dan gruwel ik. Men is te veel verschoven naar een mentaliteit van laisser-faire en zelfs nonchalance.”

“Toen ik kabinetschef was voor Frank Vandenbroucke als minister van Onderwijs (van 2004 tot 2009, PG) was ons dogma: ‘gelijke kansen, maar op hoog niveau’. Maar als het discours over gelijke kansen niet focust op die kwaliteitspoot, vervalt het veel te snel in toegeven aan lage ambities, zogenaamd voor gelijke kansen.”

Een verwijt dat u in een nieuw essay in tijdschrift Samenleving & Politiek vooral tot de linkerzijde richt. Maar was het niet net die linkerzijde die in het verleden sterk inzette op gelijke kansen?

“Dat is het tragische. Historisch heeft de socialistische beweging de kwaliteit van onderwijsnet altijd hoog in het vaandel gevoerd. De eerste generatie socialisten heeft altijd gezegd: wij zijn niet tevreden met tweederangsonderwijs, maar willen net onderwijs van hoge kwaliteit, net zoals de burgerij dat krijgt.”

“De linkerzijde heeft een aantal cruciale ideeën, zoals de kwaliteit van onderwijs of kennisoverdracht, losgelaten. Voor een stuk is dat gebeurd onder druk van ideeën van onderwijsvernieuwing. Nu pleit ze alleen maar voor gelijke kansen. Maar gelijke kansen op wat? Je ziet dat zij het moeilijk hebben om woorden als ‘excellentie’ en ‘kwaliteit’ in de mond te nemen. Bijvoorbeeld voor taal hebben sommigen de lat onbewust te veel naar beneden gehaald, vanuit het idee ‘zolang we elkaar maar verstaan’. Een dodelijke cocktail noem ik dat.”

U probeert vooral links Vlaanderen een geweten te schoppen.

“Ik beschouw mezelf als sociaaldemocraat. Dus ik heb proberen te schetsen hoe men vanuit een progressieve visie naar de hele discussie over de kwaliteit in onderwijs moet kijken. Daar lijkt veel verwarring over te bestaan.”

“Deze discussie is via de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk ook naar Vlaanderen overgewaaid. Je zou kunnen zeggen dat het hier voluit op de agenda is gekomen toen N-VA-voorzitter Bart De Wever zich in 2014 in de discussie over de hervorming van het secundair onderwijs verzet heeft tegen het verdwijnen van het aso.”

“Veel mensen zien daar nog steeds louter een politiek manoeuvre in, als een poging van conservatief Vlaanderen om andere zaken op de agenda te plaatsen. Dan denk ik: heeft men er dan echt niets van opgestoken? We moeten die argumenten net ernstig bekijken en bestuderen. Progressieve politici zijn er nog steeds niet in geslaagd om serieuze tegenargumenten op te stellen. Velen onder hen blijven bijvoorbeeld louter zweren bij het nastreven van gelijke kansen.”

Dus u vindt het debat over onderwijs te eng?

“Véél te eng. Nu geeft men conservatieven vrij spel. En we kunnen de kwaliteit van ons onderwijs echt niet overlaten aan de conservatieven. Dat is de essentie van mijn verhaal. Ik vind dat men daar soms ook overdrijft, met erg elitaire en soms zelfs bijna racistische uitspraken. Mijn punt is: als we dat willen vermijden, moeten we daartegen argumenteren.”

# 21 mei 2019, De Morgen, Bart Eeckhout, De strijd voor compromisloos sterk onderwijs is bij uitstek een sociale strijd

Bart Eeckhout is hoofdredacteur van De Morgen.

Een test van hogeschool Odisee bij de eigen eerstejaars bevestigt alweer dezelfde zorgwekkende boodschap: er is wat mis met de kwaliteit van het onderwijs. Studenten blijken minder taalgevoel te ontwikkelen en minder begrijpend te kunnen lezen.

De analyse is allang niet nieuw meer. Internationale testen lieten al eerder de alarmbel luiden. Vele vingers wijzen naar het secundair onderwijs, waar vernieuwingsdrang en wisselvallige kwaliteitszorg de kennisoverdracht in het gedrang hebben gebracht.

In die evaluatie zit waarschijnlijk veel waarheid. Wel dringt de vraag zich op of het plaatje volledig is. Als er een probleem is met (onder meer) taalbeheersing, dan moet de diagnose verder in de schoolloopbaan teruggaan. Verdient ook het basisonderwijs dan niet meer zorg? Of het kleuteronderwijs?

Een van de verdiensten van de afgewaterde hervorming van het secundair onderwijs is dat inderdaad ook het basisonderwijs mee in beeld genomen is. Dat had nog nadrukkelijker gemogen.

In de aflopende kiescampagne is de onderwijskwaliteit een thema geweest naast vele anderen. Dat is op zich al winst ten opzichte van vorige campagnes, toen onderwijs, toch de belangrijkste Vlaamse bevoegdheid, amper voorwerp van debat was.

CULTUURSTRIJD

Wel is er iets vreemds aan de hand met dat debat. De toon wordt nagenoeg volledig gezet door rechts en centrumrechts. Ook in de tegenspraak: N-VA en de CD&V van uittredend minister van Onderwijs Hilde Crevits monopoliseren de discussie, met af en toe een streepje Open Vld erbij.

Voor de progressieve oppositiepartijen sp.a en Groen is het blijkbaar lastig om in de conversatie binnen te breken. Aan de kwaliteit van de onderwijswoordvoerders van die partijen ligt het alvast niet.

Waaraan dan wel? In een essay in het progressieve blad Samenleving & Politiek, en ook in gesprek met deze krant, stelt OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme dat progressieven maar moeizaam hun weg vinden in de ‘cultuurstrijd’ over onderwijs. Omdat begrippen als kwaliteit en kennis er weer centraal staan, terwijl die voor vele progressieven lang haaks hebben gestaan op de eigen bekommernis om gelijke kansen. Terecht stelt Van Damme dat die tegenstelling vals is en dat ook linkse stemmen het weer onbeschroomd over het belang van goed onderwijs en goede kennisoverdracht moeten durven hebben. Meer nog, een onderwijs dat echt gelijke kansen aanbiedt, is een onderwijs dat de lat hoog legt. Het is juist dankzij het onderwijs dat kinderen hun ongelijke sociale startsituatie kunnen goedmaken, maar dan moet de kwaliteit wel excellent zijn. Anders glijdt iedereen mee af, en zijn vooral kinderen met minder steun thuis de dupe. Daarom is de strijd voor compromisloos sterk onderwijs bij uitstek een sociale strijd. Het debat is er nu. Het is tijd dat ook groen en rood de progressieve ‘softe’ schroom overwinnen om voluit kwaliteit en kennis voorop te stellen. Het is nodig.

# 5 juni 2019, De Morgen, Worden we steeds dommer? ‘Ons IQ daalt volop, met catastrofale gevolgen’

Decennialang ging het gemiddelde IQ van de mens in stijgende lijn, maar die trend lijkt nu te keren. Uit steeds meer onderzoeken blijkt dat het gemiddelde IQ in sommige westerse landen aan het dalen is. Worden wij dommer? Het recente onderzoek naar taalvaardigheid bij hogeschoolstudenten lijkt dat te bevestigen. Heeft het westerse IQ zijn piek bereikt? Waaraan zou die groeiende dommigheid kunnen liggen? Wij poogden met ons ijlings teruglopende en sowieso al zeer beperkte verstand één en ander uit te zoeken.

De Nieuw-Zeelandse moraalfilosoof James Flynn ontdekte in de jaren 80, nadat hij IQ-gegevens uit meer dan 35 landen had onderzocht, dat het wereldwijde IQ in de loop der jaren almaar steeg. Hij werd op slag wereldberoemd, en het naar hem genoemde Flynn-effect werd door later onderzoek bevestigd. Maar de laatste jaren verschenen er studies die aangaven dat het gemiddelde IQ in sommige West-Europese landen sinds halverwege de jaren 90 niet langer stijgt, en zelfs achteruitgaat. Een fenomeen dat intussen in zoveel landen is vastgesteld dat men over een ‘negatief Flynn-effect’ is gaan spreken.

En vorig jaar nog kwamen ook Noorse onderzoekers van het Ragnar Frisch Centre for Economic Research met een spraakmakende studie op de proppen. Een analyse van meer dan 700.000 IQ-tests, afgenomen bij dienstplichtigen tussen 1962 en 1991, wees uit dat het gemiddelde IQ in Noorwegen sinds halverwege de jaren 70 met liefst zeven IQ-punten per generatie was afgenomen. Gegevens uit onder meer Nederland, Frankrijk, Duitsland, Australië en andere Scandinavische landen lijken die trend te bevestigen. Wat is er aan de hand? Worden we écht dommer? Vinden we ‘Nonkel Jef’, ‘Gert Late Night’ en ‘Rucki Zucki’ straks het mooiste en beste wat de mensheid ooit heeft voortgebracht? Pertinente vragen voor Dimitri van der Linden, bijzonder hoogleraar psychologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Mocht u ons hier en daar op een domme vraag betrappen: wij hebben een excuus!

Dimitri van der Linden: “Beroemde negentiende-eeuwse wetenschappers als Charles Darwin en Francis Galton speculeerden al over een dalend gemiddeld IQ. Daarna is het idee wat in de vergetelheid geraakt, tot het in 2013 werd opgerakeld door een artikel van de Britse onderzoeker Michael Woodley. De titel van dat artikel was: ‘Waren de victorianen slimmer dan wij?’ In de victoriaanse tijd (1837 tot 1901, red.) bestonden er nog geen IQ-tests, maar Galton had wel een eenvoudige test uitgevonden om de reactietijd van proefpersonen te meten. Mensen moesten daarbij op een knop drukken wanneer een lamp ging branden. Woodley en co. hebben die test herhaald en daaruit bleek dat de reactietijd nu opmerkelijk genoeg trager was dan die van de proefpersonen meer dan honderd jaar geleden. De reactietijd geeft aan hoe snel je hersenen werken. En het vermogen om snel informatie te verwerken, hangt voor een deel samen met intelligentie. Woodley berekende dat het IQ er sinds de victoriaanse tijd 1,23 punt per decennium op achteruit was gegaan, of 14 punten in totaal.

“Op die resultaten kwam natuurlijk een hoop kritiek, bijvoorbeeld over hoe de meetapparatuur van de negentiende eeuw totaal anders was, maar Woodley heeft die makkelijk kunnen weerleggen. Zijn bevindingen sloten ook aan bij andere vaststellingen die op een daling van het gemiddelde IQ wezen, onder andere de toename van kleurenblindheid en autisme.”

Wat heeft kleurenblindheid met IQ te maken?

Van der Linden: “Het vermogen om details te onderscheiden, bijvoorbeeld subtiele kleurverschillen, hangt samen met intelligentie. Het lijken allemaal kleine dingetjes, maar als je het grotere plaatje bekijkt, lijkt er wel degelijk iets aan de hand te zijn.”

U hebt in 2016 meegewerkt aan een artikel waarin alle studies over ‘het negatieve Flynn-effect’ werden geanalyseerd. Zo wilden jullie achterhalen wat de oorzaak van de IQ-daling zou kunnen zijn.

Van der Linden: “We hebben studies uit Estland, Nederland, Finland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Denemarken en Noorwegen gevonden die een daling van het gemiddelde IQ vaststelden. Het effect is nog niet heel sterk, maar je kunt er niet omheen: jarenlang is het IQ in die landen gestegen, en nu is die stijging gestopt of is er een daling.”

Gaat het om een grote daling?

Van der Linden: “Het varieert per land, van zo’n 0,5 tot 3 IQ-punten per decennium. Dat lijkt niet superveel, maar als de trend zich doorzet, wordt het over zoveel jaar natuurlijk wél substantieel.”

Welke mogelijke oorzaken hebben jullie bekeken?

Van der Linden: “We hebben onderzocht of het misschien zou komen omdat mensen op latere leeftijd kinderen krijgen, omdat de kans op afwijkingen dan groter is. Maar daar hebben we geen aanwijzingen voor gevonden.

“We hebben ook het verschil tussen mannen en vrouwen bekeken. Uit sommige studies zou namelijk blijken dat vrouwen iets lager scoren op IQ-tests dan mannen. Als dat klopt – wat wij overigens helemaal niet beweren – en er nu verhoudingsgewijs meer vrouwen zouden zijn, kan dat ook een effect hebben. Maar zo’n effect bleek niet te spelen. Dat het IQ van mannen en vrouwen zou verschillen, heeft overigens al voor veel discussie gezorgd. Iedereen lijkt het er wel over eens dat mannen wat beter zijn in ruimtelijk inzicht en vrouwen waarschijnlijk iets hoger scoren op verbale tests, maar of er tussen de twee seksen ook een verschil is in algemene intelligentie, is lang niet duidelijk.

“We hebben ook onderzocht – en dat is misschien een nóg delicater punt – of migratie een invloed kan hebben. Sommige studies tonen aan dat bepaalde landen op IQ-tests gemiddeld relatief lager scoren en andere gemiddeld wat hoger. Voor die verschillen zijn al diverse verklaringen geopperd: het zou kunnen liggen aan omgevingsfactoren, voeding, culturele invloeden, of stimulansen om goed te studeren, of echt fundamentele verschillen tussen mensen. Voor elk van die argumenten is er wel wat bewijs en onder wetenschappers wordt er nog altijd druk over gediscussieerd. Maar ook voor deze these konden we geen bewijs vinden.”

Onderzoek naar intelligentie is zeer beladen. Het valt op hoeveel onderzoekers als pseudowetenschappers of zelfs halve nazi’s worden weggezet.

Van der Linden: “Alles wat met erfelijkheid te maken heeft, ligt zeer gevoelig. Je hebt nu eenmaal niet graag het idee dat je het product bent van aangeboren eigenschappen waar je zelf geen vat op hebt. Vooral omdat die van mens tot mens verschillen en dus niet iedereen met gelijke mogelijkheden aan de start komt. Dat je jezelf kunt verbeteren en je voor een groot deel maakbaar bent, is een veel plezieriger idee.

“De geschiedenis heeft ook uitgewezen dat theorieën over genetica tot rare en schadelijke denkbeelden kunnen leiden. Het is niet zonder risico om met dit onderwerp bezig te zijn. Je kunt de raarste dingen naar je hoofd krijgen, en het wordt alleen maar erger. Misschien heeft het wel met sociale media te maken, waar mensen elkaar opzwepen zonder veel kennis van zaken. Daarom is er ook zo weinig onderzoek naar intelligentie. Terwijl mensen het vreemd genoeg wel een interessant onderwerp vinden.”

EXTREMISTEN

Volgens sommigen heeft de daling van het IQ te maken met de digitalisering van de wereld. De vele schermpjes waarmee we ons omringen, zouden onze cognitieve functie en ons concentratievermogen hebben aangetast.

Van der Linden: “Het probleem is dat je oorzaak en gevolg moeilijk kunt vaststellen. Scoren mensen slechter op een IQ-test omdat ze te veel met schermpjes bezig zijn? Of worden mensen die sowieso slechter scoren op zo’n test gewoon meer aangetrokken door zulke schermpjes?”

Zou het dan kunnen liggen aan de afnemende kwaliteit van het onderwijs? In Vlaanderen is dat al enige tijd een thema.

Van der Linden: “Ook hier stelt zich weer de vraag wat oorzaak en gevolg is. Misschien is het feit dat het onderwijs achteruitgaat net een weerspiegeling van de daling van het IQ. En niet de oorzaak.”

Waar zou het dan wél aan kunnen liggen?

Van der Linden: “De meest gangbare hypothese is dat het met onze genen te maken heeft. We weten dat intelligentie voor een groot stuk erfelijk bepaald is. Hoogopgeleiden hebben gemiddeld minder kinderen dan laagopgeleiden: dat kun je gewoon terugvinden in de statistieken. We weten ook dat er een sterke samenhang is tussen opleidingsniveau en intelligentie. Als je dat bij elkaar optelt, kan het niet anders dan dat het gemiddelde IQ daalt.

“Het rare is dat het lang omgekeerd was. Mensen met een hogere status, en dus vaak ook een hogere intelligentie, hadden vroeger juist méér kinderen. Zij hadden meer overlevingskansen en konden dus meer kinderen succesvol grootbrengen. Halverwege de negentiende eeuw keerde dat: door de industriële revolutie en de verbeterde levensomstandigheden daalde de kindersterfte en kregen lageropgeleiden meer kinderen.

“Daarnaast heb je nog genetische effecten. Mensen met bepaalde geestelijke of lichamelijke afwijkingen overleefden vroeger vaak niet. Omdat onze levensomstandigheden sterk verbeterd zijn, treedt die natuurlijke selectie niet meer op. Intelligentie is bovendien sterk erfelijk, maar in het DNA dat wordt doorgegeven, kunnen foutjes sluipen. Als die zich ophopen, kan dat leiden tot een achteruitgang van bepaalde eigenschappen, onder andere ook intelligentie.

“Er waren dus twee bewegingen: het gemiddelde IQ daalde, maar tegelijk stegen de IQ-scores. Dat valt niet met elkaar te rijmen, maar die twee curves lopen gewoon door elkaar heen. De IQ-scores stegen omdat onze levensomstandigheden – onderwijs, voeding, opvoeding – veel beter werden en, volgens Flynn, omdat ons brein door de wereld waarin we leven ook steeds vaardiger is geworden in het oplossen van het soort puzzels en opgaven dat je in IQ-tests krijgt. En de daling die al veel langer aan de gang was, hebben we lang niet opgemerkt, omdat de stijging door omgevingsfactoren sterker was. De daling in sommige landen zou kunnen betekenen dat de stijging haar limiet heeft bereikt, en de factoren die voor een daling zorgen de overhand krijgen.”

Volgens een andere hypothese zou in bepaalde landen het gemiddelde IQ zijn maximum bereikt hebben en kunnen mensen daar niet intelligenter worden.

Van der Linden: “Daar lijkt het op. Het effect treedt op in landen waar het leven heel goed is.

“Je kunt het vergelijken met de lengte in Nederland. Nederlanders zijn gemiddeld de langste mensen ter wereld. Jarenlang is die lengte blijven toenemen, maar de laatste tijd blijkt die trend te stoppen en misschien zelfs een beetje terug te lopen. Op een bepaald moment stopt het gewoon.”

De onderzoekers van de vorig jaar verschenen Noorse studie zagen ook een daling van het IQ van generatie op generatie binnen dezelfde familie. Hun conclusie was dat de daling dus niet te wijten kon zijn aan genetische factoren, maar wel aan omgevingsfactoren zoals onderwijs, veranderde voeding, leesgedrag en online gespendeerde tijd.

Van der Linden: “De studie sluit de genetische hypothese niet uit. Als het gemiddelde IQ bij de bevolking afneemt, betekent dat ook dat je kinderen partners krijgen uit een familie bij wie het gemiddelde mogelijk lager ligt. Op die manier kun je een daling binnen families zien optreden. Men heeft ook nooit beweerd dat genetica de enige verklaring is. Integendeel, we gaan er nog altijd van uit dat verschillende factoren een rol kunnen spelen.”

In welke mate kunnen omgevingsfactoren een invloed hebben op het IQ?

Van der Linden: “Voeding kan een relatief sterk effect hebben. Als je als kind ondervoed bent, kan dat later een aantal IQ-punten schelen. Ook fysiologische factoren als stress kunnen een rol spelen. Stress heeft bij kinderen sterke effecten op het lichaam, de ontwikkeling en op de hersenen.”

Obesitas zou ook een negatieve invloed hebben.

Van der Linden: “Dat is dan vooral bij volwassenen. Als je ouder wordt, daalt je IQ sowieso een beetje. Dat komt onder andere omdat de doorbloeding van je hersenen minder wordt. Mensen met obesitas hebben over het algemeen óók een wat mindere doorbloeding, waardoor de achteruitgang eerder kan optreden.”

Blijft het IQ, los van die lichte daling op latere leeftijd, tijdens ons leven gelijk?

Van der Linden: “Op jonge leeftijd ken je natuurlijk een grote stijging. Ergens in je twintigerjaren bereik je je piek, en dat blijft een tijdje zo, tot het op oudere leeftijd een beetje begint af te nemen. Maar over het algemeen blijft het stabiel.”

Volgens sommigen zou het ook aan de meetmethode kunnen liggen. Er zijn vragen over de betrouwbaarheid van de IQ-test. In het beste geval is zo’n test een momentopname: als iemand slecht heeft geslapen of ’s morgens niet heeft gegeten, kan dat een invloed hebben op het resultaat. Mensen kunnen zich ook oefenen in het soort opgaven waaruit IQ-tests bestaan, waardoor ze hoger scoren en hun IQ kunstmatig kunnen opkrikken.

Van der Linden: “Akkoord, als je moe bent, kan het misschien een paar punten schelen. En je kunt je een beetje trainen, dat klopt. Maar dat zijn geen argumenten om te zeggen dat de test niet werkt. De data spreken voor zich: mensen met een hogere IQ-score doen het gemiddeld beter op school, hebben later beter werk of een hogere status.”

Er zijn ook stemmen die vinden dat IQ-tests te veel de nadruk leggen op logische en wiskundige vaardigheden. Eigenschappen als motivatie, persoonlijkheid en creativiteit – ook mogelijke tekenen van intelligentie – worden niet gemeten.

Van der Linden: “Moeten al die eigenschappen onder intelligentie vallen? Als je praat over intelligentie, heeft bijna iedereen wel een idee wat je daarmee bedoelt. Ook al zeggen ze dat ze het niet zo belangrijk vinden: iedereen weet wel of iemand slim is of niet, en wat dat min of meer betekent. Anders gezegd: als je laag scoort op een IQ-test, heb je over het algemeen minder kans om dokter of advocaat te worden.”

Nog een terugkerende kritiek: we leven in een technologische wereld die andere vaardigheden vereist en waarin intelligentie zich ook anders uitdrukt dan pakweg dertig jaar geleden. IQ-tests zijn daar niet aan aangepast.

Van der Linden: “Dat denk ik niet. Intelligentie draait om het vermogen om problemen op te lossen, de juiste beslissingen te nemen en informatie snel en efficiënt te verwerken, en dat blijft van alle tijden.”

Heeft men ooit onderzocht welke maatschappelijke en economische gevolgen een daling van het gemiddelde IQ zou kunnen hebben?

Van der Linden: “Volgens sommige studies zou er een samenhang zijn tussen de gemiddelde intelligentie en de economische vooruitgang van een samenleving. Vooral de intellectuele toplaag speelt daarbij een rol: zij, de allerslimsten onder ons, moeten ervoor zorgen dat de boel economisch, technologisch en juridisch blijft draaien. In de complexe wereld waarin we leven, is het zeer belangrijk om genoeg mensen te hebben die met ingewikkelde problemen kunnen omgaan. De theorie is dat de hele samenleving daarvan profiteert. Een hogere welvaart is goed voor de sociale relaties en voor het welbevinden van een samenleving. Hoe hoger het IQ, hoe beter ook de jobs die mensen kunnen krijgen en hoe hoger hun inkomen. Hoe intelligenter mensen zijn, hoe productiever en efficiënter ze ook zijn op hun werk, en hoe beter dat is voor de economie.

“Als het gemiddelde IQ daalt, dan krijg je een omgekeerde beweging: minder verstandige geesten aan de top, onderaan de ladder minder mensen die een goeie baan vinden of zelfs werkloos blijven, een lagere productiviteit en dus ook minder economische vooruitgang. Er zouden ook meer mensen zijn die sneller hulpbehoevend worden en niet meer zelfstandig kunnen leven, wat de samenleving een hoop geld zou kosten.

“De hele maatschappij zou worden aangetast, en dat kan zelfs een weerslag hebben op de politieke stabiliteit. Dat wordt door ander onderzoek bevestigd: landen met een gemiddeld lager IQ kennen meer sociale en politieke onrust. Men heeft ook onderzoek gedaan naar de intelligentie bij extremisten, aan beide kanten van het spectrum, en daaruit zou blijken dat mensen met een hoger IQ daar toch iets minder vertegenwoordigd zijn, om het diplomatisch uit te drukken.”

Sommige wetenschappers leggen een verband tussen het dalende IQ en het aantal belangrijke uitvindingen dat wordt gedaan.

Van der Linden: “Als we echt minder intelligent worden, zou dat betekenen dat er helemaal aan de top van de piramide ook minder superintelligente mensen zijn. En het zijn vaak net die mensen die voor grote doorbraken zorgen. En ja, het aantal grote uitvindingen lijkt af te nemen. Maar het zou ook kunnen dat we alle grote dingen gewoon al hebben uitgevonden. In de victoriaanse tijd was er een explosie van spectaculaire uitvindingen, maar toen viel er natuurlijk ook nog veel te ontdekken.”

Hoe zorgbarend is die mogelijke daling nu? Is er een scenario denkbaar waarbij het IQ gestaag blijft dalen en we op een bepaald moment een kritische drempel bereiken?

Van der Linden: “Woodley en co. zijn redelijk negatief en verwachten inderdaad dat ons IQ zal blijven dalen, met alle mogelijke catastrofale gevolgen van dien. De geschiedenis kent tal van voorbeelden van grote beschavingen die op een bepaald moment zijn ingestort.

“Maar uit de geschiedenis is ook gebleken dat de mens meestal toch een oplossing vond toen het er slecht uitzag. Kijk naar de zogenaamde overbevolking. Toen ik jong was, waren er vijf miljard mensen op aarde, van wie de helft ondervoed was. Wat zou dat wel niet worden als we met zeven miljard waren? Dat leek een onheilspellend scenario, maar we zijn nu effectief met zeven miljard en

Voor hetzelfde geld begint het IQ in landen waar nu een daling wordt vastgesteld straks ook weer gewoon te stijgen.

Van der Linden: “In het licht van de theorieën die we nu hebben, zou het wel heel gek zijn dat het nu weer spontaan gaat stijgen. Met die mogelijkheid houden we best niet te veel rekening, denk ik.”

288 MILJARD EURO

Er is nog een andere mogelijke verklaring voor een daling van het gemiddelde IQ: steeds meer wetenschappers wijzen in de richting van hormoonverstoorders, een groep chemische stoffen die een invloed zou hebben op de werking van onze hormonen én op de hersenontwikkeling van ongeborenen, baby’s en jonge kinderen. Wat de mogelijke effecten van de talloze andere chemische stoffen zijn waarmee we dagelijks in aanraking komen, is nog onduidelijk. Professor gynaecologie en fertiliteitsexperte Petra De Sutter maakt zich al jaren grote zorgen. En poogt er als politica – ze trok de Europese lijst voor Groen – ook iets aan te doen.

Petra De Sutter: “In een rapport uit 2012 noemde de Wereldgezondheidsorganisatie hormoonverstoorders de grootste bedreiging voor de volkgezondheid. Zeker op lange termijn en voor de volgende generaties. Uit dierproeven blijkt alvast met zekerheid dat ze de cognitieve functies ernstig kunnen aantasten.”

Hoe?

De Sutter: “Als de schildklierfunctie van een zwangere vrouw niet goed werkt, bijvoorbeeld omdat ze een tekort heeft aan jodium, zal het brein van de foetus minder goed ontwikkelen. In de negentiende eeuw stelde men vast dat in Zwitserland opvallend veel kinderen geboren werden met cretinisme. Kinderen met die aandoening hebben geen schildklierfunctie en een zware mentale beperking. In de twintigste eeuw heeft men dan ontdekt dat een tekort aan jodium bij de moeder de oorzaak was. Jodium vind je in kustgebieden, maar niet in de bergen. Door zwangere vrouwen jodiumtabletten te geven, was het probleem opgelost en werden er geen kinderen met cretinisme meer geboren.

”Nieuw onderzoek heeft nu aangetoond dat hormoonverstoorders de schildklierfunctie tijdens de zwangerschap kunnen verstoren. Het WHO-rapport uit 2012 stelt dat er de voorbije twintig à dertig jaar een toename is van het aantal kinderen dat geboren wordt met autisme en gedragsstoornissen als ADHD, en dat hormoonverstorende stoffen daarvan de oorzaak zouden kunnen zijn.”

Over welke stoffen gaat het dan?

De Sutter: “Bekende hormoonverstoorders zijn pcb’s: stoffen die al jaren verboden zijn, maar vroeger werden gebruikt als koelvloeistof, brandvertrager, verf, inkt en lijm. Omdat ze heel traag afbreken, zitten ze nog overal in het milieu. Men heeft ze zelfs in het vetweefsel van ijsberen en pinguïns teruggevonden, zozeer zijn ze over de aardbol verspreid.

“Daarnaast zijn er nog hele groepen nieuwe hormoonverstoorders waarvan we de werking en de toxiciteit nog niet kennen. Men schat dat er een achthonderdtal zijn. Stoffen als bisfenol en ftalaten, die onder andere als weekmakers in plastic worden gebruikt, heeft men al onderzocht. Maar over de meeste andere stoffen weten we nog relatief weinig. Intussen blijven die stoffen alomtegenwoordig: in onze voeding, in het water dat we drinken en zelfs in de lucht die we inademen.”

Zijn die stoffen alleen schadelijk voor ongeborenen? Of hebben ze ook later nog een effect?

De Sutter: “Voor baby’s en jonge kinderen zijn ze ook schadelijk. Ze zijn het gevaarlijkst in de periode dat het lichaam nog in volle ontwikkeling en dus het kwetsbaarst is. De hersenen zijn pas volledig volgroeid op de leeftijd van 25 jaar.”

Gaat het alleen om hormoonverstoorders, of zijn er nog andere stoffen die een invloed hebben op het IQ?

De Sutter: “Er zijn ook chemische stoffen die inwerken op de neurotransmitters, de chemische boodschappers van de hersenen. En bepaalde pcb’s kunnen in hoge concentraties cellen doden, en dus ook hersencellen. Al die effecten kunnen door elkaar voorkomen.

“Misschien moet er ook wel een bepaalde genetische voorbestemdheid zijn om vatbaar te zijn voor die effecten, en is de ene mens gevoeliger dan de andere. Je levensstijl kan ook een factor zijn. Er zijn bijvoorbeeld mensen die gevoeliger zijn voor het effect van roken op het ontstaan van longkanker.”

Er lijkt op Europees vlak wel iets te bewegen: het Europees Parlement nam vorige maand een resolutie aan waarin het de Europese Commissie vraagt om tegen juni 2020 een wetgeving voor te stellen die de bevolking beter moet beschermen tegen hormoonverstoorders.

De Sutter: “Geen moment te vroeg. De Europese Commissie heeft jaren geleden al gezegd dat er een wetgeving rond hormoonverstoorders moet komen.

“Klassieke chemische stoffen zijn meestal gewoon giftig: hoe meer je ervan binnenkrijgt, hoe groter het effect op de gezondheid. Hormoonverstoorders werken echter op een totaal andere manier: ze verstoren de werking van onze hormonen en de effecten daarvan zijn veel moeilijker aan te tonen, ook omdat ze pas op langere termijn merkbaar zijn. Je hebt ook zogenaamde cocktaileffecten, waarbij de negatieve effecten van combinaties van stoffen elkaar kunnen versterken. In tegenstelling tot de klassieke chemische stoffen kunnen lagere dosissen soms ook schadelijker zijn dan hogere. Dat maakt het moeilijker om die stoffen te reguleren, want welke concentratie is dan aanvaardbaar? Men zoekt al lang naar een goeie manier om ze te reguleren, met als gevolg dat er nog altijd weinig of geen wetgeving is. Ook al omdat sommige landen flink tegenspartelen uit vrees dat hun chemische industrie getroffen wordt.”

De Hoge Gezondheidsraad heeft ook in ons land al aan de alarmbel getrokken. Kan men op nationaal niveau geen maatregelen nemen?

De Sutter: “Uiteraard. België kan op dat vlak zelfs een voortrekkersrol spelen. De Senaat heeft vorig jaar nog een rapport goedgekeurd waarin de regering wordt opgeroepen de bevolking tegen deze stoffen te beschermen en strenger te zijn dan wat Europa oplegt. Frankrijk en Denemarken doen dat ook.”

De resolutie van het Europees Parlement kwam er onder andere na een stevig rapport van de Frans-Britse biologe en endocrinologe Barbara Demeneix. Bij de presentatie van dat rapport zei Demeneix dat we nog heel veel niet weten over deze stoffen.

De Sutter: “Als we wachten tot we alles weten, zullen nog een paar generaties serieuze gezondheidsschade oplopen. Als er genoeg argumenten zijn om bepaalde stoffen te verbieden of aan banden te leggen, vind ik het schuldig verzuim om dat niet te doen. Kijk naar asbest, tabak of naar het DES-hormoon (dat aan zwangere vrouwen werd gegeven, red.). Ook in die gevallen waren er al lang vermoedens of zelfs bewijzen dat ze schadelijk waren, maar heeft het zeer lang geduurd voor men ingreep. Waarom? Omdat een aantal bedrijven er zeer rijk van werd. Die fout mogen we niet opnieuw maken. Zelfs als we nu optreden, zullen er veel kinderen aan die stoffen blootgesteld zijn die er de rest van hun leven de gevolgen van moeten dragen.

“De kost van de gezondheidsschade die hormoonverstoorders veroorzaken, is ook enorm: het gaat om 46 tot 288 miljard euro per jaar, alleen al voor de Europese Unie. Ter vergelijking: het Europese budget is 155 miljard euro.”

Ondertussen blijven die stoffen mogelijk hersenschade aanrichten. Hoe ernstig moeten we de situatie inschatten?

De Sutter: “Belangrijk is nu dat we goed onderzoeken wat er aan de hand is. We moeten de zaak ernstig nemen. Maar ik zou toch niet panikeren. Ik verwacht niet dat we over twintig of dertig jaar allemaal zwakbegaafd zullen zijn.” **MARC VAN SPRINGEL** ©Humo

# Juni 2019, Jan Van Damme, ‘Eindtermen voor het onderwijsbeleid van de volgende Vlaamse regering’

Geformuleerd door Jan Van Damme (Onderwijskunde, KU Leuven)

**Abstract**

De recente publicatie van aanwijzingen van het dalend prestatieniveau in het Vlaams onderwijs inspireerde de auteur – een onderzoeker – tot een reeks beleidsadviezen voor de volgende regering. De soms zeer specifieke adviezen mikken vooral op meer feedback op alle niveaus, hogere doelstellingen en meer steun, meer bijscholing en onderzoek, het opwaarderen van het beroep van leraar en een meer faire toepassing van onze vrijheid van onderwijs. Ook een geleidelijke maar grondige hervorming van ons algemeen secundair onderwijs wordt op middellange termijn beoogd.

**Inleiding**

De laatste maanden werd publiek duidelijk dat het prestatieniveau van de Vlaamse leerlingen een dalende trend vertoont (zie onder meer J. Van Damme, K. Bellens & W. Van Den Noortgate, 2019). Dit leek mij een goede aanleiding om een reeks beleidsadviezen te formuleren die, indien als geheel gerealiseerd, op termijn een wenselijk effectiviteitsniveau garanderen of toch minstens erg waarschijnlijk maken. Vandaar het gebruik van de term ‘eindtermen’. Die eindtermen mikken op het systeemniveau. De voorgestelde aanpassingen van ons onderwijssysteem moeten ertoe leiden dat de grote inspanningen van onze leraren, directies, begeleiders, inspecteurs, ambtenaren, onderzoekers, koepelverantwoordelijken en ministers tot een grotere effectiviteit van ons onderwijssysteem leiden.

De eerste versie van onze lijst van 15 eindtermen werd geherformuleerd en in groepen ondergebracht door Bavo Boutsen, een medewerker van de VRT. Geïnspireerd daardoor bewerkte ik de eerste lijst tot een nieuwe versie. Die leg ik graag voor aan de lezers van TORB. Behalve de doorlopend genummerde eindtermen zelf, wordt soms ook enige toelichting gegeven. De overkoepelende categorieën helpen de lezer om een overzicht te krijgen van de diversiteit aan voorstellen. Maar het onderbrengen van de eindtermen in die categorieën was niet steeds gemakkelijk. De categorieën hebben dus slechts een beperkte waarde. Meerdere eindtermen zijn slechts betekenisvol als ook andere (soms uit een andere categorie) gerealiseerd worden.

A. Een grotere standaardisering en meer feedback

1. Leg vast dat grote veranderingen in het onderwijs op initiatief van de beleidsvoerders (in de ruime zin van het woord) vooraf op hun effecten en (ook op hun mogelijke) neveneffecten onderzocht worden.

Dit geldt in het bijzonder voor het invoeren van

- nieuwe eindtermen en

- nieuwe leerplannen.

Daarvoor moet dus een proeffase voorzien worden. Dit impliceert dat er op het einde van elke graad gestandaardiseerde toetsen over de leerplannen beschikbaar zijn, ook in het lager onderwijs. Die kunnen gebruikt worden bij steekproeven van scholen. Zo’n onderzoek moet vermijden dat het lang duurt voor de (positieve en negatieve) effecten van beleidsveranderingen zichtbaar worden.

2. Vereis dat koepels die toetsen ontwikkelen, deze toetsen over de opeenvolgende schooljaren koppelen, zodat de koepels en hun scholen kunnen vaststellen of ze erop vooruitgaan of achteruitgaan. Zo moet het bijvoorbeeld op het einde van het zesde leerjaar lager onderwijs, mogelijk zijn de leerlingen een toets voor te leggen die op één lat of schaal geplaatst is met de toets van het zesde leerjaar van het voorgaande schooljaar. Daartoe kan met een gedeeltelijke vernieuwing van de toetsen gewerkt worden. Of er kan geopteerd worden voor een extra onderzoek bij een beperkte groep leerlingen om twee verschillende toetsen op eenzelfde lat te plaatsen.

De toetsen die op een zeker moment aangeboden worden aan een klas leerlingen kunnen verschillen per groepje leerlingen, maar moeten wel op eenzelfde lat staan per klas, per school en per koepel. Als we de beperkte middelen goed willen gebruiken, moet ook een koppeling over de koepels gerealiseerd worden. De toetsen moeten toelaten het bereiken van het eigen leerplan te evalueren.

De toetsen zijn in hoofdzaak bedoeld als hulp voor de leraars, scholen, begeleiders en inspectieleden.

3. Vereis dat uitgeverijen die handboeken uitgeven, in de handleiding verduidelijken of en op welke punten de handboeken rekening houden met wat bekend is uit wetenschappelijk onderzoek.

4. Voorzie (voor een aantal echt belangrijke doelen en leerdomeinen) subsidies voor de ontwikkeling van leerlingvolgsystemen die toelaten aan scholen feedback te geven over de leerwinst van hun leerlingen.

Dit vereist dat de toetsen die in opeenvolgende leerjaren gebruikt worden, op eenzelfde schaal geplaatst worden.

B. Hogere doelstellingen, meer bijscholing en meer onderzoek

5. Voorzie dat voor de goedkeuring van een leerplan vereist wordt dat een hoger niveau nagestreefd wordt dan voorzien in de eindtermen. Voorzie zo nodig een modelleerplan waarvan kan afgeweken worden.

Gezien de feitelijk behaalde resultaten bij peilingsonderzoek blijkt het meer aangewezen om het niveau van de leerplannen te verhogen dan het niveau van de eindtermen.

6. Bevorder meer gestructureerd onderwijs gericht op de cognitieve ontwikkeling in de derde kleuterklas zodat de kansarmen ook daar, zoals in het eerste leerjaar, een gedeelte van hun achterstand inlopen. Daarbij gaat het vooral om het voorbereiden van het leren lezen, schrijven en rekenen. Zoals steeds zal het sterker stimuleren en ondersteunen leiden tot een grotere betrokkenheid en een groter welbevinden en tot meer kansengelijkheid.

7. Stimuleer de permanente vorming van leraren, directies, begeleiders en inspecteurs. Focus daarbij voor leraren op een diepgaande, klasnabije bijscholing inzake vakdidactiek.

Wat het basisonderwijs betreft, leidt dit hopelijk tot meer leraren die zich specialiseren in enkele leerdomeinen, die ze dan hopelijk ook onderwijzen in twee paralelklassen of twee opéénvolgende klassen.

8. De regering voorziet een groeipad voor middelen voor onderwijsonderzoek, waarin ruim plaats is voor praktijkrelevant onderzoek, o.a. vakdidactisch onderzoek. Dit wordt gecoördineerd door de overheid en de onderwijskoepels samen, met ruime inspraak van de VLOR.

Op dit moment ijvert de Vlaamse regering voor een toename van R&D uitgaven voor innovatie van veel andere sectoren (tot 2 of zelfs 3% van de totale uitgaven), maar doet ze dit niet voor de belangrijkste sector waar ze zelf voor verantwoordelijk is. Volstaat de nu naar schatting voorziene 0,02 of 0,03 % (?), om van het onderwijs een aantrekkelijke sector op de arbeidsmarkt te maken?

9. Stop ermee om Vlaamse onderwijsonderzoekers te proberen te verhinderen om de internationale databanken te analyseren op het niveau van de onderwijskoepels.

10. Bepaal vier of vijf jaar vooraleer een internationaal onderzoek plaatsheeft, of Vlaanderen daaraan deelneemt en welke instantie daarvoor concreet instaat.

Dan kan Vlaanderen participeren aan de samenstelling van de toetsen – althans in PIRLS en TIMSS –en reeds in het vooronderzoek bijkomende vragen opnemen om het onderzoek relevanter te maken voor het Vlaamse beleid.

11. Laat een rapport over onderwijsonderzoek gefinancierd door de overheid steeds besluiten met een korte reactie van twee andere onderzoekers waarin ze hun oordeel over het onderzoek en de interpretatie van de resultaten geven.

Op die manier zal de bijdrage van onderzoekers tot het onderwijsbeleid meer éénduidig en kwalitatief beter worden. Meteen vermindert ook de kans dat vooral onderzoek met een beperkte invalshoek en minder goed onderzoek de pers haalt en daarom een grotere invloed heeft op het denken van onze beleidsvoerders.

C. Opwaarderen van de leraar

12. Neem de meerkost van het aanstellen van een master in het basisonderwijs op in het budget van de overheid (in plaats van scholen daarvoor te laten opdraaien).

13. Bevorder dat Vlaamse universiteiten (in samenwerking met hogescholen) een academische bachelor basisonderwijs aanbieden.

Zo kunnen we weer een sterk publiek aantrekken en een op onderzoek gebaseerde opleiding aanbieden in de didactiek van enkele centrale leerdomeinen. Na die bacheloropleiding gaat men voor de schoolnabije eigenlijke lerarenopleiding (en voor andere belangrijke opleidingsonderdelen) naar de hogeschool. De mogelijkheid om al dan niet aansluitend een masteropleiding te volgen wordt voorzien. Ondertussen blijft de bacheloropleiding in de hogeschool bestaan.

14. Laat beginnende leraren aanstellen voor een aantrekkelijke proefperiode (nog aantrekkelijker en langer dan nu al voorzien), waarin ze ruimte krijgen om zich te ontwikkelen en bij te scholen tot volwaardige leraren, met een grote autonomie in hun taakuitoefening. Een gedeelte van de volwaardige leraren met een bacheloropleiding, moet in stappen een masterwedde kunnen verwerven.

D. Het einde van de waterval

15. Verminder sommige negatieve gevolgen van het zogenoemde watervalsysteem voor het studie- en beroepskeuzeproces van onze jongeren. Bereid daartoe een ernstige vernieuwing van het algemeen secundair onderwijs voor, voor de daaropvolgende regeerperioden.

Belangrijke doelstellingen die daarbij vooropstaan:

- Elke jongere die dat wenst, krijgt het recht om tot 16 jaar een (aangepaste) vorm van algemeen onderwijs te volgen. (Een positieve vroege keuze voor praktijkgericht, technisch of kunstonderwijs blijft mogelijk.)

- Ons algemeen onderwijs wordt echt algemeen onderwijs, waarin niet bijna exclusief cognitieve vorming beoogd wordt maar waarin ook ruimte is voor volwaardige kunstzinnige, technische en praktische vorming.

Wat de kunstzinnige vorming betreft, kiest een leerling tussen het specifieke aanbod van de kunstleraren van de school voor één specifieke vorm van kunstzinnig onderwijs (ook praktijkonderwijs) gedurende meerdere jaren. Eventueel kunnen sommige leerlingen voor dit onderdeel terecht in het deeltijds kunstonderwijs.

Wat het technische betreft, wordt een stevig meerjarig STEM-programma ontwikkeld, in de eerste fase in principe door een fusie van een technische en een ASO-school (bij voorkeur in combinatie met een sterk pakket talen).

Wat de praktische vorming betreft, die kan verschillende vormen aannemen maar het zou moeten mogelijk zijn om over een periode van 15 à 20 jaar een algemeen vak ‘gezonde voeding en koken’ te voorzien in alle secundaire scholen waarin toegepast wetenschappelijk denken samen gaat met kooklessen in een didactische keuken, b.v. in het tweede jaar van het secundair onderwijs.

Zo’n algemeen onderwijs waarin sterke vormen van differentiatie voorzien worden, zal onze jongeren meer aanspreken en ze beter oriënteren. Die differentiatie moet onder meer sterk presterende leerlingen maximaal uitdagen.

De mate van heterogeniteit van een klas is zo groot (of klein) als de leraren aankunnen. Het gaat er dus niet om leerlingen met uitéénlopende capaciteiten en interesses in één klas samen te plaatsen.

- Met deze eindterm herstellen we een systeemfout in de eenheidsstructuur die bleek uit het LOSO-project. Die structuur gaat er immers vanuit dat elke leerling bij het begin van de tweede graad (dus in het derde jaar) in de passende onderwijsvorm zit. Dit is een weinig zinvolle ambitie die noch in het traditioneel onderwijs noch in het VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs) gerealiseerd was. Denk aan de drie jaar lager middelbaar resp. aan TSO Doorstroming en de Lange Kwalificatie in de derde graad. Drie of vier jaar algemeen onderwijs en nadien een beroepskeuze was toen dus een normale schoolloopbaan… Waarom nu niet meer? Al sprak men decennialang over ‘uitstel van studiekeuze’, in feite is voor een segment van de bevolking de studiekeuze vervroegd.

E. Vrijheid van onderwijs en samenwerking aan de top

16. Herstel de (uiteraard ondersteunde én gecontroleerde) vrijheid van onderwijs. Maak het oprichten van nieuwe scholen opnieuw reëel mogelijk. Dit impliceert onder meer het voorzien van

- huursubsidies (of zelfs gebouwen) voor nieuwe scholen die aan de eisen voldoen,

- haalbare vereiste leerlingenaantallen om een nieuwe secundaire school op te richten.

Vrijheid van onderwijs vereist dat de overheid die vrijheid faciliteert en ervoor zorgt dat de scholen geïnformeerde keuzes kunnen maken, b.v. als het om de keuze van een handboek gaat.

**Slotbeschouwing**

Zoals reeds gezegd, zitten er o.i. fouten in ons onderwijssysteem. Die verhinderen dat onze (klein)kinderen/ jongeren maximaal van de grote inspanningen van alle betrokkenen profiteren. Daarom leek het ons aangewezen enige publieke feedback te geven over de effecten van ons onderwijssysteem en zijn subsystemen (cf. onze recente publicaties).

Als onderzoeker is mijn (uiteraard voorlopige) conclusie daaruit : belangrijk is vooral meer zicht te krijgen op de effecten van (eindtermen en) leerplannen en meer professionalisering op alle niveaus, maar cruciaal is in het bijzonder een betere samenwerking tussen de overheid en de verantwoordelijken van de onderwijskoepels. Kan Vlaanderen daarop rekenen? Ik hoop dat de implementatie van de geformuleerde beleidsadviezen ertoe zal bijdragen dat zo’n betere samenwerking gerealiseerd wordt.

**Engelse versie van de abstract**

Some recent publications showing a rather broad decline of the achievement level in Flemish schools, inspired the author –a researcher – to formulate a series of rather specific policy recommendations for the next government. The implementation of the recommendations must lead to more feedback (at all levels of the educational system), higher objectives and more support, more professional development and research, an upgrading of the profession of teachers and a more fair implementation of the freedom of education. Also a step by step but deep reform of our general secondary education system is an important long term objective.

# 17 juni 2019, Blog Pedro De Bruyckere, Nieuw rapport over leesonderwijs in Vlaanderen op basis van PIRLS: de aanbevelingen

Na alle slechte berichten over het leesonderwijs, was het een zeer goed idee van prof. Bieke De Fraine en collega’s om de data van PIRLS verder te analyseren. Dit leidde tot een tweede rapport op basis van deze data. Het hele rapport is de moeite, maar ik focus hier graag op de aanbevelingen. Ik wou een samenvatting geven, maar eerlijk? Elk woord lijkt te tellen, dus wordt dit een zeer lange longread over:

Tijd

Handboeken

Een zaak van iedereen

Technisch lezen en leesplezier: een pleidooi tegen polarisering

Leerlingvolgsysteem

Ambitieus onderwijs

**Alles in onderwijs vraagt tijd …**

Tijd is een kostbaar en belangrijk iets in onderwijs. Leraren en scholen hebben een beperkte onderwijstijd ter beschikking om alle leergebieden aan bod te laten komen. De PIRLS-gegevens verduidelijken dat er anno 2016 minder tijd gaat naar taal- en leesonderwijs in vergelijking met 10 jaar eerder. De daling van de onderwijstijd voor lezen is mogelijk een belangrijke verklaring voor de daling van de prestaties in begrijpend lezen. Het is echter onduidelijk welke verschuiving in onderwijstijd zich precies heeft voorgedaan tussen 2006 en 2016. In gesprekken met enkele onderwijsinspecteurs geven deze aan dat ze een verschuiving hebben vastgesteld in de basisscholen, waarbij er meer tijd gaat naar muzische vorming en naar wereldoriëntatie.

Een andere factor die ook verband houdt met tijd, is de daling van het geven van leeshuiswerk. In het vierde leerjaar is het niet langer vanzelfsprekend om leerlingen te vragen om als huiswerk een tekst of een boek te lezen. Maar het geven van leeshuiswerk kan ervoor te zorgen dat leerlingen meer lezen. Maar niet enkel de leesfrequentie is belangrijk, maar ook het leesengagement en de leesmotivatie van de leerling.

Tijd is essentieel. Anders gezegd: wanneer er geen tijd gaat naar begrijpend lezen, gaat het begrijpend lezen niet vooruit. Oefening baart kunst. Begrijpend lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden en die het vraagt jaren instructie én oefening om die vaardigheid te verwerven (Castles et al., 2018). Het is belangrijk dat leerlingen veel ‘leeskilometers’ maken. In de Angelsaksische literatuur wordt daarvoor soms het begrip ‘print exposure’ gehanteerd (Castles et al., 2018).

In verschillende leergebieden kan er gewerkt worden met teksten. We houden hier dus een pleidooi voor taalontwikkelend vakonderwijs. Op die manier kan er ook -indirect- meer tijd gaan naar begrijpend lezen. In taalontwikkelend vakonderwijs wordt het lezen functioneel en leren kinderen dat leesstrategieën ook handig én relevant zijn buiten de lessen begrijpend lezen. Op die manier kan er sprake zijn van transfer.

Maar zelfs als er in elk vak aandacht is voor taal, blijft een apart vak Nederlands waardevol. Want taalcompetentie verwerven gaat over meer dan het leren van/in taal, het gaat ook om leren over taal (Nederlandse Taalunie, 2017).

De verhoudingen tussen de leergebieden en de hoeveelheid tijd die er kan besteed worden aan elk leergebied, blijven voer voor discussie. Scholen en leraren hebben wel de autonomie om de tijdsinvestering te laten variëren van leerling tot leerling. Via binnenklasdifferentiatie of andere vormen van differentiatie kunnen scholen ervoor zorgen dat zwakke presteerders meer tijd krijgen om leesvaardig te worden.

Anderzijds is veel onderwijstijd op zich geen voldoende voorwaarde voor betere leesprestaties (Casteleyn & Vanhooren, 2018). Enkel veel lezen volstaat niet om beter te worden in begrijpend lezen. Uiteraard moet de beschikbare tijd in de klas ook efficiënt en kwaliteitsvol ingevuld worden.

**Handboeken?!**

In bijna alle discussies over de implicaties van de PIRLS-resultaten werd verwezen naar de rol van handboeken en leesmethodes. Uit diverse gesprekken blijkt dat heel wat mensen van mening zijn dat de huidige methodes het begrijpend lezen versmallen tot het lezen van een korte tekst en het beantwoorden van eenvoudige vragen over die tekst. Dat wordt ook productgericht begrijpend leesonderwijs genoemd. De kritiek luidt dat de vragen bij de teksten niet voldoende hoog zijn in denkniveau. Een andere kritiek luidt dit productgerichte leesonderwijs het leesplezier bij leerlingen fnuikt. Veel kinderen geven aan dat ze graag boeken lezen, maar dat ze de lessen begrijpend lezen niet leuk vinden. Mogelijks geven de lessen begrijpend lezen als impliciete boodschap dat je teksten niet leest uit interesse of plezier, maar om de vragen correct te kunnen beantwoorden.

In Nederland werden grote verschillen tussen leesmethodes vastgesteld (Bogaerds-Hazenberg et al., 2017). Een vergelijking van de Vlaamse leesmethodes is nog niet gebeurd. We vermoeden ook dat leraren verschillend omgaan met hun leesmethode. Sommige leraren houden zich eerder strikt aan de handleiding, terwijl andere leraren elementen uit de methode combineren met ander materiaal. Dit vraagt om verder onderzoek naar de beslissings- processen van leraren. We vermoeden dat leraren die de methode ‘slaafs’ volgen dit doen vanuit de beste bedoelingen, namelijk om hun leerlingen goed onderbouwd onderwijs te geven, dat past binnen de leerlijn ‘lezen’ op school. Dit vraagt ook naar meer onderzoek naar de totstandkoming van handboeken en methodes. Vragen scholen om invulboeken voor hun leerlingen? Op basis van welke criteria kiezen scholen een bepaalde leesmethode? Hoe worden leesmethodes geëvalueerd en geoptimaliseerd? Worden resultaten van vakdidactisch onderzoek gebruikt om de methode te onderbouwen?

**Begrijpend lezen is een zaak van iedereen …**

Zoals u kon lezen in het hier voorliggende rapport, is er niet één duidelijke factor is die de PIRLS-daling volledig verklaart. Volgens ons betekent dat vooral dat we op verschillende vlakken zullen moeten inzetten om de negatieve trend te keren. Dat betekent ook dat diverse actoren in het Vlaamse onderwijslandschap hun steentje kunnen bijdragen tot een sterker leesonderwijs. Bovendien zijn begrijpend lezen en leesplezier niet enkel de verantwoordelijkheid van leraren en scholen. We denken dat het waardevol is om in te zetten op lezen vanuit diverse actoren en organisaties: ouders, bibliotheken, uitgeverijen, Kind & Gezin, lokale besturen, wijken, etc.

Heel wat van die actoren en organisaties dragen hun steentje bij via interessante projecten. Zo heeft de VRT de campagne ‘LangZullenWeLezen’ waarbij onder andere bekende figuren hun favoriete boeken aanprijzen. Organisaties zoals IedereenLeest zetten in op leesplezier en leesbevordering. Ook de samenwerking tussen diverse actoren en organisaties (zoals tussen basisscholen en bibliotheken) kan boeiende projecten opleveren.

Maar die stimulansen tot lezen zijn niet enkel waardevol voor kinderen die al kunnen lezen. Leesplezier start al bij peuters en kleuters. Er zijn prachtige prentenboeken en voorlees-boeken voor kleuters, die ook in specifieke situaties een bron van steun kunnen zijn (overlijden, echtscheiding, ziekte, …). Bij het voorlezen wordt een beroep gedaan op begrijpend luisterstrategieën die kunnen bijdragen tot begrijpend leesstrategieën later.

Je kan ook boeken en lezen zichtbaar maken op diverse plaatsen. Willingham (2017) adviseert om de keuze voor lezen zo makkelijk mogelijk te maken voor kinderen en jongeren. De boeken en strips moeten heel zichtbaar en toegankelijk zijn (in de klas, in de auto, in verschillende kamers thuis, …). Deze praktijk wordt ‘nudging’ genoemd. Een voorbeeld is dat er in de klas altijd boeken en strips liggen om ‘wachtmomenten’ op te vullen. Of op sommige speelplaatsen staan bakken met boeken en strips om uit te lenen. Maar ook in de kinderopvang (na school of tijdens de zomer) zijn er vaak kinderboeken ter beschikking. Zo wordt lezen een voor de hand liggende optie.

Boeken bieden een venster op de wereld. Het zou fantastisch zijn als kinderen en jongeren in diverse contexten (gezin, school, vrije tijd, …) een enthousiasme voor boeken meekrijgen en er gepraat wordt over boeken. Kortom: we dromen van inspirerende leesomgevingen, op school, thuis en daarbuiten.

Maar de stelling dat begrijpend lezen een zaak is van iedereen, ontslaat leraren en scholen niet van hun verantwoordelijkheid. Zeker in het kader van het bieden van gelijke onderwijskansen, is het belangrijk dat kansarme leerlingen op school enthousiasme voor boeken meekrijgen.

**Technisch lezen en leesplezier: een pleidooi tegen polarisering**

In de debatten over leesonderwijs lijkt er een tweestrijd tussen diegenen die meer aandacht willen voor het technisch lezen en diegenen die meer aandacht willen voor leesplezier. Wij denken dat dit een valse tegenstelling is. Een té eenzijdige of onevenwichtige aandacht voor technisch lezen of voor leesplezier, werkt contraproductief.

Om te beginnen zullen de beginjaren van het leesonderwijs eerder in het teken staan van technisch lezen (decoderen), terwijl het begrijpend lezen op de voorgrond staat aan het einde van het lager onderwijs49. Die verschuiving van meer technisch lezen naar meer begrijpend lezen gebeurt doorgaans in de tweede graad, maar het tempo kan verschillen van leerling tot leerling.

Bovendien zijn technisch lezen en begrijpend lezen niet los te koppelen. Als je begrijpend leest, doe je automatisch ook aan technisch lezen. Dus: leesplezier kan het technisch lezen mee ondersteunen (Castles et al., 2018). Anderzijds: technische leesvaardigheid is een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde voor leesplezier. Wie technisch goed leest, leest daarom niet automatisch met plezier. Maar wie technisch zwak leest, ervaart meer drempels om met plezier te lezen.

Vlaanderen gaat achteruit op het vlak van technisch lezen. Uit een studie van VCLB (2013) blijkt dat kinderen uit het eerste, tweede en derde leerjaar in 2011-2012 minder goed lazen dan kinderen van dezelfde leerjaren in 1995-1996. Die daling wordt ook vastgesteld bij de leerlingen met thuistaal Nederlands. Bovendien zijn de Vlaamse leerlingen minder sterk in technisch lezen dan de leerlingen in Nederland (Leysen et al., 2017). Er is dus opnieuw aandacht nodig voor het technisch lezen in de beginjaren van het lager onderwijs.

Er klinkt heel wat kritiek op de rigide manier waarop het AVI-systeem in sommige basisscholen wordt toegepast. Het veelvuldig opdreunen van woordrijtjes of teksten maakt van kinderen geen betere lezers. Sommigen spreken over ‘AVI-drill’ of zelfs ‘AVI-terreur’ wanneer kinderen bijvoorbeeld verplicht worden om enkel boeken op hun AVI-niveau te lezen. Op zich zijn de AVI-toetsen een prima leerlingvolgsysteem, geschikt voor monitoring. Het AVI-leerlingvolgsysteem is waardevol om het technisch leesniveau in kaart te brengen en het is de bedoeling om op een doordachte, wijze manier om te gaan met de AVI-gegevens. Toetsen zijn een hulpmiddel om de leesvaardigheid op te volgen maar ze zullen de leesprestaties niet verbeteren. Leesvaardigheid wordt verbeterd door goed leesonderwijs.

Vlaanderen gaat ook achteruit in leesplezier (Tielemans et al., 2017). We hopen dan ook dat de leraren de volgende jaren hun rol als ambassadeur van ‘graag lezen’ extra in de verf gaan zetten. En we hopen ook dat leerlingen de kansen krijgen om (begeleid) vrij te lezen in zelfgekozen boeken.

Bij sommigen wekt het woord ‘leesplezier’ irritatie op, omdat het geassocieerd wordt met vrijblijvendheid. Maar leesplezier is geen synoniem voor speels, leuk of vermakelijk. Leesplezier gaat over het bevorderen van leesmotivatie en kinderen tonen hoe interessant boeken zijn.

**Een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen?**

Momenteel beschikken Vlaamse basisscholen over een leerlingvolgsysteem met recente Vlaamse normering voor slechts drie leergebieden: rekenen, spelling en technisch lezen.

Het Volgsysteem Lager Onderwijs Taalvaardigheid (VLOT) is gericht op de globale taalvaardigheid, en bevat toetsen voor zowel luisteren, spreken, lezen en schrijven van het 2e tot het 6e leerjaar. Maar VLOT is inmiddels wat verouderd en de normen dateren van 2002 (zie http://cteno.be/?idMenu=121&id\_materiaal=420).

De VTBL (Vlaamse Test Begrijpend Lezen) is geen leerlingvolgsysteem, maar een test die bedoeld is voor individuele diagnostiek en remediëring. De VTBL wordt vooral gebruikt in klinische settings (CLB-centra, praktijken van logopedisten, scholen voor buitengewoon onderwijs, …).

Voor begrijpend lezen is er dus geen recent leerlingvolgsysteem in Vlaanderen. In Nederland bieden CITO en Diataal wel een leerlingvolgsysteem aan voor begrijpend lezen. Maar de teksten en vragen uit Nederland zijn niet altijd zinvol voor Vlaamse leerlingen.

Voorlopig zijn er geen plannen om een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen voor de Vlaamse lagere scholen te ontwikkelen. Dat hoeft niet te betekenen dat scholen helemaal ‘blind varen’. Scholen kunnen gebruik maken van de koepelgebonden toetsen (OVSG-toetsen en IDP)50 en van de paralleltoetsen van de peilingen om het niveau begrijpend lezen in het zesde leerjaar te monitoren (Vlor, 2018b). Maar om de evolutie van individuele leerlingen op te volgen, is er helaas geen leerlingvolgsysteem dat geschikt is voor Vlaanderen.

In sommige discussies werd gezegd : “Dat er wél een leerlingvolgsysteem is voor technisch lezen (AVI), maar niet voor begrijpend lezen illustreert het belang dat gehecht wordt aan beide componenten”. Datgene wat ‘meetbaar’ is, wordt dan datgene wat ‘belangrijk’ is. De leergebieden die niet makkelijk meetbaar zijn worden als minder waardevol beschouwd. We denken dat dit niet helemaal correct is. Het is niet omdat er geen Vlaams leerlingvolgsysteem is voor begrijpend lezen, dat het Vlaams onderwijsbeleid begrijpend lezen onbelangrijk vindt. Maar het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen is een lastig en arbeidsintensief proces.

Als onderzoekers denken we dat er soms onterechte kritiek gegeven wordt op leerlingvolg-systemen of andere vormen van gestandaardiseerde toetsen. Het is correct dat zulke gestandaardiseerde toetsen in het buitenland vaak leiden tot onwenselijke situaties (zoals fraude of commerciële organisaties die bijlessen organiseren). Maar die voorbeelden uit het buitenland slaan op zogenaamde high stakes tests, toetsen waarbij de score van een leerling een grote impact heeft op de verdere onderwijsloopbaan van die leerling. De gestandaardiseerde toetsen in Vlaanderen zijn doorgaans low stakes tests (Vlor, 2018b). De score van een leerling op een leerlingvolgsysteem, toetertest, of Columbustest heeft vooral een diagnostische waarde en is bedoeld om problemen te signaleren en aan te pakken. Deze leerling- volgsystemen zijn prima geschikt voor het monitoren van de prestaties van de leerlingen. En we merken dat de meeste leraren en zorgcoördinatoren op een zeer doordachte manier omgaan met de gegevens uit gestandaardiseerde toetsen. Ze leggen die gegevens naast rapportcijfers en observaties om na te gaan of er al dan niet moet worden ingegrepen.

Samenvattend zouden we toch graag zien dat er een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen beschikbaar wordt voor de Vlaamse lagere scholen, zodat scholen zelf zowel hun leerlingen als hun onderwijskwaliteit kunnen opvolgen.

**Ambitieus onderwijs?**

Is het Vlaamse onderwijs ambitieus genoeg? Is er voldoende focus op de leerprestaties van de kinderen? Staat het leren centraal genoeg op school? Mogen we nog inzetten op excellentie? Heerst er een ‘zesjescultuur’ in het Vlaamse onderwijs? Vragen zoals deze worden regelmatig gesteld (mede) naar aanleiding van PIRLS 2016.

In PIRLS 2016 behaalde 4% van de leerlingen het gevorderde niveau. In Nederland is dat 8%. In 2006 behaalde nog 7% van de Vlaamse leerlingen het gevorderde niveau (Tielemans et al., 2017). Vlaanderen scoort met andere woorden niet goed op het vlak van excellentie in het 4e leerjaar. Maar het is niet zo dat vooral de toppresteerders wegzakken in PIRLS, het gaat om een algemene daling.

Sommigen menen dat de ambitie uit de scholen verdwenen is, dat kinderen niet onder druk gezet mogen worden. Er moet vermeden worden dat kinderen stress ervaren. Begrippen als ‘prestatiegerichtheid’ of ‘ambitie’ hebben in de oren van veel mensen een negatieve bijklank. Die begrippen worden haast onmiddellijk geassocieerd met een ouderwetse onderwijsvisie met competitie tussen leerlingen, stoffige leerstof en een ijzeren discipline. We denken dat dit een karikatuur is. Er is niets mis met het stellen van hoge eisen aan leerlingen. Schoolteams mogen hun leerlingen stimuleren om zich in te zetten en hun best te doen. Leraren mogen hoge verwachtingen koesteren. Ook aan minder sterk presterende leerlingen moeten hoge eisen gesteld worden, en moet meer steun gegeven worden.

Een goede leraar is iemand die de leerlingen in hun leerproces begeleidt en hen motiveert om het beste uit zichzelf te halen (Bellens & De Fraine, 2012). Sterke leraren zijn warm, veeleisend én cognitief ondersteunend.

Het welbevinden van kinderen wordt niet verhoogd door de lat lager te leggen. Het is fout om alle hindernissen en obstakels weg te nemen om kinderen niet te frustreren. Leren gebeurt nu eenmaal met vallen en opstaan, met tegenslagen en successen. Leren is niet altijd leuk. Leren vraagt een inspanning. De beloning bestaat erin dat je je grenzen verlegt en dat je uiteindelijk jezelf overstijgt.

Leerlingen mogen uitgedaagd worden, maar we moeten er wel voor zorgen dat alle leerlingen successen ervaren. Differentiatie betekent dan dat elke leerling uitgedaagd wordt op zijn/haar niveau (de zone van naaste ontwikkeling). Zwakke presteerders krijgen idealiter meer tijd en extra begeleiding voor hun leerproces. Op die manier is het mogelijk om in te zetten op zowel prestaties als op welbevinden. Het ene gaat niet automatisch ten koste van het andere. Doorgaans hangen beide zelfs samen en versterken ze elkaar, dus laten we werken aan beide doelstellingen, op een evenwichtige wijze. Want zowel een obsessie met welbevinden als een obsessie met prestaties zijn contraproductief.

Soms wordt de lat lager gelegd vanuit een pleidooi voor gelijke kansen. We horen bijvoorbeeld pleidooien voor het afschaffen (of beperken) van huiswerk (huiswerkvrije scholen) omdat kinderen uit lage SES-gezinnen minder ondersteund worden bij hun huiswerk. Maar huiswerk op zich is niet het probleem. We denken dat het zinvoller is om huiswerkbegeleiding te organiseren dan om het huiswerk af te schaffen. Of om huiswerk te geven dat elk kind zonder hulp kan uitvoeren. We willen hier pleiten voor een onderwijs waar geïnvesteerd wordt in zowel kwaliteit als gelijkheid. Alle onderwijsactoren zouden hun schouders moeten zetten onder een combinatie van ambitieus onderwijs én extra ondersteuning voor kwetsbare leerlingen. Het Vlaams onderwijs zou excellent moeten zijn voor alle leerlingen.

# 9 juli 2019, Knack, Opinie Yves T'Sjoen, Jacques Van Keymeulen (UGent), Stilaan wordt ook leerkracht Nederlands een knelpuntberoep'

Yves T'Sjoen, Hoogleraar moderne Nederlandse literatuur (UGent) en verbonden aan de Universiteit Stellenbosch

'Indien de achteruitgang van de kwaliteit van mondeling en schriftelijk taalgebruik bevestigd wordt, wat staat ons dan te doen? Uiteraard moet men dan via het onderwijs ingrijpen', schrijven Yves T'Sjoen en Jacques Van Keymeulen (UGent).

De klachten over het onderwijs zijn tegenwoordig niet van de lucht en dat geldt voor alle niveaus: lager, middelbaar en hoger onderwijs. Steevast wordt daarbij ook op de dalende kwaliteit van het Nederlands gewezen: leerlingen/studenten begrijpen steeds minder wat ze lezen; dt-fouten zouden steeds meer teksten ontsieren, die overigens slecht aan elkaar hangen. Er werd opnieuw aan de noodrem getrokken door het recente onderzoek van de Odisee Hogeschool, waaruit onder andere blijkt dat een heel aantal eerstejaarsstudenten de woorden debiet, empathie en impliceren niet begrijpt. Het is niet makkelijk te beslissen hoe met die inzichten om te gaan. Het is in elk geval de taak van het universitaire milieu om over de zaak na te denken.

Stilaan wordt ook leerkracht Nederlands een knelpuntberoep.

Allereerst rijst de vraag of de geconstateerde verkeerdheden werkelijk bestaan. De gedachte dat de jeugd over het algemeen slecht is geworden en dat hun taal verloedert is zo oud als de straat. Wel is het zo dat de huidige tijd gekenmerkt wordt door het verzwakken van hiërarchische verhoudingen door het verhogen van zowel de scholingsgraad van de bevolking als de welstand - en de informalisering van de samenleving die daarvan het gevolg is, heeft ongetwijfeld ook repercussies op het gebied van de taal. De teugels van het Standaardnederlands mogen wat gevierd worden. Daarnaast wordt de zgn. standaardtaalideologie (= op school AN en niets dan AN) steeds meer vervangen door een nieuwe ideologie die de eigen taalidentiteit centraal stelt en de 'Belgische' vorm van het A.N. ruim voldoende vindt.

Een argument voor de vervanging van nood aan door behoefte aan in geschreven taalgebruik als 'Nederlanders gebruiken nood aan niet of weinig', kan tegenwoordig op steeds minder bijval rekenen - ook bij aankomende neerlandici. Ook is het zo dat steeds meer jeugd een anderstalige achtergrond heeft, en daardoor meer moeite met de 'hogere registers' van de standaardtaal. Heeft de huidige beeldcultuur (annex sociale media) iets met de kwestie te maken? Zaak is vooral om op basis van deugdelijk onderzoek eerst na te gaan of een aantal indrukken op waarheid berust. Zijn we bijvoorbeeld wel zeker dat het woord empathie pakweg 20 jaar geleden wèl begrepen werd door 18-jarigen? Meer wetenschappelijk onderzoek dringt zich op. Indien de achteruitgang van de kwaliteit van mondeling en schriftelijk taalgebruik bevestigd wordt, wat staat ons dan te doen? Uiteraard moet men dan via het onderwijs ingrijpen. Daarbij is het van groot belang om zgn. registergevoeligheid bij te brengen. Dat wil zeggen dat men het AN moet aanleren zonder het 'natuurlijke' taalgebruik van leerlingen of studenten als dialect, tussentaal, chattaal of een vreemde taal verdacht te maken als zijnde verloederd of ongewenst. Door AN en dat natuurlijke taalgebruik als vijanden van elkaar voor te stellen, wordt de identiteit van de jongere aangetast, wat uiteraard weerstanden oproept tegen het Standaardnederlands. AN en andere taalvariëteiten hebben elk hun plaats in de samenleving - en uiteraard doet men thuis wat men wil. Het onderscheid tussen spreek- en schrijfregister (en de goede beheersing van beide) is daarbij van groot belang.Vraag is wel wie wat moet doen. Het blijkt dat men aan de universiteiten in de opleiding neerlandistiek tegenwoordig leert presenteren en verhandelingen en sollicitatiebrieven leert schrijven. Nog niet zo lang geleden is er aan de UGent het schrijfcentrum 'Taalonthaal' of dus een taalsteunpunt opgericht, waar studenten feedback kunnen krijgen op schrijftaken - en dat blijkt in heel wat gevallen echt nodig te zijn. Oudere lesgevers vragen zich echter wel eens af of een en ander niet de taak zou moeten zijn van middelbaar (of zelfs lager?) onderwijs.

Een goede taalbeheersing is voor elke intellectuele opleiding een basisvereiste. De taak van hoger onderwijs zou allereerst moeten zijn het Nederlands het wetenschappelijke prestige en maatschappelijk aanzien te geven dat onze taal verdient.

Het (veronderstelde) dalende taalniveau in het hoger onderwijs heeft waarschijnlijk te maken met de zeer open instroom en met de flexibilisering van de opleidingen - een keer zakken is niet zo erg, want men mag het vak toch 'meenemen' naar het volgende jaar. De instroom voor Nederlands is overigens sterk verminderd, de basiskennis van en de beeldvorming over de taal evenzeer. In de jaren 70 begonnen aan de UGent nog een 300 studenten aan Nederlands; begin 21ste eeuw nog een 200-tal, vandaag de dag minder dan 100. Een afgestudeerd neerlandicus zal in de toekomst een zeer zeldzaam persoon worden. Vroeger waren het scholieren met de betere studieresultaten die een opleiding Nederlands volgden en veelal in het onderwijs terechtkwamen. Leerkracht Frans en Wiskunde is vandaag al een knelpuntberoep. Stilaan wordt ook leerkracht Nederlands iets vergelijkbaars door dalende instroomcijfers.Een goede taalbeheersing is voor elke intellectuele opleiding een basisvereiste. De taak van hoger onderwijs zou allereerst moeten zijn het Nederlands het wetenschappelijke prestige en maatschappelijk aanzien te geven dat onze taal verdient. Vervolgens is onderzoek nodig naar de evolutie van de kwaliteit van de taal bij jongeren en de oorzaken van de eventuele achteruitgang van de taalbeheersing. Indien we de zo open mogelijke instroom naar hoger onderwijs willen behouden - en er zijn goede redenen om dat te doen - is het nodig voor àlle studierichtingen de taalbeheersing te versterken door aangepast taalonderwijs aan te bieden in àlle opleidingen. Overal moeten immers teksten geschreven worden. Nederlands moet gewoonweg hoger op de academische sensibiliteitskalender. **Yves T'Sjoen** is professor Nederlandse Letterkunde aan de UGent. **Jacques Van Keymeulen** is emeritus professor Nederlandse Taalkunde aan de UGent.

# 11 juli 2019, Knack, Opinie, 'Zomerscholen tonen dat talenonderwijs opnieuw bovenaan politieke agenda moet staan'

Hier geven we een forum aan organisaties, columnisten en gastbloggers. Het Vlaams Talenplatform pleit voor een groot relanceplan voor het talenonderwijs. 'Vooral voor die leerlingen die door deze crisis hard getroffen zijn.'

De coronacrisis leert ons wat echt van waarde is. Ook zo in het onderwijs: na lange weken van moeizaam afstandsonderwijs besloten beleidsvoerders en experten dat zomerscholen nodig zijn om leerlingen bij te spijkeren in de meest cruciale domeinen. Eén blik op het huidige aanbod van die zomerscholen leert al snel wat cruciaal blijkt te zijn in het onderwijs. Met stip op één in het aanbod staan Nederlands en taal, zowel in basis- als in secundair onderwijs. Na wiskunde is ook kennis van het Frans duidelijk aan de orde. Dat er hier in tijden van crisis prioritair op wordt ingezet, is veelzeggend. Als de nood hoog is, prijkt taal bovenaan de prioriteitenlijst. Maar wat als de coronawind weer is overgewaaid?

Vlamingen hebben een haat-liefdeverhouding met taal. De liefde wordt vooral met mooie woorden beleden. Iedereen vindt taal dan ook ongelooflijk belangrijk: van onze historische talenknobbel voor het leren van vreemde talen, tot de kennis van het Nederlands die cruciaal is om volwaardig aan onze samenleving deel te nemen. Maar in de daden blijkt die liefde heel wat minder vurig: op alle niveaus in het onderwijs staan vreemde talen én moedertaal al jaren onder druk, en de bezorgde noodkreten uit het veld klinken jaar na jaar luider. Keuzes voor talenrichtingen in het secundair onderwijs zijn zelden positieve keuzes, en leerkrachten durven de lat niet meer hoog te leggen omdat taalvakken in deliberaties toch niet voldoende serieus worden genomen. Gemorrel aan de eindtermen en het schrappen van uren geven het signaal dat taal misschien toch niet zo belangrijk is als vaak wordt beleden.

Excellent taalonderwijs staat of valt met excellente taalleerkrachten: we kennen allemaal die ene gepassioneerde leerkracht Nederlands die ons de liefde voor de literatuur bijbracht, of die ene leerkracht Engels die ons deed inzien dat er met het leren van een taal ook een hele wereld opengaat. Goed opgeleide taalleerkrachten zijn echter een uitstervend ras. Het aantal instromende studenten in de universitaire talenopleidingen daalt zienderogen, en ook in de hogescholen zien we een neerwaartse trend. Onze alumni worden vaak vóór afstuderen al weggeplukt door schooldirecties die radeloos op zoek zijn naar die ene master Frans, zeker in tijden wanneer taalspecialisten meer dan ooit gegeerd zijn in de meest diverse takken van de bedrijfswereld, van spraaksynthese en artificiële intelligente tot cultuur en media.

Terwijl het aantal universitaire talendiploma's echter verder afneemt, stijgt het aandeel van leerkrachten zonder specifieke talenopleiding. En dat is zorgwekkend. Als u uw kind niet zou overlaten aan een huisarts die eigenlijk als apotheker of klinisch psycholoog is opgeleid, moet u ook niet aanvaarden dat de cruciale taalvaardigheid van uw kroost in de handen komt van mensen die hier niet voor zijn opgeleid.

Wat gedaan? Als Vlaams Talenplatform luiden we niet enkel de noodklok, maar werken we ook aan oplossingen. Net voor het uitbreken van de coronacrisis lanceerden we een Talenplan om het talenonderwijs in Vlaanderen op alle niveaus te versterken: dertien urgente maatregelen van kleuter- tot volwassenenonderwijs. Zo pleiten we onder meer voor een grootschalige campagne om jongeren warm te maken voor taal en taalopleidingen, een versterking van de leescultuur en van het onderwijs Frans in het basisonderwijs, en een herdenken van het opleidingsaanbod in het secundair onderwijs om positieve keuzes voor talenstudies opnieuw aan te moedigen. Door de urgentie van de scholensluitingen en -heropeningen konden de beleidsmakers het Talenplan moeilijker opvolgen. Nu de zomerscholen ons attenderen op wat écht centraal hoort te staan in het onderwijs, moet talenonderwijs opnieuw bovenaan de politieke agenda staan.

Net voor die leerlingen die door deze crisis hard getroffen zijn, roepen we minister Ben Weyts op om het Talenplan vanuit de taalsector zelf in actie om te zetten en met ons een echt relancebeleid te lanceren. Loze liefdesverklaringen aan het belang van taal klinken overal, maar enkel met gedurfd beleid en een gedragen plan kan de Vlaamse haat-liefderelatie met taal opnieuw omslaan in een passionele amour fou.

**Lars Bernaerts (UGent), Luc Herman (UAntwerpen), Liesbet Heyvaert (KULeuven) en Rik Vosters (Vrije Universiteit Brussel) - Vlaams Talenplatform**

# 20 augustus 2019, De Standaard, Leerlingen scoren steeds minder goed op begrijpend lezen. Een nieuw offensief van de Vlaamse Onderwijsraad moet leerkrachten (en ouders) die trend doen keren. ‘Haal begrijpend lezend uit het verdomhoekje.’

‘Maak prioriteit van begrijpend lezen’

Als het aankomt op begrijpend lezen, scoren Vlaamse kinderen in het basisonderwijs steeds slechter. Bij de laatste Pirls-meting, in 2016, zakte het niveau van begrijpend lezen in het basisonderwijs zowel relatief (ten opzichte van andere landen) als absoluut (in aantal punten). Vlaanderen scoort nu onder het West-Europese en internationale gemiddelde.

‘Een ernstig signaal’, noemde de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) die daling. Om de trend te keren vroeg de Vlor aan onderzoekers van de Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en de vakgroep Onderwijskunde van de UGent om te onderzoeken hoe leerkrachten het niveau van begrijpend lezen op een wetenschappelijk verantwoorde wijze kunnen opkrikken.

Het resultaat is een praktisch handboek dat de Vlor vandaag voorstelt. Het handboek geeft een praktisch overzicht van de wetenschappelijke literatuur en heel concrete voorbeelden voor leerkrachten.

De kernboodschap? ‘Nog meer dan voordien moet begrijpend lezen in het basisonderwijs een sleutelcompetentie zijn’, zegt professor Kris Van den Branden (KU Leuven), die het project mee coördineerde. ‘Er gaat te weinig lestijd naar begrijpend lezen. Zeker groepen die het nodig hebben, zoals anderstaligen, hebben veel meer nood aan extra lessen.’

Te weinig is niet de enige oorzaak. ‘Begrijpend lezen zit nu in het verdomhoekje, omdat ons onderwijs zo verkokerd is’, zegt Van den Branden. ‘Er zijn lesjes begrijpend lezen, er zijn lesjes luisteren, er zijn lesjes schrijven. We moeten daarvan weg. Begrijpend lezen wordt beter verwerkt in het hele curriculum, van muzische vorming over rekenen tot wereld­oriëntatie.’

Interessantere teksten

Het pijnpunt daarbij is dat leerkrachten zich vaak baseren op handboeken, want die kunnen beter. ‘De handboeken zijn óók te veel verkokerd’, zegt Van den Branden. ‘Je kunt de leerkrachten niet kwalijk nemen dat ze die handboeken gebruiken: ze geven de zekerheid in orde te zijn met eindtermen en leerplannen. Leerkrachten hebben het daar moeilijk mee, maar er zijn zoveel rijke en interessante teksten voor kinderen buiten het handboek te vinden. Ze kunnen het handboek gebruiken, maar mogen er geen slaaf van zijn.’

Daarmee raakt Van den Branden nog een pijnpunt: de leesmotivatie van leerlingen is te laag. Teksten zijn soms te saai of te abstract. Leerlingen veel meer motiveren om te lezen is daarom cruciaal. ‘Leerkrachten én uitgeverijen moeten nadenken hoe ze interessantere teksten en leesopdrachten kunnen aanbieden. Teksten die dichter liggen bij de leefwereld van leerlingen, of nuttig kunnen zijn in hun leven. Bovendien worden de teksten te veel vereenvoudigd. Maar dat is onzin: je moet de leerlingen confronteren met de originele teksten, ze uitdagen en in nesten durven te brengen.’

De Vlor verspreidt het handboek vandaag onder zijn leden. ‘Zij krijgen op die manier heel wat inspiratie om begrijpend lezen een nieuw elan te geven’, aldus woordvoerder Ann Daenens.

**Vijf wegen naar beter begrijpend lezen**

Volgens de onderzoekers moeten teksten functioneel zijn, uitdagend, concreet en betekenisvol. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als leerlingen ‘door het lezen van de tekst een probleem willen oplossen, of als ze getriggerd zijn door de kaft en willen weten wat er met het hoofdpersonage zal gebeuren’. Interactie is cruciaal, niet alleen tussen leerkracht en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling. Leerkrachten moeten duidelijke leesstrategieën uitleggen aan leerlingen zodat ze teksten beter begrijpen. Voorbeelden zijn: tussen de regels leren lezen, samenvatten, teksten visualiseren en tekststructuren herkennen. Cruciaal is het stimuleren van leesmotivatie. Als leerlingen ‘willen’ lezen, scoren ze beter op begrijpend-leestesten. Leerkrachten kunnen de leesmotivatie bevorderen door leerlingen elke dag een kwartiertje vrij te laten lezen. Ten slotte is het belangrijk dat leerlingen begrijpend lezen op andere gebieden en vakken toepassen. Leerkrachten werken dus best vakkenbreed. SIMON GRYMONPREZ

# 23 augustus 2019, De Standaard, Volgens OESO-topman Dirk Van Damme laat nieuw handboek rond begrijpend lezen te wensen over. ‘Focus op competenties nefast voor niveau begrijpend lezen’

Dirk Van Damme, topman bij de Oeso, is hard voor een nieuw rapport van de Vlaamse Onderwijsraad rond begrijpend lezen.

Dirk Van Damme heeft bedenkingen bij het recente rapport van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) over begrijpend lezen, waarover De Standaard dinsdag berichtte (DS 20 augustus). Het rapport en het bijbehorende handboek, die deze week voorgesteld werden, moeten het (dalende) niveau van begrijpend lezen in het Vlaams onderwijs opkrikken, onder meer door begrijpend lezen als competentie in alle vakken te verwerken.

Van Damme, senior counsellor bij het Directorate for Education and Skills van de Oeso, is teleurgesteld. ‘Het is positief dat de problematiek van begrijpend lezen serieus genomen wordt. Alleen hoop ik dat het geen onderzoeksrapport is dat snel in de lade verdwijnt, maar aanleiding geeft tot een fundamenteel debat.’

Waarom vindt u de visie van het Vlor-rapport problematisch?

Van Damme: ‘Het rapport zegt eigenlijk: het bestaande is goed, alleen hier en daar moeten we iets verbeteren. Het is erg omfloerst, soft en vriendelijk voor iedereen. Maar daarmee zullen we er niet komen. Dit breekt niet met de ­visie die verantwoordelijk is voor de huidige situatie.’

‘De onderzoekers blijven compleet binnen het bestaande paradigma dat begrijpend lezen als een vaardigheid of een reeks van vaardigheden bekijkt. Dat paradigma staat internationaal hevig onder druk. Dit Vlor-rapport is ­geschreven door mensen die al tien, twintig jaar aan het roer staan van de leesdidactiek in Vlaanderen. Het is logisch dat zij hun eigen erfenis niet te grabbel willen gooien. Om het cru te zeggen: dit is de school van socio­linguïsten, pedagogen en didactici die verantwoordelijk is voor de huidige situatie.’

Wat is er mis met competenties?

‘Ik pleit niet tegen competenties, wel tegen een visie die daar volledig op is gebaseerd. Recent cognitief onderzoek toont aan dat we vooral door kennis te verwerven leren begrijpend lezen. Begrijpen is reflecteren over de inhoud, niet over hoe de zinnen in elkaar zitten. Binnen het competentie­gerichte denken over taal wordt het belang van kennis dus volledig van tafel geveegd.’

‘We zijn van een louter kennisgedreven visie op onderwijs in de jaren zeventig naar een competentiegedreven visie geëvolueerd. Die visie is ook in de eindtermen erg aanwezig. Op zich is dat op bepaalde punten waardevol, maar de slinger is te ver doorgeslagen.’

‘Een ander probleem is dat men taal als structuur verwaarloosd heeft door geen aandacht meer te schenken aan grammatica. Je wordt verondersteld dat uit jezelf te verwerven, maar ook de essentiële spelregels van de taal moeten onderwezen worden.’

**Bijna-monopolie**

Welke richting moet het dan uit?

‘We hebben opnieuw een stevig taalvak nodig. Dat begrijpend ­lezen in elk vak moet terugkomen, klinkt mooi, maar het is weinig ­effectief. Ik pleit voor een versterking van het vak Nederlands. We moeten simpelweg het aantal uren opnieuw opvoeren.’

‘Een andere discussie die daarmee samenhangt, is het diversifiëren. Daarmee wordt bedoeld: lessen laten aansluiten bij de individuele leerling. Dat klinkt erg mooi en progressief. Maar diversificatie betekent te vaak zich neerleggen bij verschillen en die niet terugdringen. Je moet een groep sámen naar een hoger niveau brengen.’

In december komen er nieuwe ­Oeso-resultaten over begrijpend lezen uit. Wat kan en moet Vlaanderen nu doen?

‘Het probleem is dat we in Vlaanderen met een bijna-monopolie van één stroming zitten in de beleidsvoorbereidende circuits: de mensen die de eindtermen ­maken, de leerplannen opstellen, de handboeken schrijven en de leerkrachten opleiden. Er zijn heel sterke departementen cognitieve psychologie in België die voor dat soort onderzoeken niet gevraagd worden. Het huidige paradigma wordt niet in vraag ­gesteld. Terwijl de crisis waarin we zitten het gevolg is van de competentie­gerichte benadering.’

‘Om te beginnen: Vlaanderen moet een ernstig, tegensprekelijk debat houden over de vraag of we in het verleden fouten hebben gemaakt, waarbij ook andere perspectieven aan bod komen. Die worden daar nu buiten gehouden.’ SIMON GRYMONPREZ

# 26 augustus 2019, Kris Van Den Branden (webblog), “Terug meer kennis in het onderwijs”, wat betekent dat in godsnaam?

Het wordt hoog tijd dat de voorstanders van “terug meer kennis in het onderwijs” eens duidelijk maken wat ze daarmee bedoelen. Wat voor soort kennis is dat dan? En wat moeten leerlingen met al die kennis precies aanvangen? Als de voorstanders doelen op feitenkennis, dan moeten ze zich er wel van bewust zijn dat het opslaan en opstapelen van feitenkennis slechts een zeer basaal niveau van kennisverwerving inhoudt. Vandaar dat historici op hun achterste poten staan als er gepleit wordt voor het onderwijzen van canonieke feitenkennis, en toegepast taalkundigen steigeren als het onderwijzen van grammaticaregels in de basisschool wordt gepropageerd om moedertaalvaardigheid of vreemdetaalvaardigheid te bevorderen.

“Terug meer kennis in het onderwijs” werkt blijkbaar zo goed in de media dat er nu al verkiezingspropaganda rond gesponnen kan worden. Elk jaar, net voor de aanvang van een nieuw schooljaar, weergalmt de slogan luid in allerlei radio- en tv-interviews, krantenartikels, tweets en facebookberichten. Maar waar hangt de klepel van die galmende klok precies? Neem nu het voorbeeld van de recente onderzoeksrapporten rond beter begrijpend-leesonderwijs in het basisonderwijs. De gezamenlijke lengte van de wetenschappelijke rapporten van Merchie e.a. (2019), Van Buel e.a. (2017) en Houtveen (2019) is 270 bladzijden. Op basis van reviewstudies van het beschikbare internationale wetenschappelijk onderzoek pleiten de bovenstaande onderzoekers voor een intensieve, interactieve en curriculumbrede (vakoverstijgende) aanpak van begrijpend-leesonderwijs. Kennis speelt daarin een belangrijke rol, met name de achtergrondkennis van kinderen over het onderwerp waarover ze lezen en de kennis van bruikbare leesstrategieën. Vandaar dat de bovenstaande onderzoekers, net als Van Damme en De Fraine (in hun secundaire analyses van het PIRLS-onderzoek) een beproefde aanpak als Denk! naar voor schuiven: in deze integratie van wereldoriëntatie-onderwijs en taalonderwijs lezen leerlingen gedurende een aantal weken verhalende en non-fictieteksten rond één overkoepelend thema (bv. de middeleeuwen of de klimaatopwarming) en bouwen ze rond dat thema geïntegreerd en gecontextualiseerd achtergrondkennis, strategieënkennis en begrijpend-leesvaardigheid op. En toch boort Dirk Van Damme (OESO) in een interview met De Standaard het rapport en de vakoverstijgende aanpak de grond in en pleit hij voor meer kennis in het onderwijs, met name voor het onderwijzen van grammaticakennis in “een sterk taalvak”. Ik ga er maar wijselijk van uit dat de krant de ideeën van Van Damme te oppervlakkig heeft weergegeven, want ik kan me niet voorstellen dat het hoofd van een onderzoekscentrum van de OESO zoveel recent onderzoek negeert en ook uit het oog verliest dat grammatica- en zinsontledingonderwijs in de basisschool volgens onderzoek geen positief effect heeft op de taalvaardigheid (en begrijpend-leesvaardigheid) van jonge kinderen.

Ik ben overigens – en dat zal velen verbazen – een voorstander van krachtig kennisonderricht in het onderwijs. Ik ben me er daarbij echter sterk van bewust dat we in een eeuw leven waarin machines veel sneller en accurater dan mensen losse feitenkennis kunnen reproduceren. Wat mensen van machines onderscheidt, is dat ze netwerken van kennis kunnen construeren en gebruiken om complexe problemen op te lossen en creatief te denken, dat ze kritisch kunnen reflecteren op waar bepaalde feitenkennis vandaan komt, dat ze feitenkennis van ecologische, financiële, economische, historische en andere aard kunnen combineren en kneden om snel veranderende fenomenen te analyseren en evalueren. Het is daarbij overigens ook niet zo dat kinderen eerst dorre, losse feitenkennis moeten opstapelen alvorens ze aan het denken kunnen worden gezet. Cognitieve wetenschappers benadrukken dat het vergaren van kennis immers veel beter lukt in betekenisvolle contexten. Wordt het dus niet dringend tijd dat we in het Vlaams onderwijsdebat het beschamende en contraproductieve niveau van “kennis of vaardigheden?” overstijgen? De cognitieve wetenschap pleit al decennia voor een sterkere integratie van beiden.

Ik volg in dit verband ook met veel interesse de wetenschappelijke discussies over de selectie van relevante kennis die in het onderwijs moet onderwezen worden. De onderwijstijd is nog steeds even schaars, maar door de kennisexplosie van de afgelopen dertig jaar is het selecteren van écht belangrijke kennis in alle vakken van het onderwijs onvermijdelijk geworden. In toonaangevende publicaties zoals die van McTighe & Wiggins (2013), Bialik & Fadel (2018), en Perkins (2014) wordt gepleit voor het onderwijzen van “big ideas” en te werken rond “essential questions” die voor de ontwikkeling van jonge mensen echte meerwaarde hebben. Eerder dan leerlingen verloren te laten lopen in hopen kleine details, moet het onderwijs gaan om kennis die de leerlingen helpt om grote verbanden te zien. We kunnen er niet langer omheen: echt ambitieus, hedendaags kennisonderwijs beukt tegen de muren van onze strakke vakkenstructuur in. Wie kennisonderwijs echt au sérieux neemt, zal met recepten moeten komen voor een dynamischer curriculum, waarin inzoomen op specifieke kennis (binnen vakken) en uitzoomen op grotere verbanden en kennisnetwerken (in vakoverstijgende activiteiten) krachtig op elkaar inspelen. Ik roep alle journalisten vanaf nu dus graag op om aan iedereen die de slogan “terug meer kennis in het onderwijs” in de mond neemt, meteen de vraag te stellen: “Maar wat bedoelt u daar precies mee?”

# 27 augustus 2019, De Standaard, Kris Van Den Branden, Een sterk taalvak volstaat niet

Wie echt wil dat leerlingen beter scoren voor begrijpend lezen, moet manieren zoeken om de leestijd op te krikken en effectiever te benutten, vindt Kris Van den Branden.

KRIS VAN DEN BRANDEN

Wie? Hoogleraar en leraren­opleider aan de Faculteit Letteren (KU Leuven).

Wat? Leerlingen moeten niet alleen in de taalvakken gestimuleerd worden om veel te lezen, maar in het volledige curriculum én daarbuiten.

Dirk Van Damme heeft het niet begrepen op ons wetenschappelijke rapport rond begrijpend lezen (DS 24 augustus). Daarin pleiten we voor intensief, interactief en curriculumbreed begrijpend-lezenonderwijs in de basisschool. Van Damme suggereert dat het rapport vanuit een bepaalde ‘visie’ en een bepaald ‘paradigma’ is geschreven. Vreemd, en zelfs ronduit beledigend, want onze aanbevelingen zijn volledig gebaseerd op een systematische reviewstudie van het beschikbare internationale onderzoek. Misschien komt Thoni Houtveen, een Nederlandse expert die onafhankelijk van ons een soortgelijke literatuurstudie in opdracht van de Nederlandse overheid uitvoerde, daarom tot gelijkaardige aanbevelingen.

Van Damme zwaait met het woord ‘kennis’ en vindt dat er opnieuw meer aandacht moet gaan naar grammatica. Maar het beschikbare onderzoek toont aan dat onderwijs in grammatica en zinsontleding geen positief effect heeft op de leesvaardigheid van kinderen in de lagere school. Wat dat wel heeft, is achtergrondkennis rond het onderwerp waarover kinderen een tekst ­lezen. Precies daarom beogen veel krachtige leesmethodieken die zowel Houtveen als wij in de verf zetten een integratie van wereldoriëntatie- en taalonderwijs. In de beproefde aanpak Denk!, bijvoorbeeld, lezen leerlingen gedurende een aantal weken verhalende en non-fictieteksten over één overkoepelend thema (zoals de middeleeuwen of de klimaatopwarming). Tijdens taal- en wereldoriëntatielessen leren ze bij over dat thema en spijkeren ze hun leesvaardigheid bij. Maar voor Van Damme is dat weinig effectief en moeten leerlingen alleen binnen ‘een sterk taalvak’ aan begrijpend lezen werken.

**Diepgaande gesprekken**

Dat begrijpend lezen als een competentie wordt benaderd, zint hem evenmin. Vreemd, alweer. Wetenschappers definiëren een competentie als een geïntegreerde cluster van kennis, vaardigheden en attitudes die iemand in staat stelt om zich gepast te gedragen. Kennis is wel degelijk belangrijk in een competentie­gerichte aanpak, maar het gaat er vooral om wat je ermee kunt doen. Heeft Van Damme de werken van zijn medewerkers dan niet gelezen? Andreas Schleicher, het hoofd van het ‘Directorate for education and skills’ van de Oeso pleit er in zijn recente boek World class voor om 21ste-eeuwse vaardigheden centraal te stellen in het onderwijs, omdat je met kennis van feiten alleen niet ver springt in de wereld. Wordt het niet dringend tijd dat we in het Vlaamse onderwijsdebat het sloganeske niveau van ‘kennis of vaardigheden?’ overstijgen? De cognitieve wetenschap pleit al decennia voor een sterkere integratie van beide.

Dat Van Damme pleit voor een sterk taalvak, vinden we terecht. Ook wij zijn voorstander van meer en beter begrijpend lezen. Daarbij plaatsen we de leraar centraal. Die moet prikkelende, rijke teksten selecteren en er diepgaande gesprekken met de leerlingen over aangaan. Daar ligt wellicht een van de grootste uitdagingen voor het Vlaamse onderwijs.

Begrijpend lezen is een kwestie van interactie die veel verder reikt dan de juiste antwoorden op de vragen in het handboek overlopen. De leerkracht moet oog hebben voor de verschillen tussen leerlingen op het vlak van achtergrondkennis, motivatie en leesvaardigheid. Daarbij moet de lat voor elke leerling hoog liggen. Geen van de onderzoekers die aan het rapport meewerkten, ziet differentiatie als een nivellering naar beneden, zoals Van Damme suggereert. Voor ons is differentiatie altijd teaching up: elke leerling zo begeleiden dat hij zijn grenzen verlegt.

**Verouderde visie**

Maar met een sterk taalvak alleen zullen we er niet komen. Begrijpend lezen opsluiten in het taalvak is een verouderde visie. Wellicht is dat net de visie die ons gebracht heeft waar we nu zitten. Want als leraren beknibbelen op het aantal uren dat binnen het taalvak aan begrijpend lezen wordt gespendeerd, dan krijgen de leerlingen te weinig leesinstructie. En dat is precies wat er is gebeurd: binnen het taalvak daalde het aantal uren leesinstructie van 146 uur op jaarbasis in 2006 naar 84 uur in 2016.

Leerlingen moeten in de basisschool veel leeskilometers maken. Wie echt wil dat Vlaamse leerlingen opnieuw beter scoren voor begrijpend lezen, moet zoeken naar manieren om de leestijd op te krikken en effectiever te benutten. En moet kinderen stimuleren om door het hele curriculum heen, en ver daarbuiten, veel te lezen. Heilige huisjes als denken in verkokerde vakken moeten sneuvelen.

Mee ondertekend door Saartje Gobyn, Mariet Schiepers (Centrum voor Taal en Onderwijs/Faculteit Letteren KU Leuven), Hilde Van Keer en Emmelien Merchie (Vakgroep Onderwijskunde UGent).

# 27 augustus 2019, Knack, Kennis van grammatica valt drastisch terug bij Vlaamse leerlingen

De kennis van de Nederlandse grammatica is bij Vlaamse leerlingen de voorbije 10 jaar sterk achteruit gegaan, vooral op het vlak van zinsontleding. Dat blijkt uit een meting bij zowat 360 leerlingen. Het gaat om een eerste, verkennende studie die statistisch aantoont dat het taalniveau in het Vlaamse onderwijs erop achteruit gaat.

Vanuit het onderwijsveld komen al langer signalen dat het algemene taalniveau van leerlingen erop achteruit gaat. Maar Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) stelde onlangs dat daarvoor geen harde wetenschappelijke bewijzen bestaan. 'Dit is het eerste, weliswaar beperkte, longitudinale onderzoek om die vermeende achteruitgang empirisch te testen', zeggen de onderzoekers, wiens bevindingen in het online tijdschrift Over Taal zijn gepubliceerd.

Volgens de resultaten halen Vlaamse laatstejaarsleerlingen ASO wel degelijk de eindtermen voor spelling en woordsoorten. Maar zinsontleding vormt voor de meeste groepen een probleem. 'Op tien jaar tijd is de kennis van zinsfuncties drastisch gedaald', zeggen de onderzoekers. De gemiddelde score zakte van 60 in 2008 naar 40 in 2018, een onvoldoende.

Het onderzoek vergelijkt studenten ASO met een groep met identiek profiel, die de test tien jaar geleden heeft afgelegd. De test beoordeelde spelling, het begrip van woordsoorten en zinsontleding.

Ook in Nederland werden leerlingen aan een test onderworpen. Vlaamse leerlingen scoren over de hele lijn wel een stuk beter dan Nederlandse leerlingen. Meisjes doen het ook nog steeds beter op het vlak van taal, en de achteruitgang is bij die groep ook kleiner dan bij jongens. Leerlingen die Latijn studeren, behalen ook betere resultaten dan niet-latinisten, blijkt nog uit de testresultaten.

# 28 augustus 2019, Nieuwsberichten Taalunie, Taalunie wijst op noodzaak samenhang in aanpak leesbegrip en leesmotivatie

Hoe kan het niveau van begrijpend lezen van Vlaamse en Nederlandse basisschoolleerlingen worden verhoogd? En hoe krijgen Nederlandse en Vlaamse leerlingen meer plezier in en betrokkenheid bij het lezen? Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie en de Taalraad Begrijpend Lezen hebben in opdracht van het Comité van Ministers (de Vlaamse en Nederlandse ministers van Onderwijs en Cultuur) aanbevelingen gedaan om het leesbegrip en de leesmotivatie van basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen te vergroten.

De aanbevelingen zijn terug te vinden in het plan Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. Uitgangspunt van de aanbevelingen is dat scholen vijf kernthema’s in samenhang oppakken om tot een effectieve aanpak voor leesbegrip en leesmotivatie te komen. Zij worden daarbij ondersteund door organisaties rond de school die hun acties op elkaar dienen af te stemmen.

**Kernthemas en het belang van samenhang**

De kernthemas om het onderwijs in begrijpend lezen te verbeteren zijn:

werk vanuit urgentiebesef

werk met een taal-leesbeleid

werk met effectieve vakdidactiek

werk aan leesmotivatie

geef formatieve feedback

Om binnen scholen verandering in gang te zetten, is een samenhangende aanpak van alle vijf de kernthemas noodzakelijk. Daarnaast bevelen we aan dat alle betrokkenen rond de school - denk aan lerarenopleidingen, pedagogisch begeleiders, ouderverenigingen en leesbevorderingsorganisaties - een op elkaar afgestemde bijdrage leveren. Alleen als scholen er samen met deze betrokkenen aan werken, kan er verbetering optreden. In de komende periode zal het Algemeen Secretariaat van de Taalunie met een aantal voorbeeldscholen en de verschillende betrokkenen in gesprek gaan om de acties verder vorm te geven.

**Verbinden van initiatieven**

Naast dit plan van de Taalunie en de Taalraad zijn er recentelijk ook andere adviezen gedaan over leesonderwijs. Zo heeft onder andere de Vlor (Vlaamse Onderwijsraad) een praktijkgerichte review uitgebracht over de didactiek voor begrijpend lezen, en de Nederlandse Onderwijsraad en Raad voor Cultuur hebben een gezamenlijke oproep gedaan tot een leesoffensief (LEES!). De Taalunie onderschrijft deze adviezen en wil ze verbinden om te laten zien dat er zowel in Nederland als in Vlaanderen door diverse partijen vanuit één visie wordt gewerkt aan het verhogen van het niveau van begrijpend lezen en het bevorderen van leesmotivatie.

**Aanleiding**

De aanleiding voor het actieplan waren de resultaten van PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). Uit dit internationale onderzoek blijkt dat er, zowel voor Nederland als voor Vlaanderen, zorgen zijn over het niveau van begrijpend lezen en leesmotivatie van basisschoolleerlingen: Vlaanderen zakte flink op de internationale ranglijst. Nederlandse leerlingen behalen al jaren min of meer dezelfde bovengemiddelde score, maar over de jaren heen daalt hun positie licht ten opzichte van die van andere landen. De Nederlandse resultaten vragen op twee punten om aandacht: slechts 8% van de Nederlandse leerlingen leest op het geavanceerde begripsniveau, en de betrokkenheid bij lezen en het leesplezier van Nederlandse 10-jarigen is vergeleken met andere deelnemende landen zeer laag. Ook Vlaamse leerlingen hebben weinig plezier in en betrokkenheid bij het lezen.

# 28 augustus 2019, De Morgen, Hoe leerlingen weer moeten leren lezen

In een nieuw rapport vragen de Taalunie en de Taalraad meer urgentie in het beleid rond begrijpend lezen. Het Nederlands-Vlaamse orgaan pleit voor een totaalaanpak om het dalende niveau van de Vlaamse leerlingen aan te pakken.

“De actualiteit geeft reden tot bezorgdheid over begrijpend lezen.” De allereerste zin van het rapport van de Taalunie en de Taalraad Begrijpend Lezen zet meteen de toon: onze leerlingen kunnen niet goed meer lezen. Profetische woorden ook. Net gisteren bleek dat de kennis van de Nederlandse grammatica de voorbije tien jaar sterk achteruitging in Vlaanderen. Dat schrijft het onlinetijdschrift Onze Taal op basis van een voorzichtige studie.

Het bericht ligt in lijn met wat we weten sinds 2016. Uit het internationale PIRLS-onderzoek bij leerlingen in het vierde leerjaar bleek toen dat hun niveau een zorgwekkende daling kende. Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) en haar Nederlandse collega vroegen de Taalunie en Taalraad – die speciaal hiervoor werd opgericht – om een rapport op te stellen met oorzaken en concrete oplossingen. De reden voor de daling was immers niet meteen duidelijk. Al viel op dat Vlaanderen weinig instructietijd aan leren lezen besteedde en kinderen hier minder graag lezen.

De realiteit is complexer, zo blijkt nu. Het rapport onderscheidt vijf knelpunten die allemaal op elkaar inwerken, waardoor het niveau de laatste jaren daalde. De Taalunie en -raad onderscheiden vijf aanbevelingen voor scholen en beleidsmakers: urgentiebesef, taal-leesbeleid over de hele school, effectieve vakdidactiek, leesmotivatie en formatieve feedback. Belgische en Nederlandse academici, leerkrachten en begeleiders maakten daarvoor een overzicht van de wetenschappelijke literatuur. Daarnaast bezochten ze verschillende scholen die wél goede resultaten konden voorleggen. Die worden nu vertaald in goede voorbeelden waar andere scholen uit kunnen leren.

“Al is het zeker niet zo dat scholen daarin alleen staan”, zegt auteur Carlijn Pereira. Ze kijkt ook naar de methodemakers, bibliotheken, ouders, onderwijskoepels en overheid om actie te ondernemen. Zo pleit het rapport onder andere voor een sensibiliseringscampagne om alle scholen aan te moedigen hier werk van te maken. “Dat urgentiebesef moet geprikkeld worden”, zegt ze. Te veel scholen erkennen enkel dat er een algemeen probleem is, zonder in te zien dat ze zelf ook moeten werken aan een beter leesbeleid.

MOTIVATIE

Essentieel is vooral dat alle kernthema’s door elkaar worden aangepakt. “Als we op één element inzetten, zal er niets gebeuren”, zegt pedagoog Pedro De Bruyckere (Arteveldehogeschool), die meewerkte aan het rapport. Hij geeft het voorbeeld van leesmotivatie. “Als lezen veel moeite kost, zal het wellicht minder plezier opleveren.”

Maar, zo benadrukt hij, het is wel nodig om een fundament op te bouwen en daar ook in andere vakken aan te werken. Als kinderen de woordenschat, achtergrondkennis of juiste leesstrategie niet bezitten, wordt alle leren moeilijk. Maar alles staat of valt met leerkrachten en scholen die op de hoogte zijn van een goede didactiek. “Wat voor nut heeft het om veel tijd in lezen te steken als de aangeleerde technieken niet goed zitten?”

Crevits toont zich tevreden met het resultaat. “Met dit rapport worden goede praktijkvoorbeelden samengebracht, vanaf het najaar zullen deze verder gedeeld worden zodat scholen er mee aan de slag kunnen”, zegt ze. PIETER GORDTS

# 29 augustus 2019, Het Nieuwsblad, (Lieven Boeve) Topman katholiek onderwijs: “Lessen getrokken uit tegenvallend onderzoek naar kwaliteit onderwijs”

Het onderzoek waaruit begin april bleek dat de kwaliteit van het onderwijs, en vooral van het katholiek onderwijs, de laatste jaren fors gedaald is, was geen “prettig nieuws”, geeft topman Lieven Boeve bij de start van het nieuwe schooljaar toe. Er zijn echter lessen uit getrokken, maakt Boeve zich sterk. “De hypothese van onderzoeker Jan Van Damme was dat wij in ons lesgeven te veel focussen op de eindtermen, en te weinig op de uitbreidings- en verdiepingsdoelen in onze leerplannen”, zegt de directeur-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Voor de eerste graad van het secundair onderwijs start het nieuwe schooljaar maandag met nieuwe eindtermen en leerplannen.

De nieuwe eindtermen, en de leerplannen die op basis daarvan uitgewerkt zijn, moeten tegemoetkomen aan de kritiek die al langer leeft over de nivellering van het onderwijs. “Dat de nieuwe eindtermen ambitieuzer zijn, zal er zeker toe bijdragen dat de lat hoger komt te liggen”, zegt Boeve. “Maar er zijn niet alleen die eindtermen - dat zijn de minimumdoelen. Dat betekent dat er altijd een aantal leerlingen, hopelijk een groot aantal, daar boven gaat. We zullen dus extra doelen, zoals de uitbreidings- en verdiepingsdoelen, nodig hebben voor die leerlingen. En dat is nu net wat we in onze leerplannen bieden. Ik vergelijk de eindtermen graag met de minimumdoelstelling om de Olympische Spelen te halen. Je wint pas medailles als je excelleert. Met onze leerplannen willen we voor de medailles gaan.”

Die eindtermen zijn pas eind vorig jaar goedgekeurd. Er moest dus snel geschakeld worden om de leerplannen en schoolboeken aan te passen en de leraars bij te scholen. “Precies daarom lanceerden we onze leerplannen in ontwerpversie al in november en waren we al gestart met nascholingen”, zegt Boeve. “Wellicht te weinig, want het is vlug moeten gaan, maar dat gaf onze scholen extra tijd om ermee aan de slag te gaan. Maar we kunnen starten, al was het wel beter geweest als we wat meer tijd hadden gehad.”

De inspectie heeft echter voorzien in een overgangsperiode van twee jaar waarin de leerkrachten wat experimenteerruimte krijgen. “In die periode zal de inspectie eerder helpen dan wijzen op de fouten die ze misschien maken.”

Begin dit jaar had Boeve de nieuwe eindtermen nog “te ambitieus” genoemd voor een deel van de leerlingen. Vlak voor de invoering ervan klinkt het dat de discussie gevoerd is. “Het is nu kwestie van monitoren of de lat niet te hoog, of te laag, ligt. Want als die lat niet op de juiste hoogte ligt, verlies je te veel leerlingen, en dat kan ook niet de bedoeling zijn. Geen nivellering dus, maar de leerlingen gericht uitdagen.”

**“Waarom jonge leerkrachten geen eigen klas geven?”**

Om het nijpende lerarentekort in te dijken, zijn er dringend oplossingen nodig. Voor Boeve is het lerarentekort de belangrijkste bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. Voor oplossingen moet er onder meer naar de aantrekkelijkheid van de job zelf gekeken worden. “Daar kunnen nog bijkomende stappen gezet worden”, meent Boeve. Hij kijkt daarvoor onder meer naar het lerarenplatform, dat nu al bestaat. “Op dit moment is het vaak zo dat de jongeren al de interimopdrachten doen. Maar het zou toch een veel mooiere kans zijn mochten die jonge leerkrachten een eigen klas hebben waar ze een heel jaar kunnen tonen wat ze waard zijn? “De kans bestaat dat oudere leerkrachten, die nu vaak wel hun eigen klas hebben, niet staan te springen voor zo’n plan. Maar Boeve ziet daar oplossingen voor. “Je moet de voorwaarden creëren waaronder zoiets kan”, meent hij. “Misschien moet je dat ook aanmoedigen, en zeggen: als je dit doet, dan staat er iets anders tegenover. Ik denk dan aan bijkomende professionaliseringsmogelijkheden of mogen inzetten op aanvangsbegeleiding. Daar kun je, denk ik, gerust meer beleid rond voeren.”

Maar ook voor leerkrachten die al langer aan de slag zijn, moeten er initiatieven genomen worden. “Daar is de sleutel werkbaar en wendbaar werk, en ook op de vlakke loopbaan knappen veel leraren af. Daar moet dus ook aan gewerkt worden.”

Hoe past de vaste benoeming binnen het aantrekkelijk maken van het beroep? Voor ontslagnemend minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) is dat essentieel voor de aantrekkelijkheid, Open VLD en N-VA, de andere partijen die onderhandelen voor een volgende Vlaamse regering, zijn eerder koele minnaars. “Ongeveer iedereen zegt dat de vaste benoeming niet het probleem is: ook een contract van onbepaalde duur zeg je niet zomaar op”, meent Boeve. “Het is wel belangrijk om te zorgen voor een goed functioneringsbeleid.”

Binnen dat functioneringsbeleid moet er ook een snellere evaluatieprocedure komen. “Een kleine minderheid in het onderwijs vormt een bedreiging voor de kwaliteit, en zij voelen zich beschermd door de vaste benoeming, maar ook door de huidige evaluatieprocedure, die complex is en lang duurt. Zo kun je niet kort op de bal spelen en is er eigenlijk bijna een soort van straffeloosheid ontstaan. De gesprekken met de bonden liggen op dit moment stil, maar we hebben dit afgesproken in de cao. Ik ga ervan uit dat die uitgevoerd wordt.”

Boeve herhaalt daarnaast ook zijn pleidooi om zij-instromers betere voorwaarden te geven. “Zij moeten, met een maximum van bijvoorbeeld 20 jaar, hun anciënniteit kunnen meenemen”, vindt hij. “En meer zij-instromers moeten op die anciënniteit kunnen rekenen dan vandaag het geval is.”

# 31 augustus 2019, De Morgen, Interview Dirk Van Damme, Dirk Jacobs, De onderwijskwaliteit daalt: ‘Zwakke scholen worden nooit gesloten’

Aan de vooravond van het schooljaar fileren experts Dirk Van Damme en Dirk Jacobs ons onderwijs. ‘Alles staat of valt met het leer­krachten­probleem’, vindt Jacobs. Zijn collega is het daarmee eens, al zal dat zowat de enige keer zijn tijdens het gesprek.

Wonen of werken in Vlaanderen doen ze al lang niet meer. Maar het maakt ook dat ze beiden de kunst van het parler-vrai kunnen hanteren: ze hoeven geen blad voor de mond te nemen.

Dirk Jacobs: • geboren in Brugge in 1971 • professor in de sociologie • hoogleraar aan de Université Libre de Bruxelles sinds 2004 • wordt tot de ­progressieve zijde gerekend • inhoudelijke focus verschoof van integratie naar onderwijs • een van de geestelijke vaders van het Excellentiepact in Franstalig België

Dirk Van Damme: • geboren in Gent in 1956 • pedagoog en gezaghebbende stem in het onderwijsveld • bestuurder Gemeenschaps­onderwijs (2003-2004) • kabinetschef minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (2004-2008) • werkt sinds 2008 voor de OESO, nu als ‘senior counselor’ van het onderwijs­directoraat

Dirk Van Damme (63) is voormalig kabinetschef van onderwijsminister Frank Vandenbroucke (sp.a). Tegenwoordig is hij senior counselor van het onderwijsdirectoraat van de OESO. Anderhalf jaar geleden trok hij in deze krant aan de alarmbel: de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs gaat in sneltempo achteruit. Volgens Van Damme had het onderwijs zich blind gestaard op de kansen van de zwakste leerlingen, waardoor het niveau over de hele lijn naar omlaag was gehaald.

Hoe vaker hij de stelling tijdens het interview herhaalt, hoe meer Dirk Jacobs gaat steigeren. Jacobs (48) is onderwijssocioloog aan de Brusselse ULB en een van de geestelijke vaders van de onderwijshervorming ten zuiden van de taalgrens.

“N-VA is er alleszins in geslaagd het onderwijsdebat perfect te kaderen in hun frame: kwaliteit versus gelijke kansen”, ergert hij zich op weg naar het Parijse café waar het gesprek plaatsvindt.

De kwaliteit van het onderwijs is een van de hete politieke hangijzers. In de nota die Bart De Wever naar voren schoof voor de Vlaamse regeringsvorming, schreef hij: ‘Het streven naar excellentie moet primeren boven een verkeerd begrepen gelijkheidsstreven dat leidt tot nivellering en niveauverlaging.’ Moet het gelijkekansenbeleid op de schop? Van Damme: “Gelijke kansen zijn niet van tafel geveegd, en niemand pleit daarvoor. Ik ben ook absoluut voor het behoud van de GOK-financiering (Gelijke Onderwijskansen, red.), ook voor de correctie in financiering van scholen op basis van GOK-indicatoren. Maar er is wel degelijk een probleem met de dalende kwaliteit van het onderwijs. En het gelijkekansenbeleid heeft ertoe geleid dat velen dat probleem niet durven te zien. Dat geldt met name voor de linkerzijde, waar ik me nog altijd toe reken. Let wel, Vlaanderen is ook absoluut niet goed in het garanderen van gelijke kansen voor elke leerling. Ook daar zijn onze indicatoren dramatisch. Ik zou niet willen dat het streven naar meer kwaliteit ervoor zorgt dat we gelijke kansen vergeten. We zouden perfect in staat moeten zijn beide te combineren.”

Dirk Jacobs: “Er is een aanname in het debat geslopen: de causale relatie tussen gelijke kansen en een tanende onderwijskwaliteit. Dat oorzakelijk verband is helemaal niet aangetoond, maar wordt in het politiek discours wel gemaakt. We moeten opletten dat we niet in die val trappen.”

Dirk Van Damme: “De daling op kwaliteit zie je echt zeer scherp. Het is onverantwoordelijk om dat niet te zien en de koppeling met het gelijkekansenbeleid niet te maken. Die causale band haal ik uit talloze gesprekken met mensen uit het onderwijsveld, maar ook met beleidsverantwoordelijken in de voorbije twintig jaar. Leraren die me letterlijk zeggen: omwille van gelijke kansen, om toe te laten dat er meer leerlingen over de lat zouden raken, heb ik de lat naar omlaag gebracht. Dat is dramatisch. Dat was ook nooit de bedoeling. Ik blijf bij de slogan die Frank Vandenbroucke hanteerde: gelijke kansen op hoge kwaliteit.”

Als leerkrachten het zelf toegeven, is het probleem dan niet duidelijk?

Jacobs: “Ik zou ook gechoqueerd zijn als ik een leerkracht hoor zeggen dat de lat omlaag moet omwille van gelijke kansen. Die attitude is dan bij die persoon inderdaad een probleem. Maar ik zou wel graag data zien waar effectief aangetoond wordt dat bepaalde elementen van het gelijkekansenbeleid een impact zouden hebben gehad op de kwaliteit, en hoe dan. Gelijke kansen en kwaliteit staan los van elkaar en zijn perfect combineerbaar.”

Van Damme: “De boodschap die scholen en leraren kregen, is 10 tot 15 jaar lang geweest: je moet het niet te moeilijk maken, want dan draag je bij aan schoolse mislukking, en stimuleer je het zittenblijven. Die boodschap is gegeven, lang en consistent – daar blijf ik bij. Je ziet uit de reacties van leerkrachten die in de pers komen dat ze hier nu tegen revolteren.”

U bent heel kritisch voor het onderwijsbeleid, maar u bent natuurlijk mee verantwoordelijk. Vorig jaar hebt u daar als het ware mea culpa voor geslagen.

Van Damme: “Dat klopt niet echt. Het probleem zit in de manier waarop onze boodschap in de praktijk vertaald werd door de onderwijskoepels, inspectie en begeleidingsdiensten. Vandaar dat ik zo kwaad ben op dat middenveld, zij dragen een heel grote verantwoordelijkheid. Ik pleit wel mea culpa dat we dat niet hebben zien gebeuren.”

Het valt op dat u in interviews vaak benadrukt: ik reken mezelf nog steeds tot de progressieven. U zei het in de eerste minuut van dit gesprek. Moet u dat verdedigen?

Van Damme: “Toch wel, omdat ik ondertussen de slippendrager van de N-VA word genoemd. Ik krijg het daarvan op mijn heupen. Het is hun verdienste dat zij het kwaliteitsprobleem politiek op de kaart hebben gezet. Ik herhaal: het is een schande dat de linkerzijde dat niet doet.”

Was de consensus in het onderwijs te veel ingedommeld om het probleem onder ogen te zien?

Van Damme: “Ja. Dat denk ik wel.”

Jacobs: “Ik begrijp dat niet. De klemtoon op kwaliteit is er altijd geweest, ook bij links. De school dient toch om op te leiden? En iedereen deelt het idee dat we elk kind het maximum van zijn talenten moeten laten ontplooien.”

Van Damme: “Maar de vertaling daarvan is geweest: als een kind niet ver raakt, moet je het ook niet nodeloos ver uitdagen, om mislukking te vermijden. Dat is een mentaliteit die echt bestaat, bij leerkrachten maar ook bij ouders. Het is niet toevallig dat ons land in de laatste PISA-resultaten (internationaal onderzoek naar de leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid van scholieren, red.) helemaal onderaan bengelt qua prestatiemotivatie. Onze leerlingen worden met andere woorden in veel scholen niet meer gemotiveerd om op hoog niveau te presteren.”

Jacobs: “Ik snap die redenering echt niet. Wouter Duyck (cognitief psycholoog aan de UGent, red.) heeft die link ook gemaakt, tussen de motivatie om te presteren en de resultaten: de zesjescultuur als verklaring voor de dalende kwaliteit. Maar Vlaanderen scoort binnen Europa nog steeds het hoogst voor wiskunde, op basis van het PISA-onderzoek. Hoe kan de lage motivatie dan een verklaring zijn? Dat zijn simpele correlaties, terwijl je ze in complexe modellen moet stoppen en kijken in hoeverre dat echt een impact heeft. Maar het komt er niet uit – natuurlijk niet, want er is geen link.”

Van Damme: “Voor wiskunde zitten we relatief gezien nog goed, maar wel in een sterk dalende lijn. Voor lezen en wetenschappelijke geletterdheid zitten we in de subtop en dalen we eveneens.”

Jacobs: “Maar de hele industriële wereld kent zo’n daling. Alleen is de discussie nog bezig over wat de oorzaak daarvan is. De enige studie die echt een Vlaams probleem toont, is PIRLS: Vlaamse leerlingen kunnen minder goed lezen dan vroeger. Zorgwekkend. Maar vergelijk het met Franstalig België: dát is slecht.”

Zitten we aan de start van een nieuwe onderwijsstrijd?

Van Damme: “Kwaliteit is volop bezig een nieuwe breuklijn te worden. Zolang de progressieve zijde de kwaliteitsproblematiek niet erkent en er geen antwoord op formuleert, is het onderwijsveld voor politiek links compleet verloren. De politieke electorale strijd van de voorbije 15 jaar is verloren in onderwijs, en is daar gewonnen door N-VA.”

N-VA heeft zich in Vlaanderen opgeworpen als behoeder van het onderwijs. Zij willen dat de beste leerlingen kunnen excelleren en hebben daarvoor geen onderwijshervorming nodig.

Jacobs: “Er is iets heel vreemds gebeurd in de onderwijshervorming. Na 10 jaar debat wordt die opgenomen in het regeerakkoord. Op het moment dat Kris Van Dijck het zelf zit te verdedigen in het Parlement namens de N-VA en namens de regering, staat Bart De Wever in de coulissen bij Villa Politica: ‘Tene quod bene’ (‘Behoud wat goed is’, red.). Gedaan met de hervorming. Plots wordt het idee gelanceerd dat de elitecolleges in gevaar zijn. Terwijl de onderwijshervorming juist de nefaste invloed van het watervalsysteem moest tegengaan, waarbij onderwijs een afvallingskoers wordt in plaats van het stimuleren van talenten. In het beroeps- en technisch onderwijs zitten we nu vooral met leerlingen die er omwille van een negatieve keuze zitten. Ze hebben het eerst in het ASO geprobeerd, ook omdat veel ouders denken dat het zo beter is. De kwaliteit in het beroeps- en technisch onderwijs laat daardoor te wensen over, door de futiliteitsgevoelens bij leerlingen en leerkrachten.”

Van Damme: “Dat is het standaard linkse verhaal over de hervorming, maar dat klopt in de feiten niet helemaal. Op zeker moment heeft het buikgevoel van Bart De Wever de bovenhand gehaald en de koerswijziging ingezet. Maar er was toen al een enorme dynamiek op gang in het onderwijsveld. Colleges begonnen zich te roeren, maar veel belangrijker nog was de weerstand van het technisch onderwijs. Dat laatste wordt altijd onderbelicht. De technische scholen vreesden voor de teloorgang van hun instroom als het ASO met de kroonjuwelen van het TSO zou gaan lopen. Daar kwam volgens hen de hervorming – met het afschaffen van het ASO, TSO, en BSO – op neer, en ik denk dat ze daar gelijk in hadden. Ook bedrijfsleiders hebben gepleit voor het behoud van het TSO. De weerstand bij VTI’s en bedrijven heeft Bart De Wever overhaald.”

Jacobs: “De bedoeling was toch juist om met de domeinscholen de schotten tussen de richtingen op te heffen?”

Van Damme: “Dat concept was absoluut niet doordacht. Je zult geen enkele tekst vinden waarin de domeinschool goed uitgelegd wordt. Het is een vaag concept dat sympathiek oogt. Pas op, ik ben ook heel lang pro geweest. In principe is het een heel goed idee, veel beter dan het afschaffen van de onderwijsvormen: in domeinscholen kun je dingen samen organiseren. Veel scholen in Vlaanderen ontwikkelen zich al stil naar domeinscholen.”

Jacobs: “Dan is het dus toch concreet? Zo vaag is het dan niet, als het bestaat.”

Intussen is in Franstalig België wel een diepgaande herstructurering van het onderwijssysteem op poten gezet.

Jacobs: “Maar de dynamiek is er heel anders. In Vlaanderen is het onderwijsdebat een politieke strijd geworden. De discussie over het breken van de koepels gaat ook over het breken van de macht van het middenveld in het algemeen. Die politieke strijd loopt dwars door het debat. De Franstalige Gemeenschap is weggebleven van de polarisering. Vijf jaar geleden heeft de politiek na een lange fase van ontkenning onder ogen gezien dat er een torenhoog probleem was. Iedereen is rond de tafel gaan zitten om een eerlijke analyse te maken. Dat moeten we in Vlaanderen ook doen: wegsturen van de patstelling, en heilige huisjes in vraag stellen.”

Welke dan?

Jacobs: “Bijvoorbeeld de competitie tussen scholen en netten. Daar gaat enorm veel geld in verloren. Nu bestaat er een regeling dat er binnen de 4 kilometer een schoolkeuze moet zijn. Dat zorgt ervoor dat er in bepaalde gebieden niet rationeel wordt omgesprongen met de middelen.”

Een onderwijsexpert als Wouter Duyck vreest ervoor dat het Franstalige pacte d’excellence enkel voor meer nivellering zal zorgen.

Van Damme: “Ik vrees dat ook. Ik ben inhoudelijk absoluut niet overtuigd door het Franstalige pacte d’excellence. Er zitten nog heel ouderwetse ideeën in die internationaal niet meer aanvaard worden, zoals de geforceerde brede eerste graad en een curriculum met een zware gemeenschappelijke stam. De analyse heeft niet echt de vinger op de wonde gelegd, denk ik.”

Jacobs: “Ik begrijp niet waarop die stellingnames gestoeld zijn. Honderden experts hebben eraan gewerkt, die zich ook internationaal hebben laten inspireren. De OESO, waar u voor werkt, gaat zelf de boer op met de idee dat de studiekeuze het best zo laat mogelijk kan plaatsvinden. Dat zit juist in die hervorming, net zoals bijvoorbeeld een veel grotere nadruk op kennis in plaats van competenties. Ook daar pleit de OESO voor. Het is heel erg jammer dat er in de Vlaamse pers zo’n karikatuur gemaakt wordt van die hervorming.”

Van Damme: “Daar heb je wel een punt. We moeten hun een kans geven om het te bewijzen. Ik zit echt niet te wachten op een mislukking.”

Moet de studiekeuze in Vlaanderen ook op een latere leeftijd gemaakt worden?

Van Damme: “De studiekeuze is bij ons niet het grootste probleem, wel dat de schoolkeuze op 12 jaar sociaal bepaald wordt door de ouders, in functie van hoe ze hun kinderen maatschappelijk willen positioneren. Op dat vlak ben ik fatalistisch: ik zie geen enkele manier om dat te doorbreken. Ouders hebben een totaal vrije schoolkeuze, en dat gaat niet veranderen.”

Jacobs: “Ouders hebben grosso modo een idee van wat de gereputeerde scholen zijn. En iedereen wil zijn kinderen daarheen sturen. Hoe los je dat op?”

Van Damme: “Door betere data beschikbaar te maken. Ouders kiezen nu een school op basis van reputaties, maar die zijn nagenoeg waardeloos. Ze zijn gebaseerd op ervaringen van mensen 20 à 30 jaar geleden. Soms zit achter die naam en faam een realiteit, vaak ook niet. Maar scholen die hun best doen om snel en stevig resultaat te boeken, krijgen daar pas 15-20 jaar later waardering voor wanneer hun reputatie zich aangepast heeft.”

U pleit dus voor een centraal examen?

Van Damme: “Ik zie niet in hoe je een verstandig schoolkeuzebeleid kunt voeren zonder dat het gevoed wordt door goede data. Weten waar zwakke scholen zitten, kan enkel door een centraal examen. Er is geen enkele andere methodiek die erin zal slagen om die ongeveer 17 procent scholen die echt onder de lat zakken, naar boven te halen.”

Jacobs: “Stel dat we betere data hebben en die publiek maken – waar ik absoluut tegen ben – dan geef je ouders de facto een rangorde. Iedereen die de moeite neemt om zich te informeren, zal dan zijn kind naar de beste plek willen sturen. Zo creëer je een plaatstekort, want iedereen wil zijn kinderen naar een handjevol scholen sturen. Scholen zelf moedigt het niet zozeer aan om goed onderwijs te geven maar wel het soort onderricht te geven dat leidt tot goede testresultaten. Het uitgangspunt is dat ouders moeten kunnen zorgen dat ze hun kinderen niet naar een zwakke school sturen. Maar je moet gewoon zorgen dat er geen zwakke scholen zijn.”

Dat blijkt in Vlaanderen heel moeilijk. Zelfs als we weten dat een school slecht presteert, duurt het jaren voor er ingegrepen wordt.

Van Damme: “Maar liefst 15 jaar. Ik heb ze zelf op mijn bureau gekregen: inspectierapporten over de manifest dramatische onderwijskwaliteit op een school. Er volgt dan een heel traject, en uiteindelijk duurt het 15 jaar voor een minister kan beslissen om een school te sluiten. Er worden dus in Vlaanderen eigenlijk nooit scholen gesloten.”

Mijnheer Jacobs, uw kinderen zitten in het Nederlandstalig Brussels onderwijs. Ooit overwogen om ze naar het Franstalig onderwijs te laten gaan?

Jacobs: Euh, neen. (lacht) Het is duidelijk dat het Nederlandstalig onderwijs in Brussel kwalitatief hoogstaander is. De Brusselse situatie is natuurlijk een bijzonder gegeven. 90 procent van de Brusselaars zou graag de keuze hebben om hun kinderen naar een tweetalige school te sturen. Maar wettelijk is dat volledig vergrendeld. Het is vandaag onmogelijk om in Brussel meertalig onderwijs aan te bieden. Dat negeert de Brusselse meertalige realiteit.”

Mijnheer Van Damme, u hebt in het verleden weleens gesproken over ‘het dogma van de meertaligheid’.

Van Damme: “Het debat over meertaligheid is vaak zeer oppervlakkig en simplistisch. Ik ben voor meertaligheid, maar politiek komt het debat vaak neer op: je moet de moedertaal beschermen. Maar dat mag niet betekenen dat het Nederlands minder belangrijk wordt. Die tendens is er duidelijk in Gent en Antwerpen, waar er meer aandacht is voor de thuistaal. Je moet kinderen juist van jongs af aan stimuleren om de schooltaal op een hoog niveau te ontwikkelen. Heel veel allochtone jongeren beheersen daarentegen twee of drie laagontwikkelde talen. Daardoor wordt ook de cognitieve ontwikkeling belemmerd. Dat is perfect aangetoond door wetenschappelijk onderzoek.”

Wetenschappelijk onderzoek heeft ook aangetoond dat je door een beter begrip van de thuistaal ook het Nederlands beter kunt beheersen.

Van Damme: “Daar is inderdaad onderzoek over, onder andere door de onderzoeksgroep van Piet Van Avermaet (directeur van het Steunpunt Diversiteit & Leren, verbonden aan de vakgroep taalkunde, Universiteit Gent, red.). Ik ben het weliswaar meestal oneens met hun werk. De impliciete conclusie is zeer vaak: het Nederlands is minder belangrijk. En daar ben ik het niet mee eens. De mate waarin ouders die hier al lang zijn het Nederlands beheersen, is bij ons bedroevend laag. Ondanks de inburgering zijn we er niet in geslaagd hun het Nederlands bij te brengen. En dat straalt af op het taalgebruik van hun kinderen, die eigenlijk nog altijd Turks spreken.”

Zijn we te laks geweest in ons inburgeringsbeleid?

Jacobs: “Op zich is de nadruk leggen op taalbeheersing en -verwerving heel legitiem. Maar het verzandt vaak in een ander extreem: verbieden dat kinderen op de speelplaats nog een andere taal gebruiken. Dat zou bij Vlaams-nationalisten nochtans slechte herinneringen moeten oproepen. Er zijn scholen waar kinderen gestraft worden omdat ze een woordje in een andere taal praten.”

Van Damme: “Dat is inderdaad onnozel. Al ik vind het jammer dat zo veel onderwijsdiscussies worden vertaald in de heilige oorlog tegen N-VA, en de schrik dat het weer zal worden gebruikt in een nationalistisch verhaal. De linkerzijde is kregelig over alles wat geïnterpreteerd kan worden als steun voor N-VA. Wat dat betreft ben ik absoluut niet tevreden over de kwaliteit van het debat: het is te sterk politiek gekleurd. Ook in veel wetenschappelijk onderzoek is politiek activisme vaak niet ver weg.”

Rekent u het werk van Dirk Jacobs daar ook toe?

Van Damme: “Ik vind Dirk een van de beste onderzoekers in België.”

Dat was niet de vraag.

Van Damme: “Goed, ik vind Dirk soms een beetje te politiek gemotiveerd. Misschien kan hij dat van mij ook zeggen. Qua onderzoek vind ik hem wel uitstekend.”

Er zijn steeds meer onderwijsexperts die deelnemen aan het publiek debat. Maar iedere partij schuift ook zijn eigen experts naar voren. Gwendolyn Rutten en N-VA hebben Wouter Duyck, sp.a heeft Orhan Agirdag. De wetenschap wordt door partijen selectief gebruikt en dan gelegitimeerd door een expert naar voren te schuiven.

Jacobs: “Ik ben al door bijna alle partijen gevraagd, op twee na. Alleen met Vlaams Belang was er geen contact en met N-VA nauwelijks communicatie. Maar het is belangrijk een onderscheid te maken tussen neutraliteit en objectiviteit. Ik krijg ook een beetje ‘de bollekes’ van collega’s die daarmee spelen. Alsof zij de échte wetenschappers zijn en anderen niet. Niemand is neutraal, maar we moeten allemaal objectief zijn. De data zijn wat ze zijn; je moet de methodes correct gebruiken. Ik zou graag willen dat we veel meer terug naar de onderzoeksdata kijken in plaats van met de vinger te wijzen wie al dan niet een serieuze wetenschapper is. Dat zijn spelletjes.”

Wat moet de grootste prioriteit zijn voor de partijen die de Vlaamse regering gaan vormen?

Jacobs: “Alles staat of valt met het oplossen van het leerkrachtenprobleem. Anders heeft heel de discussie die het afgelopen jaar gevoerd is geen zin. We hebben voldoende leerkrachten nodig, met de juiste profielen op de juiste plaats. Veel jonge leerkrachten verlaten het beroep heel snel. Ze moeten vakken geven waarvoor ze niet opgeleid zijn, en komen voor moeilijke klassen te staan. Terwijl de meest ervaren leerkrachten juist in de makkelijkste klassen lesgeven.”

Daarover staat geen woord in de startnota voor de Vlaamse onderhandelingen.

Van Damme: “Maar die problematiek komt ongetwijfeld op de onderhandelingstafel, want die is inderdaad fundamenteel. Ons systeem voor het alloceren van leerkrachten is absoluut slecht. We sturen de beste leraren naar de makkelijkste scholen. Daar moeten we anders over gaan nadenken. We kunnen bijvoorbeeld leerkrachten in moeilijke scholen beter verlonen. Het beroep moet aantrekkelijker gemaakt worden. Iedereen weet waar de tere plekken zitten – en dat is niet zozeer de vaste benoeming.”

Wat dan wel?

Van Damme: “De vakbonden die heilig blijven zweren bij het lerarenstatuut, en daar geen jota aan willen veranderen. Ook de koepels hebben boter op het hoofd. Ze willen de autoriteit van de school over de leerkracht niet alleen uitbreiden over de uren dat hij of zij lesgeeft maar over de volledige 38 uur. Dat is een waanzinnig idee. Het is een dovemansgesprek geworden. De voorbije drie ministers hebben niet gedurfd om knopen door te hakken, en Hilde Crevits heeft zich in de luren laten leggen met een onderzoek naar de tijdsbesteding van leerkrachten.”

Met een N-VA-minister zou het weleens kunnen dat de macht van de koepels aan banden gelegd wordt.

Van Damme: “Ik ben bang voor een situatie waar de hakken in het zand worden gezet. Dan verandert er ook niets, ondanks retoriek. Onderwijs is een complex systeem, maar om voor verandering te zorgen moet je wel een klein beetje het middenveld doorbreken in het onderwijs. Het is een veel te machtig systeem geworden.”

Jacobs: “Het middenveld is veel te waardevol om zomaar te willen breken. Maar samenwerking is inderdaad hard nodig. Als iedereen de hakken in het zand zet, krijgen we weer een standstill. Dan gaan we geen meter vooruit, of dat nu met een N-VA-minister is of met iemand van een andere kleur.” STAVROS KELEPOURIS en PIETER GORDTS

# 1 september 2019, Knack, opinie Jean-Marie Dedecker, 'Dwangmatige vernieuwingsdrang heeft ons onderwijs gedegradeerd'

Voorzitter van LDD en lijstduwer op de N-VA-Kamerlijst in 2019

'Het wordt tijd om het onderwijs, de bakermat van kennisoverdracht, terug te geven aan de leerkrachten, en hun professionele gezagspositie in ere te herstellen', schrijft Jean-Marie Dedecker bij de start van het nieuwe schooljaar.

Morgen 2 september is het eerste schooldag. Naar jaarlijkse gewoonte worden we dan door de media gemasseerd met tranentrekkende beelden van wenende kleuters die moeders rok met moeite kunnen lossen. Maar naast de jaarlijkse terugkeer van deze emotionele kalendervreugde voor de nieuwe start is er ook het traditionele kalendergezeur en gejeremieer over het lerarengebrek, onderfinanciering, planlast, het dalende onderwijsniveau of het falende M-decreet. Zelfs het moslim-hoofddoekje is dankzij een activistische Leuvense rechter al terug op de schoolagenda geplaatst. Zwarte toga's kennen ook de kunst van timing.

Als er een tekort aan leerkrachten is in het onderwijs, dan heeft dat niets met de politieke besluitvorming te maken. Onze onderwijzers zijn zelfs beter betaald dan het gemiddelde van de OESO-landen, en ze staan ook minder voor de klas dan hun collega's in die landen. Op 100 euro Vlaamse belastingen gaat er zo'n 25,8 euro naar het onderwijs, waarvan 84,5 % naar lonen.

Het heeft alles te maken met het gesol met jonge idealistische leraars door de onderwijskoepels zelf. Het systeem van tijdelijke aanstelling TADD zorgt er bijvoorbeeld voor dat beginners twee jaar op eigen kosten van de ene school naar de andere hotsen om een vol lessenpakket en dito salaris te kunnen krijgen. Vanaf het derde jaar worden ze dan telkens gedumpt want dan moeten ze opgenomen worden in een vaste poule. Ze worden jarenlang van het kastje naar muur gestuurd, of liever: van het bord naar de speelplaats. Ze worden ook als reserveonderdeel misbruikt om gaten op te vullen voor statutair benoemde leerkrachten die o.a. de geneugten van de vier-vijfde loopbaan ontdekt hebben voor zorgkrediet, loopbaanonderbreking, flexijobs of tijdens de laatste jaren voor hun pensioen. Er is in honderden basisscholen geen geld om een turnleraar te betalen, maar al is er maar één leerling in de school zit, die één of andere erkende godsdienst belijdt, moet er verplicht een zwart- of een witrok op de loonlijst bijkomen.

Daarenboven is het onderwijs kapot hervormd door een leger van pretpedagogen en multiculturele wijsneuzen die zelf nooit met een krijt op een schoolbord geschreven hebben. Vanaf morgen zijn bijvoorbeeld alle eindtermen geformuleerd volgens een ingewikkelde matrix die los staat van een opgelegde schoolvakkenstructuur. Het niveau is zodanig omlaag genivelleerd en de inhoud van de vakken is zodanig uitgehold dat de vakspecialisten er amper nog les mogen over geven.

Het lijkt wel alsof de anticultuur werd ontwikkeld. Geschiedenis, kunst en literatuur zijn secundair geworden, en kennis ondergeschikt aan vaardigheden. In de pampermaatschappij is de evolutionaire druk om slim te zijn afgenomen. Toen de ouders van mijn buur Bernard naar school gingen om te protesteren tegen de buis van hun gozer, kregen ze van een onderdanige leraar te horen dat hij een nul had voor Frans en nog drie deliberatievakken. De kruippedagoog verontschuldigde zich, want had Bernard zijn naam ingevuld op het examenblad, dan had hij nog punten kunnen krijgen, maar de lieverd was zelfs niet komen opdagen.

De zesjescultuur regeert. Goed onderwijs was vroeger autoritair, maar autoriteit is nu verdacht. Vroeger besliste een leraar of een kind voldoende geschoold was om een studiejaar hoger aan te vatten. Maar daarna kwam de klassen- en de schoolraad, niet zelden bemand door blinde rekenvaders en voorleesmoeders die niet zien dat hun nakomeling minder wonderkind is dan ze zelf willen inzien. Nu is er ook nog een interne beroepscommissie inzake deliberatiebetwistingen, voor de helft bestaande uit externen.

De juridisering van het onderwijs nam het over van de pedagogie. Vroeger kregen we punten, nu soms sterretjes, en A- B- of C-attesten, want voor de pret- en pamperpedagogen moet het leuk zijn. Klasgemiddelden worden soms niet meer berekend en bekend gemaakt, want te stigmatiserend voor de zwakke leerlingen, en buizen is des duivels. De problemen worden doorgeschoven naar de volgende studiejaren.

Politieke pedagoochelaars houden zich meer bezig met de ideologische inhoud van ons onderwijs dan met de organisatie ervan. De multiculturele moraliserende platitudes van onderwijsegalitairen werden de nieuwe onderwijsreligie. Gelijke kansen werden gelijke uitkomsten voor de egale mensenkindjes, en de kennislat werd zo laag gelegd dat iedereen er over kon struikelen. De multiculturele traumagevoeligheid en educatieangst leidde er toe dat we volgens het TALIS-onderzoek in 48 OESO landen (Teaching and Learning International Survey) kampioen zijn " in pestgedrag onder leerlingen" en " in verbale intimidatie van leerkrachten". Het oude systeem van orde, tucht en zelfdiscipline moest door een hervormingskliek van pedante sociologen op de schop, en de leraar boette in aan gezag. Straffen mag niet meer want te stigmatiserend.

Afgelopen week berichtte de UGent dat de kennis van grammatica bij Vlaamse scholieren sterk achteruit gegaan is, en zelfs gezakt onder de 50%. Niets nieuws onder de onderwijszon. Andere onderzoeken, van de PISA-studie bij 15-jarigen en de LVS-toetsen bij basisschoolkinderen tot de PIRLS-studie over leesvaardigheid tonen allen de vrije val van ons onderwijs aan. In het talenonderwijs mogen grammaticale fouten enkel nog gesignaleerd worden, maar niet meer gesanctioneerd. Vormcorrectheid en literatuur zijn bijzaak. Met zijn allen onderweg naar het analfabetisme. In sommige basisscholen worden er meer talen gesproken door Nederlands onkundige peuters dan in de toren van Babel. De leraars hebben het er lastiger met een talenstrijd dan met hun leeropdracht. Diversiteit is de mantra.

Een onderzoek van de KUleuven, op basis van de punten die Vlaamse 15-jarigen tussen 2003 en 2015 scoorden op de Internationale PISA-tests, toonde aan dat een kansarme leerling op een college zo'n 150 punten meer haalt dan een gegoede leerling op een concentratieschool. Dat komt overeen met een voorsprong van vier leerjaren, en de kansrijke leerlingen scoorden zelfs slechter dan 12 jaar eerder. De school is meer bepalend voor de prestatie van de leerlingen dan hun sociale positie.

Het talent van pubers ontwikkelen is een nobele roeping: "plus est en vous". Goede leraars bezitten de vitale kwaliteit om hun beste leerlingen triomfen te laten scoren door een combinatie van theater en gezag, en door iedereen boven zichzelf te laten uitstijgen.

Lieven Boeve, de paus van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en Raymonda Verdyck, goeroe van het Gemeenschapsonderwijs, zouden beter te biechten gaan bij zichzelf in plaats van aan de Klaagmuur te staan. Ze zijn immers mede verantwoordelijk voor de woekerende malaise. Ze kunnen dan het onderwijs, de bakermat van kennisoverdracht, teruggeven aan de leerkrachten, en hun professionele gezagspositie in ere herstellen. Boeve kan dan voor altijd op retraite in zijn dialoogschool, en Vandyck mag op doorlopende 'lentevakantie'.

# 11 september 2019, Knack, Bert Bultinck, 'Echte leervooruitgang meten en ook de top blijven uitdagen: de weg vooruit is niet zo moeilijk'

'Onderwijs dient niet om een wereldbeeld te bevestigen of te ontkrachten, maar om kinderen iets bij te leren', meent Knack-hoofdredacteur Bert Bultinck. 'Daar gaat het mis.'

Net als de verhitte polemieken over milieu, migratie of herverdeling is het onderwijsdebat vandaag een arena voor kletterend wapengeweld. Of het nu gaat over het M-decreet, centrale examens of concentratiescholen, telkens staan er minstens twee bendes van intellectuele gladiatoren tegenover elkaar, van pedagogen over sociologen tot cognitief psychologen. De essentie dreigt daarbij al eens te worden vergeten: onderwijs dient niet om een wereldbeeld te bevestigen of te ontkrachten, of om de macht van een koepel te breken of te verstevigen, maar om kinderen iets bij te leren.

Daar gaat het een beetje mis. De jongste jaren presteren we steevast minder goed in internationale proeven zoals de PISA-onderzoeken, of de PIRLS-onderzoeken naar begrijpend lezen. Bij het eerste PISA-onderzoek in 2000 scoorden we geweldig: er was geen enkele andere regio die significant beter scoorde op wiskundige geletterdheid dan de onze. In 2015 waren we al naar de zesde plaats gezakt. Bovendien is er ook in absolute cijfers een neerwaartse trend: we blijven naar OESO-normen nog altijd een topregio, maar ook los van de internationale rangorde zijn onze vijftienjarigen simpelweg minder goed geworden. De trend voor begrijpend lezen is vergelijkbaar. Bij de toppresteerders is het niet beter: vijftien jaar geleden behoorde een op de drie Vlaamse leerlingen tot de internationale top voor wiskunde, nu is dat nog een op de vijf.

**Echte leervooruitgang meten en ook de top blijven uitdagen: de weg vooruit is niet zo moeilijk.**

Het debat wordt doorgaans verengd tot een oorlog tussen twee visies: de 'gelijkekansenridders' en de engelbewaarders van de excellentie. In de karikaturen wordt dat een strijd met aan de ene kant linkiewinkies die zoveel mogelijk Vlamingen met een migratieachtergrond én hun ideologische agenda van gelijkheid willen vooruithelpen, ten koste van extra stimuli voor de witte eliteleerlingen. Het rechtse kamp zou dan weer bestaan uit hardvochtige rouwdouwers die de blanke privileges in stand willen houden en hun ideologische voorkeur voor competitie erdoor willen rammen.

Het ligt genuanceerder dan dat. Wouter Duyck, zonder enige twijfel de luidste vertegenwoordiger van het 'excellentiekamp', betuigde in Knack bijvoorbeeld ondubbelzinnig zijn steun aan de elitecolleges om de terugval bij PISA-onderzoeken tegen te gaan, maar wel 'op voorwaarde dat ze op cognitief vlak elitair zijn'. En dus niet enkel mikken op jongeren uit de hogere sociale klassen. Want ook daarover is het PISA-onderzoek glashelder: Vlaanderen is een van de regio's met de grootste ongelijkheid in onderwijskansen. Dat is geheel in lijn met het schabouwelijke palmares als het gaat over het wegwerken van andere discriminaties.

Het zijn niet enkel de witte aso-scholen die hun leerlingen laten excelleren.

Om uit de stellingenoorlog te raken zijn er twee denksporen met toekomstperspectief. Het eerste komt uit nieuw onderzoek van de KU Leuven. In zijn masterproef bij Ides Nicaise, een prominente vertegenwoordiger van het 'gelijkekansenkamp', brengt onderzoeker Jan Schoukens een vernieuwende definitie van 'excelleren' naar voren: excelleren betekent bij hem niet zozeer in absolute waarden topscores behalen bij PISA of PIRLS, maar wel de grootste vooruitgang boeken ten aanzien van de startpositie. 'Vlaamse scholen uit de PISA-enquête van 2015', schrijft hij in zijn scriptie, 'worden als "excellerend" geselecteerd als ze hun leerlingen gemiddeld veel beter laten presteren dan wat je van hun sociaal-economische achtergrond, thuistaal of onderwijsvorm mag verwachten.' En dan blijkt dat niet enkel witte aso-scholen hun leerlingen laten excelleren, maar dat je in alle onderwijstypes scholen vindt die geweldig goed hun job doen: leerlingen boven zichzelf uittillen. Als we nu ook andere scholen zouden modelleren naar het profiel van die excellerende scholen, dan zouden we weer hoger scoren op PISA- en andere tests, suggereert Schoukens.

Daarnaast is het perfect mogelijk om de bestaande gelden voor gelijke onderwijskansen (GOK) op niveau te houden, en tóch extra inspanningen te doen voor de top. Waarom zouden we niet een klein deel van het gigantische onderwijsbudget besteden aan honours programs? Die bestaan uit extra taken, lessen en andere uitdagingen voor de intellectuele top van de klas. 'Ik kan zo tien maatregelen opnoemen ten voordele van kwetsbare kinderen,' zei Duyck onlangs in Knack, 'maar ik ken er niet één die specifiek is gericht op leerlingen die heel erg goed presteren.' Cruciaal is dan dat die plusprogramma's overal worden ingezet, en dat ze niet beperkt blijven tot de witte elitescholen die we vandaag al kennen. Alleen zo halen we echt al het potentieel uit onze leerlingen, ook die met een migratieachtergrond. Echte leervooruitgang meten en ook de top blijven uitdagen: de weg vooruit is niet zo moeilijk. Waar wachten we op?

# 10 september 2019, webblog duurzaam onderwijs, Kris Van den Branden, De ontlezing van de Vlaamse jeugd van 1955 tot 2020

De boekenwurm is in onze contreien een bedreigde diersoort. In 1955, zo bleek uit nationaal tijdsbestedingsonderzoek, besteedden adolescenten in Nederland meer tijd aan het lezen van boeken dan mensen in hogere leeftijdscategorieën (Raukema, Schram & Stalpers, 2002). Aan het eind van de vorige eeuw was die verhouding echter volledig gekeerd, ook in Vlaanderen. Raukema, Schram en Stalpers vatten de ontlezingstrend onder adolescenten in 2002 als volgt samen:

“Jongeren lezen nu minder dan oudere generaties, minder dan ze voordien als kind deden, en minder dan adolescenten een kwarteeuw geleden lazen. Terwijl in 1955 de adolescenten de meest fervente lezers waren, worden zij nu gezien als een groep die maar moeilijk voor het lezen geïnteresseerd kan worden.” (p. 9)

Sindsdien is de graad van ‘ontlezing’ van de jeugd verder gegaan en blijken steeds minder kinderen en jongeren in Nederland en Vlaanderen tijdens hun vrije tijd voor hun plezier te lezen (zie o.a. GfK, 2017; Wennekers, Huysmans & De Haan, 2018; Falconieri, 2019). Tegelijk ontwikkelden steeds meer leerlingen een negatieve leesattitude. Opvallend is dat het groeiende verschil tussen jongere en oudere generaties qua leesfrequentie vrijwel geheel tot stand komt door de toename van de proportie niet-lezers onder de jongeren (Wennekers, Huysmans & De Haan, 2018). Bij de PISA-peilingen van 2010 beweerde de helft van de Vlaamse jongeren enkel te lezen als het moet en beschouwde 41% lezen als tijdverlies (De Meyer & Warlop, 2010). Van alle deelnemende landen scoorde Vlaanderen toen het laagst op leesplezier. Enkel de Nederlandse jongeren scoorden hierop even slecht. Voor alle landen gold volgens De Meyer en Warlop dat leerlingen die meer plezier halen uit lezen, significant beter presteren dan leerlingen die minder plezier halen uit lezen. De recente PIRLS-resultaten volgen de negatieve trend: terwijl in 2006 9% van de Vlaamse 10-jarigen nooit of bijna nooit lazen tijdens hun vrije tijd, steeg dat percentage in 2016 naar 17% (Tielemans e.a., 2017). In 2006 las nog 48 procent van de leerlingen dagelijks voor zijn plezier buiten de schooluren, in 2016 was dat gedaald naar 36 procent. Tielemans e.a. (2019) weerhouden dit als een van de weinige hypothesen (naast het dalend aantal uren dat aan begrijpend lezen op school wordt gespendeerd) die de daling van de PIRLS-resultaten kunnen verklaren.

**lezende kinderen**

Kinderen die wél graag en veel lezen, spenderen nog ongeveer evenveel tijd aan lezen als vorige generaties. Meisjes en kinderen van hoogopgeleide ouders zijn in de meerderheid in deze groep die dus steeds meer een minderheid wordt (Huysmans, 2013). “The reading few” zijn steeds meer de kinderen van ouders die zelf graag lezen en die met plezier 10 euro per persoon neertellen om binnen te geraken op een Boekenbeurs waar ze voor hun kroost nog meer boeken kunnen kopen. Hun kinderen gaan met plezier naar de openbare bib en bekronen als lid van de Kinder- en Jeugdjury de beste jeugdboeken van het jaar die door de meeste van hun leeftijdsgenoten straal wordt genegeerd.

Het is incorrect om de trend tot ontlezing in de Lage Landen helemaal toe te schrijven aan de groeiende digitalisering, want ook in andere landen waar de ontlezing niet zo’n vaart neemt, wordt de jeugd sterk aangetrokken tot sociale media en alles wat via blitse schermen op hen afkomt. Dit alles stemt tot nadenken over leesbevorderingsinitiatieven: moeten die zich niet in de eerste plaats richten op de groeiende groep van jongeren die niet lezen en die lezen niet meer leuk vinden? Moeten de ministers van Cultuur, Welzijn en Onderwijs niet met hoogdringendheid een urgentieplan rond leesbevordering in het leven roepen, waarbij onderwijs, cultuur, opvoeding, welzijn en bibliotheekwerk nauw samenwerken zodat een coherente ketenaanpak tot stand kan komen? Hebben we niet allemaal samen de leescultuur in Vlaanderen laten teloorgaan en is het niet al te makkelijk om te roepen dat de school dat probleem helemaal alleen moet oplossen?

Het is wel degelijk mogelijk om via leesbevordering het leesgedrag en de leesvaardigheid van kinderen en jongeren positief te beïnvloeden, zo wijzen onder andere de meta-analyses van Van Steensel (2016) en verschillende studies van Guthrie uit. Belangrijke aspecten daarbij zijn: (a) het aanbieden van een breed leesaanbod binnen en buiten de school, met daarbij specifieke aandacht voor jongens; (b) het stimuleren van sociale interactie tussen jongeren over de teksten die ze lezen; (c) het aanwakkeren van succeservaringen door het investeren in sterk technisch-leesonderwijs in de beginjaren van het basisonderwijs en het intensief ondersteunen van de begrijpend-leesvaardigheid op school; (d) het inspelen met tekst- en taakaanbod op autonome keuzes, interesses, leesniveau en voorkennis van de lezende jongere; (e) het sensibiliseren van moeders én vaders om vaak voor te lezen, het lezen thuis te stimuleren en het belang ervan te onderstrepen; (f) het aanhalen van de banden tussen de verschillende leesbevorderaars; (g) het inzetten van nieuwe media in leesbevorderingsacties; (h) het belang van stichtende voorbeelden zoals leerkrachten, medeleerlingen, ouders die tonen dat ze graag lezen; (i) het aanwezig stellen van boeken en leesactiviteiten in de buurt, de straat, de winkel, de vrijetijdsbesteding….

Iedereen Leest: moeten we de naam van dé leesbevorderingsinstantie in Vlaanderen niet dringend wat letterlijker gaan nemen? Zou dat niet kunnen bijdragen tot een verrijking van het cultuurleven in Vlaanderen én de leesvaardigheid van de voltallige bevolking?

Meer lezen?

De Meyer, I. & Warlop, N. (2010). Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009. Brussel: Departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Falconieri, V. (2019). Leesbevordering in de eindtermen. Vrijetijdslezen onderzocht: literatuurstudie naar leesgedrag en leesbevordering bij (Vlaamse) adolescenten tussen de 12 en 18 jaar. Masterproef aangeboden binnen de opleiding Master in de Westerse Literatuur, KU Leuven.

GfK (2017). Frequency of reading books. Global GfK Survey. New York: GfK.

Huysmans, F. (2013). Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar.Amsterdam: Stichting Lezen.

Raukema, A., Schram, D., & Stalpers, C. (red.) (2002). Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Delft: Eburon.

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). Het Vlaams Lager Onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief in vergelijking met 2006. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie, KU Leuven.

Tielemans, K., Vanlaar, G.,Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 2006-2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie, KU Leuven.

Van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arendts, L. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Wennekers, A., Huysmans, F., & de Haan, J. (2018). Lees:Tijd. Lezen in Nederland. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

# 30 oktober 2019, blog Duurzaam Onderwijs (Kris Van Den Brande), 4 soorten kennis die leerlingen op school moeten ontwikkelen (x 3)

Werken aan ‘kennis’ in het onderwijs dekt vele ladingen. Zowel de OESO (met haar visie op leren in 2030) als de Vlaamse overheid (met de nieuwe eindtermen) trachten meer duidelijkheid te scheppen over de verschillende soorten kennis die alle leerlingen in de toekomst zouden moeten verwerven.

De OESO beschrijft in *The Learning Compass 2030* een aantal competenties die leerlingen moeten verwerven om volwaardig te functioneren in de snel veranderende, hoogtechnologische omgeving van de 21ste eeuw.  De kenniscomponent onderliggend aan die competenties valt uiteen in 4 soorten kennis:

* *vakgebonden kennis* (“disciplinary knowledge” or “subject specific knowledge”) slaat in het OESO-raamwerk op essentiële basiskennis die verbonden is aan de verschillende vakken van het curriculum
* *interdisciplinaire kennis (“interdisciplinary knowledge”)* houdt kennis in die de kennis van specifieke domeinen overstijgt of combineert. Het is de kennis (o.a. van “big ideas”) die leerlingen toelaat grotere verbanden te zien tussen kernconcepten en inzichten van diverse disciplines. Het is het soort kennis dat volgens de OESO wordt bevorderd door het doorbreken van vakgrenzen (bijvoorbeeld via vakoverstijgende activiteiten en projecten, thematisch onderwijs en het leggen van expliciete verbanden tussen lessen van verschillende disciplines).
* *procedurele kennis* (“procedural knowledge”) is kennis en inzicht rond hoe authentieke en complexe taken worden uitgevoerd en hoe die op een gestructureerde en efficiënte manier kunnen worden aangepakt. Het is het soort kennis dat belangrijk is voor het oplossen van complexe problemen.
* *epistemische kennis* (“Epistemic knowledge”) stelt leerlingen in staat om te denken en te handelen als een bepaalde expert (bv. hoe denken wiskundigen, architecten, chemici, natuurwetenschappers, taalkundigen?). Het is kennis over hoe bepaalde experts bepaalde vraagstukken, problemen en uitdagingen benaderen.

Ook de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs zijn competentiegericht geformuleerd, waarbij een handelingswerkwoord evalueerbaar gedrag uitdrukt.  Voor elke eindterm werd een onderliggende kenniscomponent geformuleerd, die minimaal nodig wordt geacht om de eindterm te realiseren. Voor de specificering van de kenniscomponent werd gewerkt met een indeling in 4 soorten kennis gebaseerd op de herwerkte taxonomie van Bloom:

* *Feitenkennis*: deze kennis omvat de termen, begrippen en elementen die de leerlingen actief kunnen gebruiken om over een bepaald domein van gedachten te wisselen of om problemen binnen dat domein op te lossen.
* *Conceptuele kennis*: deze kennis omvat begrip en inzicht in classificaties, principes, theorieën en modellen die de leerlingen gebruiken bij het verwerken van andere kennis.
* *Procedurele kennis*: deze kennis omvat technieken, methoden en algoritmes ter ondersteuning van hoe de leerlingen iets uitvoeren, alsook van de criteria voor het kiezen van de geschikte procedure.
* *Metacognitieve kennis*: deze kennis omvat zelfkennis, kennis over kennis en strategische kennis die de leerlingen gebruiken om te reflecteren over zichzelf en het eigen leerproces.

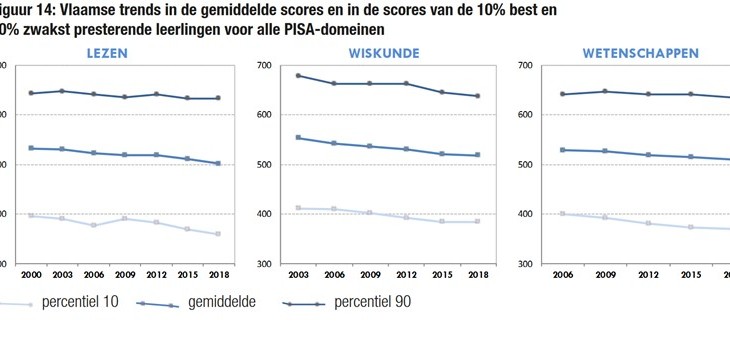
De Vlaamse overheid benadrukt dat de bovenstaande verdeling geen hiërarchische relatie impliceert. Iedere kenniscategorie moet onafhankelijk van de andere gelezen en begrepen worden. Bijvoorbeeld, conceptuele kennis’ impliceert niet automatisch ‘feitenkennis’.

De twee bovenstaande raamwerken hebben raakpunten en verschillen, niet alleen met elkaar, maar ook met een derde (en laatste) onderverdeling in 4 soorten kennis die ik hieronder voorstel:

* *Know wha*t (weten dat): draait om voornamelijk declaratieve kennis van feiten, scenario’s, theorieën, modellen, die zowel vakgebonden als vakkendoorbrekend van aard kan zijn;
* *Know how* (weten hoe): draait om voornamelijk procedurele kennis, die ingezet wordt bij het oplossen van taken, bij het bepalen van de juiste oplossings- en leerstrategieën, en bij het vaardig combineren van perspectieven, modellen en items van declaratieve kennis;
* *Know why* (weten waarom): draait om het inzetten van kennis die een mens in staat stelt om het belang van bepaalde beslissingen, acties, oplossingen, kenniseenheden en –gehelen te kunnen inschatten;
* *Know who (*weten wie*):*draait enerzijds om zelfkennis, met name om de metacognitieve reflectie op het eigen handelen die leidt tot meer zelfsturing, maar draait evenzeer om de kennis van hoe anderen (bv. experts versus leken; influencers op sociale media versus wetenschappers) redeneren, handelen, kennis en informatie verspreiden, problemen oplossen.

En zo komen we, om de cirkel rond te maken, terug bij de OESO terecht. Die presenteert haar synthese van de competenties die leerlingen moeten ontwikkelen niet toevallig onder de titel “The learning compass 2030”: dankzij het ontwikkelen van al die relevante kennis, vaardigheden en attitudes, leren leerlingen zichzelf navigeren doorheen “een onzeker en snel veranderend ecosysteem om mee te werken aan de toekomst die we ons toewensen”. Althans, dat is de steile ambitie…

# 4 december 2019, blog Kleutergewijs, filip Van Keer, Vlaamse onderwijskwaliteit : een ongemakkelijke waarheid



3 december 2019, de resultaten van het wereldwijde PISA-onderzoek naar leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid werden gepubliceerd.  Er namen 79 landen deel aan de test die werd afgenomen bij 15-jarigen (de ‘geproclameerde’ kleuters van 2009).  Deze test meet essentiële vaardigheden om de toekomstige maatschappelijke uitdagingen aan te kunnen.

Deze resultaten leiden tot allerlei meningen en opinies.  Maar wat kunnen we onthouden over het Vlaamse onderwijs : welke stellingen zijn juist ?

* 1 kind op 5 haalt het nagestreefde referentieniveau voor lezen niet.
* 17% van alle leerlingen zijn laagpresteerders voor wiskundige geletterdheid.
* Leerlingen uit gezinnen met een hogere sociaal-economische status scoren hoger dan leerlingen uit gezinnen met een lagere status. In Vlaanderen is de invloed wel heel érg uitgesproken.
* Het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen is groot. Dit behoort tot de grootste van alle landen.
* De Vlaamse daling van 15% in het percentage toppresteerders voor wiskunde is de grootste van alle landen
* De gemiddelde prestatie van Vlaamse 15-jarigen daalt significant voor leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.
* De achteruitgang in de Vlaamse prestaties doet zich voor in alle vormen van het secundair onderwijs (ASO, TSO, BSO).
* ‘55% van de Vlaamse leerlingen zegt dat hun leerkracht hen helpt met leren in de meeste of elke les’. 45% is het hier dus niet mee eens.

Mocht je twijfelen : alle stellingen zijn juist,  a *very* inconvenient truth!

Ligt het aan de **lerarenopleiding** ?

Gedurende een kwart van de opleiding lopen studenten stage.  Volstaat dit om te groeien tot een kwaliteitsvolle leerkracht ?  Zetten de lerarenopleidingen wel voldoende in op ‘keurig didactisch werken’ in de klas ?  Misschien slagen de studenten wel voor de inhouden rond diversiteit, meertaligheid en kansarmoede, maar gebeurt de didactische vertaling naar de (stage)klas te beperkt ? Zal de niet-bindende toelatingsproef voor studenten in de lerarenopleiding zijn werk doen ?  En wat als men deze proef bindend maakt, hoe weinig studenten schieten er dan nog over?   En wat met het steeds groter wordende lerarentekort?  Niemand heeft zin in een niet-gekwalificeerde elektricien aan zijn elektriciteitskast, niemand heeft zin in een niet-gekwalificeerde chirurg.  Maar in het onderwijs gebeurt het al elke dag !

Ligt het aan **het werk op de klasvloer** ?

Komt er teveel op de scholen af ?  Staan alle leerkrachten wel inhoudelijk stevig genoeg in hun schoenen ?  Worden de opvoedende taken teveel naar scholen toegewezen waardoor de ‘onderwijstijd’ krimpt ?  Moet het leren teveel thuis gebeuren via huistaken en gebeurt het te weinig in de klas ?

Ligt het aan de **kwaliteitsbewaker (inspectie)** ?

Zijn de doorlichtingen wel scherp genoeg ?  Hebben ze de tools om te bewaken wat ze moeten bewaken ? Smukken scholen teveel hun leerproces en leerproduct op ?  Zit er teveel tijd tussen doorlichtingen ?  Wat met een aanvangstoets om de leerwinst te meten ?  Is dat wel te meten ?  Is dat wel eerlijk als men scholen zal vergelijken met pakweg 85% meertalige of anderstalige kleuters/leerlingen versus scholen met bijvoorbeeld slechts 7% meertalige kleuters/leerlingen ?

Ligt het aan het **beleid** ?

Wordt de rekening gepresenteerd van de besparingen in het hoger onderwijs en dus ook in de lerarenopleiding ?  Wordt er werk gemaakt van een echt professionaliseringsbeleid voor leerkrachten, meer dan eens een pedagogische ‘luister’dag ?  Of volstaat het om je diploma te verwerven op je 21 jaar om de komende 45 jaar even kwaliteitsvol te blijven, zonder fundamenteel budget voor continue professionalisering?  Wat met de uitval bij startende leerkrachten ?  Zal het beleid zich baseren op fundamenteel onderzoek dat gebeurt op de reële klasvloer (en dat dus lang duurt) of krijgen we ideologische hersenspinsels ?  De dubbele contingentering bij inschrijving wordt teruggedraaid.   Dit vormde een poging om kinderen met een zwakke SES te spreiden over scholen.  Is dat terugdraaien wel zinvol en eerlijk als SES zo’n krachtige voorspeller is voor schoolsucces ?

Ligt het aan de onnavolgbare **verandering van de samenleving** ?

Krijgen we een kentering in de dalende maatschappelijke waardering voor het beroep van leerkracht?  Wordt kiezen voor een beroep met een groot maatschappelijk engagement wel gewaardeerd in het licht van de ‘*ikkigheid* in onze samenleving’ ? Worden knappe leerlingen uit ASO en TSO ergens aangemoedigd om leerkracht te worden ?  Of worden ze net gestimuleerd om zogezegd ambitieuzer te zijn met een minder vlakke carrière?

Hoe zal het jouw kleuters vergaan als ze 15 zijn in 2029, 2030, 2031 ?  Waar zullen ze landen ?

Wat nu beste leerkracht ?  Wat nu beste inspecteur ?  Wat nu beste lerarenopleider ?    Welke weg moeten we inslaan ?

We hebben net een Vlaamse regering.  Welk beleid komt er na deze resultaten?  Euh … Meneer de Minister ?

**Filip Van Keer**

Bronnen :

* <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/155/1575373055716-Leesvaardigheid_OverzichteersteresultatienPISA2018.pdf>
* <https://www.standaard.be/cnt/dmf20191202_04747589>
* <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/12/03/pisa/>

# 5 december 2019, Knack, Opinie Ides Nicaise, 'PISA-resultaten voor Vlaanderen: niet alles is kommer en kwel'

[**Ides Nicaise**](https://www.knack.be/nieuws/auteurs/ides-nicaise-2653.html), Hoofd Onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren (K.U.Leuven)

'Ook al zijn de recente PISA-resultaten een echte *wake-up call*voor meer kwaliteit, toch is ons onderwijs geen zinkend schip', schrijft Ides Nicaise (KU Leuven).

[PISA 2018 bracht het gevreesde slechte nieuws: de vaardigheden van onze 15-jarigen dalen verder.](https://www.knack.be/nieuws/belgie/wiskundekennis-en-vooral-leesvaardigheid-van-vlaamse-leerlingen-blijft-achteruitgaan/article-news-1539027.html) De neerwaartse trend die sinds 2006 is ingezet, gaat onverminderd voort. In 2003 was Vlaanderen nog wereldkampioen wiskunde, nu staan we op de tiende plaats. Voor taal zijn we afgezakt tot op het gemiddelde van 90 deelnemende landen. Op elk van de drie vaardigheidsgebieden (wiskunde, taal en wetenschappen) hinken onze 15-jarigen zowat een half jaar achterop vergeleken met hun (Vlaamse) leeftijdsgenoten uit 2006. In termen van schoolloopbanen spreken we van ca 5 à 6% verloren onderwijstijd; in termen van onderwijsuitgaven is dat een miljardenverlies.

De oorzaken zijn moeilijk exact te bepalen, maar er zijn wel verschillende vermoedens. De leescultuur gaat erop achteruit. De eindtermen zijn misschien niet veeleisend genoeg. De instroom in de lerarenopleidingen verzwakt. Het tekort aan leerkrachten doet scholen naar noodoplossingen grijpen, zoals grotere klassen of inzet van leerkrachten zonder de vereiste kwalificatie. De toenemende concentratie van anderstalige leerlingen in kansarme scholen betekent ook een extra belasting (geen teken van dalende kwaliteit).

Eén verklaring lijkt mij *niet* correct - namelijk dat het gelijkekansenbeleid van de voorbije decennia geleid zou hebben tot een neerwaartse nivellering, en dus oorzaak zou zijn van de gedaalde prestaties. Daar is geen enkel wetenschappelijk bewijs voor. Internationale vergelijkingen laten keer op keer zien dat er geen statistisch verband is tussen de mate van sociale rechtvaardigheid en het gemiddeld prestatieniveau van onderwijssystemen. Landen zoals Canada, Estland, Denemarken, Japan en Australië doen het tegelijk goed op beide criteria - terwijl andere landen het slechter doen op één van beide of beide vlakken.

Ook wanneer verschuivingen doorheen de tijd worden gemeten, is er geen statistisch verband tussen trends op het ene of het andere vlak. Het pleidooi van sommigen om het gelijke onderwijskansenbeleid terug te schroeven 'om terug meer nadruk te leggen op excellent onderwijs' berust op een imaginaire tegenstelling. In het Vlaamse onderwijs kan misschien zelfs nog veel meer leerwinst geboekt worden met leerlingen uit lagere sociale milieus dan met de sociaal bevoorrechte jongeren, die reeds tot de wereldtop behoren. Meer excellentie en meer gelijke kansen kunnen echt hand in hand gaan.

Maar wat moet er dan gebeuren om het Vlaamse onderwijs opnieuw te laten schitteren? Als het van Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts afhangt, zijn er drie recepten: taalbeleid, verscherping van de eindtermen en centrale examens. Akkoord - maar op de eerste plaats: sterkere leerkrachten. En dat is werk van (zeer) lange adem.

Taal is de sleutel tot succes in het onderwijs: de beleidsnota onderwijs schreeuwt het uit. En inderdaad, taal is erg belangrijk - niet het minst voor de groeiende groep van leerlingen met een migratie-achtergrond. We kunnen dit op basis van onze eigen analyses alleen maar beamen: ook na uitzuivering van alle andere kenmerken (zoals sociaal-economische status) heeft de gemiddelde anderstalige leerling meer dan een jaar leerachterstand ten opzichte van zijn Vlaamstalige medeleerlingen. De vraag is dus niet *of* men meer moet investeren in taalverwerving (dat is evident), maar wel *hoe* dat best gebeurt. Het taalbad-model is volgens deskundigen een 'noodzakelijk kwaad': je kan een anderstalige nieuwkomer niet zonder meer droppen in een Vlaamse klas. Maar je moet ook de beperkingen zien.

De ervaring met OKAN (onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers) leert dat deze nieuwkomers al te vaak onder een stulp gezet worden: totaal geïsoleerd van de Vlaamse leerlingen, en dit terwijl er geen beter middel bestaat om taal te leren dan de dagelijkse informele omgang met 'native speakers'. Bovendien missen de OKAN-leerlingen een groot deel van het gewone leerplan. Hou dus de taalbaden zo kort mogelijk; organiseer ze liefst tijdens de zomervakantie. Laat de betrokkenen zo snel mogelijk naar een gewone klas overstappen. Geef ze daar elk een Vlaamse buddy, en intensieve taalcoaching op maat. En gebruik hun moedertaal als een instrument voor taalsensibilisering bij onze Vlaamse leerlingen. Anderstaligheid is geen deficit maar een uitdaging.

Centrale toetsen hebben zeker hun nut in een zeer liberaal onderwijssysteem als het onze. Ze zijn één van de weinige instrumenten voor kwaliteitsmonitoring van scholen: ze kunnen helpen om tekorten te detecteren, zowel op school- als op systeemniveau. Internationaal onderzoek toont aan dat centrale toetsen zowel het gemiddelde prestatieniveau als de kansengelijkheid ten goede komen. Ook hier is het niet zozeer de vraag *of* ze er al dan niet moeten komen, maar wel *hoe*. Vermijd aub dat ze misbruikt worden als concurrentiewapen tussen scholen. Houd bij de resultaten altijd rekening met verschillen in sociaal en cultureel profiel van de leerlingenpopulatie, zodat je kansarme scholen niet afstraft voor omgevingsfactoren waar ze geen vat op hebben. Vermijd dat scholen leerlingen gaan uitsluiten om betere cijfers te kunnen halen. Het is mogelijk om dit alles op een slimme en rechtvaardige manier te organiseren.

PISA-onderzoek (ook het onze) heeft aangetoond dat de kwaliteit van leerkrachten bepalend is voor de prestaties van leerlingen - méér dan de uitgaven per leerling of de klasomvang. Versterk dus verder de lerarenopleidingen. Vermenigvuldig het aantal masters in het TSO/BSO en het lager onderwijs. Eis van elke leerkracht een minimum hoeveelheid navorming per jaar, en geef haar ook de tijd daarvoor. Investeer in ingroeibanen, visitaties en professionele leergemeenschappen. Responsabiliseer scholen en leerkrachten voor de prestaties van hun leerlingen, en beloon ze daarvoor. Trek de beste leerkrachten aan in de moeilijkste scholen.

Kortom, het is tijd voor nieuwe recepten en inspanningen. Daarom hoef je niet per se af te breken wat in de voorbije 20 jaar met zorg is opgebouwd. Laat het beleid vooral berusten op wetenschappelijke evidentie over wat werkt en wat beter kan.

Tot slot nog deze bedenking: ook al is PISA 2018 een echte *wake-up call*voor meer kwaliteit, toch is ons onderwijs geen zinkend schip. Het welbevinden van scholieren is sterk toegenomen, en dat is een voorwaarde voor excellentie. Het percentage vroegtijdige schoolverlaters ligt een stuk lager dan in 2006. Zowat de helft van de Vlaamse jongeren behaalt tegenwoordig een diploma van het hoger onderwijs: ook dat is een stuk beter dan in 2006, en zeer goed in internationale vergelijking. Onze universiteiten behoren tot de wereldtop, onze jonge wetenschappers zijn stukken beter geschoold dan hun voorgangers. Er is met andere woorden op verschillende fronten ook reden tot tevredenheid. Ides Nicaise is hoogleraar onderwijs en samenleving aan de KU Leuven.

# 2 januari 2020, MO!, Het verhaal van studenten zonder rolmodel, die als eerste gaan verder studeren. De pioniersstudenten in het Vlaamse hoger onderwijs

‘Mijn diploma halen was een enorme opluchting, een last die van mijn schouders viel’, zegt **Akira**(18) aan de keukentafel in het krappe appartement van haar moeder. Ze verblijft er nog af en toe tijdens het weekend, maar woont al een jaar alleen, in een programma van begeleid zelfstandig wonen. Ze heeft daar zelf voor gekozen. Het was deze enige manier om te kunnen afstuderen in het middelbaar, zegt ze. Het behalen van een schooldiploma is voor iedere achttienjarige een mijlpaal, maar voor Akira nog net iets meer. Thuis studeren was niet evident. Teveel chaos en drukte, er was nergens plaats om je met een boek af te zonderen. Opgroeien in armoede heeft een prijs.

Haar alleenstaande moeder, zelf opgegroeid in kansarmoede, was zeventien toen ze beviel van Akira. Haar middelbare school maakte ze nooit af. Hulp bij schoolwerk hoefde Akira thuis niet te verwachten. Dat ze kon uitstromen vanuit STW, sociaal-technische wetenschappen in het technisch onderwijs, is dan ook een half mirakel.

Vanaf haar twaalfde moest Akira als oudste dochter geregeld de zorg voor haar jongere broer en zussen op zich nemen. ‘Dan kwam ik thuis van school en kon ik meteen beginnen koken, wassen en schoonmaken. Het was vaak middernacht voor iedereen in bed lag en alle huishoudwerk klaar was. Pas dan kon ik aan mijn eigen huiswerk beginnen. Op school was er aanvankelijk weinig begrip. “Jaja,“ zei een leerkracht op een keer, “thuis helpen is zeker belangrijk, maar huiswerk is dat ook.”’

**De zorgcoach**

Hulp voor Akira kwam er pas toen ze op school zelf aan de alarmbel trok. Ze trof er een begrijpende zorgcoach, die een echte vertrouwenspersoon werd. Het heeft bloed, zweet en tranen gekost, maar Akira heeft het gepresteerd: ze is als eerste in haar familie aan hogere studies begonnen. ‘Hij heeft het verschil gemaakt’, zegt Akira. ‘Hij drukte de andere leerkrachten op het hart dat mijn situatie allesbehalve gewoon was en dat ik soms de kans en de tijd niet had om te studeren. En hij heeft me met raad en daad bijgestaan, zorgde ervoor dat ik af en toe een gratis middagmaal kreeg op school, dat ik hulp kreeg via het JAC *(Jongeren Advies Centrum, red.)*, dat ik sneller op de wachtlijst voor zelfstandig begeleid wonen kon komen. Hij praatte met mama en met de politie toen er een crisis was, en hij hielp met informatie zoeken over verder studeren.’

Het heeft bloed, zweet en tranen gekost, maar Akira heeft het gepresteerd: ze is als eerste in haar familie aan hogere studies begonnen. Ze had haar zinnen gezet op criminologie, maar vreesde dat de stap naar universiteit te groot is. Ze is nu gestart met sociaal werk aan de hogeschool, in de hoop nadien alsnog de sprong naar de unief te maken.

De uitdaging is sowieso groot, ook financieel. Ze krijgt een schooltoelage, maar cursusmateriaal moet ze zelf betalen. Deelnemen aan het studentenleven zit er met haar budget niet in. ‘Maar dat ben ik gewoon’, zegt ze. ‘Wie ik wel mis, is mijn zorgcoördinator uit de middelbare school. Er is wel begeleiding op de hogeschool, maar je moet er zelf achteraan gaan. Zo ben ik slechts toevallig te weten gekomen dat ik recht had op een lager inschrijvingsgeld.’

**Pioniersstudenten**

Akira is wat je noemt een pioniersstudent, een begrip dat in België doorgaans wordt gedefinieerd als iemand wiens beide ouders niet verder gestudeerd hebben. In die categorie vallen ook heel wat kinderen van wie de ouders zelfs geen middelbaar diploma hebben behaald. In landen in het Zuiden heeft de term pionierskind een nog breder bereik. Een recent rapport van de VN-ontwikkelingsorganisatie UNDP over multidimensionale armoede heeft het over 34 miljoen pionierskinderen in Zuidoost-Azië plus 37,5 miljoen in Zuid-Azië. Het gaat dan over kinderen die er de jongste jaren in slaagden als eersten in hun gezin meer dan zes jaar school te lopen.

Die massale inhaalbeweging hebben we in België dankzij de systematische uitbreiding van de leerplicht al lang achter de rug. In de jaren zestig en zeventig kende ook het hoger onderwijs bij ons een grote democratisering. Verder studeren werd de norm, kinderen groeiden op met hoogopgeleide ouders of andere rolmodellen in de familie.

Toch zijn er nog altijd jongeren zoals Akira die nu pas de stap kunnen zetten, met weinig of geen steun van hun omgeving. Verder studeren wordt dan een zaak van veel doorzettingsvermogen en soms een portie geluk, zoals een empathische zorgcoördinator.

Het fenomeen wordt pas de laatste jaren in Vlaanderen onderzocht. De **Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR)** komt in 2020 naar buiten met een rapport waarin voor het eerst alle gegevens over pioniersstudenten worden gebundeld.

In afwachting daarvan deden we een eigen rondvraag bij vijftien Vlaamse hogescholen en universiteiten, waarvan drie hun cijfers al vrijgaven. Het aantal pioniersstudenten varieert er van zo’n 12 tot 34 procent van de totale studentenpopulatie, afhankelijk van de onderwijsinstelling. Bij dat cijfer hoort wel een kanttekening: uit PISA-onderzoek is ten overvloede gebleken dat het Vlaamse onderwijs heel slecht is in het wegwerken van ongelijkheid.

Het beruchte watervalsysteem, waarbij jongeren stelselmatig “afzakken” van een theoretische studierichting naar een praktische, veroorzaakt veel ongekwalificeerde uitstroom. Het gebeurt voor de overgrote meerderheid bij jongeren afkomstig uit een sociaal-economisch zwakker milieu. Dat zijn allemaal jongeren die zelfs niet de kans rijgen om zich te ontpoppen tot pioniersstudent.

**Buddy’s en tutors**

Een ding is duidelijk: het opleidingsniveau van de ouders speelt een grote rol bij de slaagkansen van een student in het hoger onderwijs. In Nederland stelde de onderwijsinspectie vast dat van twee even slimme kinderen het kind van hoogopgeleide ouders een significant grotere kans heeft om verder te studeren. Tot die conclusie kwam ook **Louise Elffers**, lector Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad aan de Hogeschool van Amsterdam. Ze voert sinds 2015 onderzoek naar de redenen achter de grotere uitval van studenten afkomstig uit het mbo, vergelijkbaar met het beroepsonderwijs in Vlaanderen. ‘Studenten die als eerste van hun familie naar hoger onderwijs gaan, hebben het gewoon veel zwaarder’, zei ze daarover in Het Parool.

‘Verstrekkers van hoger onderwijs moeten hiermee rekening houden. Vooral de eerste maanden zijn cruciaal voor het uiteindelijke studiesucces. We moeten pioniersstudenten snel identificeren en ondersteunen. Als ze geen ervaringsdeskundigen in hun netwerk hebben, kunnen we hen een buddy of een tutor toewijzen.’

Dat besef schijnt wel door te sijpelen. Net als in Nederland experimenteren in Vlaanderen hogescholen en universiteiten met initiatieven om pioniersstudenten te ondersteunen. Vaak zetten ze hierbij ouderejaars in die zelf pioniers waren, ervaringsdeskundigen dus. De Karel de Grote Hogeschool organiseert bijvoorbeeld sinds 2015 een Zomerschool, een uitgebreide introductieweek waar je je studievaardigheden traint en werkt aan zelfvertrouwen en netwerkversterking.

Het initiatief kwam er nadat bleek dat pioniersstudenten minder snel de stap zetten naar het hoger onderwijs en sneller afhaakten dan andere studenten, zegt communicatiemedewerkster **Inge Lories**. ‘Thuis of in hun directe omgeving kunnen ze moeilijker terecht met hun vragen of twijfels. Vaak leeft ook het gevoel dat ze niet thuishoren in het hoger onderwijs, of zijn ze minder zeker omdat ze al een moeilijk parcours achter de rug hebben.’

Soortgelijke initiatieven bestaan onder meer in de hogescholen Odisee, PXL Hasselt en Thomas More. Meermaals werd de diversiteit van de doelgroep benadrukt. ‘Het zijn zeker niet allemaal jongeren met een niet-Belgische achtergrond’, vernamen we bij Thomas More.

Ook de KU Leuven zet in op pioniersstudenten. Er zijn startersdagen voor alle nieuwkomers, en daarnaast stimuleert de dienst studieadvies initiatieven van de diverse faculteiten. Jaarlijks nodigt de universiteit zo’n 900 studenten uit voor een extra coaching, als ze een combinatie van leerbedreigende kenmerken vertonen – en pioniersstudent zijn is daar een van.

Helaas komt maar een kleine minderheid (drie procent) af op dat aanbod, zegt **Leen Van Nooten**. Ze werkt vanuit de dienst studieadvies mee aan een onderzoek van Thomas More hogeschool, waar ook de faculteit ingenieurswetenschappen aan deelneemt.

‘We willen nagaan hoe we de pioniersstudenten beter kunnen bereiken’, zegt studieloopbaanbegeleider **Jasper Witters**. Het onderzoek wordt uitgevoerd door studenten Toegepaste Psychologie, van wie sommige zelf pioniers zijn.

Leen Van Nooten beaamt de vaststelling van de hogescholen: ook aan de KU Leuven hebben pioniersstudenten niet noodzakelijk een migratieachtergrond. ‘Wat echt het verschil maakt, is het opleidingsniveau thuis. Gewoon al het feit dat je ouders niet weten hoeveel tijd en energie je eigenlijk in je studie moet steken, kan voor problemen zorgen. Als je tijdens de weekends en in de vakanties bijvoorbeeld moet meewerken in de zaak, schiet er niet veel tijd meer over om te studeren.’

**Kansen kun je kopen, met bijles**

Het ontbreekt dus niet aan initiatieven die de rol van onderwijs als sociale lift versterken. Maar of pionierskinderen het daardoor gemakkelijker krijgen? Dat valt nog te bekijken, want er zijn ook ontwikkelingen in de tegenovergestelde zin. Terwijl sommige scholen de drempel proberen te verlagen, worden er ook nieuwe barrières opgeworpen. Louise Elffers zoomt in op die mondiale trend in haar boek *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*(2018).

Leerlingen en ouders halen alles uit de kast in hun jacht op een zo hoog mogelijk diploma. Het nieuwste wapen in die strijd is bijles. Schaduwonderwijs, wordt dat vaak genoemd.

In een recente studie voor het Nederlandse Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) gaat Elffers dieper in op de relatief nieuwe industrie die hierrond aan het groeien is. Privébijlessen, examentrainingen, huiswerkbegeleiding, het valt allemaal onder de noemer schaduwonderwijs.

Weinig verrassend: het zijn vooral gezinnen met een hogere sociaal-economische status die er gebruik van maken. Schaduwonderwijs gedijt het best in onderwijsstelsels met vroege selectie en sterke differentiatie, zoals in Nederland, maar ook in België. Ouders hebben veel geld veil om hun kinderen een plekje te verzekeren op de gewenste onderwijsroute.

In discussies over de gevolgen van het groeiend gebruik van dit privéonderwijs wordt dan ook gewezen op de kansenongelijkheid die er mee samenhangt. Leerlingen die het kunnen betalen, kunnen hun prestaties opkrikken door middel van schaduwonderwijs. Leerlingen met minder geld hebben daardoor het nakijken.

Elffers heeft het over het kopen van kansen in de onderwijscompetitie. ‘Door de indeling in hiërarchische routes in het secundair onderwijs bieden onderwijsstelsels als het Nederlandse en Belgische sowieso een vorm van standenonderwijs. Het schaduwonderwijs bestendigt dat.’

Een bekend voorbeeld in eigen land is het verplichte en bindende ingangsexamen voor de richting geneeskunde. Een hoge horde, waardoor steeds meer studenten zich voorbereiden met dure privélessen. Een teken van motivatie, zonder twijfel. Maar aangezien de toegang tot de opleiding afhangt van een puntenrangschikking, vermindert het de kansen van diegenen die zich geen studiebegeleiding aan huis kunnen veroorloven.

**Droomjob**

Akira ziet de toekomst helemaal zitten. Een interessante baan, een knusse eigen stek, buitenlandse reizen: het zijn niet langer onmogelijke dromen.

‘Maar wat ik vooral wil, ’ zegt ze, ‘is mijn kennis en ervaring inzetten voor anderen. Voor mijn broer en zussen in de eerste plaats, maar ik zie het ruimer. Mijn droomjob is werken met gedetineerden. Ik ken onze sociale voorzieningen intussen niet alleen vanuit de cursus. Soms denk ik dat ik op de wereld ben gezet om anderen te helpen.’ **Anne Adé**

**30 januari 2020, Commissie Vlaams Parlement over daling niveau Frans**

**Brecht Warnez (CD&V)**

Mijn vraag om uitleg over de Franse taal sluit naadloos aan op de hoorzitting van deze ochtend. U weet dat de Universiteit Hasselt voor het eerst een vak algemeen Frans, naast het zakelijk Frans, zal invoeren voor de eerstejaars op de faculteit Bedrijfseconomische Wetenschappen. De kennis van het Frans bij de studenten die aan de Universiteit Hasselt beginnen, is volgens die instelling zwaar onvoldoende. Volgens de UHasselt ontbreekt het de studenten vooral aan spreekvaardigheid.

In het regeerakkoord wordt vooropgesteld dat de opleidingen inhoudelijk up-to-date moeten zijn en dat ze moeten inspelen op de realiteit van morgen. Ik vind dat we ook mogen verwachten dat alle opleidingen secundair onderwijs genoeg aansluiten op ofwel de noden van de arbeidsmarkt ofwel de startkwalificaties van het hoger onderwijs of op beide.

De Vlaamse Regering heeft de intentie om het oriënteringstraject af te ronden met een verplichte, maar niet-bindende toelatingsproef. De volgende jaren wordt die veralgemeend voor het hele hoger onderwijs.

Ons hoger onderwijs scoort momenteel internationaal bijzonder sterk en uiteraard willen we dat zo houden.

Minister, in welke mate stelt u vast dat de kennis van het Frans in het gehele Vlaamse secundair onderwijs goed aansluit op ofwel de noden van de arbeidsmarkt ofwel de startkwalificaties van het hoger onderwijs of op beide? We hoorden deze ochtend al dat leraar Frans nu ook een officieel knelpuntberoep is op de lijst van VDAB. Ik merk dat ook in de contacten in mijn streek. Minister, hoe ziet u daar een verband met het onderwijsniveau Frans? In het kader van het verhogen van de tewerkstellingsgraad – ook niet onbelangrijk – is het bereiken van een voldoende kennis- en toepassingsniveau van het Frans onontbeerlijk. Wat wilt u concreet doen om de resultaten te verbeteren?

**Jan Laeremans (Vlaams Belang)**

Ik zal beginnen met een gedichtje, en ik neem u mee naar 1927. Het is een gedicht van René de Clercq. Die man was in 1901 al een voorvechter van de vernederlandsing van de universiteiten, zeker van die van Gent. Daarna is hij als activist voorstander geworden van een volledig zelfstandig Vlaanderen. Dat bleef niet zonder gevolgen, want koning Albert heeft hem de bevoegdheid afgenomen om nog langer les te geven. Het gedicht werd bijna honderd jaar geleden geschreven, maar is nog ongelooflijk actueel. (…) Ik weet niet of René de Clercq het een goed idee had gevonden dat ik hier nu een vraag zal stellen over het niveau van het Frans, gezien de nogal heftige taalstrijd die in die tijd woedde. Allicht zou hij niet verwacht hebben dat de kennis van het Frans zo zou afnemen. In die tijd kenden ze veel beter Frans dan de mensen en de jeugd van vandaag.

Het dalende kennisniveau bij de Vlaamse jongeren, wat reeds werd bevestigd in de rampzalige PISA-resultaten voor het secundair onderwijs, sijpelt vanzelfsprekend door naar het hoger onderwijs. Afgelopen week trokken twee universitaire instanties aan de alarmbel omtrent het dalende kennisniveau van het Frans bij de beginnende studenten.

Een eerste belangrijk signaal kwam op 16 januari van de Universiteit Hasselt. Daar gaat men voor het eerst een vak algemeen Frans invoeren in de eerste bachelor van de richtingen binnen de faculteit Economische Bedrijfswetenschappen omdat de grammaticale basiskennis Frans er bij de beginnende studenten gewoonweg te zwak is. Dit vak algemeen Frans komt nog eens boven op het al bestaande vak zakelijk Frans, waar specifiek economisch jargon wordt ingeoefend, en wat in veel andere universitaire opleidingen al bestaat, ik denk aan juridisch Frans binnen de rechtenopleiding of historische Franse teksten in Geschiedenis. Deze maatregel is opvallend gezien het een algemene ingreep in het basiscurriculum betreft en geen optionele extracurriculaire bijspijkercursus of oefenplatform zoals die nu al bestaan in veel Vlaamse universiteiten en hogescholen. Door deze invoering verschuift het vak zakelijk Frans naar het tweede of derde jaar en zullen bepaalde andere vakken niet meer in het basiscurriculum, maar in het keuzepakket terechtkomen.

Docente Martine Verjans geeft drie oorzaken in het secundair onderwijs aan voor het dalende niveau van het Frans bij de Vlaamse 18-jarigen: een te versnipperde grammatica-opbouw in de handboeken, leraren en directies die te lage eisen stellen aan de leerlingen en de te grote nadruk op vaardigheden in plaats van op kennisopbouw. Een mogelijke oplossing ligt volgens Martine Verjans in scherpere en meer omvattende eindtermen voor de tweede en derde graad, alsook het invoeren van een algemene standaardproef aan het einde van de tweede graad.

Een tweede uiting van diezelfde bezorgdheid kwam een dag later, op 17 januari, van de docenten binnen de taalopleidingen in het hoger onderwijs. Zij zien dat zelfs studenten die een opleiding Frans willen starten, aan hogeschool of universiteit, geen samenhangende volzinnen in het Frans meer kunnen formuleren. Volgens taallector Griet Theeten overstijgt hun kennis amper het beginnersniveau en kunnen ze ook geen complexe teksten meer analyseren. Vanuit deze hoek wordt dan weer gepleit voor een niet-bindende ijkingsproef Frans voor aanvang van de studie, zoals die al bestaat voor bepaalde wiskundige en wetenschappelijke richtingen. Ook het idee van een algemene standaardproef aan het einde van de tweede graad zijn zij best genegen.

Minister, hoe evalueert u de bovengenoemde alarmerende signalen van de betreffende docenten Frans?

Wat is uw standpunt omtrent de invoering van dergelijke algemene vakken in het hoger onderwijs omdat het secundair onderwijs niet meer adolescenten met het vereiste kennisniveau aflevert? Is dit wel de taak van een universiteit?

Heeft het invoeren van dergelijke algemene bijspijkervakken dan geen negatief effect op de rest van het curriculum? Dreigen dergelijke noodingrepen niet te leiden tot een verdringing van meer vakspecifieke cursussen? Met andere woorden, zorgt de invoering van zo’n algemeen bijspijkervak niet voor een verdere niveaudaling binnen de studierichtingen in het hoger onderwijs?

Wat is uw standpunt omtrent het uitbreiden van niet-bindende ijkingsproeven aan het begin van een opleiding hoger onderwijs?

Kunnen we verwachten dat de op til zijnde vernieuwde eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs het tij voor het niveau van het vak Frans zullen doen keren?

U kondigde, zoals bekend, in uw beleidsnota gestandaardiseerde, netoverschrijdende proeven aan waarbij in eerste instantie zou gefocust worden op Nederlands en wiskunde. Komen er ook zulke proeven voor het vak Frans, zoals toch een beetje geopperd wordt door beide bovengenoemde instanties?

**Koen Daniëls (N-VA)**

Collega’s, het is alsof de voorzitter gepland heeft dat deze vraag vandaag geagendeerd staat, op de dag van de hoorzitting die, voor de collega’s die afwezig waren, zeer interessant was en waarin we veel tips gekregen hebben vanuit onze opleidingen Taal- en Letterkunde. Zij gaven aan dat er een aantal dringende ingrepen nodig waren om het taalonderwijs, zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen, op een hoger niveau te tillen. Dat was echt boeiende materie. We hebben een zeer goede hoorzitting gehad.

Op 9 januari 2020 stelde ik ook al een vraag over het Frans. Jullie zullen misschien denken, oei, een collega van de N-VA die zo geïnteresseerd is in Frans, maar Frans is natuurlijk zeer belangrijk. Op dit moment onderhandelen we bijvoorbeeld al heel lang over dit land en dat komt ook doordat niet iedereen de andere landstaal beheerst. Wie welke landstaal dan niet beheerst, laat ik over aan dit eminente gezelschap. Alleen al hierom is het belangrijk om minstens die moderne vreemde taal onder de knie te krijgen. Wat er met dit land in de toekomst ook gebeurt, Wallonië en Frankrijk liggen waar ze liggen en zullen daar ook blijven liggen.

De aanleiding van mijn vraag was een nota voor het Vlaams Talenplatform, waarin docenten van de Vlaamse universiteiten en hogescholen pleiten voor een niet-bindende test Frans voor studenten die taalopleidingen willen studeren in het hoger onderwijs. Ze geven aan dat ze graag aan de slag willen gaan met studenten die vanaf het lager onderwijs naar een bepaald niveau hebben toegewerkt. Maar dat niveau zien ze jaar na jaar achteruitgaan, waardoor vele studenten het Frans onvoldoende beheersen voor het startniveau van hun opleidingen.

De taalvaardigheidscursussen die vandaag al worden aangeboden, kunnen niet nog zwaardere lacunes opvangen, en dat is toch problematisch. Er zijn al opvolgcursussen, maar als de gap te groot is, dan wordt het eigenlijk onmogelijk om die in het hoger onderwijs nog dicht te rijden. Bovendien worden studenten die wel het vereiste niveau hebben bereikt, daardoor te weinig uitgedaagd. Dat is natuurlijk de andere kant van de medaille: docenten kunnen maar tijd en energie steken in een beperkt aantal zaken, dus als de aandacht naar Basisfrans gaat, dan is Uitbreidingsfrans uiteraard niet evident.

Er moeten dus stappen worden gezet en een daarvan is, volgens deze docenten, de invoer van een niet-bindende ijkingstoets specifiek voor Frans voor studenten die willen instromen in talige richtingen in het hoger onderwijs. En dat is toch niet onbelangrijk: de vraag gaat over een specifieke, niet-bindende ijkingsproef Frans voor studenten in talige opleidingen, dus geen generieke proef. Een goede evaluatie zou erin bestaan de instromende studenten een kort essay te laten schrijven over een algemeen, maatschappelijk onderwerp, naast een mondelinge gestructureerde uiteenzetting van een tiental minuten, bijvoorbeeld over de motivatie om de opleiding te volgen.

Aansluitend pleiten ze ook voor een duidelijkere volgtijdelijkheid in de opleiding, zeker in de bachelorjaren. Voor de collega’s die nog worstelen met het onderwijsjargon: volgtijdelijkheid houdt in dat opleidingsonderdelen (OPO’s) een logische volgorde hebben en ook aansluiten op elkaar. In een talige richting is het inderdaad meer dan noodzakelijk het curriculum op een welomschreven manier te volgen en minder flexibilisering toe te laten, althans flexibilisering die de volgtijdelijkheid in de weg staat. Verder geven ze nog enkele aanbevelingen mee voor het secundair onderwijs en de eindtermen, hetgeen we onlangs in deze commissie reeds besproken hebben, op 9 januari om precies te zijn.

Minister, hoe staat u tegenover de invoer van een specifieke ijkingstoets Frans bij aanvang van een talige richting in het hoger onderwijs? Zult u de hogeronderwijsinstellingen aansporen om inderdaad werk te maken van meer stringente modeltrajecten? Deze ochtend hadden we al de universiteiten, maar in de hogescholen en ook in de lerarenopleidingen is de diversiteit minstens even groot, als ze al niet groter is.

**Minister Ben Weyts**

Het is een open deur intrappen, als we vaststellen dat we inzake talen in het secundair onderwijs toch wel met een probleem zitten. Dat wordt herhaaldelijk bevestigd. In het kader van de modernisering van het secundair onderwijs hebben we de lat wel wat hoger gelegd inzake de eindtermen voor competenties in andere talen. We hebben die ambitieuzer geformuleerd. We hebben ons gebaseerd op het Europese referentiekader. Daarin hebben we ten aanzien van zowel aso, tso als bso de lat wat hoger gelegd. Voor het huidige aso zijn we gegaan van B1 naar B1+ , voor het huidige tso van A2/B1 naar B1 voor de dubbele finaliteit en naar B1+ voor de doorstroomfinaliteit, en voor het huidige bso zijn we gegaan van A1/A2 naar A1+/A2.

Het niveau B1 wordt over het algemeen beschouwd als een aanvaardbaar instapniveau voor het hoger onderwijs, zowel voor talenrichtingen als voor niet-talenrichtingen.

In de huidige tijd van internationalisering is een leerling ook uit het huidige tso zonder minimale kennis en vaardigheden in het Frans en in het Engels de facto onvoldoende gekwalificeerd voor de arbeidsmarkt. Daarnaast is er het gegeven dat die leerlingen vaak doorstromen naar een professionele bachelor, of in de toekomst naar het beroepsonderwijs. Werkgevers hechten ook veel belang aan talenkennis, zeker als het om exportgerichte bedrijven gaat, wat in de Vlaamse economie, die bij uitstek exportgericht is, heel veel bedrijven aangaat, niet alleen de traditioneel grote internationale bedrijven, maar ook de kmo’s. Van steeds meer kmo’s bevindt de afzetmarkt zich niet in het binnenland, maar in het buitenland. Er is dus een grote vraag op de arbeidsmarkt, meer nog dan vroeger. We stellen vast dat we inzake talenkennis in plaats van erop vooruit te gaan, er een beetje dreigen op achteruit te gaan.

Ik heb geen cijfers van VDAB over openstaande vacatures op het niveau van de vakken. Wel heeft mijn administratie een prognose gemaakt van de aanwervingsbehoefte van leraren, waarbij Frans als een van de knelpuntvakken naar voren kwam. Sinds 2018 heeft VDAB dan ook het lerarenberoep secundair onderwijs als knelpuntberoep opgenomen voor specifieke vakken als Frans, wiskunde en technische vakken.

Ik maak werk van maatregelen ter versterking van het vreemdetalenonderwijs, en dus ook van het Frans in het leerplichtonderwijs. De basis versterken is in eerste instantie het meest essentiële.

Ik wijs er ook op dat we in het regeerakkoord de afspraak hebben gemaakt om de initiatieven ter bevordering van taalinitiatie en talensensibilisering te stimuleren en, weliswaar facultatief maar sterk aanbevolen, formeel vreemdetalenonderwijs vroeg in het basisonderwijs te behouden. Ik zal bekijken op welke manier we ervoor kunnen zorgen dat scholen meer en beter gebruik maken van die mogelijkheden. We onderzoeken hoe leerkrachten in het basisonderwijs zich kunnen specialiseren in een bepaald leergebied, waardoor de kwaliteit van het Frans absoluut wordt opgekrikt. In het secundair onderwijs – ik heb dat ook in mijn beleidsnota opgenomen – willen we ook inzetten op vereiste bekwaamheidsbewijzen per vak, wat ook daar weer het niveau moet opkrikken, doordat leerkrachten de inhoud van hun vak zelf zeer goed beheersen.

We hebben in de plenaire vergadering al eens een debat gevoerd over Content and Language Integrated Learning (CLIL). Er is een eerste preliminaire evaluatie doorgevoerd, maar niet met betrekking tot de effecten van CLIL op het vak dat wordt onderwezen. Dat willen we dus toch eens bekijken.

We willen ook expliciet talenstudies, meertaligheid en geletterdheid versterken. In het Vlaams Talenplatform vinden we daartoe natuurlijk een uitstekende gesprekspartner. Ik ben blij dat zij hier vandaag aanwezig waren. Ik zal niet herhalen wat ze vandaag op tafel hebben gelegd, maar ze wijzen op het belang van taalbewustzijn en taalbeheersing. Verder wijzen ze erop dat er een manco is op het vlak van de instroom in taalopleidingen en dat we nood hebben aan meer gekwalificeerde taalleerkrachten. We hebben ook al een constructief gesprek gevoerd op mijn kabinet. Daarbij hebben ze actiepunten voorgesteld die u vandaag hebt vernomen.

Mijn bekommernis ligt vooral bij het dalende aantal studenten dat voor een talenopleiding kiest, het dalende aantal taalleraren met een specifiek talendiploma, maar ook bij de dalende resultaten voor talen in peilingen en onderzoeken, bij die brede basis in het secundair onderwijs en misschien ook in het basisonderwijs. We hebben het Vlaams Talenplatform de garantie gegeven dat zij input mogen leveren bij het uitschrijven van allerhande maatregelen.

Als de instellingen het startniveau niet voldoende vinden en vrezen dat de leerresultaten niet afdoende zullen kunnen worden bereikt met het startniveau waarover de instromende studenten beschikken, hebben ze natuurlijk altijd de autonomie, de mogelijkheid om bij te spijkeren en daarvoor zelfs een opleidingsonderdeel in te richten. Dat behoort volledig tot de autonomie van de instellingen. Ik kom daar als minister niet in tussen. Maar het is wel goed dat die wake-upcall wordt gegeven en dat dat ruim aan bod komt. Instellingen bepalen zelf hun opleidingsprogramma’s, waarbij zij zich vanzelfsprekend zo maximaal mogelijk moeten afstemmen op de afnemende markt, in casu de arbeidsmarkt. Als blijkt dat studenten minder kansen hebben op de arbeidsmarkt door hun gebrekkige talenkennis, dan schort er wat en moet er worden ingegrepen.

Wat de toelatingsproeven betreft, geldt mijn overtuiging – niet alleen met betrekking tot de taalopleidingen – dat we die zouden moeten kunnen uitrollen voor het hele hoger onderwijs. Ik zou die toelatingsproeven dus graag invoeren voor het hele hoger onderwijs, voor alle opleidingen. De onderwijsinstellingen zelf zijn natuurlijk de eerste om die te ontwikkelen, aangezien zij de gewenste begincompetenties van hun eigen opleidingen het best kunnen inschatten. Wat mij betreft, moeten er aan die toelatingsproeven ook bindende gevolgen worden verbonden. Al hoeft het voor mij ook geen binair gegeven te zijn. Als je slaagt, mag je aan de opleiding beginnen en als je niet slaagt, mag je er niet aan beginnen: dat hoeft het niet te zijn. Wel vind ik dat die ijkingsproeven niet ‘umsonst’ zijn, dat ze zomaar vrijblijvend worden georganiseerd en dat daar geen gevolgen uit voortvloeien.

**Brecht Warnez (CD&V)**

Ik kom graag even terug op het betoog van de heer Laeremans. Hij stelt dat er volgens docente Martine Verjans van de UHasselt een te grote nadruk ligt op de vaardigheden in plaats van op de kennisopbouw. In datzelfde artikel zegt Martine Verjans – ik citeer: “Studenten slagen voor het vak Frans in de derde graad van het secundair onderwijs, maar wanneer ze dan bij ons terechtkomen, realiseren ze zich dat ze die spreekvaardigheid in het Frans niet beheersen.” Als je het hele artikel leest, merk je dus dat het over zowel vaardigheden als kennis gaat. Maar goed, dit terzijde.

Ik wil kort inspelen op wat collega Daniëls suggereert in verband met de ijkingsproef voor de talige opleidingen. Aan de UHasselt gaat het nu wel net over een niet-talige opleiding. Zult u het Frans, maar ook het Engels, als vaardigheden meenemen in de verplichte niet-bindende toelatingsproeven, wanneer u die algemeen uitrolt?

Nog een laatste vraag. U had het over de eindtermen. Slaat dat op de eindtermen die nog in ontwikkeling zijn voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs?

**Jan Laeremans (Vlaams Belang)**

Minister, ik dank u voor uw antwoord. Ik ben blij dat het taalplatform ook al bij u is langsgeweest en dat ze zullen worden betrokken bij de verdere stappen die deze legislatuur zullen worden gezet. Dat lijkt mij een meerwaarde.

Wat die testen betreft, zegt u dat dit onder de autonomie van de universiteiten en hogescholen valt, maar u pleit er toch wel expliciet voor om dat voor het gehele onderwijs te doen. Dan zou ik toch vragen om daar snel werk van te maken. Dat moet volgend schooljaar toch al georganiseerd kunnen worden. Het is best om daar niet nog twee schooljaren mee te wachten en dat u met de universiteiten afspraken probeert te maken. Er kan misschien volgend schooljaar al begonnen worden met de taalvakken. U zegt terecht dat u de lat hoger wilt leggen in het secundair onderwijs, en dat u naar de norm B1+ wil. Ik ken daarvan de concrete draagwijdte niet, dat zijn Europese normen. Het lijkt mij belangrijk dat u dan ook gaat meten bij het begin van het hoger onderwijs waar die leerlingen staan. Ze hebben misschien wel een aso- of tso-diploma, maar op welk niveau staan ze precies? Staan ze effectief op B1+? En kunnen we dan zo snel mogelijk beginnen met de geplande maatregelen?

**Koen Daniëls (N-VA)**

Het is vanochtend ook al aan bod gekomen: de slinger is doorgeslagen in de richting van de vaardigheden en de spreekvaardigheid. Maar collega’s hebben ook letterlijk gezegd: vaardigheden onderwijzen waarbij we geen grammatica meer geven is onzin en daarmee moeten we dan ook stoppen. Ze verwezen heel concreet naar de derde graad van het secundair onderwijs. De twee zijn belangrijk: vaardigheid zonder grammatica is leeg, en grammatica zonder vaardigheid heeft weinig nut. Nu ligt de nadruk heel sterk op het segment ‘vaardigheid’. Vandaar dat men voorstelt om dat essay te schrijven, om die grammaticale kennis daarin te steken.

Minister, u somde veel elementen op over het talig onderwijs. Ik denk dat dat juist is. Hopelijk zijn alle onderwijspartners, koepels, begeleiding, leerkrachten, directies enzovoort er nu echt van overtuigd dat de doorgeslagen slinger richting vaardigheden moet worden getemperd en dat er moet worden ingezet op de kennis. Ik hoop dat als de nieuwe eindtermen er zullen zijn, en die kennis er letterlijk ook in zal staan, ik niet opnieuw de vragen zal moeten stellen omdat ik de leerplannen zie, maar niet de eindtermen. Ik hoop dat we dat punt voorbij zijn en dat we af zijn van die spelletjes met de concordantietabel.

Iets anders zijn de bekwaamheidsbewijzen die samenhangen met leerkrachten die bepaalde vakken geven. Wat we nu doen is in de hogescholen remediëren wat ervoor misgelopen is. Dat is het signaal van onze instellingen van het hoger onderwijs. Wij pakken het liever vroeger aan. U hebt de eindtermen opgesomd, waarmee we proberen naar een iets hoger niveau te gaan. Gaan we dat niveau kunnen halen? Als we de eindtermen optrekken, maar we krijgen het niveau in de klas niet omhoog, kunnen we nog zoveel eindtermen schrijven als we willen. Als er onvoldoende tijd aan wordt besteed, en we hebben niet de leerkrachten die vakbekwaam zijn, dan zal dat vastlopen. Vanuit onze fractie vragen we u dus om daar aandacht aan te besteden.

**Elisabeth Meuleman (Groen)**

Ik ben verheugd met de bijzondere aandacht en interesse voor taal, zowel voor het Nederlands als voor de vreemde talen. Het is altijd onze troef geweest. We hebben het daar in de plenaire vergadering ook over gehad. Als er de laatste tijd al een slinger was doorgeslagen, was dat misschien omdat vanwege de aandacht voor STEM de aandacht voor talen wat in het gedrang was gekomen. Ik ben blij dat dit nu weer hoog op de politieke agenda staat.

Ik zou er echt voor willen pleiten om de tegenstelling vaardigheden-kennis niet verder op te kloppen. Op dit moment is het ook met de vaardigheden van onze leerlingen niet bijzonder goed gesteld. Ik denk niet dat er veel leerlingen zijn die heel vlot praten of een grote leesvaardigheid hebben in het Frans, terwijl het aan kennis en grammatica ontbreekt. Ik denk dat beide achteruitgaan en dat er op beide moet worden ingezet.

Het CLIL-onderwijs en de studie tonen duidelijk aan dat de kennis van de doeltaal opmerkelijk beter is. Er moet nog bekeken worden wat dat doet met vakinhouden, maar ik denk dat er toch indicaties zijn dat er daar niet zoveel problemen zijn. Ik hoop dat u dat echt gaat onderzoeken, zodat we vroeger met die CLIL zouden kunnen beginnen. Dat is iets dat aanleunt bij de filosofie van de methodescholen, namelijk dat het goed is om te beginnen met competenties, om kinderen eerst te laten wennen, ze eerst te laten spreken en luisteren en vaardigheden opdoen. En als ze dat eenmaal hebben, is de interesse gewekt en is het gemakkelijker om naar kennis en grammatica over te schakelen, omdat de liefde voor de taal er al kan zijn, het gevoel dat je de taal en de competentie bezit. Dat lijkt mij een logische en goede filosofie en volgorde, waarbij je eerst die gewenning en de liefde voor de taal kweekt, om dan naar het einde van de derde graad veel meer te gaan inzetten op kennis.

Er is vrijheid van onderwijs en we hebben ons daar allemaal niet zoveel in te mengen, maar ik denk dat het toch de moeite loont om dat verder te bekijken, ook als het over eindtermen gaat. Ik houd dus een pleidooi voor beide, voor het inzetten op vaardigheden en kennis, maar dan in een logische volgorde, en voor CLIL-onderwijs.

**Minister Ben Weyts**

Het is wel onmiskenbaar zo dat de grammaticale kennis een sterke onderbouw vormt voor de uiteindelijke vaardigheden. We moeten dat ook als dusdanig durven te benoemen. Wat je goed kunt, doe je ook graag. Dat heeft dan toch wel een zelfversterkend effect.

De hogescholen en universiteiten moeten oog hebben voor dat talenonderricht, maar het is de logica zelve, aangezien hun afnemende veld ook de lat hoger legt, dat ook zij daarin moeten volgen.

Ook op het vlak van de ijkingsproeven denk ik dat we heel veel werk voor de boeg hebben. Maar als je die ijkingsproeven au sérieux wilt nemen, dan moet je dat ook wel de nodige tijd gunnen. Zeker als je er ook wat gevolgen aan wilt verbinden, moet je het de nodige tijd gunnen om zulke proeven te gaan ontwikkelen. Dat zal dus niet voor onmiddellijk zijn.

De ontwikkeling van de eindtermen tweede en derde graad is natuurlijk ook heel belangrijk. We moeten ervoor zorgen dat we ook daar naar boven kijken en de lat hoger leggen, zodat we ook richting hoger onderwijs zorgen voor een betere instroom met betrekking tot de talenkennis.

**Brecht Warnez (CD&V)**

Ik kijk uit naar de initiatieven van de minister. Ik wil ook nog even benadrukken dat Frans niet alleen hier in Brussel belangrijk is, maar zeker ook voor West-Vlaanderen en de West-Vlaamse arbeidsmarkt.

**Jan Laeremans (Vlaams Belang)**

Ik begrijp dat er wat tijd nodig is om testen te ontwikkelen, zeker als je daar dan vervolgtrajecten aan wilt verbinden. Maar ik zou er toch op aandringen dat men op zijn minst overal al een soort test zou afnemen om te weten waar we staan. De meeste van die testen zijn toch vrij gemakkelijk op te stellen. En dan kunnen we doorwerken om dat tegen september 2021 verder op punt te zetten. Maar dan hebben we ten minste al cijfers. Dat moet toch kunnen. Die mensen hebben allemaal ervaring. Ze doen dat vaak voor zichzelf. Als het al een eerste keer Vlaanderenbreed zou kunnen worden opgestart, ook al is het nog niet perfect, ook al is het nog niet geijkt en zo verder, dan zouden we toch al een stapje verder staan.

Wat het wennen aan taal betreft, waar mevrouw Meuleman het over heeft: sorry, daar hebben we de tijd niet voor.

Ik zou heel graag willen dat ik leerlingen die beginnen Duits te leren, kon meenemen naar Keulen en Aken om hen eens een maand in een Duitse school te laten meevolgen. Dan zijn ze al in een taalbad en dat is aangenaam, enzovoort. Maar die tijd hebben we niet. (Opmerkingen van Elisabeth Meuleman)

Als men moet beginnen met een taal die ze nog niet hebben gehad, en waarmee ze meestal ook nog geen kennis hebben gemaakt door de omstandigheden, die zijn zoals ze zijn, dan moet men beginnen met aan die mensen het werkwoord ‘zijn’ uit te leggen. Als ze dat al weten, staan ze al direct een stap verder om zinnetjes te bouwen. Ik vind die methode nog altijd de meest efficiënte om in zo een korte tijd – er is maar 1 of 2 uur per week – te starten. Ik vind het een volkomen waanzinnig idee om te denken dat je de tijd hebt om voor al die talen eerst zo een gewenningsfase in te bouwen. Sorry, maar die is er niet.

**Koen Daniëls (N-VA)**

Ik stel gewoon vast dat er deze ochtend een heel goede hoorzitting was. Ik denk dat sommige mensen die hoorzitting nog eens moeten beluisteren en dan hun eigen tussenkomst opnieuw beluisteren. Dan zouden ze misschien andere dingen zeggen. In elk geval: talen staan hoog op de agenda. Dat is het cruciale.

Meer van hetzelfde van wat we vroeger deden, gaan we niet doen. Dat is net de basis waarom die resultaten zijn wat ze zijn. Dan moet je iets anders doen. Dat andere is dan niet hetzelfde. We hebben heel lange tijd geprobeerd om het spelenderwijs aan te pakken en dan wel weer te zien. Dat zijn nu de resultaten die we hebben. Ze zijn er. De hogescholen en de universiteiten luiden de alarmklok. Ze zeggen dat ze er niet komen met de instroom. Dan moeten we zeker niet datzelfde constructivistisch idee blijven verderzetten, want dat is net de oorzaak van een deel van het probleem. We moeten dus tijd hebben, leerkrachten die bekwaam zijn, en we moeten de ontbrekende elementen grammatica en kennis weer invoeren. Ik heb vanmorgen het voorbeeld gegeven dat ik toch nog opnieuw ga geven. Bij Latijn vinden we het ongelooflijk dat die zo sterk zijn in het analyseren van een tekst. Waarom? Omdat men anders aan die tekst niet kan beginnen. Want als men die tekst niet grammaticaal analyseert, dan komt men buiten met een ongeziene tekst en zegt de linkerbuur ‘Waar heeft hij zijn pot goud verstopt?” en zegt de rechterbuur ‘Hoezo? Bij mij ging het over zakken graan’, gewoon omdat een aantal stijlfiguren niet werden opgemerkt. Bij Nederlands en Frans moeten we diezelfde insteek doen om diezelfde analyses te kunnen maken. Dat is wat we missen. Dan zitten we natuurlijk aan het einde van de keten. Dan zitten we aan de niet-bindende ijkingsproeven: waar staan we? Als daaruit blijkt dat bij de instap in het hoger onderwijs studenten die starten in de lerarenopleiding het niveau Frans lagere school niet halen, hoe kunnen we dan verwachten dat diezelfde mensen drie jaar later aan die leerlingen in de lagere school Frans gaan geven? Dan moet je het toch niet zover gaan zoeken. Dat is echt mijn oproep. Laat ons daar samen op inzetten, op sterk Nederlands, op sterk Frans, en dezelfde structuren aannemen. Ik denk dat dit een goede instap is. Minister, wij volgen dit zeker verder op. Er komen wellicht nog vragen over Frans.

# 3 maart 2020, De Standaard, Philip Brinckman godsdienstleraar en internaatdirecteur, De schooldirecteur die ons onderwijs weer top moet maken

Niet Dirk Van Damme, wel Philip Brinckman (58) is door minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) aangesteld om de dalende kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te keren.

Hij is de directeur van wat ‘het strengste internaat van Vlaanderen’ genoemd wordt en pedagogisch directeur van een van de zeven Vlaamse jezuïetencolleges. Minister van ­Onderwijs Ben Weyts (N-VA) schuift Philip Brinckman naar voren als hoofd van een expertengroep die zich moet buigen over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Met twaalf experts – zes academici en zes leerkrachten – moet hij aanbevelingen formuleren om de neerwaartse trend te keren.

Na de tegenvallende Pisa-resultaten in december, had Weyts Dirk Van Damme, senior counselor bij het Directorate for Education and Skills van de Oeso, gevraagd, maar die kreeg geen toestemming van zijn werkgever. Dus moest Weyts op zoek naar een alternatief. Het kabinet kwam terecht bij Brinckman.

Door een directeur naar voren te schuiven, is Weyts zeker dat de werkgroep genoeg voeling heeft met het werkveld. Over een jaar moet de expertengroep aanbevelingen formuleren. Dat is wel te laat om ze nog te verwerken in de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Vanaf vandaag kunnen leerkrachten (met minstens tien jaar ervaring) zich kandidaat stellen om in de groep te zetelen.

**Solide basiskennis**

Brinckman heeft alvast iets gemeen met Van Damme: beiden betreuren ze de teloorgang van het belang van kennis in het onderwijs. ‘Het kennis- en inzichtelijke onderwijs moet van onder het stof gehaald worden’, schreef hij eerder in De Tijd. En ook: ‘Veel valabele inzichten uit de wetenschappelijke literatuur over de kennis van het leren worden uit ideologische overtuiging niet gepromoot. De school moet haar tempelklimaat in ere herstellen en alle ruis uit het klaslokaal bannen. (...) De leerlingen moeten weer meer tijd krijgen om te leren, te herhalen en van buiten te leren. Je wordt pas vaardig en creatief als je eerst een solide kennis­basis opgebouwd hebt. Dat fundament moet al in de kleuter- en ­basisschool gelegd worden. “Leuk” moet een andere invulling krijgen. Het moet over voldoening en plicht gaan.’

**Arbeidersgezin**

De grootste slachtoffers van de dalende onderwijskwaliteit zijn volgens Brinckman de sociaal zwakkeren. ‘Daarom heb ik ook de opdracht aanvaard’, zei hij gisteren. De Bruggeling, die zelf uit een arbeidersgezin komt, was betrokken bij de oprichting van ’t Leebeekje, een Gentse vzw die zich via speelpleinwerking en studiebegeleiding richt op kansarme kinderen.

Diezelfde ontvoogding van arbeiderskinderen, naar de idealen van Jozef Cardijn, wil Brinckman bereiken als directeur van het internaat van het Sint-Jozefcollege in Turnhout, waar zo’n 200 leerlingen zitten. ‘Niemand is hier veroordeeld tot middelmatigheid’, zei hij eerder in Het Nieuwsblad. ‘We willen bij iedereen het onderste uit de kan halen.’

De hamvraag blijft wat Weyts met de bevindingen van Brinckman en zijn groep kan doen. Kan hij hun aanbevelingen vertalen in beleid, of botst hij op de vrijheid van onderwijs? ‘Het beleidsinstrumentarium van een onderwijsminister is beperkt’, gaf Weyts gisteren toe op een persmoment. ‘Is er garantie op succes? Verre van. Maar niets doen is geen optie.’ Brinckman blijft zijn ministeriële opdracht combineren met zijn werk als directeur. Daarnaast geeft hij nog vier uur godsdienst per week. Want lesgeven, ‘dat is het mooiste dat er is’. SIMON GRYMONPREZ

# 11 maart 2020, De Standaard, Opinie Katelijne Van der Pas (Thomas More), Een goede leraar leert je ook buiten de lijntjes te kleuren

Katelijne Van der Pas geeft de experts die het onderwijs onder de loep nemen enkele punten om over te debatteren.

Wie? Directeur Lerarenopleiding Thomas More op campus Geel, Turnhout, Vorselaar

Wat? Focus niet alleen op wat de leer­lingen kennen en kunnen, maar ook op wat een leraar moet kennen en kunnen.

Directeur Philip Brinckman is door minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) gevraagd om een expertengroep te leiden die de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs moet opkrikken (DS 3 maart). Hoe de minister bij hem is terechtgekomen? ‘Wellicht omdat ik hier en daar weleens een opiniestukje schrijf’, aldus Brinckman op Radio 1.

Omdat opiniestukjes blijkbaar impact hebben, klim ik als directeur van een lerarenopleiding ook in mijn pen. Ik ben benieuwd welke richting de expertengroep zal inslaan. In een opiniestuk in De Tijd schrijft Brinckman immers: ‘Gewoon goed lesgeven en inzetten op kennisoverdracht én attitudetraining werden naar de marge gedreven’ en pleit hij voor een ‘totale make-over van de lerarenopleiding’. ‘Onervaren docenten hoger onderwijs verkopen vaak bedenkelijke inzichten aan aspirant-leerkrachten.’ Het klopt dat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraar. Maar aan een spelletje zwartepieten wil ik niet deelnemen.

**Kinderen als ‘kapitaal’**

Wat mij vooral interesseert, is hoe Brinckman zijn visie op onderwijskwaliteit wil rijmen met wat in de beleidsnota van Weyts staat: ‘Als kinderen ons kapitaal zijn, dan zijn leraren onze vermogensbeheerders.’ De leraar moet zich, volgens Weyts, volop kunnen toeleggen op zijn kerntaak: kennisoverdracht. En in de loop van de schoolcarrière van elk kind wil hij ‘regelmatige, uniforme, hoogstaande, Vlaanderenbrede proeven weven’. Om dan na te gaan of leraren voldoende leerwinst realiseren.

Ik schrok van de toon: kapitaal en vermogensbeheerders? Kennisoverdracht als input en leerwinst als output? Staat dat niet haaks op wat Brinckman in zijn opiniestuk concludeert? ‘Als we alleen met een meetlatje naar het onderwijs kijken, verarmen we de school tot een markt die alleen oog heeft voor rendement, en dat is niet noodzakelijk hetzelfde als kwaliteit. Niet alles wat waardevol is, kan worden gemeten.’

Dat stemt mij hoopvol. Misschien is Brinckman het eens met wat wij als lerarenopleiding vinden: we moeten niet alleen meten wat meetbaar is, we moeten ons vooral afvragen wat gemonitord moet worden. Lesgeven beperken tot kennisoverdracht en attitudevorming is te simpel. Onderwijspedagoog Gert Biesta stelt dat goed onderwijs drie pijlers kent: kwalificatie (het wat), socialisatie (het hoe) en persoonsvorming (het waartoe).

Het ‘wat’ is lezen, schrijven, rekenen, Frans, muzische vorming en andere onderwijsvakken. Het behelst in de eerste plaats kwalificaties. Je moet ze kennen en kunnen. Het zijn de vakken die getoetst worden. Als je de juiste cijfers behaalt, krijg je een diploma.

Het ‘hoe’ gaat over de manier waarop leraren lesgeven, en daarin zit altijd impliciet een overtuiging. Elke beslissing die een leraar­ in de klas neemt, elke keuze die hij maakt in de manier waarop hij leerlingen aanspreekt of lessen vormgeeft, vertelt iets over zijn waarden en opvattingen.

Een goede leraar vult dat aan met het ‘waartoe’. Hij wijst op de vrijheid en de verantwoordelijkheid om te kiezen: volg je het protocol, of wijk je ervan af? Kijk je met de nodige argwaan naar de ‘wij’ in ‘zo doen wij dat hier’? Want wie zijn die wij? En wie hoort daar niet bij? Biesta gebruikt daarvoor de term ‘de pedagogiek van de onderbreking’. De leraar ‘onderbreekt’ voortdurend met de vraag wat een wenselijke manier is om in de wereld te staan. Die vraag is risicovol en biedt geen garanties. Maar het is wel een prachtig risico.

Als de leraar drie grote doelen moet dienen, dan geldt dat zeker voor de lerarenopleiding. Daarom gaan wij met de studenten, collega’s en het werkveld in gesprek en zoeken we samen uit wat we belangrijk vinden. We houden de student spiegels voor en bespreken het wisselende effect van gezag, betrokkenheid, discipline en vertrouwen. We lezen over identiteit en zelfontplooiing. We benadrukken dat leraren leerlingen moeten leren dat ze andere dingen belangrijk mogen vinden en dat ze in gesprek moeten gaan. De vraag die voorligt, is dus niet alleen: wat moeten de leerlingen kennen en kunnen? Maar vooral: wat moet een leraar kennen en kunnen? En ook: welke onderwijsstructuur heeft hij nodig?

**Geen manager, maar begeleider**

Ook lerarenopleidingen zijn zoekende. Maar wij kunnen ons niet kandidaat stellen voor de expertengroep. Hopelijk verandert dat nog. Toch wil ik alvast drie punten inbrengen om over te debatteren:

1. Het gaat niet over kennisoverdracht alleen. Kennis is belangrijk. Maar de leraar is geen manager van een lineair productieproces waarbij je de efficiëntie kunt meten tussen input en output. Hij is de begeleider in een complex en cyclisch leerproces dat naast het ‘wat’ vooral het ‘hoe’ en het ‘waartoe’ nodig heeft om effectief te zijn.

2. Toetsen zijn alleen nuttig om te meten wat meetbaar is en zijn maar één onderdeel van kwaliteitscontrole. Er moet stevig worden ingezet op een sterk beleidsvoerend vermogen dat een evenwichtige sturing van de drie genoemde pijlers kan voorleggen.

3. De vlakke loopbaan van de leraar moet herbekeken worden. De juiste onderwijservaring moet beloond worden en blijvende professionalisering moet een plicht zijn. Mijn sollicitatie is alvast ingediend.

# 11 maart 2020, Apache, Opinie Jef Boden, Onderwijsniveau van hoog naar laag

Signalen over het rampzalige wegglijden van ons onderwijsniveau komen steeds vaker uit het hoger onderwijs. De invoering van niet-bepalende, maar wel verplichte oriëntatieproeven, de faculteiten Frans die alarm slaan, en recent nog rector Luc Sels van de KU Leuven die komaf wil maken met het uitzichtloze meeslepen van vakken uit het eerste jaar… De klaagmuur heeft de top bereikt. Hopelijk wordt er nu, in tegenstelling tot het decennialang weghonen van de basis, ernstiger geluisterd door – het mag gezegd – pedagogen en beleidsmakers met meer dan één voet binnen diezelfde universiteiten en hogescholen.

Dat de Leuvense studentenraad binnen de 24 uur reageerde bevestigt vooral dat ze het probleem kent. Of erkent ze dat privileges niet de beste toekomst verzekeren? Privileges? Als je eindeloos onvoldoendes uit het eerste jaar kan meeslepen zodat die verhinderen dat je de eindstreep overschrijdt, dan lijkt het eerder op een erg vergiftigd geschenk. Een officiële waarheid is dat iedereen met een diploma secundair onderwijs mag voortstuderen. Wanneer volgt de eerlijkheid om erbij te vertellen dat niet alle richtingen voldoende achtergrond bieden om dat inderdaad te doen? Of mag men bij die rechten eveneens vermelden wat de reële slaagkansen zijn na een bepaalde richting in het secundair? Of gaat men eindelijk de inhouden vanaf het lager onderwijs ernstig onder de loep nemen?

**Taal**

Neem even dat niveau Frans. Is taal commmunicatie? Dan is juist en nauwkeurig formuleren wellicht minstens zo belangrijk als een portie goede bedoelingen en durf. Zeker wanneer er tussen bedrijven over grenzen heen contracten en afspraken moeten volgen. Dan zal men in ons onderwijs met iets meer tevreden moeten zijn dan met spreekdurf en wat kopiërend zinnen herhalen zonder zelfs maar een begin van grammaticale uitleg. Zo staat het toch in de eindtermen die men in voldoende mate moet beheersen om in het lager onderwijs te slagen?

Het steeds meer afvoeren van taalexamens in het middelbaar onderwijs lijkt de garantie op achtergrond en kennis evenmin te bevorderen. De snelste weg naar de afgrond is grammatica en spelling wegwauwelen. Niet alleen voor het niveau van het Frans. Hetzelfde geldt voor de eisen voor het Nederlands. En met een beetje gevoel voor zelfspot zou men in Aalst volgend jaar het gehanteerde niveau Engels als inspiratiebron voor een carnavalsact kunnen gebruiken.

**Wiskunde en wetenschappen**

Wiskunde en wetenschappen zijn in hetzelfde bedje ziek. Heel voorzichtig beseft het lager onderwijs dat een louter contextuele aanpak, verplicht gebaseerd op leerlinggestuurde vragen, voor de reusachtige meerderheid van leerlingen leidt tot kennis met gaatjes, of kennisgaten met slechts een randje goede wil, en niet tot inzichtelijke kennis of vaardigheden. Krijgen instructies terug hun noodzakelijke rechten? Zonder de systematische aanbreng van procedures, methodes, kennis heeft men een chaos gecreëerd waarin koppige leerkrachten nog de zwalpende leerlingen uit het contextmoeras proberen te redden. Die dwarsliggers die niet zomaar alles overboord willen werpen wat degelijkheid heeft bewezen, krijgen daarvoor als dank nogal eens tegenwind van koepels en inspectie.

Wat mag je verwachten van een pedagogische begeleiding die enkel mag verkondigen wat hun koepel heeft bereid, zonder persoonlijke inbreng en daardoor vaak de indruk wekt niet meer dan een spreekbuis te zijn zonder werkelijke achtergrond? Hoeveel pedagogische studiedagen worden daardoor vlugger vergeten dan ondergaan?

Of wat zou een doorlichting, een inspectie, kunnen zijn? Hoop je op een dialoog om kansen te zoeken, te detecteren wat goed is of hoe het onvolmaakte nog beter kan? Dan moet je wel het geluk hebben een inspecteur te treffen die wil spreken en niet eentje die met het excuus enkel te moeten controleren ieder inhoudelijk gesprek uit de weg gaat. Maar, toegegeven: je kan geluk hebben.

Wetenschappen? Officieel bestaat natuurkennis, aardrijkskunde, geschiedenis niet in het lager onderwijs. Thematische WO heet de afgodendienst. Er zijn mooie thema’s. Maar niet alles kan te allen prijze in een zinvol geheel gegoten worden. Bovendien wordt een thema pas werkelijk sterk als er daarnaast, of nog liever vooraf, voldoende systematische en cursorische kennis is opgebouwd. Wat betekent iets zonder een referentiekader?

**Bezint eer ge begint**

Helaas lijkt de ommekeer nog niet ingezet. Integendeel: het virus van ondefinieerbare gemixte gerechten dreigt men in de hervorming van het secundair onderwijs verder te willen doorvoeren. Laat ons daar niet nog eens twintig jaar afbraak organiseren. Laat alle instellingen uit het hoger onderwijs zo snel mogelijk een halt toeroepen aan dat soort hervormingscharlatans. ‘Bezint eer ge begint’. Omdat in vergelijking met heel wat andere landen ons onderwijs zo goedkoop is, is het een foute reactie om een studiekeuze als een kansspel te organiseren. Als een richting niet lukt, niet dat is wat men verwacht, dan probeer je het jaar nadien toch gewoon even wat anders? Als het niet anders kan: laat rector Sels en zijn collega’s vanuit een bittere realiteit verantwoordelijken voor lager en middelbaar onderwijs ter verantwoording roepen. Als een basis herleid wordt tot een ondefinieerbare inhoud dan is wat volgt een luchtkasteel. Dat kan niet anders dan naar beneden donderen. De voornaamste slachtoffers zijn de leerlingen met hun ouders en hun toekomst. **Jef Boden**

# 23 mai 2020, Jean-Pierre Terrail, La tolérance à l’ignorance dans l’institution scolaire

Combattre l’ignorance est la raison d’être de l’école. Baisser les bras, renoncer à cette lutte serait pour elle s’en prendre au fondement de sa propre existence, se voir minée par une sorte de maladie auto-immune. Soutenir qu’il se joue aujourd’hui quelque chose de cet ordre, en esquisser même l’hypothèse, aurait toute chance de susciter l’incrédulité ; et de passer au mieux pour une provocation gratuite, au pire pour un affront à l’institution, à ses personnels, à leur conscience professionnelle et à leur dévouement. Et pourtant.

Pour rendre l’affaire quelque peu intelligible, un minimum de recul historique s’impose.

**L’ambivalence constitutive de l’école unique**

A la fin des années 1950, le patronat français estime qu’il est temps d’améliorer significativement le niveau de formation des jeunes générations, condition indispensable de la poursuite de l’accumulation du capital dans un contexte de croissance mondiale forte et de vive concurrence internationale. Reprenant l’exigence à son compte, le pouvoir gaulliste s’engage dans la voie d’une unification du système scolaire hérité de la Troisième République. Le décret Berthoin (1959) porte l’obligation scolaire à 16 ans. Il supprime l’examen d’entrée en 6ème et les petites classes des lycées, qui préservaient jusque-là le cloisonnement entre primaire et secondaire. Les conditions d’une généralisation de l’entrée au collège se mettent ainsi en place, le primaire devenant une propédeutique du secondaire et non plus un ordre d’enseignement séparé. Le processus s’opèrera par étapes, l’accès de tous au collège finissant de se réaliser en 1972/73, et le collège unique étant instauré en 1975. On peut dire que la création du bac pro en 1985 parachève l’architecture du nouveau dispositif, l’école unique proposant désormais trois filières lycéennes conduisant au terme du secondaire : l’ancien bac devenu bac général ; le bac technologique créé en 1968 ; et maintenant le bac professionnel.

Ce dispositif a deux faces. Une face affichée, d’allure progressiste : l’école unique ne recrute plus sur critères sociaux, comme le souligne le décret Berthoin, elle accueille tout le monde, elle donne à chacun sa chance, et récompense le travail, le mérite, et les « aptitudes » individuelles. Dans l’univers éducatif beaucoup estimeront que cette recherche de l’égalité des chances, quelle que soit ses limites, est un pas en avant vers la réalisation des idéaux du plan Langevin-Wallon, et qu’il faut prendre au sérieux ses intentions égalitaires pour les rendre le plus effectives possibles. L’autre face est elle aussi explicitée par les responsables gaullistes : accepter tous les jeunes au collège ne doit pas remettre en cause la différenciation des parcours et le caractère préservé des voies de l’élite. Le marché du travail a besoin de tous les niveaux de qualification, à commencer par la main d’œuvre banale. L’objectif du nouveau dispositif ne doit pas être en ce sens la transmission égalitaire d’une culture commune, mais d’élever la formation de chacun sans bouleverser le jeu des positions sociales. La création successive des filières technologiques et professionnelles s’avèrera à cet égard très efficace pour dériver de l’enseignement général la masse des jeunes issus des classes populaires.

L’école unique donnera une impulsion puissante à la prolongation générale des parcours. Le taux de bacheliers, de 5% au sortir de la guerre, est à 15% en 1965, et à 29% en 1985. Le ministère Chevènement va accélérer encore la tendance. De façon très vigoureuse : le taux de bacheliers va passer à 63,5 % en une décennie, ayant plus que doublé. Il y a là certes l’effet de la création du bac pro, qui représente 11 % des bacheliers en 1995, mais pas seulement : les titulaires du bac général sont passés de 20 à 34 %, ceux du bac technologique de 9,5 à 18,5 %. Il faut s’arrêter sur cette décennie 1985/1995, souvent qualifiée de « seconde explosion scolaire » (après celle des années 1960), car ses effets se font encore sentir aujourd’hui.

**1985/95 : les diplômes contre la crise, mais pour quelle formation ?**

C’est en 1985 que le ministre Chevènement assigne à notre système éducatif la mission de mener 80 % des nouvelles générations au niveau du bac, au titre de l’exigence de modernisation du pays et de réduction du chômage. Dans les années 1960 la prolongation des scolarités devait permettre la poursuite d’une croissance soutenue : elle est maintenant mise au service de la lutte contre la crise économique et le sous-emploi. À un moment où les cohortes les plus récentes comptent encore moins de 30 % de bacheliers, l’objectif est d’une ambition considérable. Pour soutenir cette ambition, une politique efficace, produisant des résultats rapides, paraît incontournable. Le ministère Chevènement va prendre en ce sens des décisions qui engageront tout l’appareil scolaire dans une direction sans doute mal prévue.

C’est une amélioration effective et massive de la formation des jeunes que poursuit, la chose fait peu de doute, le ministre. Mais s’en donne-t-il vraiment les moyens ? La volonté de parvenir, l’urgence ressentie, une analyse certainement trop courte des conditions d’une véritable formation, vont favoriser l’adoption d’une politique massivement volontariste. Tout se passe comme si le seul problème était d’obtenir l’allongement des études, dans l’enseignement professionnel en réaffectant à la préparation du bac pro des moyens jusque-là dévolus au CAP, et à tous les niveaux en fluidifiant le passage d’une classe à l’autre, donc en limitant drastiquement les redoublements et en facilitant la réussite aux examens. Le succès sera au rendez-vous, grâce au jeu conjoint de ces mesures, à la crainte du chômage, aux perspectives ouvertes aux familles par la déclaration urbi et orbi que terminer ses études secondaires est désormais une norme qui s’impose.

Les nouvelles orientations scolaires s’appliquent dès l’enseignement élémentaire. De 1987 à 1997, la proportion d’élèves n’ayant redoublé aucune classe avant le collège passe de 64 à 77%. Or cette amélioration des parcours ne correspond à aucune amélioration de la formation réelle. Au contraire, au cours de la même période, les résultats à l’entrée au collège, mesurés à partir des mêmes épreuves, stagnent en français et diminuent très sensiblement à toutes les épreuves de calcul [[1](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb1)]. C’est là un point absolument crucial. Ses implications sont de trois ordres.

Concernant au premier chef les élèves qui vont poursuivre leurs études là où leurs aînés les avaient interrompues, mais sans disposer de plus de ressources intellectuelles qu’eux pour autant, voire en disposant d’une moindre maîtrise des « fondamentaux », handicap qu’ils vont de plus en plus souvent traîner… jusqu’à l’université, dont le public se massifie à partir des années 1990.

Concernant bien sûr du même coup leurs enseignants. D’un côté on ne leur a donné aucun moyen de rendre plus efficiente leur conduite des apprentissages. Mieux, on les prie vivement de poursuivre la mise en œuvre de principes pédagogiques dont les limites d’efficacité sont désormais avérées. De l’autre, ils sont sommés de laisser passer dans la classe supérieure des élèves dont ils savent qu’ils sont mal préparés, et on n’hésite pas pour les convaincre à leur asséner l’argument issu de la recherche (et pertinent !) selon lequel le redoublement ne sert à rien.

Ce qui se joue ainsi à l’école élémentaire implique l’arrivée aux étages supérieurs du système éducatif d’une masse nouvelle d’élèves dotés d’une maîtrise médiocre des fondamentaux de la culture écrite, alors que leurs aînés sortaient bien plus tôt sur le marché du travail. Leur survenue pose des problèmes difficiles aux enseignants concernés, car elle met en cause des pratiques pédagogiques adaptées à des élèves disposant d’acquis de base mieux assurés. Nombre d’entre eux réagiront par une tendance à la baisse des exigences cognitives, qu’ils conçoivent comme la seule façon de faire face à la situation sans trop pénaliser leurs élèves. La baisse des exigences en amont, seule modalité imaginée par l’équipe chevènementiste pour favoriser l’essor général des scolarités, va ainsi susciter celle des exigences en aval. C’est une dynamique sans doute imprévue par ses initiateurs qui se met dès lors en place, marquée par une tolérance nouvelle du corps enseignant (tolérance contrainte et malheureuse pour beaucoup) à l’égard : des insuffisances cognitives de leurs élèves ; des écarts entre les programmes officiels (dont l’ambition tend plutôt à croître) et ce qui en est réellement traité en classe ; et au bout du compte des écarts entre la certification et les compétences effectivement acquises. Seules sans doute les filières les plus élitistes échappent significativement à cette dynamique.

La troisième conséquence de la politique chevènementiste concerne l’encadrement du corps enseignant, sommé pour sa part de la faire appliquer, et progressivement amené lui aussi (s’agissant au moins d’une partie de l’inspection) à intégrer de ce fait dans sa culture professionnelle une dose de fatalisme à l’égard de l’échec scolaire, particulièrement quand il concerne les classes populaires, et à encourager les enseignants à faire de même, en modérant le cas échéant leurs ardeurs répressives.

**Le tournant du siècle**

Trois des conséquences de l’essor des scolarités 1985/1995 seront rapidement perçues : l’arrivée au lycée et à l’université d’élèves mal préparés pour y suivre normalement les programmes ; le creusement assez vertigineux de ce fait des inégalités cognitives réelles correspondant au même niveau de scolarité (entre les établissements de l’élite et ceux des « quartiers »), qui fragilise beaucoup la fiction de l’école « unique » ; et le fait que malgré toutes les stimulations, une partie non négligeable des publics reste à la traîne. Le rapport Fauroux [[2](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb2)] de 1996, qui aura un retentissement considérable, en tire les enseignements à sa manière. Il propose de « simplifier les programmes, du CP à l’entrée au lycée », de donner « la priorité aux activités périscolaires dans les zones défavorisées » (d’amuser la galerie, si l’on préfère), d’ouvrir l’école sur la vie, notamment en favorisant l’apprentissage ; et pour les lycées il prône « la mise en place de parcours individuels… en fonction des aptitudes ». Au cœur de la polémique qui s’ensuivra, Juppé se ralliera publiquement à « la poursuite de la redéfinition et de la simplification des programmes ».

Le rapport Fauroux est un symptôme fort de l’usure de la thématique de l’égalité des chances. Les inégalités scolaires paraissent désormais irréductibles : mieux vaut dans ces conditions, pour la crédibilité des affichages, jeter un voile pudique sur ce visage historique de l’école unique, au bénéfice d’une école peut-être inégale, mais efficace face aux exigences du marché du travail. Et qui néanmoins, prend soin des plus fragiles. Aux côtés de l’appel à des programmes moins exigeants, la conjoncture historique est ainsi marquée à cet égard par la montée en puissance de la notion de « minimum culturel commun ». Dès 1985 le rapport du Collège de France cornaqué par P. Bourdieu et commandé par F. Mitterrand avait donné un premier signal du ralliement de la gauche socialiste au principe d’un SMIC culturel, dont le thème est repris en 1989 tant dans le rapport Bourdieu-Gros que dans l’ouvrage de Baudelot et Establet, Le Niveau monte ; puis ultérieurement par le sociologue François Dubet (1999) et l’historien Claude Lelièvre (2003) [[3](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb3)]. La voie est désormais ouverte à la mise en place des politiques de socle commun des années 2000 dans lesquelles se retrouveront, quelles que soient leurs divergences de mise en œuvre, partis de droite (rappelons que Giscard avait été le premier à parler de minimum culturel en 1974), partis et syndicats réformistes [[4](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb4)].

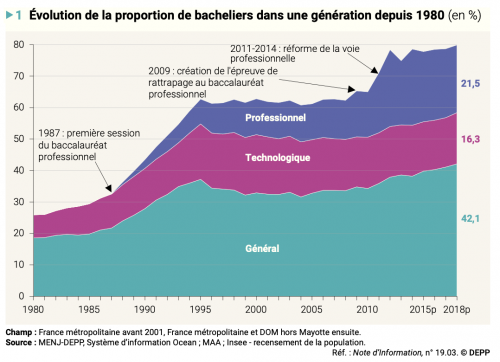
Le tournant du siècle apparaît ainsi comme le moment d’une césure entre deux époques de l’école unique : la première se réclamant de l’égalité des chances, la seconde de la protection des plus faibles (qui bénéficieront des compétences du socle). Cette bascule des politiques scolaires ne doit pas masquer des continuités plus fondamentales. La façon de traiter les difficultés d’apprentissage des élèves d’origine populaire par la « simplification des programmes » en est une, essentielle, qui prévaut des années 1960 à aujourd’hui.

**Un écart croissant entre la certification scolaire et les compétences cognitives**

Une autre de ces continuités est la dynamique impulsée par la politique chevènementiste des années 1980, qui va susciter dans les décennies suivantes une montée en puissance inquiétante de la tolérance à l’ignorance au sein du monde éducatif. Les données statistiques produites par le service d’études du ministère de l’éducation, particulièrement riches et fouillées, les meilleures sans doute au monde, sont à cet égard parfaitement démonstratives.

**Une amélioration considérable des parcours**

Intéressons-nous d’abord aux prolongations d’études et à l’amélioration de la certification. Au boom assez sidérant de la décennie 1985/1995, pendant laquelle le taux de bacheliers fait plus que doubler, succède une décennie de stabilisation des parcours. Comme si la force propulsive de l’école unique était épuisée, atteignant aux limites que lui assignent ses inégalités internes : comment continuer à pousser en avant des élèves aux fondamentaux de plus en plus faibles ? Pourtant la croissance va reprendre à partir de 2005, et elle ne cessera plus jusqu’à aujourd’hui. De 63,5 % en 1995, le taux de bacheliers par cohorte est passé à 80 % en 2019. La croissance de la voie professionnelle, inhérente aux réformes du bac pro, et qui est la plus compatible avec la persistance de fondamentaux mal assurés, y est certes pour beaucoup, comme on le voit ci-dessous :



Mais, phénomène plus surprenant, l’augmentation de la proportion de bacheliers est également due à l’essor de l’enseignement général. Après le pic de 1994, et le tassement qui s’en est suivi, et alors que le poids de la voie technologique se maintient, la voie générale reprend sa croissance à partir de 2005. Ce sont aujourd’hui 42,1 % des jeunes générations qui décrochent un bac général, contre 33,8 en 1995 (et 19,8 en 1985).

Ce résultat ne tient pas seulement à la croissance des effectifs inscrits dans la voie générale. Il est aussi largement redevable à l’amélioration des taux de réussite à l’examen. L’évolution de ces derniers est très significative. Jusqu’en 1985, ils sont assez stables autour d’une moyenne de deux admis sur trois candidats : 63% en 1967, 65% en 1975, 67% en 1985. Puis ils gagnent huit points en 10 ans, et leur croissance se poursuit : ils sont à 75% en 1995, à 80% en 2005, 86% en 2010, 88% en 2019. Et c’est le bac général qui exhibe le meilleur taux d’admission : 91% en 2019.

Cerise sur le gâteau, cette amélioration spectaculaire des parcours se traduit aussi par une véritable inflation des mentions obtenues. Qu’on en juge. En 1967, un candidat sur trois (32%) obtenaient le bac avec une mention ; en 2018, c’est le cas de près de deux sur trois (60% en moyenne, et jusqu’à 63 % pour le bac général). 13% des bacs généraux sont décernés avec une mention TB, longtemps quasiment réservée aux lauréats du concours général. Certes la possibilité de présenter des options (dont certaines s’avèrent très rentables, comme le latin) y est pour quelque chose, sans tout expliquer : en 2013, la proportion de bacheliers avec mention était de 55 % pour un bac avec option, mais encore de 45% pour un bac sans option…

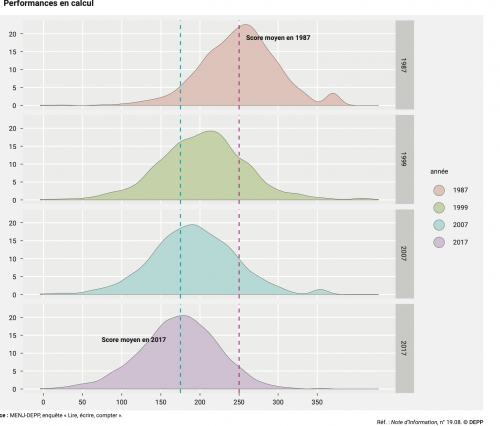
**Une dégradation des performances cognitives**

Tout cela est bel et bon. Le niveau monte, qui s’en plaindrait ? L’on devrait logiquement s’attendre, avec de tels parcours scolaires, à une forte progression de la qualité des apprentissages. Or c’est une tout autre chanson que nous donnent à entendre les indicateurs des performances cognitives. Non seulement celles-ci ne s’améliorent pas autant que les parcours, non seulement elles ne progressent d’aucune façon, pire, elles régressent

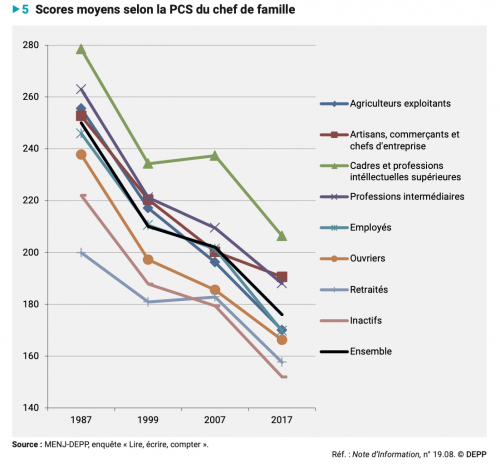
On ne reviendra pas ici sur ce que l’on sait du poids des acquisitions du primaire pour toute la suite de la scolarité, jusqu’aux diplômes décrochés dans l’enseignement supérieur : rappelons simplement qu’il est absolument décisif [[5](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb5)]. Intéressons-nous donc aux compétences manifestées par les élèves à l’entrée en 6ème.

*En calcul au CM2*

La politique chevènementiste se traduit, entre 1987 et 1999, par une baisse très marquée des performances des élèves de CM2 (mesurées sur les mêmes épreuves, corrigées des changements de programmes scolaires aux deux dates, comme pour toutes les comparaisons qui suivent) : 75% des élèves obtenaient en 1999 un résultat inférieur à la médiane de 1987. Cette dégradation se poursuit dans les années suivantes : en 2007, ce sont 80% des résultats qui sont inférieurs à la médiane de 1985. Et dix ans encore après, en 2017, on constate que la plupart des élèves ont des résultats inférieurs au score moyen des élèves interrogés en 1987 :



Le recul est très frappant : le score moyen aux épreuves de calcul est passé de 250 en 1987 à 210 en 1999, 202 en 2007, et la dégradation s’accélérant à nouveau dans la dernière décennie, 176 en 2017 [[6](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb6)]. Comme on pouvait s’y attendre, compte-tenu du caractère massif de cette régression, tous les milieux sociaux sont concernés, dans des proportions globalement comparables, même si c’est un peu moins le cas des enfants de cadres et professions supérieures :



*En maths en 3ème*

Les données dont on dispose concernant les performances en maths en fin de collège ne portent que sur la période 2008/2014. Elles confirment, pour un laps de temps aussi court, la régression observée au CM2 : le score moyen des élèves est en baisse significative, la proportion d’élèves de faible niveau passe de 15 à 20 %, la corrélation entre réussite en maths et origine sociale se renforce, même si aucun milieu social n’échappe à la tendance à la baisse des performances. Les auteurs de la recherche concluent : « Cette situation s’inscrit dans la continuité des études déjà menées par la DEPP à travers PISA et les résultats du brevet » [[7](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb7)].

En science en 3ème, par ailleurs, les résultats ne sont pas en reste : « Les performances en science des élèves de 3ème sont en baisse en 2018, alors qu’elles étaient restées stables entre 2007 et 2013 (…) La baisse concerne tous les élèves, quel que soit le niveau social moyen des collèges » [[8](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb8)].

**En français, CM2 et 3ème**

La dégradation des compétences orthographiques est un phénomène bien connu. Son ampleur est saisissante. En fin de CM2, à la dictée (la même à chaque fois), 25% des élèves de 1987 font plus de 15 fautes : ils sont 60 % dans ce cas en 2015. La régression est d’importance comparable quels que soient l’âge, le sexe, l’origine sociale.

Il s’agit essentiellement d’une perte d’orthographe grammaticale, significative de l’évolution globale des rapports à la langue écrite. Les résultats aux épreuves de « lecture » du CM2 (qui posent des questions de compréhension sur des textes courts) sont d’ailleurs corrélés à 51% en 1987 et 58 % en 2015 à ceux de la dictée. Et les 20% d’élèves qui en 2015 font 25 erreurs ou plus à la dictée ne réussissent qu’une épreuve sur deux en lecture. L’évolution des performances en lecture est toutefois un peu moins catastrophique que celles réalisées en dictée. Le taux de réussite moyen à l’épreuve de lecture est de 71 % en 1987 et de 64 % en 2007 et 2015. La baisse affecte là aussi toutes les catégories de public scolaire ; et elle concerne aussi bien la compréhension immédiate du texte écrit que la construction d’informations et de significations. On relève que le taux de non réponse aux épreuves « nécessitant la rédaction d’une réponse construite » est en hausse constante [[9](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb9)].

En fin de collège, les données sont moins riches et portent sur une moins longue période. Selon une enquête de la DEPP menée en 2015 et concernant les « compétences langagières et la littéracie », 25% des enquêtés maîtrisent les compétences attendues ; 60 % d’entre eux ont des résultats insuffisants mais qui n’interdisent pas une poursuite d’études ; et 15% n’ont aucun maîtrise, ou une maîtrise réduite, de ces compétences [[10](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb10)]. De leur côté les enquêtes PISA menées par l’OCDE auprès des jeunes de 15 ans font état d’une baisse sensible des performances en « compréhension de l’écrit » entre 2000 et 2009, qui s’est poursuivie depuis de façon très atténuée : la part des élèves de bas niveau passe de 15% en 2000 à 20% en 2009, puis 21% en 2018 [[11](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb11)].

**Un processus qui s’autoalimente**

Nul doute possible : les courbes respectives des apprentissages effectifs et des diplômes, des mérites et des récompenses, pour parler judéo-chrétien, se sont fortement écartées l’une de l’autre au long des trente-cinq dernières années.

La première question que pose ce constat est bien sûr celle des conditions de l’affaissement des performances. Sans doute ne peut-on négliger ce qu’il doit aux facteurs extrascolaires, qu’il s’agisse de l’appauvrissement de la population et du délitement du tissu social, ou de l’irruption invasive des écrans, sur laquelle insiste E. Todd dans un ouvrage récent qui souligne la gravité des atteintes portées à la formation des jeunes générations [[12](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb12)]. Mais sans ignorer non plus ce qui est dû à la dynamique autonome de l’appareil scolaire et de sa gestion politique. Les deux courbes ne commencent-elles pas à s’écarter sérieusement dès la décennie 1985/95, alors que les écrans étaient encore loin d’avoir conquis l’espace juvénile ? Au vu des données que nous venons de rappeler, la responsabilité d’une politique qui attend l’amélioration de la formation des jeunes du seul allongement des parcours, obtenu par le recours à des mesures exclusivement administratives, n’est pas contestable.

L’orientation qui a consisté à réduire les redoublements sans traiter les facteurs qui conduisaient au redoublement s’est donc traduite sur la décennie 1985/95 par une baisse drastique des performances en maths, et d’une stagnation du niveau en français. Le ministère et l’inspection ont tacitement demandé aux professeurs du primaire de fermer les yeux sur les lacunes de leurs élèves, sans leur fournir les moyens de réexaminer l’efficacité de leurs propres pratiques d’enseignement.

Les premiers échelons ont alors contaminé les échelons supérieurs, à commencer par la 6ème de collège, dont les enseignants doivent désormais accueillir des élèves qui peinent encore à déchiffrer les textes les plus simples. Que faire ? Parce qu’ils estiment que ce n’est pas leur boulot, qu’ils ne sont pas formés pour ça (et qu’on ne leur demande pas de le faire !), nombre d’entre eux se résigneront à « faire avec », et fermeront les yeux à leur tour : rares sont ceux qui se décideront à reprendre un peu systématiquement les fondamentaux insuffisants [[13](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb13)]. Et d’étage en étage, la question va se reposer dans les mêmes termes, et susciter les mêmes conséquences, jusqu’à l’enseignement supérieur.

Ainsi a-t-on vu arriver dans différentes filières universitaires, à partir de la deuxième moitié des années 1990, un nouveau type d’étudiants souvent passés par un bac technologique, et dont le rapport à la langue écrite témoignait de failles élémentaires. Il a fallu mettre en place par exemple, en première année de sociologie, des ateliers d’écriture dans lesquels on devait reprendre les distinctions entre les accentuations du e, et les accords à la fois orthographiques et sémantiques entre le sujet et le verbe… en faisant comprendre que la maîtrise de ces savoirs de base était absolument requise, y compris pour passer les concours de la catégorie B de la fonction publique.

La baisse des performances des jeunes générations a un double aspect. D’une part la politique d’allongement volontariste des études pousse loin en avant dans le cursus des élèves aux bases défaillantes et qui font baisser le niveau moyen. Second aspect, ce processus qui procède d’une baisse du niveau d’exigence intellectuelle provoque une réaction en chaîne : confrontés à l’arrivée des nouveaux venus les enseignants du collège, puis du lycée, puis de l’université, sont à leur tour contraints de modérer leurs exigences, parce que les nouveaux venus sont trop nombreux, par compassion à leur égard, parce qu’en période de chômage le diplôme leur sera indispensable, parce que l’encadrement les encourage en ce sens, etc. Les élèves eux-mêmes s’habituent à cette baisse des exigences, relâchent leurs efforts, ne voient pas de toute façon comment ils pourraient rattraper tous les apprentissages bâclés, prennent l’habitude de négocier leurs notes, etc. Si au départ l’affaire concerne surtout les élèves issus des milieux populaires, ses effets affecteront au bout du compte l’ensemble du système éducatif. J’ai souvenir d’un collègue dont le fils, élève bien classé au demeurant, était au début des années 2000 en classe de première dans un « bon » lycée parisien, et qui s’étonnait auprès de son professeur de français que celui-ci ne corrige pas l’orthographe des copies du rejeton. Eh bien, répondit l’enseignant, si je commençais à m’amuser à ça, j’y passerai tout mon temps ! Au-delà même du cursus scolaire, les effets de cette évolution se font sentir sur le marché du travail. Un autre souvenir. J’étais à la même époque élu syndical au conseil de mon unité d’enseignement et de recherche, et régulièrement affronté au représentant du patronat local. Nous sommes tombés une fois d’accord, quand il s’est plaint de devoir recruter des titulaires d’un master de lettres… affectés à la correction des rapports écrits des cadres de son entreprise. Inutile d’insister : tous les enseignants qui me liront se remémoreront pour leur compte bien des anecdotes identiques.

**Après la crise sanitaire, un retour à l’anormal ?**

Il y a des raisons fortes, cependant, de procéder à un examen explicite et critique d’un état des choses que nul en vérité n’ignore : je les évoquerai maintenant brièvement.

1/ Beaucoup d’enseignants sont aujourd’hui condamnés à subir l’inaccomplissement d’une mission professionnelle qu’ils ont choisie et qui leur tient à cœur. Plus : ils doivent encore cautionner eux-mêmes cet inaccomplissement en gonflant les notes qu’ils attribuent à des apprentissages qui n’ont pas été vraiment réalisés. Cette situation a un côté pour le moins démoralisant, voire autodestructif. Mais comment faire autrement quand d’un côté l’inspection pousse à la roue (on sait les recommandations données aux jurys de bac) et que, de l’autre, votre compassion naturelle vous enjoint de tout faire pour éviter que vos élèves se confrontent sans diplômes au chômage et à la mal vie, ou pour sauver un « héritier » de la déchéance sociale ? (j’ai moi-même le souvenir d’être intervenu plus d’une fois, en tant que président d’un jury de bac, pour faire passer malgré tout des élèves d’origine populaire dont les requis étaient pour le moins… limites.) En finir avec cette double contrainte est pour le corps enseignant une question de santé professionnelle.

2/ Le facteur essentiel qui incite à dénoncer la situation actuelle est sans nul doute l’exigence historique d’une élévation massive de la formation savante des jeunes générations. La solution des problèmes économiques, sociaux, écologiques auxquels le monde humain est aujourd’hui confronté passe par là. Si nous voulons éviter de donner raison aux collapsologues, il faut assurer la résistance aux populismes, ainsi que la capacité d’imposer et d’assumer l’auto-organisation démocratique de nouvelles formes de production et de consommation : et pour cela nous avons besoin d’une révolution culturelle de masse dont seule l’école peut assurer les conditions. Comment déployer l’indispensable intelligence collective sans une vigoureuse démocratisation de l’accès aux savoirs contemporains ?

3/ La situation que nous connaissons aujourd’hui est le résultat d’un double phénomène : d’une part une politique scolaire qui se résume à la gestion des flux, d’autre part un blocage de l’efficience des apprentissages élémentaires. Le seul moyen de les conjuguer a consisté à réduire le niveau d’exigence intellectuelle, soit tacitement (quand on permet la prolongation des cursus en l’absence des requis cognitifs), soit explicitement (quand on prône la « simplification des programmes », ou qu’on encourage la surnotation des performances). Comment ne pas remarquer que cette perspective portant à traiter les difficultés d’apprentissage par le contournement de la difficulté intellectuelle et la modération de l’ambition pédagogique est à l’œuvre bien avant Chevènement : en réalité, dès les années 1960 et la généralisation de l’accès au secondaire des jeunes d’origine populaire [[14](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb14)] ? L’effet propre de la dynamique initiée en 1985 c’est, par sa force impulsive, d’avoir mis en exergue, et au bout de trois décennies et demie sous les yeux de tous, ce que produit cette logique du contournement de la difficulté intellectuelle : non seulement elle creuse les inégalités scolaires, car la baisse des performances affecte davantage les élèves des milieux populaires, mais elle a impacté au passage la scolarité des « héritiers » eux-mêmes.

4/ Les experts et cadres pédagogiques qui aujourd’hui s’élèvent contre la politique et l’autoritarisme de l’actuel ministre, et dont certaines revendications ne peuvent que rallier les tenants de l’accès au savoir pour tous, seraient bien inspirés de nous dire au nom de quelle école, de quelle politique scolaire ils s’insurgent : s’agit-il de construire une école démocratique et efficiente, ou bien simplement de revenir au monde d’hier, à l’anormal, au temps où ils avaient la main et qui a produit les résultats qu’on vient d’examiner ?

5/ C’est bien cette même question que devra affronter le colloque co-organisé par la CGT, le SNES et le GRDS sur la prolongation à 18 ans de l’obligation scolaire [[15](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb15)], et qui doit réunir les organisations syndicales et politiques s’étant prononcées pour cette mesure. S’agit-il d’inscrire cette dernière dans la dynamique ancienne, au risque d’en accentuer encore les effets, ou bien dans la perspective d’une refonte d’ensemble de l’organisation des parcours et des pratiques d’enseignement ?

6/ Comme les lecteurs familiers de notre site le savent, le GRDS est pour sa part favorable à la seconde alternative et à l’instauration d’une « école commune » articulée sur un tronc commun de 2 à 18 ans. Lequel implique une forte ambition en matière pédagogique, à commencer par l’acquisition des « fondamentaux », dont la faiblesse chronique depuis des décennies a pesé si lourd dans la montée de la tolérance à l’ignorance à tous les niveaux de l’institution scolaire. Une telle visée ne partirait pas de rien : dès aujourd’hui, de l’école élémentaire à l’université, des enseignants confrontés à des publics populaires refusent de baisser les bras et d’en rabattre sur une exigence intellectuelle normale, contribuant à forger le « déjà-là » de l’ambition qui devra être au principe de l’école démocratique de demain [[16](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nb16)].

[[**1**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh1)] DEPP-MEN, *Note d’information*08.38.

[[**2**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh2)] Normalien fils de proviseur, ex-directeur de l’ENA, etc.

[[**3**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh3)] Voir sur cette histoire, Jean-Pierre Terrail, *Que faire avec le socle et les compétences ?*, GRDS, 2013, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article164>.

[[**4**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh4)] Voir Jean-Pierre Terrail, *D’un socle à l’autre*, GRDS, 2014, <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article198>.

[[**5**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh5)] Voir à cet égard par exemple Yael Brinbaum, Cédric Hugrée, Tristan Poullaouec, « 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l’Université en France », *Économie et Statistique*, n°499, 2018 : « Lorsque leurs résultats aux évaluations en français et en mathématiques les situent dans le quart inférieur des élèves de 6ème, seuls 37 % des inscrits en premier cycle universitaire obtiennent une licence. À l’inverse, quand ils faisaient partie du meilleur quart, 71 % ont décroché cette licence en premier cycle. »

[[**6**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh6)] Voir DEPP-MEN, *Note d’information* 19.08, mars 2019 : « Les taux de réussite moyens pour les additions s’élevaient à 90 % en 1987 et à 77 % en 2007. En 2017, ils sont à 69 %. Pour les soustractions, réussies autour de 83 % en 1987, elles ne le sont qu’à hauteur de 64 % en 2007 et de 55 % en 2017. La baisse est encore plus marquée pour les divisions : 74 % en 1987, 43 % en 2007 et 37 % en 2017. Concernant les problèmes, les taux de réussite moyens sont de 32 % en 2017. En 1987 et en 2007,ils s’élevaient respectivement à 52 % et 40 % .

[[**7**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh7)] DEPP/MEN,*Note d’information* 15.19, mai 2015.

[[**8**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh8)] DEPP-MEN, *Note d’information* 19.33, septembre 2019.

[[**9**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh9)] Voir DEPP-MEN, *Notes d’information* 08.38, décembre 2008 ; et 16.28, novembre 2016.

[[**10**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh10)] DEPP-MEN, *Note d’information* 16.21, juillet 2016.

[[**11**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh11)] DEPP-MEN, *Note d’information* 19.49, décembre 2019.

[[**12**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh12)] Emmanuel Todd, *Les Luttes de classe en France au XXIème siècle*, Éditions du Seuil, Paris, 2020. On pourra lire sur ce site mon compte-rendu, *De l’existence d’une « crise éducative », et de ses modalités*, GRDS, 2020, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article315>.

[[**13**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh13)] Rappelons que selon l’enquête SNES/SOFRES de 2002 la majorité des enseignants de collège estimaient alors que le collège unique était un pari perdu d’avance.

[[**14**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh14)] Voir Jean-Pierre Terrail, *Pour une école de l’exigence intellectuelle*, La Dispute, Paris, 2016.

[[**15**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh15)] La date a dû en être reportée pour les raisons sanitaires que l’on sait.

[[**16**](https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317#nh16)] Voir *Pédagogies de l’exigence. Récits de pratiques enseignantes en milieux populaires*, La Dispute, Paris, 2020 (ouvrage collectif).

# 11 juni 2020, De Morgen, Inspectie bezorgd over kwaliteit van buitengewoon onderwijs

De Vlaamse onderwijsinspectie maakt zich zorgen over de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs. Dat blijkt uit haar laatste jaarverslag. Opvallend is dat lang niet alle scholen zicht blijken te hebben op de kwaliteit van hun eigen onderwijs**.**

“De kwaliteit van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs is zwak.” Dat staat in de Onderwijsspiegel, het jaarlijkse verslag van de Onderwijsinspectie. “30 procent van alle scholen in het buitengewoon basisonderwijs die wij hebben onderzocht, krijgt een ongunstig advies”, zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene. “In het buitengewoon secundair onderwijs gaat het over 20 procent.”

“Het is duidelijk dat het buitengewoon onderwijs in moeilijk vaarwater zit”, zegt Viaene. “Er zijn heel wat veranderingen geweest de laatste paar jaar, het publiek is complexer geworden. We merken dat heel wat scholen toch de pedalen kwijt zijn. Daar maken we ons zorgen over: de kwaliteit moet echt beter. Want de meest kwetsbare kinderen, die in dat buitengewoon onderwijs zitten, zouden net zeer goed onderwijs moeten krijgen.”

Ook Marijke Wilssens, onderzoekster en docent in de bacheloropleidingen buitengewoon onderwijs en zorgverbreding (Arteveldehogeschool), denkt dat de oorzaak gezocht moet worden bij de moeilijke omstandigheden waar scholen in het buitengewoon onderwijs in moeten werken. “De onderwijsbehoeften van leerlingen zijn complexer geworden de laatste jaren omdat de diversiteit gestegen is in de maatschappij”, zegt ze. “Twintig jaar geleden was het simpel: een kind kwam in het buitengewoon onderwijs door bijvoorbeeld autisme of een beperking. Nu is dat complexer geworden en zien we kinderen instromen met én autisme én een moeilijke gezinssituatie én leerproblematieken. Als leerkracht is het ontzettend moeilijk om daarmee om te gaan. Het vraagt om blijvende bijscholing.”

‘SCHULD VAN HET DECREET’

Is het M-decreet – dat leerlingen uit het buitengewoon onderwijs de kans moest geven meer in het ‘gewoon’ onderwijs les te volgen – een van de verklaringen voor de slechte score van het buitengewoon onderwijs? Daar is Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) van overtuigd. “We zien de negatieve effecten van het nochtans goedbedoelde M-decreet. Dat schaffen we af en schrijven een nieuw decreet waarin het buitengewoon onderwijs een betere ondersteuning krijgt.”

“Het is makkelijk alles op een decreet te schuiven”, zegt Wilssens. “Maar we hebben maatschappelijk wel de belangrijke keuze gemaakt om leerlingen de kans te geven op een gewone school les te volgen. Leerlingen komen nu vaak pas toe in het buitengewoon onderwijs nadat die ‘gewone’ school heel wat redelijke aanpassingen en ondersteuning heeft geboden. Die nieuwe rol heeft in het buitengewoon onderwijs voor een deuk in het zelfvertrouwen gezorgd. ‘Zijn wij dan niet meer belangrijk?’, vragen leerkrachten er. Terwijl zij een heel belangrijke job doen voor die kwetsbare leerlingen. Hopelijk motiveert dit rapport scholen om hun kwaliteit te blijven verbeteren.”

ONDERWIJSKUNDIG BELEID

In totaal kregen 532 scholen, centra of academies een doorlichting. Daaruit bleek dat 5 procent – ofwel 29 instellingen – een ongunstig advies kreeg. Daarnaast kreeg 34 procent een gunstig advies, maar moet een aantal tekorten worden weggewerkt. Voor 61 procent kwam er een volledig gunstig advies. Voor het eerst onderzocht de Onderwijsinspectie ook de mate waarin scholen een onderwijskundig beleid nastreven. Dat wil zeggen: de mate waarin scholen proberen om zelf kwaliteit in hun onderwijs na te streven. Een doorlichting van de school is dus niet louter meer gericht op het bekijken of leerlingen goed les krijgen.

Het resultaat is niet rooskleurig: slechts in twee derde van de basisscholen en een kwart van de secundaire scholen staat dat onderwijskundig beleid op punt. Vooral het slechte resultaat in het secundair onderwijs valt op. Viaene ziet een logische verklaring. “Een secundaire school is gewoon veel complexer en vaak ook groter”, zegt hij. Al is het ook wel logisch dat het beleid nog niet overal op punt staat: het is de eerste keren dat scholen er op beoordeeld worden. **PIETER GORDTS**

# 11 juni 2020, De Standaard, Twee op drie middelbare scholen gezakt voor eigen examens

Toetsen, examens en permanente evaluatie blijven een pijnpunt in het Vlaamse onderwijs. ‘De kwaliteit ervan is vaak ondermaats.’

Tests die te makkelijk of te moeilijk zijn, examens die niet de juiste inhoud toetsen: in twee derde van de secundaire scholen voldoet de evaluatie niet aan de verwachtingen. Dat blijkt uit de Onderwijsspiegel 2020, het jaarverslag van de onderwijsinspectie. ‘De kwaliteit is vaak ondermaats’, zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene. ‘Bij Nederlands, bijvoorbeeld, wordt er te weinig ingezet op de evaluatie van spreek- en luistervaardigheid.’

De kwaliteit van het evalueren is cruciaal, benadrukt hij. ‘Het helpt leerlingen bij hun oriëntatie. Door een gebrekkige evaluatie kunnen zij in de daaropvolgende jaren in de problemen komen.’

Vaak is de verhouding tussen permanente evaluatie en examens niet in evenwicht. ‘Er is een te grote fixatie op het einde van de rit’, zegt onderwijsexpert Martin Valcke (UGent). ‘Veel competenties kun je niet in een eindexamen meten. Taalvaardigheid? Dat kun je niet toetsen in juni. Dat moet permanent gebeuren.’

De toetsen en examens worden nochtans met de beste bedoelingen opgesteld. ‘Aan het enthousiasme van de leerkrachten ligt het zeker niet’, aldus Viaene. ‘Het leer- en leefklimaat op scholen is uitstekend.’ De vele initiatieven en trajecten staan echter vaak de doeltreffendheid in de weg. ‘Leerkrachten denken dat ze bijdragen tot het behalen van de einddoelen, maar vaak evalueren ze niet of ze dat daadwerkelijk doen.’

**Bijscholing**

‘Examens zijn de kroonjuwelen van het Vlaamse onderwijs’, zegt Valcke. ‘Maar het is heel moeilijk om valide en betrouwbare toetsen te maken.’ Examens opstellen vereist expertise. ‘De verantwoordelijkheid komt nog te veel bij de individuele leerkracht of vakgroep te liggen. Er is echt nood aan een schoolbeleid dat professionalisering mogelijk maakt.’

‘Een pedagogisch directeur kan het lerarenteam op sleeptouw nemen, maar ook leerkrachten kunnen samen aan de slag gaan. Ze moeten uit hun bubbel komen: vul elkaars examens in, kijk wat er goed gaat en waar het beter kan. Veel scholen in Vlaanderen zijn al heel goed bezig. Daar vind je een evaluatiebeleid, en teams die samen aan de slag gaan, op school de toetsexpertise uitbouwen en die delen met elkaar.’

Toch is dit het derde jaar op rij dat de onderwijsinspectie de vinger op de wonde legt. ‘We moeten de leerkrachten niet beschuldigen. Al stel ik vast dat we er niet in slagen om ze mee te trekken in een nieuwe manier van evalueren’, zegt Valcke. Hij wijst ook naar de bijscholing. ‘Vandaag hebben leerkrachten per schooljaar twee halve dagen bijscholing. Mijn loodgieter krijgt bij wijze van spreken meer kansen om zich te professionaliseren.’

**Gestandaardiseerde toets**

Het evaluatiebeleid hangt nauw samen met een ander pijnpunt: een gebrekkig onderwijskundig beleid. Drie vierde van de secundaire scholen duikt op dat vlak onder de lat. ‘Er zijn te weinig scholen die schoolbreed afspraken maken’, zegt Lieven Viaene. ‘Hoe evalueren we? Welke doelen stellen we als school? Zoiets is niet evident om als individuele leerkracht of vakgroep te beoordelen.’

Minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) wijst naar de aangekondigde gestandaardiseerde toetsen als oplossing voor het evaluatie-probleem. ‘Het kwaliteitsbeleid in de scholen zal geholpen zijn door de nieuwe proeven. Die laten toe om de leerwinst beter in kaart te brengen.’

‘De aangekondigde gestandaardiseerde toetsen kunnen inderdaad een hulpmiddel zijn’, zegt Lieven Viaene. Valcke is kritischer. ‘Door de autonomie van de scholen en de grote verscheidenheid is het gevaarlijk om scholen op dezelfde manier te laten evalueren.’ De onderwijsinspectie en Valcke wijzen er ook op dat leerkrachten de resultaten moeten kunnen interpreteren. ‘Een leraar heeft niks aan gemiddeldes, maar moet de leerwinst kunnen meten.’ **Klaas Maenhout**

# 12 juni 2020, De Standaard, 'Meestal lezen de kinderen alleen als er tijd over is'

De Onderwijsinspectie onderzocht waar het in het Vlaamse basisonderwijs precies fout loopt met het begrijpend lezen. 'De scholen en de leerkrachten varen blind.'

'Begrijpend lezen is de kern van alles.' Lieven Viaene, de inspecteur-generaal van de Onderwijsinspectie, is duidelijk. 'Een vraagstuk oplossen? Begrijpend lezen. Een tekst samenvatten? Begrijpend lezen.' En laat het nu net daar mislopen in ons onderwijssysteem. Bij de laatste Pirls-meting ( progress in international reading literacy study) uit 2016 bleek ons niveau van

begrijpend lezen in het basisonderwijs zowel relatief (ten opzichte van andere landen) als absoluut (in aantal punten) gedaald te zijn. Sindsdien volgen de alarmsignalen en noodkreten elkaar in ijltempo op. De Vlaamse peiling lezen (2018) en de meest ‐ recente Pisa-resultaten (december 2019) bevestigden de dalende trend. Pirls-repeat (2018) gaf aan dat de leerwinst tussen het vierde en het zesde leerjaar eerder laag is. Op vraag van toenmalig minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) en de Taalunie focuste de Onderwijsinspectie zich sindsdien op begrijpend lezen. Ze moest nagaan hoe het er echt aan toe gaat in de school- en klaspraktijk. De resultaten zijn ontnuchterend, zegt Wouter Duyck, onderwijsexpert en cognitief psycholoog. 'Veel zaken zijn problematisch.'

In 44 procent van de basisscholen wordt er niet voldoende tijd gespendeerd aan effectieve leestijd. Een derde van de basisscholen heeft een eenzijdig of verouderd leesaanbod. 'Meestal lezen de leerlingen pas als er tijd over is', zegt Bieke De Fraine, die de cijfers analyseerde. 'Te veel leerkrachten voeren ook slaafs uit wat in het onderwijspakket aan bod komt. Ze ‐ voeren de taken uit zonder na te denken.' Uit het onderzoek blijkt ook dat in minder dan de helft van de basisscholen in alle klassen wordt voorgelezen. 'In het vijfde leerjaar zetten leerkrachten al snel Karrewiet op. Dat is zeer interessant, maar ze zouden verbaasd zijn van hoe leuk de kinderen voorlezen vinden, en hoe nuttig het is', zegt Defraine. 'Bovendien heeft de helft van de scholen geen aandacht voor een doordachte leesdidactiek en voldoet amper een op de vijf scholen aan de verwachting om verschillende aspecten van begrijpend lezen op te volgen.' Toch was er ook positief nieuws: in 88 procent van de scholen wordt het leesplezier van de leerlingen gestimuleerd. **Volgsysteem uitwerken**

'Scholen hebben op dit moment veel te weinig instrumenten om gestructureerd aan het niveau van begrijpend lezen te werken', zegt Bieke De Fraine. Volgens de Onderwijsinspectie is er dringend nood aan een leerlingvolgsysteem. 'Zoals het AVI-systeem de leesvaardigheid van kinderen in kaart brengt, hebben we een waardevol systeem nodig voor begrijpend lezen', aldus De Fraine. 'Scholen en leerkrachten varen op dit ogenblik meestal blind.' Ook andere experts pleiten voor een dergelijk systeem. 'We hebben een monitoringsysteem nodig', zegt Duyck. 'De leerresultaten moeten op een systematische manier bijgehouden worden. Ook nu, met de coronacrisis, kunnen we onmogelijk meten hoe groot het effect is.' Jan Vanhoof, professor aan de UAntwerpen, beaamt. 'Hoewel de onderwijsspiegel aangeeft dat het globaal wel goed zit met de kwaliteitszorg in onze scholen, komt uit wetenschappelijk onderzoek helemaal niet zo'n positief beeld naar voren. Het gebrek aan instrumenten is absoluut een pijnpunt.' De vraag blijft wie het initiatief moet nemen om een dergelijk systeem op te zetten. Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) werkt op dit ogenblik aan gestandaardiseerde toetsen. 'Aandacht voor begrijpend lezen is daarbij een absolute must', besluit Viaene. De onderwijsinspectie verzamelde data en informatie uit 113 basisscholen, een representatief staal. **Klaas Maenhout**

# 15 juni 2020, De Standaard, Opinie John Vervoort, Het onderwijs van het matige zesje

John Vervoort, leerkracht Nederlands en literair criticus voor ‘De Standaard’ en ‘Het Nieuwsblad’.

Erken de leerkracht eindelijk als expert in het lesgeven en evalueren, want tussen wat leerkrachten moeten realiseren en wat ze kunnen realiseren, zit volgens John Vervoort een grote kloof.

‘Twee op drie middelbare scholen gezakt voor eigen examens’. Dat was de kop boven een artikel waarin stond dat de evaluatie vaak tekortschiet en dat de examens, ‘de kroonjuwelen van het Vlaamse onderwijs’, niet betrouwbaar zijn om te toetsen of leerlingen de einddoelen behaald hebben (DS 10 juni). Over leerkrachten Nederlands, ik geef het vak in de derde graad ASO, wordt gezegd dat er ‘te weinig wordt ingezet op de evaluatie van spreek- en luistervaardigheid’.

Per week geef ik vier uur Nederlands in een aantal klassen van de derde graad. In de praktijk zijn er dat hooguit drie want vele uren vallen weg vanwege allerlei noodzakelijke activiteiten zoals toneel- of muziekvoorstellingen, lezingen over verkeersveiligheid of alcoholmisbruik, sportdagen en excursies. Als titularis in het zesde jaar steek je ook nogal wat tijd in de begeleiding bij de studiekeuze via bijvoorbeeld het goed uitgewerkte Columbusproject.

Tijdens de lesuren die ik wel tot mijn beschikking heb, moet ik de leerlingen op hun niveau en via allerlei didactische technieken leren lezen, schrijven, spreken en luisteren. Ik moet hen onder meer een selectie uit de literaire canon vanaf Karel ende Elegast tot Peter Verhelst aanbieden, hen de diverse literaire genres leren kennen, hen vier boeken laten lezen, analyseren en interpreteren, hen leren solliciteren en hun woordenschat (meritocratie, aha-erlebnis, discrepantie) uitbreiden.

**Breed evalueren**

Laat ik het over spreekvaardigheid hebben, wat volgens de experts te weinig getest wordt. Als ik de leerlingen een spreekopdracht geef, die in de derde graad toch enige ‘envergure’ mag hebben zodat ik genuanceerd kan oordelen, moet ik hen de ruimte geven om die tijdens de lessen voor te bereiden zodat ik hen daarbij kan begeleiden. Reken daar drie lesuren voor. De individuele spreekoefeningen in klassen met gemiddeld 25 leerlingen duren een tiental minuten, dat betekent dus vier leerlingen per lesuur. Je moet immers als leerkracht ook feedback geven en de mogelijkheid bieden aan de medeleerlingen om vragen te stellen, kwestie van hen bij de les te houden, of aan ‘peer-evaluation’ te doen. Soms is het onderwerp zo boeiend dat er een discussie ontstaat die ik niet meteen wil afbreken. Daar zijn we dus minstens zes uur zoet mee.

Bij de evaluatie geef ik niet één algemeen cijfer, ik quoteer de uitspraak en het gebruik van het AN, de structuur, de inhoud, de presentatie, de houding en de interactie met het publiek. Ik ken leerkrachten die acht verschillende cijfers geven op een spreekoefening van twee minuten. Langer kan niet omdat er anders te veel tijd ‘verloren’ gaat en andere zaken die ook in het leerplan staan niet aan bod kunnen komen, maar die dat vooral doen omdat inspecties en doorlichtingscommissies vragen om zo breed mogelijk te evalueren. Wil ik met de laatstejaars een essay lezen over het werk van Hannah Arendt en de ‘banaliteit van het kwaad’, wat aansluit bij de lezing die ze kregen van Christophe Busch, de oud-directeur van de Dossinkazerne, dan ben ik daar vele uren diepgravend mee bezig. Natuurlijk volgt er dan een schrijfoefening (schema/synthese/commentaar) bij wat ze gehoord en gelezen hebben, waarop dan weer feedback moet komen. Mag ik ook graag even mijn dada doordrukken en hen in contact brengen met Shakespeare’s Hamlet. Dit vanuit het idee dat ook deze aanstaande dokters, juristen of economen tenminste één keer in hun leven iets moeten gelezen hebben uit een van de grootste literaire teksten ooit. Kortom, ik moet zoveel, ik wil vooral zoveel en ik heb maar zo weinig uren tot mijn beschikking. Gelukkig mag ik binnenkort weer doceren en aan ouderwetse kennisoverdracht doen, aldus Philip Brinckman, het hoofd van de expertencommissie van minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA).

Wat ik mis in analyses over het onderwijsniveau en de manier waarop geëvalueerd moet worden, is de stem van de leerkracht die moet werken met grote en gedifferentieerde klasgroepen, die vaak permanent moet evalueren zodat hij nog amper aan kennisoverdracht toekomt, die met de leerplannen in de hand kan bewijzen dat wat er moet worden aangeboden onmogelijk te realiseren valt binnen de beschikbare lesuren, die de hete adem van overbevraagde directies voelt en die blijkbaar volgens de experts niet kan beantwoorden aan de hoge normen die geëist worden.

**Oprecht luisteren**

Kijk ik om mij heen, dan zie ik vooral veel gemotiveerde leerkrachten die het beste van zichzelf geven, die oprecht begaan zijn met hun leerlingen, die hen enthousiast willen maken voor al het boeiends dat er te ontdekken is, die hen willen stimuleren om zelf op ontdekkingstocht te gaan, die hen willen motiveren om hoger te reiken dan het ‘matige zesje’. Maar, zo ervaren ze ook wanneer er weer kritiek van commissies, inspecties, doorlichtingen en academici komt, die steeds opnieuw worden gewezen op fouten en wat niet werkt. Terwijl zij wel werken binnen de kaders die door anderen werden opgelegd.

Mag ik dringend vragen dat zij die beslissen over het hoe en het wat in het onderwijs oprecht luisteren naar hen die dagelijks hun uiterste best doen om leerlingen bij te brengen wat essentieel is. Mag ik erop aandringen dat ze een realistisch en transparant kader scheppen waarin duidelijk wordt wat van de leerkrachten verwacht wordt. Mag ik ervoor pleiten dat gestandaardiseerde toetsen vermeden worden. Er bestaan godzijdank geen gestandaardiseerde leerlingen en al helemaal geen gestandaardiseerde leerkrachten. Mag ik eisen dat de leerkracht erkend wordt als expert in het lesgeven en het evalueren. Mag ik er vooral op aandringen we met zijn allen werken aan het beste onderwijs voor onze jongeren en dat zij die dat onderwijs in de praktijk brengen, vooral een constructieve begeleiding verdienen.

# 7 oktober 2020, De Standaard, Deze veertien ‘gewone’ leraars en experts moeten ons onderwijs redden

De commissie die het niveau van ons onderwijs moet opkrikken, is woensdag officieel voorgesteld. Naast voorzitter Philip Brinckman, directeur van het Sint-Jozefscollege in Turnhout, gaat het om zeven leerkrachten en zeven academische experts. ‘Dankzij hen zal het debat zich niet afspelen boven de hoofden van de leerkrachten zelf’, zegt Brinckman.

In maart kondigde Onderwijsminister Ben Weyts (N-VA) het met veel aplomb aan: een nieuwe werkgroep moest een antwoord bieden op het afbrokkelende niveau van ons onderwijs. Aanleiding was het zoveelste internationale onderzoek dat aantoonde dat onze leerlingen almaar slechter scoren voor wiskunde, begrijpend lezen en wetenschappen.

Oorspronkelijk zou onderwijsexpert Dirk Van Damme de groep leiden, maar hij mocht niet van zijn werkgever de Oeso. Enter Philip Brinckman, directeur van het Sint-Jozefscollege in Turnhout, dat de reputatie heeft het strengste internaat van het land te zijn. Woensdag stelde hij de leden van zijn werkgroep voor, bestaande uit zeven leerkrachten en zeven academici ‘die de rijkdom van het onderwijsveld weerspiegelen’, zo klinkt het in het persbericht.

**967 motivatiebrieven**

Vooral de zoektocht naar de zeven leerkrachten bleek een huzarenstukje. Kwestie van niet op zere tenen te trappen en alle netten en onderwijsniveaus een stem te geven. ‘Ik heb álle 967 motivatiebrieven van de kandidaten zelf gelezen’, zegt Brinckman. ‘Op basis van hun ervaring, expertise en motivatie heb ik een keuze gemaakt. Dankzij deze toppers zal het debat zich niet afspelen boven de hoofden van de leerkrachten zelf. We moeten eigenaarschap teruggeven aan leerkrachten zodat leerlingen er beter van worden.’

De werkgroep zal nu de komende maanden verschillende keren samenzitten rond zes thema’s, die voorlopig nog niet worden bekendgemaakt. Tegen de paasvakantie hoopt Brinckman met concrete voorstellen te komen. Hieronder zijn ze dan, alle leden van de werkgroep.

DE LEERKRACHTEN

- Mohamed Al Farisi: leerkracht elektromechanica in de GO! Spectrumschool in Deurne, een multiculturele middelbare school voor aso, tso en bso.

- Johan De Donder: geeft Nederlands, geschiedenis en economie aan het Maria-Boodschaplyceum in Brussel. Getuigde eerder al in onze krant over het dalende onderwijsniveau.

- Miranda Geens: kleuterjuf in de derde kleuterklas van Gemeentelijke basisschool De Puzzel in Begijnendijk.

- Charlotte Luyssen: leerkracht in De Vlinder, een basisschool voor buitengewoon onderwijs in Tielt.

- Charlotte Ringoir: geeft Engels en Nederlands in het Sint-Paulusinstituut in Gent.

- Mari Scotillo: leerkracht in het vijfde leerjaar van basisschool Dolfijn (Gemeenschapsonderwijs) in Rillaar (Aarschot).

- Patrick Voet: leerkracht in de Johannesschool in Wilrijk, een basisschool van het katholieke net.

DE EXPERTS

- Bieke De Fraine: tot voor kort professor in de onderwijseffectiviteit aan de KU Leuven. Eén van de auteurs van het internationale Pirls-onderzoek dat in 2017 de alarmbellen over het leesniveau in het lager onderwijs deed afgaan. Werkt nu als wetenschappelijk medewerker bij de Onderwijsinspectie.

- Wouter Duyck: professor cognitieve psychologie aan de UGent. Een van de luidste stemmen in het huidige onderwijsdebat. Klaagt het gebrek aan ambitie en de ‘zesjescultuur’ in ons onderwijs aan.

- Daniel Muijs: Vlaming die het onderzoeksteam bij de Britse onderwijsinspectie leidt. Daarvoor was hij professor onderwijswetenschappen aan de universiteit van Southampton.

- Tim Surma: coördineert ExCEL, het expertisecentrum voor effectief leren van hogeschool Thomas More. Expert in didactiek. Stond voordien bijna twintig jaar voor de klas.

- Jan Vanhoof: hoogleraar aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Gespecialiseerd in schoolbeleid.

- Ann Verreth: het enige lid met een duidelijke politieke achtergrond (CD&V). Werkte op de kabinetten van Kris Peeters en Hilde Crevits, was secretaris-generaal van Katholiek Onderwijs Vlaanderen en is nu algemeen directeur van de Associatie KU Leuven.

- Kristiaan Versluys: professor emeritus in de Amerikaanse literatuur en cultuur aan de UGent. Was acht jaar lang directeur Onderwijsaangelegenheden aan de universiteit.

**Jens Vancaeneghem**

# 8 oktober 2020, De Morgen, Beter Onderwijs gaat van start

De commissie Beter Onderwijs, opgericht door Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA), is van start gegaan. Er werden zeven onderwijsexperts en zeven leerkrachten geselecteerd die concrete aanbevelingen zullen doen om de kwaliteit te verbeteren. De slechte PISA-resultaten en de alarmkreten vanuit het werkveld hebben Vlaanderen eind 2019 wakker geschud: de kwaliteit van het onderwijs staat onder druk. Onderwijsminister Ben Weyts besliste daarom om een commissie Beter Onderwijs op te richten. Die groep moet het onderwijsbeleid voeden met extra handvaten die breed gedragen worden door de leerkrachten. De samenstelling van de expertengroep is gisteren bekendgemaakt op een persconferentie. De groep, onder leiding van Philip Brinckman, bestaat uit zeven academische onderwijsexperts en zeven leerkrachten. De zeven ervaringsdeskundigen komen uit alle onderwijsnetten en uit verschillende onderwijsniveaus. Ze werden geselecteerd uit 967 kandidaten, op basis van hun ervaring, expertise en motivatie. "Het was allesbehalve evident om een keuze te maken uit zoveel enthousiaste kandidaturen", vertelt Brinckman. "Dankzij deze toppers zal het debat zich niet afspelen boven de hoofden van de leerkrachten zelf." De commissie is eind augustus officieel van start gegaan en zal vanaf nu maandelijks vergaderen. "Op dit moment is ze bezig met een analyse van het onderwijs. Er wordt gekeken naar wat goed loopt, wat beter kan en wat we op welke termijn willen aanpakken", zegt Brinckman. "De laatste jaren is er hard ingezet op onder meer persoonlijkheidsvorming, maar daardoor was er minder aandacht voor de leerinhoud, en dat zien we aan de PISA-resultaten. We zullen daar met de commissie dan ook erg hard op inzetten."

# 8 oktober 2020, De Standaard, 'We doen er alles aan om impact te hebben'

Philip Brinckman, de voorzitter van de Werkgroep Beter Onderwijs, heeft de samenstelling van 'zijn' commissie ‐ bekendgemaakt. Zeven leerkrachten en zeven experts moeten samen met Brinckman, de directeur van het Sint-Jozefcollege in Turnhout - dat de reputatie heeft een streng internaat te zijn - de kwaliteit van ons onderwijs opkrikken. Of toch minstens aanbevelingen doen. 'Neen, ik heb geen garanties dat ons werk meer zal zijn dan windowdressing. Maar we zullen er alles aan doen om een impact te hebben', benadrukt Brinckman. De leerkrachten selecteerde hij uit 967 sollicitatiebrieven, 'allemaal persoonlijk gelezen'. De experts haalde hij uit het adresboekje van de oorspronkelijke voorzitter: Dirk Van Damme, die de werkgroep niet mocht leiden van zijn werkgever, de Oeso.

Hoe heeft u de knoop bij de leerkrachten doorgehakt? 'Ervaring was een belangrijke parameter, naast het evenwicht tussen alle onderwijsnetten, niveaus en types. Ik ben ook op zoek gegaan naar mensen die een rolmodel kunnen zijn binnen de allochtone gemeenschap. En ik heb gezocht naar leerkrachten die expert zijn in hun vak. Die zich constant bijscholen en die mee zijn met de nieuwste ontwikkelingen en wetenschappelijke inzichten.'

Bij de experts valt de afwezigheid op van onderwijssociologen, die vaak verguisd worden vanuit N-VA-hoek.

'De werkgroep zal zich in eerste instantie buigen over de malaise van het leren. Onderwijssociologen zijn daar niet de juiste experts voor. Wat gebeurt er op de klasvloer, op welke manier geven leerkrachten les, welke inhouden geven ze en hoe managen ze hun klas? Dat zijn de dingen waarover we adviezen willen formuleren. Sociale mobiliteit zal later ook aan bod komen en daarvoor zullen we experts van buiten de commissie uitnodigen.'

Welke pijnpunten wilt u aanpakken?

'Dat moeten we verder bespreken. Ik denk bijvoorbeeld aan het belang van breinonderzoek. Dat is nu te weinig bekend bij leerkrachten, terwijl er fantastische wetenschappelijke inzichten bestaan over de manier waarop mensen leren en hoe leerstof blijft plakken. Nog een moeilijke kwestie is het afbrokkelende natuurlijke gezag van leerkrachten. Ook daar bestaan technieken voor die we leerkrachten willen bijbrengen.'

De kennis van onze leerlingen kalft af. Hoe wilt u die trend keren?

'Kennis en inzicht bouw je op. We moeten onderzoeken welke basis kinderen nodig hebben. Ik merk in het onderwijs dat veel dingen die vroeger routine waren, dat nu niet meer zijn. Het identificeren van het onderwerp in een zin bijvoorbeeld. Een mogelijkheid is dat we suggesties geven om die bouwstenen weer op een boeiende manier in de klas te krijgen.'

Wanneer komt u met een plan?

'We hebben een jaar de tijd gekregen. Ik zou graag tegen de paasvakantie met concrete voorstellen komen.' **Jens Vancaeneghem**

# 8 oktober 2020, Het Belang van Limburg, leerkrachten kandidaat voor commissie die onderwijs verbetert

Maar liefst 967 leerkrachten zijn kandidaat voor een van de zeven zitjes in de commissie die de kwaliteit van het onderwijs moet verbeteren. In de lente komt de expertengroep met eerste voorstellen. Vlaams minister van Onderwijs Weyts (N-VA) heeft begin maart Philip Brinckman, directielid van het jezuïetencollege van Turnhout, aangesteld als hoofd van de expertengroep die ons onderwijs moet verbeteren. Brinckman werkt samen met zeven experten en zeven ervaringsdeskundigen. Bij de experten zitten o.a. Wouter Duyck (UGent), Bieke Defraine (tot voor kort KU Leuven, nu Onderwijsinspectie) en Daniel Muijs (vicedirecteur bij de Engelse onderwijsinspectie). Voor de ervaringsdeskundigen mochten leerkrachten zich kandidaat stellen. Het liep storm. “We hebben maar liefst 965 kandidaturen binnengekregen”, zegt Brinckman. “Mails van soms drie à vier pagina's.”

**Slechte scores**

De commissie is in het leven geroepen om de slechte scores van het Vlaams onderwijs in internationale onderzoeken als PISA en PIRLS weer om te buigen. Vroeger was het Vlaams onderwijs top, maar in de loop der jaren zijn we in de rankings blijven zakken. “We moeten ons niet vergelijken met Shanghai”, vindt Brinckman. “Maar wat wel belangrijk is, is dat de kwaliteit van ons onderwijs al 20 jaar daalt. We hebben bijvoorbeeld in het vierde jaar zes maanden achterstand in vergelijking met 18 jaar geleden. Dat merken we ook aan de leerlingen. Soms vragen we hen hoeveel 7 maal 8 is. Wel, veel leerlingen hebben moeite om daar snel op te reageren. Laatst vroeg ik enkele leerlingen van het tweede ASO naar tien werkwoordsvormen. Ze hadden er vijf fout. De laatste 20 jaar is er veel onderzoek gedaan naar hoe het brein werkt, hoe je beter leert. Ook dat gaan we gebruiken voor onze oplossingen. Weet je dat iedereen hetzelfde langetermijngeheugen heeft?”

**Eerste adviezen**

Brinckman wil voor volgende zomer klaar zijn met het rapport. “Maar we hopen al tegen de krokusvakantie met de eerste adviezen te komen. Die zullen we eerst voorleggen aan 80 à 100 leerkrachten.” De commissie wil met concrete adviezen komen. “We hopen dat die ook gevolgd worden. Niet zoals in Nederland, waar met onderwijsrapport van Jeroen Dijsselbloem amper iets gebeurd is.” “Ik stel vast dat er geen enkele Limburger in die groep zit”, reageert Vlaams Parlementslid Jo Brouns (CD&V). “Maar ik hoop wel dat de expertise opgebouwd in de voormalige mijngemeenten om taalachterstand weg te werken, zoals het project Kind & Taal, meegenomen wordt in het onderzoek.” **Liliana Casagrande**

# 8 oktober 2020, Het Nieuwsblad, “Het gezag van leerkrachten brokkelt af” (Philip Brinckman)

“Ik heb geen garanties dat ons werk meer zal zijn dan window dressing, maar we doen er alles aan om impact te hebben.” Philip Brinckman, voorzitter van de Werkgroep Beter Onderwijs, licht voor het eerst een tipje van de sluier over hoe hij de kwaliteit van ons onderwijs wil opkrikken. Zeven leerkrachten en zeven experts zullen hem daarbij helpen. “Veel dingen die vroeger routine waren, zoals grammaticale regels, zijn dat niet meer. We moeten manieren vinden om die weer boeiend in de klas te krijgen” In maart van dit jaar kondigde Onderwijsminister Ben Weyts (N-VA) het met veel aplomb aan: een nieuwe werkgroep moest een antwoord bieden op het afbrokkelende niveau van ons onderwijs. Aanleiding was het zoveelste internationale onderzoek dat aantoonde dat onze leerlingen almaar slechter scoren voor wiskunde, begrijpend lezen en wetenschappen. Oorspronkelijk zou onderwijsexpert Dirk Van Damme de groep leiden, maar hij mocht niet van zijn werkgever, de OESO. Enter Philip Brinckman, directeur van het Sint-Jozefscollege in Turnhout, dat de reputatie heeft het strengste internaat van het land te zijn. Woensdag stelde hij de leden van zijn werkgroep voor, bestaande uit zeven leerkrachten en zeven experts. “Liefst 967 leerkrachten hebben zich kandidaat gesteld”, zegt Brinckman. “Ik heb álle motivatiebrieven persoonlijk gelezen.”

Hoe heeft u de knoop doorgehakt? “Ervaring was een belangrijke parameter, naast het evenwicht tussen alle onderwijsnetten, niveaus en types. Ik ben ook op zoek gegaan naar mensen die een rolmodel kunnen zijn binnen de allochtone gemeenschap. Een aantal allochtone jongeren stellen ons voor uitdagingen en die moet je ook kunnen bereiken.” “En ik heb gezocht naar leerkrachten die expert zijn in hun vak. Die zich constant bijscholen, die mee zijn met de nieuwste ontwikkelingen en wetenschappelijke inzichten. De zeven experten komen dan weer uit het boekje van Dirk Van Damme. Ik heb zijn lijstje afgebeld.” Bij de experten valt de afwezigheid van onderwijssociologen op, die in het onderwijsdebat vaak verguisd worden vanuit N-VA- hoek. “De werkgroep gaat zich in eerste instantie dan ook buigen over de malaise van het leren. Onderwijssociologen zijn daar niet de juiste experten voor. Wat gebeurt er op de klasvloer, op welke manier geven leerkrachten les, welke inhouden geven ze en hoe managen ze hun klas? Dat zijn de dingen waarover we in eerste instantie adviezen willen formuleren. Sociale mobiliteit zal later ook aan bod komen en daarvoor zullen we experten van buiten de commissie uitnodigen.” Hoe onafhankelijk bent u van Ben Weyts? “Zijn kabinet was op geen enkele manier betrokken bij de selectie van de leden. Meer nog: toen ik twijfelde, hebben ze me expliciet gezegd dat ze niet zouden tussenkomen.”

Kunt u concrete voorbeelden geven van de pijnpunten die u wilt aanpakken?

“Dat moeten we nu verder bespreken binnen de werkgroep. Denk bijvoorbeeld aan breinonderzoek. Dat is nu te weinig bekend bij leerkrachten, terwijl er fantastische wetenschappelijke inzichten bestaan over de manier waarop mensen leren, hoe leerstof blijft plakken. Die kennis moeten we in de klas krijgen.” “Nog een moeilijke kwestie is het afbrokkelende natuurlijke gezag van leerkrachten. Ook daar bestaan technieken voor die we bij de leerkrachten willen brengen.” De kennis van onze leerlingen kalft af.

Hoe wilt u die trend keren? “Kennis en inzicht bouw je op. We moeten onderzoeken welke basis kinderen absoluut nodig hebben. Ik merk in het onderwijs dat veel dingen die vroeger routine waren, dat nu al lang niet meer zijn. Het identificeren van het onderwerp in een zin bijvoorbeeld. Een mogelijkheid is dat we suggesties geven om die bouwstenen weer op een boeiende manier in de klas te krijgen."

De coronacrisis zet de kwaliteit nog meer onder druk. Heeft u de ambitie van de werkgroep dan ook moeten bijstellen? “Je ziet dat leerlingen een achterstand hebben, maar we mogen daar ook niet te pessimistisch over zijn. We moeten vooruit. Het thema van afstandsonderwijs staat wel op de agenda. We gaan onderzoeken welke aanpak het beste werkt voor mochten we nog een lockdown krijgen. Het is alleszins duidelijk geworden dat niets boven contactonderwijs gaat. Leerkrachten moeten hun verhaal fysiek in de klas kunnen vertellen. Om nog maar te zwijgen over de structuur en de discipline die een school biedt.”

Welke garantie heeft u dat de werkgroep meer zal zijn dan window dressing? “Die hebben we niet en ik heb mij die vraag ook gesteld toen de minister mij vroeg om voorzitter te worden. Maar we gaan er alles aan doen om er meer van te maken. Als we de vinger op de wonde kunnen leggen en als onze adviezen concreet en haalbaar zijn, dan geloof ik dat we een wezenlijk verschil kunnen maken.”

Wanneer komt u met een plan? “We hebben een jaar de tijd gekregen. Ik zou graag tegen de paasvakantie met concrete voorstellen komen. Daarna is het aan de verschillende spelers in het onderwijs - de koepels, de vakbonden, de minister, enzovoort - om er iets mee te doen.” **Jens Vancaeneghem**

# 19 oktober 2020, webblog Duurzaam onderwijs (Kris Van Den Branden), Peiling Mens en Maatschappij: neem het niet te letterlijk op!

De resultaten van de meest recente peiling Mens en Maatschappij aan het einde van het Vlaamse basisonderwijs spreken op één punt boekdelen: als leerlingen informatie moeten afleiden uit een informatiebron (atlas, kaart, visuele afbeelding, internetbron, app), dan presteren ze beduidend slechter dan wanneer ze uit diezelfde bron informatie moeten lokaliseren die letterlijk wordt gegeven.

Een eerste reactie zou kunnen zijn: logisch toch? Dat is gewoon moeilijker. Dat klopt, maar er zou ook meer aan de hand kunnen zijn. Het zou ook kunnen dat onze leerlingen te eenzijdig worden getraind om vragen te beantwoorden waarbij het antwoord letterlijk in de bron is gegeven. En dat wordt in de 21ste eeuw steeds gevaarlijker. Ten eerste fluistert ons aangescherpte bewustzijn rond de alomtegenwoordigheid van fake news ons in dat jonge mensen steeds beter moeten leren om bepaalde informatie vooral NIET letterlijk te nemen. Om achter de letters en tussen de regels te kijken wie er aan het woord is, wat er echt bedoeld wordt, en wat er verdoezeld (en dus niet gezegd) wordt. Ten tweede moeten leerlingen in een eeuw van informatie-overvloed en tekstuele rijkdom (grafiekje, tekst, illustratie in 1 bron, alstublieft) net beter worden in het zelf structureren van de informatie, het combineren van informatie-elementen die verspreid liggen over de bron en het leggen van verbanden met andere bronnen of hun voorkennis. Afleiden dus, om niet om de tuin geleid te worden. Ten derde ontwikkelen veel leerlingen sluwe strategieën om “letterlijk-vragen” te beantwoorden: kijk naar de vraag, zoek de overeenkomstige woorden in de tekst, en pluk vervolgens woorden in de onmiddellijke nabijheid ervan. Begrijpen wordt zelfs overbodig, al dat vermoeiende afleiden en kritisch nadenken is nergens meer voor nodig. Met de gekende gevolgen vandien (zie de peiling).

Voor leerkrachten is er hier een kerntaak weggelegd. In dit verband spreekt het onderstaande citaat uit het rapport van de peiling Nederlands 2018 ook boekdelen: “Met betrekking tot de leerkracht- en schoolkenmerken blijkt dat de kans die leerlingen hebben om de eindtermen voor lezen te bereiken gerelateerd is aan de leesstrategieën die leerkrachten tijdens hun lessen benadrukken. Hoe meer leerkrachten focussen op leesstrategieën van lagere orde zoals bijvoorbeeld onderlijnen van stukken informatie in een tekst, hoe lager de score van de leerlingen op de toets voor lezen.”

Lees, hoe minder goed ze zijn in structurerend lezen en het leggen van verbanden tussen informatie-elementen en het reflecteren op de boodschap. Is dit een taak voor de lessen taal? Ja en ook vooral “nee, alstublieft niet alleen taal”, want deze resultaten komen uit een peiling Mens en Maatschappij. Dit doordesemt Wiskundige geletterdheid, Digitale Geletterdheid, Talencompetenties, Wetenschappelijke geletterdheid, Mens en Maatschappij en ga maar door. Basisgeletterdheid dus. Een curriculumbrede en leerjaaroverstijgende zorg dus. Want gegeven informatie uit eender welke bron na-apen is slechts het begin van begrijpen. Nadenken is de boodschap. Daarvoor dienen scholen.

# 21 december 2020, Opinie (over onderwijsniveau) Wim Van Den Broeck, Hoe is ons onderwijs in deze staat beland?

Wim Van Den Broeck, Professor in de onderwijs- en ontwikkelings-psychologie (VUB).

Wim van den Broeck hekelt de afbouw van de klassieke schoolaanpak en de radicale keuze voor lessen op maat van het kind.

De dalende Vlaamse cijfers voor wiskunde en wetenschappen in de TIMSS-peiling gaf aanleiding tot een debat in het Vlaams Parlement (DS 10 december), enkele commentaren in de media en de belofte van de onderwijskoepels dat ze eraan werken. En dat was het dan. Dat de gestage teloorgang van de kennis en de culturele bagage die onze kinderen meekrijgen, niet meer commotie teweegbrengt, is minstens een deel van het probleem.

Als oorzaken van die achteruitgang worden verschillende factoren genoemd: de zwakkere instroom van toekomstige leerkrachten, de ontlezing en het overgebruik van smartphones, de toegenomen migratie en onvoldoende kennis van het Nederlands, te veel nadruk op welbevinden, zwakke didactische methoden en invulboekjes, het gebrek aan bijscholingen, de onderwijscultuur thuis en de juridisering. Een hele lijst, waardoor men niet goed lijkt te weten waar eerst te beginnen met de aanpak van het probleem. Nochtans hangen veel van deze factoren samen met de gewijzigde onderwijsvisie.

**Tegenoffensief**

Toen rond de vorige eeuwwissel ons onderwijs nog wereldtop was, werd vanuit de academische wereld een offensief op gang gebracht: alles wat traditioneel als kenmerkend werd gezien voor (goed) onderwijs werd systematisch onder vuur genomen en zelfs verketterd. Rapportpunten, klassikaal lesgeven, het systeem van jaarklassen, huiswerk, zittenblijven … Niets daarvan deugde nog volgens de nieuwe heilsleer die ons onderwijs op de weg moest zetten naar de eenentwintigste eeuw. Ons onderwijs werd ook continu verweten dat het sociale ongelijkheid bestendigt en kennisoverdracht diende te worden gerelativeerd en in balans gebracht met het bevorderen van welbevinden.

In de plaats daarvan zocht men heil in ‘zelfsturend’ leren of ‘zelfontdekkend’ leren, maar ook in jaarklasdoorbrekend werken, individuele leertrajecten, eenentwintigste-eeuwse vaardigheden, en in doorgedreven differentiatie.

Het is ons onderwijs kennelijk niet goed bekomen, en als het onderwijspeil zakt, dan geven we aan alle kinderen minder bagage mee, waar kinderen uit minder sterke milieus het grootste slachtoffer van zijn. Geen groter sociaal onrecht dan een dalend onderwijspeil.

De leerkrachten worden in een moeilijke situatie gebracht. Ze proberen alle leerlingen zo goed mogelijk aan de algemene leerdoelen te laten voldoen, anderzijds moeten ze zo veel mogelijk inspelen op de ‘individuele leerbehoeften’ en onderwijs bieden op maat van het kind. Zijn deze beide visies wel met elkaar te verzoenen in een klassituatie? Dat is niet zo vanzelfsprekend. Als doorgedreven geïndividualiseerd onderwijs verder gaat dan maken dat zo veel mogelijk leerlingen de gemeenschappelijke doelen halen, wordt onderwijs op maat al gauw onderwijs onder de maat. Dan is de neiging sterk om ook de doelen te gaan afstemmen op (de zwakte van) de leerling en op diens sociale achtergrond. Een meer ingrijpende verandering heeft zich sinds decennia in het onderwijs niet voorgedaan. Er zijn maar weinig problemen in het onderwijs waarvoor de oplossing niet gezocht wordt in meer differentiëren. Of het nu gaat over leer- of taalproblemen, al dan niet in de context van het M-decreet, of over de sociale ongelijkheid in het onderwijs, het devies luidt steevast: differentiëren.

Is individualiseren zomaar te rijmen met gelijke(re) kansen? Als het individu tot norm verheven wordt, waarom zou men zich dan nog zorgen maken over wie achterblijft? Enerzijds wordt bepleit om verschillen als een groot goed te zien, anderzijds moeten verschillen of ongelijkheden worden weggewerkt. Wat wil men eigenlijk en hoe is het mogelijk dat men deze flagrante inconsistentie niet eens in de gaten had?

TIMSS rekent ons af op de klassieke visie op onderwijs. Je zou het kunnen zien als een realitycheck voor de aangehangen onderwijsvisie. Is het niet merkwaardig dat een progressief-linkse positie en een neoliberaal-rechtse positie elkaar hier vinden in dit individualistisch onderwijsverhaal? Zoals de Nederlandse hoogleraar astronomie Vincent Icke schreef in zijn vlijmscherpe essay The buck stops here: ‘Al het academische wordt vernietigd door een dodelijke cocktail van linkse zendingsdrang en rechts egoïsme.’

Hoe is dit kunnen gebeuren? Waren al de adviezen van academici dan niet wetenschappelijk onderbouwd? Het ontstellende antwoord is dat er van empirisch-wetenschappelijke ondersteuning weinig of geen sprake was. Het gaat hier duidelijk over onderwijsideologie. Dat hoeft op zich geen verwijt te zijn. Nadenken over de doelen van het onderwijs is geen wetenschappelijke kwestie, het impliceert een waardeoordeel. Onderwijs als cultuuroverdracht zien, is ook een ideologie.

**Pedagogisch doordacht**

Maar we mogen van een ideologische keuze wel verwachten dat ze consistent en pedagogisch doordacht is, en dat ze niet in strijd is met wetenschappelijke bevindingen. Gelukkig is het onderwijsonderzoek recent wat meer verwetenschappelijkt. Ironisch genoeg blijkt daaruit dat de meeste van de klassieke ingrediënten van onderwijs echt wel werken. Maar dat impliceert niet dat we zomaar het onderwijs van weleer moeten kopiëren en dat er geen aanpassingen nodig zijn.

Waarom werden in de universitaire wereld dergelijke radicale en lichtzinnige hervormingen gepropageerd zonder enige fatsoenlijke wetenschappelijke basis? Het antwoord ligt in de hervorming die het wetenschapsbeleid onderging gedurende ongeveer dezelfde periode waarin de daling van het onderwijsniveau zich afspeelde. Sinds de jaren negentig hanteren universiteiten een economisch outputmodel, waarbij het binnenhalen van fondsen en het produceren van zo veel mogelijk wetenschappelijke artikelen de belangrijkste, zo niet enige criteria werden om wetenschappers te beoordelen. Dit ‘gigantisme’ is ten koste gegaan van essentiële academische waarden, zoals waarheidsliefde, objectiviteit, bescheidenheid en integriteit.

De gevolgen van het stimuleren van kwantiteit boven kwaliteit zijn inmiddels uitvoerig gedocumenteerd en reiken veel verder dan de in de pers beschreven fraudegevallen. Wetenschappelijke publicaties blijken veel te vaak te lijden onder bias, methodologische slordigheid, gevoeligheid voor hypes en gebrekkige repliceerbaarheid. De geloofwaardigheid van de wetenschap en de toepasbaarheid ervan voor de samenleving staan op het spel. Het ergste daarbij is dat de maatschappij noch de wetenschappelijke wereld zelf het onderscheid kan of wil maken tussen wat goede en zwakke wetenschap is.

De teloorgang van het onderwijs in Vlaanderen is geen losstaand accident. We kunnen maar beter ernstig werk maken van een grondige discussie waar we met ons onderwijs naartoe willen en hoe we daar raken. Maar dan zal het niveau van het maatschappelijke en politieke debat flink mogen opgetrokken worden en zal het verder moeten gaan dan de huidige steriele stellingenoorlog. Zo niet houdt de impasse aan of draaien we verder in de neerwaartse spiraal.

# 18 januari 2021, De Morgen, Lieven Viaene, 'We koppelen nu kwaliteit aan centen'

Scholen die door een slecht financieel beleid ondermaatse kwaliteit leveren, zullen vanaf volgend schooljaar op de radar van de Onderwijsinspectie verschijnen. Inspecteur-generaal Lieven Viaene is blij dat de link tussen kwaliteit en centen gelegd kan worden. 'Dit is een belangrijk signaal van de overheid.' Elke zes jaar licht de Onderwijsinspectie scholen door op hun kwaliteitsbeleid. Vanaf volgend schooljaar wil de dienst daarbij de link leggen tussen die kwaliteit en het financieel beleid van een school. Dat gebeurde tot nu toe nog niet. "De verantwoordelijke overheidsdienst Agodi kon tot nu toe enkel op willekeurige plaatsen nagaan of de middelen die ze toekent ook correct uitgegeven worden", zegt Viaene. "Zij kon niet de vraag stellen: komt die uitgave de onderwijskwaliteit ten goede?" "Dat is iets dat ikzelf ook altijd een mankement vond", zegt Viaene, die af en toe het signaal kreeg van inspecteurs dat er een probleem was op een school. Dat er bijvoorbeeld geen deftig schoolbord was om op te schrijven. "Dan vraag je je af wat er met het geld gebeurt", zegt hij. "Die school krijgt toch evenveel middelen als de school ernaast, waar alles wel voorhanden is? Dat is frustrerend voor inspecteurs, die buitenwandelen met een gevoel van onmacht, omdat het niet onze bevoegdheid was dat te melden." Ook het Rekenhof stelde die lacune vast. Het moedigde de Onderwijsinspectie aan een instrument te maken om die link tussen kwaliteit en financieel beleid wel te leggen. Dat wordt een zogenaamde 'financiële radar'.

Hoe werkt die financiële radar?

Viaene: "Als wij een doorlichting van een school maken, onderzoeken we de kwaliteit van het onderwijs op 37 punten. Enkele daarvan hebben een link met het financieel beleid van een school. Terwijl we controleren op onderwijskwaliteit, draait de financiële radar mee op een tweede, onzichtbaar niveau. "Bijvoorbeeld: als blijkt dat de school haar leerkrachten geen kansen tot nascholing biedt, dan stel je je toch de vraag: 'Daar zijn toch speciale middelen voor, hoe komt het dat die niet gebruikt worden?' Dan gaat er achterliggend een knipperlichtje branden." Wat gebeurt er daarna? "Die informatie geven we door aan Agodi, met de boodschap dat er iets aan de hand kan zijn. Dat moet onderzocht worden, omdat de onderwijskwaliteit onder druk staat, mogelijk omdat het financieel beleid te wensen overlaat. Voor alle duidelijkheid: zelf onderzoeken we de boekhouding van een school niet. Dat is niet onze expertise, noch onze taak

Hoe definieert de overheid slecht financieel beleid?

"Het gaat over het correct gebruiken van middelen. In Vlaanderen bestaat een grote mate van onderwijsvrijheid: je kan kiezen hoe je je onderwijs organiseert, maar ook hoe je de middelen die je voor onderwijs krijgt, aanwendt. Enkel voor nascholing en ICT bestaan er geoormerkte middelen die specifiek daarvoor gebruikt moeten worden. "Het enige dat de overheid kan controleren is of geld wel degelijk voor onderwijs gebruikt wordt. Zij kan niet zeggen of een school de juiste handboeken gekocht heeft bijvoorbeeld. Maar Agodi kan wel het verkeerde gebruik van middelen vaststellen. Bijvoorbeeld: een gemeente die beslist dat ze wil investeren in een zwembad of culturele tempel en zegt tegen een gemeenteschool dat ze daartoe moet bijdragen."

Wat zullen de gevolgen zijn voor scholen die middelen fout gebruiken?

"Dat zal door de administratie aangepakt worden. In de regelgeving staat dat scholen die middelen gebruiken voor verkeerde doeleinden, bestraft kunnen worden."

Hebt u al vaak zulke signalen van slecht financieel beleid gekregen?

"Ik zou dat niet overroepen, dit is geen gigantisch probleem. We koppelen de financiële radar aan een ondermaatse kwaliteit van het onderwijs. Zo'n ongunstig advies geven we nu in 5 procent van de scholen die we onderzoeken. Zo groot is dat dus niet. Het is ook zeker niet de bedoeling dat hier een heksenjacht rond ontstaat. We vervolledigen enkel het toezichtkader."

In het verleden kreeg de Inspectie de kritiek dat scholen na een doorlichting niet wisten hoe ze aan de slag moesten met het resultaat van de doorlichting. Is dit instrument bedoeld om scholen aan te moedigen tot verandering?

"Neen. We denken niet dat we hier een zware hefboom hebben die ons veel sterker maakt of die de onderwijskwaliteit die ons allemaal zorgen baart uit het slop kan halen. Het is een dienst die we aan de Vlaamse overheid leveren. Die moet toezicht houden op het financieel beleid van het onderwijs, wij helpen een handje door scholen aan te duiden waar dat toezicht kan beginnen."

Nu minimaliseert u uw eigen instrument. Het is toch een belangrijke stap dat de Inspectie de link met het financieel beleid kan maken?

"Het is een zeer sterk signaal van de overheid: de tijd van oogluikend middelen toekennen zonder controle van de kwaliteit van wat daarmee gebeurt, is gedaan. Er is wel degelijk een inspectie die langskomt en daar naar kijkt. "Dat hangt samen met onze bredere visie. De wetgeving zegt heel duidelijk dat de school de eerste verantwoordelijke is om kwaliteit te leveren. Om dat te kunnen doen, heeft die een goed beleid nodig: is de school bij machte om daar zelf iets mee te doen? Die mogelijkheid om beleid te voeren willen we in vraag stellen, niet de specifieke uitwerking van het financieel beleid."

Die focus op het beleid van scholen, eerder dan op de resultaten van leerlingen, leverde de Onderwijsinspectie na het internationaal vergelijkende onderzoek TIMSS (dat toonde dat de resultaten voor wiskunde en wetenschappen in het lager onderwijs dalen) kritiek op. OESO-expert Dirk Van Damme noemde jullie eerder 'een kritische vriend' dan een 'strenge controleur'. Wat denkt u daarvan?

"Vaak steunt die kritiek op gebrekkige kennis van wat het decreet ons toelaat te doen of van de complexe onderwijsrealiteit. Het is wel zo dat we ons al dikwijls de vraag gesteld hebben wat het effect van een inspectie is. Vroeger zei een inspecteur: 'Het is niet goed, maar ik mag niet zeggen wat je beter kan doen, dat moet je vragen aan de pedagogische begeleidingsdienst van je koepel', en dan was hij weg. Dat is waanzin. Een doctoraat van de UAntwerpen heeft dat probleem onderstreept. Ook internationaal is heel duidelijk gebleken dat als een inspectie in de school als slagboom fungeert, de effecten minimaal zijn. Als je enkel zegt wat goed of slecht is zonder in dialoog te gaan, begrijpen scholen dat niet en raken ze gefrustreerd. Wat is een school daarmee? "Dus hebben we onze werking aangepast. Uit internationaal onderzoek is meermaals gebleken dat er belangrijke voorwaarden zijn opdat een doorlichting effect zou hebben: leerkrachten moeten het waardevol vinden, herkennen wat we zeggen en het nut ervan inzien. Dus gaan we nu meer de dialoog aan met scholen. Een inspecteur komt op een school, vraagt hen naar hun verhaal en luistert daarnaar. Op het einde van het traject geven we wel nog altijd mee wat we denken wat goed en slecht is, natuurlijk, maar een school moet ook weten waar ze aan moet werken, hoe dat kan en welke stappen kunnen helpen. We willen dus geen slagboom zijn, maar een hefboom."

Ook onderzoekers van UAntwerpen die TIMSS schreven, hadden kritiek. Zij spraken van een discrepantie zit tussen wat TIMSS vaststelde en wat jullie doen.

"Wij hebben gewoon een andere opdracht dan de internationale vergelijkingen die om de zoveel tijd gebeuren. Van onderzoekers verwacht ik dat ze dieper kijken en dat zien. Als wij kwaliteit doorlichten, kijken we naar elementen. Goede resultaten van leerlingen zijn daar maar één aspect van. "Je hoort me niet zeggen dat er geen probleem is met de kwaliteit in Vlaanderen. TIMSS is een alarmbel die ernstig genomen moet worden. Daar zijn wij het 100 procent mee eens. Maar we maken ons ook zorgen over de engheid van het debat dat hierover gevoerd wordt."

Wat ontbreekt er dan in het debat?

"Wat mij het meest ongelukkig maakt, is dat de media op basis van internationale toetsen vaak het signaal geven dat er zich een drama afspeelt op het vlak van kwaliteit. Maar we beseffen niet goed welke schade we daarmee aanrichten bij de motivatie van leerkrachten, de aantrekkelijkheid van het beroep en de ijver die leerkrachten aan de dag leggen. Is er een probleem met de output? Ja, daar is geen discussie over. Maar we moeten ook focussen op hoe we dat opnieuw goed krijgen." Kan de onderwijsinspectie dan niets verweten worden?

"In ons rapport de Onderwijsspiegel maken we elk jaar een foto van hoe het gaat in de scholen. Er zijn bepaalde zaken op de foto waar je ongelukkig van kan worden, maar misschien ben je niet even geshockeerd door onze foto als door de TIMSS-resultaten. De foto is misschien aanvaardbaar, de film niet. Wie de verschillende foto's achter elkaar legt, ziet wat er door de jaren heen gebeurd is. Dat hebben wij misschien te weinig in kaart gebracht. Jaar na jaar zeggen wij dezelfde zaken. Dat is geen goed signaal. "Ik zeg leerkrachten altijd: 'Wij weten dat jullie hard werken, van 's ochtends tot 's avonds, maar je stelt jezelf niet de vraag of je effectief bezig bent.' Als er een internationale toets langskomt, blijkt dat niet zo te zijn. Het is verontrustend om zien dat heel wat scholen niet bezig zijn met die vraag of ze kwaliteit leveren. Zij vragen: 'Kom het ons maar zeggen.' Ja maar, zo werkt het niet. Wij vragen scholen net om dat zelf te monitoren. Je ziet dat ook met de toetsen die koepels organiseren. Te veel scholen steken de resultaten daarvan in een lade en bekijken ze zelfs niet. Wat een zonde is dat."

U bent dus blij dat er gestandaardiseerde toetsen komen?

"Ja. We hebben al vaker aangekaart dat het een leemte is in het opvolgen van de kwaliteit. Wij kijken daar dus naar uit. Zien wij ons daar een rol in spelen? Zeker. In het regeerakkoord staat dat zowel de pedagogische begeleidingsdienst van koepels en netten als de inspectie de resultaten krijgt. Wij willen er zeker mee aan de slag gaan. Het kan ons tonen naar welke scholen we prioritair moeten kijken, bijvoorbeeld. "Al moet het in de eerste plaats een instrument zijn waar scholen zelf mee aan de slag gaan. Ze moeten zich afvragen: 'Wat kan ik hieruit leren?' Om dat te kunnen, zal de datageletterdheid van scholen moeten toenemen. Anders zullen ook deze toetsen ongebruikt in een lade verdwijnen." PIETER GORDTS

# 3 maart 2021, De Morgen, Leesniveau van lagere school daalt

Het niveau voor lezen in het basisonderwijs is gedaald, terwijl leerlingen even goed scoren voor getallenleer en wereldoriëntatie. Dat blijkt uit onderzoek van het Onderwijs van de Steden en Gemeenten (OVSG).

Wat is de invloed van corona op de leerprestaties van leerlingen? Net als het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het Gemeenschapsonderwijs (GO!) deed nu ook het OVSG daar onderzoek naar. De derde grootste onderwijskoepel liet testen die leerlingen tussen 2012 en 2016 aflegden voor de vakken lezen, wereldoriëntatie en getallenleer afgelopen maand nogmaals afnemen. Met dat verschil dat de toetsen nu zes schoolmaanden later afgenomen werden.

De toets lezen die leerlingen van het eerste leerjaar invulden in juni 2012, werd nu afgenomen bij leerlingen van het tweede leerjaar in februari. De verwachting was dat de tweede toets minstens even goed tot beter zou zijn.

Voor wereldoriëntatie en getallenleer bleken de resultaten niet significant te verschillen. Voor lezen namen de scores een zorgwekkende duik naar beneden. Ook al ligt de opgemerkte leerachterstand in lijn met eerder (inter)nationaal onderzoek naar de invloed van corona op schoolprestaties, OVSG kan op basis van dit onderzoek niet zeggen of de lagere resultaten aan corona te wijten zijn.

Immers, in 2016 bleek uit het internationale PIRLS-onderzoek al dat het niveau voor lezen in het basisonderwijs fel gedaald was de voorbije jaren. Het OVSG vergelijkt voor lezen resultaten uit 2012 en 2021, die neerwaartse tendens zal ook hier meespelen. "Verder onderzoek is nodig, maar we hebben geen tijd te verliezen om de opgelopen leerachterstand, zeker voor lezen, weg te werken", zegt algemeen directeur Patriek Delbaere. **Pieter Gordts**

# 3 maart 2021, De Morgen, Vlaanderen betaalde al meer dan 3 miljard crisissteun

Vlaanderen gaf het afgelopen jaar bijna 3,3 miljard euro extra uit om de coronacrisis te bestrijden, zo blijkt uit cijfers van minister van Begroting Matthias Diependaele (N-VA). Bijna 1,9 miljard euro ging naar de ondersteuning van ondernemers. Een jaar geleden sloeg de coronacrisis in alle hevigheid toe in ons land. Zowel de Vlaamse als federale regering zette de geldkraan open om de economische en sociale schade te beperken. In totaal bedroegen in 2020 de kosten 3,278 miljard euro voor Vlaanderen, blijkt uit cijfers die De Morgen opvroeg bij begrotingsminister Diependaele. Meer dan de helft van het bedrag (1,88 miljard euro) ging naar de ondersteuning van ondernemingen. Bedrijven die door de coronamaatregelen tijdelijk de deuren moesten sluiten of aanzienlijk omzetverlies leden, kunnen rekenen op een premie vanuit Vlaanderen. Dat 'Vlaamse beschermings- mechanisme' werd in de zomer bijgesteld, maar is nog van kracht. De ouderenzorg, die in de eerste golf zwaar getroffen werd, kreeg 223 miljoen euro toegestopt. Dat geld diende in de eerste plaats om de personeelstekorten op te vangen via een tijdelijk systeem van invallers uit andere sectoren. Er ging nog eens 65 miljoen naar de Vlaamse zorginstellingen, voornamelijk voor beschermingsmateriaal. Een deel van het Vlaamse geld ging ook naar de burgers. Zo betaalde Vlaanderen 168 miljoen euro aan bijkomende premies voor tijdelijke werklozen. Zij kregen recht op een tegemoetkoming op hun energie- en waterfactuur. Die regeling kreeg kritiek omdat ook bij korte periodes van tijdelijke werkloosheid mensen de volledige premie kregen toegekend. Ze werd half juli stopgezet. Daarnaast werd 15 miljoen euro vrijgemaakt om de gezinsbijslag voor kwetsbare gezinnen te verhogen. Tegelijk ondersteunde Vlaanderen de kinderdagverblijven met 142 miljoen euro. Wie zijn kinderen niet naar de crèche stuurde tijdens de eerste lockdown moest daar geen vergoeding voor betalen, de regering paste het verlies bij. Lokale besturen kregen ruim 100 miljoen euro voor armoedebestrijding en om zwaar getroffen sectoren als sport, jeugd en cultuur bij te staan. Voor een veilige heropstart in de scholen en het middelbaar onderwijs maakte Vlaanderen 128 miljoen euro vrij. De Lijn kreeg een extra subsidie van 65 miljoen euro, deels om het gedaalde aantal reizigers te compenseren. Tegelijk moesten de bussen moesten vaker schoongemaakt worden en werden er extra bussen naar scholen ingelegd opdat de leerlingen niet te veel op elkaar gepakt zouden zitten. Tot slot valt de extra 106 miljoen euro op voor de dienstenchequebedrijven. Met dat geld werden de poetshulpen voorzien van mondmaskers, schorten en desinfecterende producten. Voor alle duidelijkheid: het gaat hier over de extra kosten die de Vlaamse regering heeft gemaakt specifiek om de coronacrisis te bestrijden. "We hebben onze verantwoordelijkheid opgenomen", aldus minister Diependaele. Als je de indirecte gevolgen meetelt, loopt het Vlaamse begrotingstekort van 2020 op tot 6,1 miljard euro. Door het stilvallen van de economie liepen de inkomsten met 2,5 miljard euro terug. Voor dit jaar is sowieso al 1 miljard euro extra voorzien voor corona-uitgaven, maar dat zal meer dan waarschijnlijk nog worden opgetrokken. Al verandert Vlaanderen stilaan het geweer van schouder. Hoewel het beschermingsmechanisme voor ondernemingen blijft bestaan, verschuift de focus van "het rondstrooien van premies" naar het voorschieten van (huur)leningen of het leveren van waarborgen, zodat de heropstart vlot kan verlopen. ROEL WAUTERS

# 13 maart 2021, De Standaard, interview Tim Surma, ‘Het belangrijkste wat een leerkracht kan doen, is goed lesgeven’

De coronapandemie maakte een röntgenfoto van ons onderwijs, stelt onderwijsexpert Tim Surma vast. De situatie is ernstig, maar er zijn remedies. ‘Ons onderwijs moet wat meer lef tonen.’

‘Hoeveel uur yoga en mindfulness krijgen de kinderen op school?’ Het was de eerste vraag van een ouder tijdens het infomoment dat Tim Surma volgde, in de zoektocht naar een school voor z’n twee­jarige dochter. Tot zijn grote opluchting ­antwoordde de directeur ‘dat ze kinderen vooral goed willen leren schrijven, lezen en rekenen en hen voorbereiden op het ­middelbaar’.

‘Het is onbenullig, maar wel symptomatisch van hoe de samenleving naar onderwijs kijkt’, zegt Surma. ‘We moeten dringend beseffen hoe belangrijk cognitieve basisvaardigheden zijn. Het is een illusie te denken dat een kind gelukkig zal zijn als het niet behoorlijk kan lezen of rekenen.’

Surma benadrukt dat er veel evidentie is dat stevige cognitieve competenties leiden tot betere jobs, een betere gezondheid, een hoger salaris ‘en ga zo maar door’. ‘Als je dan weet dat de tijd die onze kinderen spenderen aan lezen in het lager bij de laagste van Europa is, vind ik dat problematisch. Je moet een idioot zijn om niet in te zien dat je daarop moet inzetten.’

**Best evidence**

Surma is onderwijswetenschapper en onderzoeksmanager bij het Expertisecentrum voor Effectief Leren van de Thomas More hogeschool. Na 18 jaar als leerkracht wiskunde wilde hij het weten: wat wérkt er nu eigenlijk en wat niet? Best evidence is sindsdien zijn uitgangspunt. Hij focust zich op de geaccumuleerde kennis over onderwijs en verkondigt waarover niet meer gediscussieerd moet worden. Hij moeit zich dus niet meer met hypes.

Zijn aanpak inspireert. Het centrum van Thomas More bereikte in anderhalf jaar meer dan 10.000 leerkrachten, de aanvragen voor lezingen zijn niet bij te houden.

Als Oeso-topman Dirk Van Damme de onderwijspaus in Vlaanderen is, is Surma een van de kardinalen die genoemd worden om hem op te volgen. Dat de expert, die ook in de commissie Beter Onderwijs zetelt, vrijdag samen met Van Damme te gast was in het Vlaams Parlement om te praten over leerachterstand, is geen toeval.

Van Damme is duidelijk: ‘Schort de inspectie twee jaar op. Stel hervormingen uit’.

‘De coronacrisis heeft een röntgenfoto van ons onderwijs gemaakt. De patiënt voelde al jaren dat er van alles rammelde, covid-19 maakte duidelijk hoe ernstig de situatie is. Als we willen herstellen, is daar ademruimte voor nodig.’

Hoe ziet u dat herstel?

‘Ik wil een ongebreideld onderwijskundig optimisme uitstralen. Er is een achterstand, maar er zijn ook interventies mogelijk waarvan je weet: als je ze goed toepast, boek je vier maanden vooruitgang op een jaar. We willen focussen op wat scholen kan helpen om de leervertraging goed te maken.’

U spreekt over leervertraging. Is leer­achterstand te negatief?

‘Het legt een duidelijk frame over dit verhaal. Uit Nederlands onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een op de tien leerlingen meer geleerd heeft tijdens de eerste golf dan anders. Die groep is er ook.’

‘Bovendien maakt de achterstand deel uit van een groter verhaal in Vlaanderen. We hebben een tien- of twintigjarig virus in ons onderwijs dat langzaam aan de kwaliteit knabbelt. Nu doet een tienjarig kind er zes maanden langer over om dezelfde vragen over begrijpend lezen te beantwoorden dan een leeftijdsgenoot tien jaar geleden. Dat we het ooit sneller gekund hebben, toont aan dat het kan. Alleen moet ons ­onderwijs een beetje meer lef tonen.’

Hoe kan je als school lef tonen?

‘Een kind is zwaar gezakt voor wiskunde en de school krijgt het niet recht. Wat doet een vermogende ouder dan? Uren bijles kopen. Niet iedereen kan zich dat permitteren. Tot vandaag is dat een private markt. Mijn boodschap is: directeurs, zet structureel in op ingebedde bijles. Lesuren bijkopen voor zo’n bijles is een uitstekend idee.’

‘Er zijn veel gerichte interventies mogelijk. Een zomerschool is een ander voorbeeld. Daar kan een stevige duw gegeven worden, al is het geen wondermiddel. In het algemeen zou ik zeggen: doe niet zomaar iets. Breng je noden in kaart, onderbouw je visie. Een voorbeeld van een interventie met weinig impact is om alle middelen te investeren in het verkleinen van de klasgroottes. Als je op het einde van de rit gemiddeld geen 24 maar 22 leerlingen in een klas hebt, kies je beter iets anders.’

Wat met leerkrachten?

‘Het belangrijkste wat leerkrachten kunnen doen, is goed lesgeven. Het is obvious, maar het blijft de grootste determinant. Ze moeten dat koppelen aan het maximaliseren van de leertijd. Als je als leraar de klas niet in de hand hebt, verlies je elke les vier à vijf minuten door een gebrek aan routine. De leerlingen zijn rumoerig, ze lopen rond. Vermenigvuldig die vijf minuten voor een meeruursvak en je komt al snel aan twee of drie verloren lesweken op jaarbasis. Dat is de tijd van een zomerschool die je kunt winnen door goed les te geven.’

Gebruiken leraren een goede didactiek?

‘De Vlaamse leraar heeft historisch gezien een uitstekende didactische reputatie, maar bepaalde minder effectieve aanpakken zijn ons onderwijs binnengeslopen. Massaal investeren in kwaliteitsvolle opleidingen en bijscholingen, lijkt me een sterke optie. Vlaamse directeurs moeten vaak lang zoeken om één iemand te vinden voor een pedagogische studiedag. Bovendien voldoet professionalisering bij leerkrachten aan dezelfde wetten als bij iedereen die wil bijleren: als er bijvoorbeeld geen moment van herhaling is, lukt het niet. Je zet iemand op de bühne, die in het beste geval inspireert, maar de kans dat er echt iets gebeurt, is klein.’

‘Vandaag hebben scholen in Vlaanderen ongeveer 90 euro per leerkracht in het ­secundair, 60 euro in het basisonderwijs, voor bijscholing. In Engeland is dat 300 pond per leraar, in Nederland 700 euro. Dat moet genormaliseerd worden, wil je de toets met het buitenland doorstaan.’

‘Ook de kwaliteit van de bijscholingen moet omhoog, want soms worden ideeën gepromoot die niet per definitie leiden tot beter leren. Ik denk aan zelfontdekkend ­leren, dat destijds werd gepromoot onder het mom van zelfstandig leren. Ik heb dat uiteraard getest. Je werkt een bundel uit, en geeft leerlingen tien uur de tijd om die zelfstandig onder de knie te krijgen. ­Ondertussen loop ik rond om vragen te beantwoorden. Als je de beschikbare tijd deelt door het aantal leerlingen, weet je hoeveel aandacht iemand krijgt. Een paar minuten per les, maximaal. Vergelijk dat met een leerkracht die in interactie gaat met de groep. Dan krijgen twintig leerling elk twintig minuten aandacht. Ideeën als zelfontdekking zijn helaas in ons onderwijs geslopen. Je moet je als leerkracht bijna ­excuseren als je nog frontaal les durft te geven aan een groep. Onterecht.’

We moeten back to basics?

‘Een voorbeeld: sinds 1885 weten we dat het menselijke brein beter kan onthouden als informatie op geregelde tijdstippen terugkeert. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar is het niet. Als je aan leerkrachten vraagt wat de fundamentele processen zijn om goed les te geven, volgt er vaak een waslijst. Maar herhaling en toetsing ontbreken soms. We willen in ons centrum vanzelfsprekendheden benoemen zoals herhaling, demonstratie en toetsing. We spreken wél steeds met de nuance dat er in het onderwijs geen silver bullet is. Je kan niet zeggen: wat ik op maandagochtend doe zal op vrijdagmiddag hetzelfde effect hebben. Maar we pleiten voor de nadruk op de haalbare, effectieve basisdidactische principes.’

Je sprak over een twintigjarig virus. Waar zijn we besmet geraakt?

‘Ik gebruik graag de metafoor van de tandpasta. Toen wij wereldtop waren in de jaren 80, smaakte de tandpasta van ons onderwijs een beetje vies. Dat slechte smaakje werd misschien veroorzaakt door te weinig aandacht voor persoonlijkheidsvorming en welbevinden. Ik snap dat men iets wilde veranderen, maar men heeft de tandpasta weggegooid en vervangen door een heel zoete. Wat blijkt? Na een tijdje brokkelen de tanden af.’

‘In het tijdschrift Klasse stonden – na de invoering van de eindtermen – heel wat publicaties waarin al dan niet letterlijk staat dat kennis niet meer het belangrijkste is. Ondanks het feit dat ze dat destijds goed bedoelden, is dat geen goede keuze gebleken. Als je continu de boodschap krijgt dat leren niet belangrijk is, gaat dat ook minder gebeuren. Het is die mindset die maakte dat we vergeten zijn dat er in die vieze tandpasta wel fluor zat die werkte.’

Lieven Boeve, topman van het Katholiek Onderwijs, zei over de dalende kwaliteit in Humo dat hij al met veel onderzoekers gesproken heeft, maar ‘dat ze het ook niet weten’. Klopt dat?

‘Hij mag altijd eens naar hier komen. Je kunt inderdaad niet één oorzaak vinden, maar als je de dingen die wij voorstellen omdraait, kom je dicht in de buurt. Te weinig professionalisering, niet altijd de effectiefste didactische methode, te veel focus op de minimumdoelen, een zwak evaluatiebeleid, de verminderde focus op basisvaardigheden. Als je die elementen optelt, kom je snel tot een totaalpakket.’

Even terug naar de coronacrisis. Uit onderzoek van Kristof De Witte (KU Leuven) bleek dat leerlingen meer dan een halfjaar leerachterstand hadden. Raakt die ooit weggewerkt?

‘Het Katholiek Onderwijs, het GO!, de OVSG: ze onderzochten allemaal leerachterstand. Vermoedelijk is er leervertraging. Alleen hebben we vandaag geen goede meetsystemen. We doen bij de evaluatie vooral een beroep op de inschatting van de leerkrachten. Dat is zeker zinvol, maar in deze crisis zou het handig zijn mochten we meer weten. Er kan dus weinig zinnigs over gezegd worden. Onze minister heeft bijvoorbeeld hard gestreden om de scholen open te houden. Dat was niet zo in Nederland en Engeland. Je zou dus verwachten dat wij er op vooruit gegaan zijn. Nu, dat gaan we nooit exact te weten komen.’

U heeft al heel wat werven opgenoemd. Veruit de grootste investering is er voor de digisprong – zo’n 375 miljoen euro. Een verstandige beslissing?

‘Het is goed dat die investering er komt. Ik denk niet dat er iemand ontevreden mee is. Maar technologie is een tool en geen doel. Als het toolgericht onderwijs wordt, zal het kerkhof van IT-mislukkingen snel vol liggen. Kijk naar het debacle van de iPads in LA. Alle leerlingen en leerkrachten kregen een toestel. Na anderhalf jaar bleek dat experiment faliekant mislukt. Men was er niet klaar voor.’

Ieder kind een laptop, is dat niet wat onze overheid gaat doen?

‘Als ze dienen om het leren te ondersteunen, kan dat goed werken. Scholen moeten vooral goed nadenken. Wat gaan ze ermee doen? Voor welke vakken? Mijn raad: bouw eerst een visie, en kies dan. Wie te wild springt, zal snel verdrinken.’

‘Ik hoor bovendien dat een aantal scholen beslist om alle boeken af te schaffen en te vervangen door digitale methodes. Dat vind ik een interessant, maar heel riskant experiment. ’

‘Scholen hebben het recht om dat te proberen, maar ik ben nu niet overtuigd om paperless te gaan. Een vaccin doorloopt ook meerdere testfases. Ik wil eerst weten wat dat doet met leerlingen, met hun schermtijd, motorische vaardigheden en hun leren. We weten dat mensen beter lezen op papier dan op een scherm. Ik vind die stap een serieuze gok en hoop dat die scholen zich sterk laten monitoren om de impact op leren in kaart te brengen.’ **Klaas Maenhout**

# 31 maart 2021, De Standaard, De les op school? Saai

In de tweede en derde graad aso geven vier op de tien leerlingen aan dat ze de leerstof niet interessant vinden. Ook in andere onderwijsniveaus zegt een kwart niet geboeid in de les te zitten.

Het zal een kras op de ziel van iedere leerkracht zijn, een kwart van de leerlingen geeft aan niet graag naar school te gaan. Dat blijkt uit het vierjaarlijkse welzijnsonderzoek van de Vlaamse Onderwijsspiegel. Daarin werden 143.224 ingevulde vragenlijsten van leerlingen geanalyseerd die de afgelopen vier jaar (2016-2020) in 734 scholen zijn afgenomen. ‘Dit is absoluut een alarmsignaal’, zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene. ‘Zeker met het oog op spijbelgedrag.’

Niet alleen gaat een kwart niet graag naar school, een kwart van de leerlingen zegt ook niet geïnteresseerd te zijn in de leerstof (deze groepen overlappen niet per se). ‘De interesse in de leerstof is het laagst in de tweede en derde graad van het aso’, stelt het rapport. 39 procent van deze 15- tot 18-jarigen geeft aan dat de lessen hen niet interesseren. 4 procent geeft aan nooit geboeid te zijn, 35 procent vindt de lessen meestal oninteressant. Er wordt geen onderscheid gemaakt per vak.

Algemeen daalt de interesse in de leerstof naarmate de leerlingen ouder worden. In het gewoon onderwijs vindt 1 op de 6 leerlingen uit het basisonderwijs de leerstof niet interessant. Dat aantal stijgt naar 25 procent van de leerlingen in de eerste graad en naar minstens een derde van de leerlingen in de tweede en derde graad. In het buitengewoon onderwijs stijgt het aantal leerlingen dat de leerstof niet interessant vindt van 1 op de 7 in het basisonderwijs naar 1 op de 4 in het secundair onderwijs. Wat de leerkracht voor de klas vertelt is voor veel leerlingen dus ‘boeie’ - om het met het Kinderwoord van 2018 te zeggen.

**Pedagogisch klimaat**

Die conclusie is pijnlijk, maar is dezelfde als in 2016, benadrukt Viaene. ‘Er is zeker nog ruimte voor leerkrachten om de relevantie van de lesinhouden te duiden, leerlingen te motiveren of in te spelen op hun interesses.’

Globaal genomen neemt de motivatie en het leerplezier bij leerlingen jaar na jaar af. Viaene is vooral ongerust over het pedagogische klimaat dat achteruitgaat. ‘Pedagogisch klimaat betekent hier de omgeving waar een leerling tot leren komt. Met andere woorden: is het rustig in de klas, is de sfeer op school gericht op leren, etc.’

Leerlingen geven aan dat het vaak niet rustig is in de klas, slechts 58 procent geeft aan in rust de les te kunnen volgen. ‘De grootste groeikansen voor leerkrachten zijn er op het vlak van klasmanagement’, is dan ook een van de conclusies uit het rapport. De bevindingen sluiten aan bij het eerder verschenen Talis-onderzoek, waaruit bleek dat een derde van de Vlaamse leraren lang moet wachten op stilte.

Goed klasmanagement is nochtans belangrijker dan ooit, onderstreepte onderwijsexpert Tim Surma (Excel, Thomas More), recent in een interview. ‘Het belangrijkste wat een leerkracht kan doen, is goed lesgeven’, zei hij. ‘Als je als leraar de klas niet in de hand hebt, verlies je elke les vier à vijf minuten. Vermenigvuldig die en je komt al snel aan twee of drie verloren lesweken op jaarbasis. Dat is de tijd van een zomerschool, die je kunt winnen door goed les te geven.’

Statistiek Vlaanderen maakte deze week duidelijk dat de cijfers niet uit de lucht gegrepen zijn. Het aantal schoolverlaters in Vlaanderen blijft namelijk stijgen. In het schooljaar 2018-2019 – pre-corona - bedroeg het percentage leerlingen dat zonder diploma ons onderwijs verlaat 12,1 procent. Omgerekend is dat een op de acht leerlingen. In het bso gaat het om 1 op de 5 leerlingen en van de jongeren die thuis geen Nederlands spreken, verlaat zelfs 1 op de 4 de schoolbanken zonder diploma.

**Heruitvinden**

Het onderzoek naar het welbevinden is slechts één luik in de Onderwijsspiegel 2021, het jaarverslag van de onderwijsinspectie. ‘Het is vreemd om nu met dit rapport naar buiten te komen’, zegt Lieven Viaene. Ook de onderwijsinspectie moest zichzelf het afgelopen jaar heruitvinden, inspecteurs vervelden naar begeleiders. Daarvoor krijgen ze complimenten van minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA). ‘De onderwijsinspectie heeft zichzelf heruitgevonden. Doorheen de coronacrisis is de inspectie geen billentikker, maar een bondgenoot voor de scholen.’ ‘Eerst en vooral is er dus oprechte dankbaarheid voor de scholen’, laat Viaene weten. ‘Ze hebben een ongeziene prestatie neergezet en een ongelofelijke flexibiliteit getoond.’ Wel uit hij zijn bezorgdheid over de leervertraging. ‘De kloof tussen leerlingen was al groot. Ik vrees dat ze door deze crisis alleen maar verdiept is.’ Hij is ervan overtuigd dat de crisis een kans biedt om bepaalde zaken om te buigen. ‘De nieuwe IT-vaardigheden en de versterkte relatie tussen school en kinderen zijn zeker positieve zaken.’

Toch moet de Onderwijsspiegel een extra wake-up call zijn. ‘Spijtig genoeg moeten we erkennen dat in minder dan vijftig procent van de bezochte scholen een kwaliteitsvol onderwijskundig beleid aanwezig is. Ook taalgericht onderwijs, evaluatie binnen de klas en afspraken rond feedback blijven absolute werkpunten.’ **Klaas Maenhout**

# 9 mei 2021 vrtnws Slaagpercentage bij examencommissie hoger bij BSO dan bij ASO en TSO: "Vangnet met gaten"

Leerlingen uit het ASO en TSO die via de examencommissie hun diploma secundair onderwijs proberen halen, slagen daar minder goed in dan leerlingen uit het BSO. Dat blijkt uit cijfers die Groen-parlementslid Elisabeth Meuleman heeft opgevraagd bij Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA). Het parlementslid roept dan ook op om de examencommissie bij te sturen, vooral voor bepaalde buisvakken. "Dit lijkt op een vangnet met gaten", klinkt het in "De ochtend" op Radio

Meer dan 5.000 leerlingen schrijven zich elk jaar in bij de centrale examencommissie - de vroegere middenjury - om een diploma secundair onderwijs te behalen. In 2019 bedroeg het slaagpercentage voor alle examens in alle richtingen van de derde graad samen 60 procent. Maar de cijfers liggen een stuk hoger voor BSO-richtingen (70 procent), dan voor ASO- (46 procent) en TSO-richtingen (51 procent). Dat blijkt uit de cijfers van de laatste vijf jaar die Meulemans heeft opgevraagd bij de onderwijsminister.

"Uit de cijfers blijkt dat slechts 20,32 procent van de leerlingen in de derde graad ASO slaagt voor wiskunde", klinkt het bij Meuleman. "Voor de wetenschapsvakken is het nauwelijks beter: chemie 28 procent, fysica 38 procent en natuurwetenschappen 34 procent. In de derde graad TSO buizen ze vooral voor natuurwetenschappen, biologie en Duits. Als maar 1 op de 5 leerlingen slaagt voor bepaalde vakken zitten we toch met een groot probleem."

Volgens Meulemans moet de examencommissie dan ook bijgestuurd worden. "Examens moeten op een andere manier opgesteld en verbeterd worden, en leerlingen moeten meer aangespoord worden om hun examens in te kijken. De lat moet daarbij zeker niet lager, het diploma van de examencommissie moet evenveel waard zijn. Het gaat vooral om begeleiding."

En dat is heel belangrijk want het aantal leerlingen dat zonder diploma de school verlaat zit in stijgende lijn. "Voor veel van die leerlingen is de examencommissie nog een vangnet, een tweede kans om toch nog een diploma te behalen, maar de slaagcijfers zijn niet bepaald bemoedigend. En zonder diploma ben je bijzonder weinig in onze maatschappij", aldus Meuleman.

# 6 mei 2021, Vlaams Parlement, Commissie Onderwijs, Vraag om uitleg over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs en de verschillende initiatieven daarvoor van Loes Vandromme

**Loes Vandromme (CD&V)**

Minister, ik keer even terug naar eind 2019 toen, naar aanleiding van de bekendmaking van de PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment), een gezamenlijke engagementsverklaring met onderwijspartners werd ondertekend. De onderwijskoepels en het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) engageerden zich daarin om versterkt in te zetten op de kwaliteit van ons onderwijs. In deze engagementsverklaring worden naast overheid, koepels en het GO! nog een aantal onderwijsactoren genoemd die een belangrijke rol spelen in ons onderwijs, zoals de pedagogische begeleidingsdiensten, de onderwijsinspectie, onderzoeks- en kenniscentra, lerarenopleidingen en uitgeverijen. En verder staat er: “Deze engagementsverklaring drukt de ambitie van al deze partners uit om hun verantwoordelijkheid met betrekking tot het bereiken van excellent onderwijs voor alle leerlingen ten volle op te nemen en daarrond nauw samen te werken, uiteraard elk vanuit hun respectieve opdrachten.”

Ondertussen werd in maart vorig jaar de commissie Beter Onderwijs onder leiding van de heer Brinckman in het leven geroepen. Het blijft wachten op enig nieuws over de werkzaamheden van deze commissie, maar ook daar buigt een werkgroep zich dus over de kwaliteit van ons onderwijs.

Sinds de coronacrisis komt u regelmatig samen met de onderwijsclub, zoals u die zelf noemt. Behalve covidgerelateerde onderwerpen komen ook daar wel eens andere thema’s aan bod. Zeker nu heel wat leerlingen moesten schakelen naar afstandsonderwijs, werd de kwaliteit van die lessen besproken. Tegelijkertijd horen we dat u bezig bent met de uitwerking van een kwaliteitsalliantie tussen onderwijsverstrekkers en uitgeverijen. Een onafhankelijke onderwijskundige werd blijkbaar al aangeduid om op te treden als coördinator om deze alliantie op te stellen. Op een schriftelijke vraag van collega De Rudder antwoordde u namelijk dat er vandaag geen enkele vorm van kwaliteitsbewaking op leermiddelen is. Het is de markt die bepaalt wat kwaliteit is, vandaar dus deze aanstelling.

Minister, ik wil u daarover een aantal vragen stellen. Hoe verhouden deze verschillende initiatieven zich tegenover elkaar? Is er enige vorm van uitwisseling of samenwerking? Wanneer is er duidelijkheid over alle initiatieven? Welke partners worden betrokken bij het opstellen van deze kwaliteitsalliantie? Wanneer zal die alliantie er zijn?

**Minister Ben Weyts**

Ik ben warempel betrapt. De rode draad doorheen het beleid is inderdaad het streven naar meer onderwijskwaliteit. Punt.

Naar aanleiding van de bekendmaking van de laatste PISA-resultaten zijn wij meteen aan de slag gegaan. We zijn met de onderwijsverstrekkers het engagement aangegaan om in te zetten op de versterking van het Nederlands, werk te maken van de gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven (GGG-proeven), ambitieuze eindtermen te ontwikkelen en te implementeren en de recente internationale onderzoeksresultaten aan te grijpen om de krachten te bundelen en mee te werken aan wat we toen nog de werkgroep-Van Damme noemden maar intussen de commissie Beter Onderwijs is geworden. Ik kijk uit naar de voorstellen van die commissie. Die zijn voor dit najaar.

In alle initiatieven die u opsomt, is het uitgangspunt telkens opnieuw het streven naar meer onderwijskwaliteit en de remontada om van een achterstand naar een voorsprong te gaan. Er is immers wel degelijk een probleem, en we moeten dat zonder taboes durven te benoemen.

We proberen die kwaliteit aan te pakken vanuit verschillende invalshoeken. U hebt er enkele opgenoemd. Wanneer het gaat over de commissie Beter Onderwijs, dan ligt de focus een beetje meer op het werkveld en op de expertise en ervaring die daar leeft. We moeten ook zorgen voor een draagvlak in dat streven naar meer onderwijskwaliteit. De werkgroep Leerachterstand en Welbevinden werkt meer **vanuit de pedagogische invalshoek**. Ik verwacht binnenkort van het Vlaams Leesoffensief ook een aantal interessante aanbevelingen, heel concreet over het lezen.

Wat die kwaliteitsalliantie betreft, zijn we momenteel aan het werk met onafhankelijke onderwijsexperten om dat dossier uit te werken. Het doel is om de kwaliteit van de leermiddelen, ook van de digitale leermiddelen, te vergroten. Verder en daarmee gelieerd is er de problematiek van de invulboeken. Er is ook de vraag hoe we de leerkrachten nog meer kunnen responsabiliseren en activeren en gemakzucht kunnen verhinderen. Dat is veelal gekoppeld aan de invulboeken die soms weinig ruimte laten voor creativiteit en actie van de leerkracht.

Het is de bedoeling dat de representatieve stakeholders worden bevraagd. We hebben een cluster van gebruikers: de leraren, de ouders, de Vlaamse Scholierenkoepel. We hebben een cluster van contentaanbieders. Zo zijn er de educatieve uitgeverijen, KlasCement, uitgevers van Digitale Methode en aanbieders van i-Learn. Een derde cluster zijn de onderwijswetenschappers. Een vierde cluster is de kwaliteitsdriehoek: het departement, het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS), de onderwijsverstrekkers en onderwijsinspectie. Een vijfde cluster gaat over de lerarenopleidingen en bestaat uit vertegenwoordigers van de lerarenopleidingen via de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (VLUHR).

Ik ben nu net een opdrachtnota aan het concretiseren en finaliseren. Dat loopt dus wel goed. De partners heb ik u al opgesomd. Wat de vraag over de connectie betreft, zitten wij hier een beetje in de cockpit van de helikopter. Al die actoren werken vanzelfsprekend onafhankelijk van elkaar, met een specifieke invalshoek aan een specifieke opdracht, met één doelstelling, namelijk hun bijdrage leveren aan meer en een betere onderwijskwaliteit.

**Loes Vandromme (CD&V)**

Minister, ik dank u voor uw antwoord. U geeft inderdaad een opsomming van de vele initiatieven die er zijn rond uw rode draad, de onderwijskwaliteit. U geeft zelf aan dat u in de cockpit zit. Ik krijg vaak de vraag welke initiatieven lopende zijn. Mensen die op het terrein werken en dagelijks in de klas staan, zien het op den duur niet meer. Hoe zult u er dus voor zorgen dat al die initiatieven ook effectief tot op de klasvloer geraken zodat leerkrachten daarvan de vruchten kunnen plukken en daarmee aan de slag kunnen gaan?

Wat de kwaliteit van de leermiddelen betreft, verwijst u inderdaad naar de invulboeken, en terecht. Ik merk heel vaak dat sterkere leerkrachten, leerkrachten die een beetje loskomen van de invulboeken, initiatieven nemen, sommige hoofdstukken overslaan, zelf iets creëren aan de hand van zaken die ze delen met anderen. Mijn vraag is hoe we daarop kunnen ingaan. Hoe kunnen we mensen die net creatief zijn en zelf initiatief nemen, stimuleren? Het is ook gekoppeld aan de vorige vraag. Leraar zijn is heel fijn, maar louter uitvoeren wat je voorgeschoteld wordt zonder zelf creatief te zijn, werkt heel beknottend op net datgene waar mensen zo enthousiast over kunnen zijn, namelijk je eigen les kunnen uitwerken. Wordt dat meegenomen?Inzake het delen van informatie en goede voorbeelden wordt via Digisprong initiatief genomen. Wat is de stand van zaken daar? Kunt u op dat vlak al zaken melden?

**Koen Daniëls (N-VA)**

Minister, uiteraard staan wij achter het beleid van kwaliteit, kwaliteit, kwaliteit. Ik was nog even in het regeerakkoord aan het kijken en niet minder dan vijf volle pagina's gaan over kwaliteit, en dat is geen pagina te veel. Dat wil ook zeggen dat er vrij veel initiatieven zijn. Dat is ook maar logisch als het een focuspunt is. Ik kan dat alleen maar toejuichen.

Wat betreft de leermiddelen verwijs ik naar mijn tussenkomt van deze ochtend bij de onderwijsinspectie en naar die van daarnet: een boek is onderdeel van een didactiek. Als inderdaad zou blijken dat bepaalde leermiddelen niet leiden tot wat ze zouden moeten leiden, zijnde onderwijskwaliteit en onderwijsverhoging, dan mag en kan dat ook gezegd worden. Ik geef wel mee dat die leermiddelen gebaseerd zijn op inhouden en in de eerste plaats op leerplannen. Daar is dus een link tussen. Dit moet bekeken worden.

Minister, we kijken samen met u uit naar de resultaten die uit alle verschillende werkgroepen en expertengroepen naar boven komen. We hebben er alvast vertrouwen in dat dit een eerste belangrijke stap is. Ik zou wel willen dat volgend jaar alles in orde is op het vlak van onderwijskwaliteit, maar dat zal helaas niet zo zijn. Dit zijn wel de eerste stappen om minstens de bewustwording te hebben met betrekking tot die dalende trend en om die trend minstens te stoppen, om dan opnieuw volledig te gaan voor de remontada. Het is lang geleden dat we dat nog eens hebben gehoord, minister.

**Minister Ben Weyts**

Er wordt gezegd dat de lopende initiatieven misschien nog niet bekend genoeg zijn op het werkveld. Anderzijds heb ik vastgesteld dat er overweldigende reactie is gekomen van leerkrachten die kandidaat waren om mee te werken aan de commissie Beter Onderwijs onder leiding van de heer Brinckman. Dat waren er rond de duizend. Dat toont een grote bereidheid aan, maar ook een bekendheid.

Mevrouw Vandromme, u zorgt op regelmatige basis voor vragen over de stand van zaken van alle initiatieven en dit draagt ongetwijfeld bij aan de bekendheid in het veld. Het belangrijkste zijn de resultaten en de beleidsmaatregelen die daaraan gekoppeld zijn. Het belangrijkste is dat de lopende initiatieven kunnen doorvloeien naar de klasvloer.

Het uitwerken van eigen lessen is net een van de doelstellingen in het kader van de kwaliteitsalliantie. Dat is ook gelinkt aan de problematiek van de invulboeken. De kritiek die daarop bestaat, is enerzijds de kostprijs en de ecologische voetafdruk, want die boeken kunnen niet gerecycleerd en doorgegeven worden. Anderzijds dreigen ze leerkrachten ook wat gemakzuchtig te maken. Men volgt een vast stramien via die invulboeken, terwijl een van de opdrachten die ik heb meegegeven, is ervoor te zorgen dat we leerkrachten responsabiliseren, dynamiseren en meer het heft in handen geven om creatief aan de slag te gaan. Dus zijn lesinhoud en didactische methodieken nog scherper af te stemmen op het publiek, namelijk de leerlingen zelf, die van elkaar verschillen. Dat is een van de doelstellingen die ik expliciet zal meenemen in die kwaliteitsalliantie, waarvoor de finale nota momenteel wordt afgewerkt.

**Loes Vandromme (CD&V)**

Minister, het stellen van vragen is onze taak, dacht ik, en heb ik geleerd bij mijn aanstelling, toen we toelichting kregen van enkele mensen binnen het Vlaams Parlement en ook van de eigen partij, zoals wellicht iedereen. Het is de bedoeling dat een parlementslid vragen stelt en het volk vertegenwoordigt. Minister, we krijgen vragen vanuit het werkveld. De contacten zijn er gelukkig, ook al mogen we niet langsgaan in de klas en ontmoeten we mensen enkel digitaal. Ik stel vragen en ik merk dat collega's extra bijvragen stellen. We hopen dan ook antwoord te krijgen op die vragen.

U gaf aan dat er duizend mensen ingeschreven waren voor de werkgroep. Ook in mijn mailbox kreeg ik post van mensen die ontgoocheld waren omdat ze niet waren geselecteerd. Het initiatief van de Vlor om op zoek te gaan naar hoe leerkrachten invulling moeten geven aan het leraar zijn en hoe het werkveld betrokken kan worden bij het beleid, is belangrijk. Ik uit daarom mijn waardering voor dat initiatief.

U had het ook over de invulboeken en legt de link met gemakzucht van leerkrachten. Ik heb de indruk dat het niet altijd te maken heeft met gemakzucht, maar dat de creativiteit wat wordt gefnuikt. Ouders geven aan dat ze betalen voor een invulboek, maar dat bepaalde hoofdstukken dan helemaal niet worden aangeraakt. Ik heb de indruk dat dat ook soms een reden is waarom leerkrachten het invulboek dan maar volgen, ook al zijn er soms interessantere teksten, bijvoorbeeld voor Nederlands uit kranten. Daar moet men dan extra kopieën van nemen. Daarom vraag ik u om zeker in overleg te gaan met de aanbieders van invulboeken en mensen die de content maken om op zoek te gaan naar creatieve manieren om dit via digitale weg te ontsluiten. Ik geloof daar heel sterk in.

# 4 juni 2021, De Tijd, interview Dirk Van Damme, ‘Vanaf de jaren 90 begon het al fout te lopen in ons onderwijs ’

Geen enkele minister heeft er ooit voor gekozen om de lat voor scholieren lager te leggen, maar het drama is dat dat toch gebeurd is, zegt de onderwijsexpert Dirk Van Damme. Hij ging afgelopen week op pensioen bij de OESO. Van de Vlaamse overheid tot de denktank OESO, van universitair onderzoek tot de politieke cockpit van het onderwijsbeleid. Weinigen hebben de onderwijswereld van zoveel kanten gezien als Dirk Van Damme. In 2004 was hij zelfs enkele maanden de grote baas van het Gemeenschapsonderwijs, omdat toenmalig sp.a-voorzitter Steve Stevaert hem dat vroeg. ‘En als Steve je dat vroeg, dan deed je dat’, zegt Van Damme. Een paar maanden daarna vroeg Stevaert hem alweer iets anders en werd hij kabinetschef van Onderwijsminister Frank Vandenbroucke (sp.a-Vooruit).

Hij herinnert zich hoe hij in die functie de beste PISA-resultaten zag binnenlopen die Vlaanderen ooit heeft gehaald. De PISA-toetsen meten het onderwijsniveau in de OESO-club van geïndustrialiseerde landen. ‘We stonden helemaal bovenaan voor wiskunde, op enkele Aziatische landen na. Frank heeft toen de slogan ‘kampioen in wiskunde, maar geen kampioen in gelijke kansen’ bovenop onze beleidsnota gezet. We scoorden gemiddeld heel hoog, maar ook de spreiding over de leerlingen heen was heel hoog. Ze werd vooral heel sterk verklaard door de sociale achtergrond van de kinderen’, vertelt Van Damme in een videogesprek vanuit het Franse dorpje Le Bignon-Mirabeau.

‘Op het vlak van de gelijke kansen is ons onderwijs er sindsdien echter niet op vooruitgegaan. Tegelijkertijd boerde de kwaliteit achteruit. En dat is het drama van ons onderwijs in twee zinnen samengevat. Ik heb mezelf altijd verweten dat ik dat onvoldoende gezien heb’, zegt Van Damme.

‘We zijn naïef geweest. We waren er toen van overtuigd dat de kwaliteit van het Vlaams onderwijs robuust was. Dat die ingebakken zat in het Vlaamse systeem, waarbij de katholieke colleges en de athenea elkaar beconcurreerden door naar excellentie te streven. We dachten daarom dat onze belangrijkste opdracht was om meer kinderen - uit kwetsbare gezinnen, met een migratieachtergrond - te laten genieten van die kwaliteit.’

Maar dat is een illusie gebleken. ‘Het is een heel delicate kwestie, maar ik denk er vandaag anders over dan toen. Je mag ook niet vergeten dat er een grote consensus was over ons gelijkekansenbeleid. Er was op dat punt geen groot verschil tussen het beleid van Marleen Vanderpoorten en dat van Vandenbroucke. In de oppositie waren zelfs de christendemocraten mee. En in internationale studies werd Vlaanderen toen vaak opgevoerd als voorbeeld van hoe het moest. Maar dat beleid is niet doelmatig gebleken.’

**Moeten we het gelijkekansenbeleid afschaffen?**

**Dirk Van Damme**: ‘Nee, het gelijkekansenbeleid is niet voldoende, maar wel nodig. Het vorige Vlaamse regeerakkoord sprak over het terugschroeven van de ‘ongelijke financiering van leerlingen’. Dat was codetaal om geen extra geld meer te geven aan kinderen met lagere onderwijskansen. Dat is onder de radar gebleven, maar heeft achter de schermen tot veel strijd geleid. Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) heeft toen bewust het regeerakkoord op dat punt niet uitgevoerd. En gelukkig maar.’

**Bio Dirk Van Damme**

Groeide op in Sint-Amandsberg, studeerde in 1979 af als sociaal agoog aan de Universiteit Gent, waar hij bleef werken als onderzoeker, doctoreerde en voorzitter werd van de vakgroep onderwijskunde.

Werkte op de kabinetten van de socialistische ministers van Onderwijs Luc Van den Bossche (1992-1998), Eddy Baldewijns (1998-1999) en de liberale minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten (1999-2004).

Werd in 2000 algemeen directeur van de Vlaamse Interuniversitaire Raad, waar hij de Bologna-verklaring mee uitwerkte, die leidde tot de huidige structuur met bachelors en masters.

Werd in 2004 kabinetschef van Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke.

Ging in 2008 voor de OESO werken, waar hij een internationaal onderzoeksteam van 50 mensen leidde. Hij is er vorige maandag op pensioen gegaan. Hij blijft de Vlaamse regering adviseren en werkt mee aan Harvard-onderzoek naar onderwijs.

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

**Van Damme**: ‘Ik wijt het aan de teloorgang van het oude verheffingsideaal. Dat is beginnen verwateren in de jaren 80, toen ook elders het idee groeide dat je van arbeiderskinderen geen bourgeoiskinderen moest maken. Verheffing werd steeds meer als culturele vervreemding gezien. We zijn toen ambitie verloren.’‘Een voorbeeld is het toelatingsexamen wiskunde bij de ingenieurs. Het werd afgeschaft omdat het sociaal discriminerend en elitair zou zijn geweest. Nadien bleek dat het net veel arbeiderskinderen hielp ingenieur te worden. Omdat ze werden beoordeeld op wat er toe doet: wiskunde.’

**Wanneer is het in ons onderwijs precies verkeerd beginnen te lopen?**

**Van Damme**: ‘In de jaren 90, bij het schrijven van de eerste eindtermen. Wie er bij was, weet dat ze werden gezien als een aanval op de elitaire colleges en athenea. Een gemeenschappelijk curriculum opleggen aan al die scholen was een strategie om gelijke kansen af te dwingen. De eindtermen waren op zich een positief project. In ruil voor financiering bepaalt het parlement de inhoud van de eindtermen. Maar daar is de breuk in het streven naar excellentie gebeurd.’

**Is de lat bewust lager gelegd zodat iedereen erover kon?**

**Van Damme**: ‘Nee, dat is net het drama. Ik herinner me hevige discussies met Luc Van den Bossche, die tegen de afschaffing van de acht uur wiskunde was. Ook Vandenbroucke is een absolute voorstander van excellentie, net als alle andere ministers voor wie ik heb gewerkt. Het is verkeerd gelopen in de vertaling van het beleid. De inspectie gaf scholen de boodschap: om gelijke kansen te waarborgen en geen leerlingen af te schrikken mik je het best niet te ver boven die eindtermen. Ze werden daardoor vrij snel gezien als maximumdoelen, terwijl ze bedoeld waren als minimumdoelen.’

**Was de hervorming van het secundair onderwijs van de vorige legislatuur een antwoord op dat probleem?**

**Van Damme**: ‘Alle problemen kwamen daar weer samen. Die discussie ging vooral over een brede eerste graad, waarbij de studiekeuze wordt uitgesteld om gelijke kansen te bevorderen. Ik ben daar tegen. Je verliest twee jaar aan onderwijs dat meer op maat van de leerlingen is. Het grote probleem bij ons is iets anders: de negatieve studiekeuzes voor TSO en BSO. Daar had de focus moeten liggen. Die mis ik ook vandaag nog in de nieuwe eindtermen. We hebben nog altijd geen goede visie op wat nu precies het belang van die scholen is.’

**Hoe zou u het vandaag aanpakken? Kunnen centrale toetsen een oplossing zijn?**

**Van Damme**: ‘Ik ben daar geleidelijk aan een sterke voorstander van geworden. We hebben in Vlaanderen geen goede cultuur van evaluatie. Scholen pakken het heel verschillend aan. Ik denk dat centrale examens nodig zijn om gelijke kansen te bevorderen. Net migrantenkinderen moeten een kans krijgen om te ontsnappen aan vooroordelen. In Nederland zijn er door de pandemie geen centrale examens afgenomen. We zien nu al dat de studiekeuzes er veel meer door de sociale achtergrond bepaald zijn dan daarvoor.’

**Naast alle oude onderwijsproblemen is er nu ook dat nieuwe: corona. Wat denkt u als u de scholieren ziet die nu examens afleggen na een nieuw coronajaar?**

**Van Damme**: ‘Ik ben daar niet zo pessimistisch over als anderen. Het dramatiserende verhaal dat je alleen in een klaslokaal goed kan leren, klopt niet. Wat wel klopt, is dat wie thuis geen ondersteuning krijgt, heeft afgezien. Dat is tot de helft van de schoolpopulatie. Corona heeft het oude probleem, de onderwijsongelijkheid, opnieuw groter gemaakt.’

**Wat doe je daaraan?**

**Van Damme**: ‘De slechtst mogelijke dienst die je hen kan verlenen is de examens afschaffen of makkelijker maken. Wat je wel moet doen is milder worden over de gevolgen van slechte resultaten. Geef hen in de plaats van een B- of C-attest sneller een kans om zich bij te spijkeren. Ik zou voor die leerlingen de zomervakantie twee weken inkorten om de achterstand in te halen.’

**Heeft ons onderwijs zwaarder onder corona geleden dan elders?**

**Van Damme**: ‘Ja. Omdat we niet voorbereid waren op digitaal afstandsonderwijs. Er lag niets klaar. Ik vind het bewonderenswaardig dat minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) een lijn heeft aangehouden om de scholen open te houden. Maar we hadden de zomer van 2020 moeten gebruiken om in september te kunnen vertrekken met kwalitatief afstandsonderwijs. Er zijn scholen in Vlaanderen waar de computers zijn geleverd, maar na zes maanden nog in de dozen zaten. En neem nu Smartschool. Dat is een managementplatform, geen leeromgeving.’

**Wat vindt u - los van corona - van het huidige onderwijsbeleid?**

**Van Damme**: ’Weyts is de eerste minister die de dalende onderwijskwaliteit bovenaan op de agenda heeft gezet. Crevits kende die cijfers uiteraard ook, maar vergoelijkte ze soms nog. De focus is vandaag dus zeker de juiste.’

**En nu? Wat zijn uw plannen na uw vertrek bij de OESO?**

**Van Damme**: ‘Ik ga nog meewerken aan het project rond centrale toetsen. En ik ga onderzoek doen voor het Center for Curriculum Redesign: een spin-off van Harvard die werkt rond wat kinderen vandaag, in een wereld met artificiële intelligentie, zouden moeten leren. We geven bijvoorbeeld nog altijd driehoeksmeetkunde, maar zouden we niet beter wat meer basisopleiding rond statistiek geven? We hebben in de pandemie gezien dat statistisch en exponentieel denken absoluut niet is verworven bij grote delen van de bevolking.' DAAN BLEUS, BART HAECK

# 5 juni 2021, De Standaard, Dirk Van Damme, 'Ik zie meer ambitie bij migrantengezinnen dan bij veel Vlaamse gezinnen'

Meer ambitie van ouders, meer passie bij leerkrachten en het streven naar excellentie in iedere school: dat mist onderwijsexpert Dirk Van Damme. 'Maar je moet niet elke jongere een aso-verhaal opdringen.' Als geen ander besefte onderwijsexpert Dirk Van Damme al aan het begin van de coronacrisis dat de pandemie de pijnpunten in ons onderwijs zou blootleggen en de verschillen zou vergroten. Die pijnpunten, van sociale ‐ ongelijkheid tot digitalisering, waren voorspelbaar. Van Damme volgt het Vlaamse onderwijs al veertig jaar met een vergrootglas als academicus en onderzoeker. Dat deed hij deels in de cockpit, op verschillende kabinetten, en deels aan het hoofd van het Centrum voor Onderwijsonderzoek en Innovatie van de Oeso. Daar ging hij afgelopen week met pensioen. Van Damme is een van de architecten van het gelijkekansenbeleid (GOK) in Vlaanderen en stond mee aan de wieg van de modernisering. In Vlaanderen kreeg hij de status van onderwijspaus. Lachend wordt hij weleens het orakel uit Parijs genoemd. Maar de Oeso-topman is God niet. Zijn carrière loopt, om het cru te stellen, grotendeels samen met de achteruitgang van het Vlaamse onderwijs. Hij zag de alarmberichten jaar na jaar toenemen. De internationale onderzoeken Pirls, Timss en Pisa legden de vinger keer op keer dieper op de wonde. 'Ik bekijk ze met een zekere verantwoordelijkheid, maar niet met schuld', zegt Van Damme daarover.

**De grootste fout**

Net de rode draad doorheen zijn carrière, de democratisering van het onderwijs, wordt vaak als schuldige aangewezen. 'Ik geef grif toe dat het gelijkekansenbeleid niet heeft opgeleverd wat veel mensen - inclusief ikzelf - ervan verwacht hadden. En toch kan ik niet zeggen: de democratisering is mislukt.' Hoe komt het dat de prijs die we betaald hebben zo hoog is? 'Om het drama van het Vlaamse onderwijs samen te vatten: er heeft zich vanaf de jaren 90 een foute redenering in ons onderwijs genesteld. De strijd voor gelijke kansen is verward met de strijd tegen excellentie. Men vond dat de colleges en athenea te exclusief waren en dat ze zich moesten openstellen. Alleen gaf men impliciet de boodschap dat de lat lager moest liggen. Die denkfout hebben we er nog niet uit gekregen. Er zijn nog altijd te veel scholen die een laisser-fairehouding hebben aangenomen over excellentie. Ze redeneren vanuit het idee: we mogen niet exclusief zijn, en dus niet ambitieus.'

U pleit voor meer ambitie?

Ambitie was een belangrijk ingrediënt om Vlaanderen midden vorige eeuw van een vrij achterlijke regio om te vormen tot een kennissamenleving. Die ambitie heeft absoluut een knauw gekregen, niet alleen in de scholen, maar zeker ook bij ouders.' Stoort u zich daaraan? 'Ik hoor voortdurend: het is niet goed dat mijn kind op de toppen van z'n tenen loopt, dat het te veel stress heeft. Maar het idee dat excellentie gelijkstaat aan stress is verkeerd.' 'Voor veel ouders in Vlaanderen is welvaart vanzelfsprekend. Hard werken lijkt niet meer nodig. Ik zie vandaag meer ambitie bij migrantengezinnen van de eerste, tweede of derde generatie dan bij veel Vlaamse gezinnen. Nieuwkomers beseffen dat onderwijs de poort is om verder te raken in het leven. Dat is een van de positieve elementen van migratie die onderbelicht worden.'

Maar Pisa zegt toch elke keer dat sociale afkomst in Vlaanderen doorweegt op onderwijskansen? 'Er zit een contradictie in de resultaten, dat klopt, maar tegelijk zijn we een van de landen waarin individuen van lage sociale afkomst wel hele hoge leeruitkomsten kunnen bereiken. Dat drukt voor mij de essentie uit van wat er in het Vlaamse onderwijs gebeurt: we zijn heel goed in de identificatie van individuen en hen naar bovenhalen, maar erg slecht om dat voor grote groepen te doen. Dat is nochtans het doel.'

Is de boodschap ergens verloren gegaan?

'We hebben die boodschap nooit duidelijk geformuleerd. Daarin waren we naïef. Het gevolg is dat veel mensen in het onderwijs - leraren, directies, inspectie - nog steeds mentaal vastzitten in het selectieparadigma. Het kaf van het koren scheiden. We zouden net moeten evolueren naar: “We moeten heel veel mensen naar een goed onderwijsresultaat brengen”.'

Wie is volgens u verantwoordelijk voor wat u zelf het 'drama van het Vlaamse onderwijs' noemt? 'In de jaren 90 is men via de eerste eindtermen en het gok-beleid impliciet de strijd tegen de excellentie gaan voeren. De top naar beneden halen, zodat iedereen beter af is, dat is de grootste fout die je kunt maken. Ik dicht zelf de inspectie een grote verantwoordelijkheid toe. Er zijn te veel directeurs die mij gezegd hebben dat de inspectie benadrukte dat ze niet te veel boven de eindtermen moesten uitstijgen. Het idee zou zijn dat je dan elitair wordt en groepen gaat uitsluiten. Dat is schrijnend.'

Bleef - en blijft - de inspectie in Vlaanderen te veel buiten schot?

'Ik ben heel kritisch over de onderwijsinspectie. Ook vandaag. Ik vind gewoon dat ze haar werk niet doet. Een inspecteur moet een externe, kwaliteitsbewakende en -borgende rol hebben. Vlaanderen heeft geen externe gatekeeper. Om het cru te stellen: er wordt in Vlaanderen nooit een school gesloten omdat de kwaliteit te laag is. In Nederland of Engeland gebeurt dat geregeld.' Overladen eindtermen

Van Damme houdt al jaren de vinger aan de pols vanuit het Franse dorpje Le Bignon-Mirabeau. Hij doet dat via 'tentakels, feedback van leerkrachten en kennissen in het onderwijs'. En hij is niet van plan het onderwijs los te laten. 'Verplichte pensionering op 65 is ook hier nog de norm', schrijft hij in een mailtje naar vrienden en collega's. Van de vacatures die hem de voorbije maanden zijn toegeschoven, heeft hij in Vlaanderen alleen ja gezegd op een vraag van minister Ben Weyts (N-VA) om advies te geven over de centrale toetsen. Van Damme kiest opnieuw voor een internationaal avontuur. Hij verkast naar het Center for Curriculum Redesign, een Amerikaanse organisatie ontstaan aan Harvard en het MIT. Het doel is helder: het curriculum herdenken en toekomstgericht maken. Wat moeten jonge mensen morgen kennen? Welke 21st century-competenties zijn belangrijk? Hoe krijg je sociale en emotionele skills in vakinhouden? 'Het is een organisatie die over actuele thema's veel ernstiger doordenkt dan de theorieën die vandaag de ronde doen.'

Een sneer naar de discussie over de eindtermen?

'Ik ben het absoluut eens met de ambitie van Weyts om de eindtermen relatief hoog te positioneren, maar het zijn er gewoon te veel. Het kernprobleem van de huidige eindtermen is dat hoog en breed door elkaar zijn gehaald. De ambitie moet niet in de breedte zitten, maar in de hoogte.' Less is more? 'Je moet heel selectief zijn bij het onderwijzen van jonge mensen. Je moet kiezen: in twaalf jaar funderend onderwijs kan je onmogelijk alle kennis en competenties aanreiken die iemand nodig heeft.' 'Een curriculum stel je niet samen door vakexperts, die hun vak het belangrijkste van de wereld vinden, bij elkaar te zetten. Je moet op een hoger niveau nadenken. Het gevolg is navenant: als je de optelsom maakt van de disciplinecommissies, dan kom je tot een geheel dat niet meer houdbaar is. Ook in andere landen zie je die trend: door de expanderende kennis wordt het curriculum compleet overladen.'

In Vlaanderen waren het de technische en beroepsscholen die als eerste aan de alarmbel trokken. Dreigen zij het grootste slachtoffer te worden?

'Ze voelen zich terecht in de verdrukking geduwd. De aso'isering van het onderwijs is volop bezig, onder meer via de eindtermen. Ik hecht veel belang aan goede basiscompetenties, maar je moet niet elke jongere een aso- verhaal opdringen. Hoewel goed aso een goeie voedingsbodem is voor sociale mobiliteit, zijn goed tso en bso dat ook. De weg naar een toekomstgericht en wervend perspectief voor technisch onderwijs is nog lang.'

Ondertussen duwen jongere generaties andere thema's, zoals klimaat of diversiteit, op de agenda en het curriculum.

'Ik kan alleen maar toejuichen dat er meer aandacht is voor bijvoorbeeld klimaat en global citizenship. Maar voor mij zijn dat geen nieuwe thema's en zeker geen nieuwe vakken. Al moeten ze nog meer in het curriculum verweven worden. Ook diversiteit staat al lang op de agenda. Alleen is het nu radicaler dan toen, ik betwijfel of dat het debat ten goede komt.' 'Ik hoop wel dat de hele overdreven beweging van de cancel- en wokecultuur die je nu aan Amerikaanse universiteiten en scholen ziet, niet naar Europa overwaait. Ik ben uiteraard niet tegen het kritisch kijken naar en verbeteren van curricula, maar laten we redelijk blijven.'

**Lof voor Weyts**

Van Damme moet er niet lang over nadenken: Ben Weyts is - althans voorlopig - de beste minister van Onderwijs sinds Frank Vandenbroucke (Vooruit). 'Hij probeert een goed verhaal neer te zetten. Een narratief is cruciaal voor een minister', weet Van Damme. 'Frank was, en is, daar een grootmeester in. Op die manier scharen mensen zich achter hem en krijgt hij een sector in beweging.' Over de opvolgers van Vandenbroucke is hij kritischer. Het discours van Hilde Crevits (CD&V) noemt hij 'verwarrend, niet consistent en niet mobiliserend', met Pascal Smet (Vooruit) is het discours van Vandenbroucke verwaterd en uiteindelijk verdwenen.

Had het Vlaamse onderwijs nood aan een Ben Weyts?

'Absoluut. Ik ben geen N-VA'er, maar ik vind het een goede zaak en zijn grote verdienste dat onderwijskwaliteit eindelijk boven aan de agenda staat. Hij vaart ook een middenkoers, maar niet zo fel als zijn voorzitter Bart De Wever. Je kan het met hem eens zijn of niet, maar het is duidelijk dat de focus op kwaliteit ligt. Ik vind het alleen zonde dat de Vlaams-nationalisten het monopolie verworven hebben op dat thema.'

Uw progressieve hart bloedt?

'Andere partijen hadden het ook kunnen doen, maar alleen de N-VA is op de kar gesprongen. Ik vind het onverstaanbaar dat de sociaaldemocraten, Vooruit, hier geen speerpunt van gemaakt hebben.' 'Voor mij is het evident dat onderwijs hét instrument is van sociale emancipatie, sociale mobiliteit en vooruitgang. Een uitspraak die ik in het hart draag, is: “Onderwijs houdt zich bezig met de oorzaken van sociale ongelijkheid, sociaal beleid met de consequenties van sociale ongelijkheid.” Onderwijs moet, samen met sociale zaken, eigenlijk de kern zijn van een sociaal mobiliserend verhaal. Frank deelde dat discours.'

Legt de N-VA niet te veel de nadruk op het belang van kennis?

'Daar spreek ik me niet over uit, maar het is vandaag bon ton om te focussen op kennis. Dat is een interessante ontwikkeling. De voorbije dertig jaar is de focus op competenties heel hard doorgedrongen in het Vlaamse onderwijs, met belachelijke excessen. Er was dus zeker een tegenbeweging nodig. En die is vandaag heel sterk aanwezig. Het risico is dat de slinger nu opnieuw doorslaat. Ik spreek liever over kennisgefundeerd onderwijs: je moet een kennisbasis hebben, maar de competenties die daarop voortbouwen, zijn ook erg belangrijk.'

Steunt u ook het coronabeleid van de minister? Hij heeft altijd gevochten voor het openhouden van de scholen. U pleitte voor de kerstvakantie in een opiniestuk in De Morgen voor een sluiting.

'Het klopt dat ik een voorzichtigere aanpak bepleitte. Het siert de minister, maar wetenschappelijk gezien was er toen meer te zeggen voor een korte schoolsluiting. De verspreiding van het virus gebeurt exponentieel. Je moet dus op voorhand ingrijpen.' Een week gesloten is een week verloren, was de redenering. 'Ik vind het verkeerd om het als een mislukking te zien als kinderen niet naar school kunnen. Het hele idee dat je alleen maar op school kan leren, daar is wetenschappelijk geen enkele evidentie voor. Klassikaal onderwijs is nog altijd beter, maar goed georganiseerd afstandsonderwijs is tot heel veel in staat.'

Met goed afstandsonderwijs was er nu geen sprake van leerachterstand of leervertraging? 'Excuseer, maar ik vind het discours over leerachterstand overdreven. We hebben voor Vlaanderen maar één onderzoek en dat gaat over het zesde leerjaar. We hebben dus heel weinig evidentie. Ik ben veel genuanceerder. Er zijn zeker leerlingen met leerachterstand. Die groep van misschien 30, 40 procent moet je individueel detecteren en met goede tutoring helpen. Bij een andere groep leerlingen is er sprake van leervertraging, maar je hebt naar mijn gevoel - en ik ben niet bevreesd om te zeggen dat het ook om 30 procent gaat - een groep die absoluut geen problemen gehad heeft en die sneller door de leerstof is geraakt. Die gefloreerd heeft.'

Wat is volgens u het grootste gevolg van de huidige crisis?

'Dat de verschillen geëxplodeerd zijn op het niveau van leerlingen, leraren en scholen. Meer dan ooit hebben we een onderwijs met verschillende snelheden. Er zijn scholen die het écht goed gedaan hebben. Veel leerkrachten hebben echt de extra mile gezet om het te beredderen. Maar er zijn evenveel scholen en leerkrachten die het hebben laten afweten. Dat raakt mij op een persoonlijke manier. Extra inzet is voor mij een essentiële competentie van goed leraarschap.'

Was het niet voor iedereen beredderen?

'Zeker, maar velen zien niet in dat je een extra effort moet doen als leraar en als school. In crisis‐ omstandigheden moet je zeggen: ik zet de formele aspecten van m'n job even opzij om de extra mile te gaan. We verwachten dat ook van artsen of brandweermannen. Dat stoort me ook in de hele discussie over de verkorte zomervakantie.'

In Vlaanderen blijft dat voorlopig een heilig huisje. In het Franstalige onderwijs is de knoop doorgehakt: de zomervakantie wordt korter, andere vakanties wat langer.

'Ik vind dat bewonderenswaardig en begrijp echt niet waar de weerstand in Vlaanderen zit. Het is niet ontzettend moeilijk, laat staan problematisch. Hier in Frankrijk is er een hele discussie geweest, maar ook het toerisme is voor. Voor de sector betekent het meer spreiding.' 'In volle coronacrisis is het niet het moment om dat te veranderen, maar ik hoop dat de gesprekken opgestart worden.'

Hoe krijgen we ons onderwijs met verschillende snelheden weer op de rails?

'Verschillen tussen scholen verhelp je niet door meer top-downbeleid of meer centralisme. Mensen die denken dat je met één publiek onderwijsnet alle problemen uit de wereld helpt, ijlen. Je moet mikken op de professionaliteit van leerkrachten. Dat is prioriteit nummer één. Een loopbaanpact, betere aanvangsbegeleiding, selectie aan de poort van de hogeschool en meer perspectief in de loopbaan.' Door **Klaas Maenhout**

# 5 juni 2021, De Tijd, Schooldrama

Het gaat bergaf met ons onderwijs, al een hele tijd, en we krijgen de trend niet gekeerd. Terwijl we een duurzaam economisch reveil alleen maar zullen realiseren met een veel ambitieuzer kennisonderwijs. ‘ Vanaf de jaren negentig is het met ons onderwijs fout beginnen te lopen.’ Het interview met de éminence grise Dirk Van Damme leest als een genadeloze analyse van hoe het is kunnen gebeuren dat het Vlaams onderwijs van het (bijna) beste ter wereld de voorbije twintig jaar naar omlaag is gedonderd. Genadeloos, ook voor zichzelf, want Van Damme was als kabinetschef van toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke (Vooruit) een tijdlang medearchitect van dat onderwijs. Om kinderen uit milieus met minder kansen meer kansen te geven, werd het ene na het andere fausse bonne idée uitgewerkt. Er kwamen eindtermen, officieel bedoeld als minimumdoelen, maar in de praktijk al snel gehanteerd als maximumdoelen. De brede eerste graad, waarbij de studiekeuze werd uitgesteld om de gelijke kansen te bevorderen, miste zijn doel. Het streven naar excellentie ging de voorbije twee decennia fors achteruit. En terwijl de kwaliteit verminderde, gingen we er op het vlak van gelijke kansen helemaal niet op vooruit. Ziedaar het drama van ons onderwijs. Zo’n mea culpa is weinig beleidsmakers gegeven. Het moet ons allemaal alarmeren, zeker nu we een onzeker postcoronatijdperk binnenstappen. Er komt een hete zomer met hoge economische groeiverwachtingen. Zal die groei zich beperken tot een kortstondige inhaalbeweging na de diepe terugval sinds maart vorig jaar, of luidt ze het begin in van een langdurig economisch reveil? Om de hoge groei langdurig aan te houden, moet de productiviteit dankzij technologische innovatie naar omhoog. Daarvoor is sterk onderwijs broodnodig. Willen we duurzaam groeien, dan moet een kennisregio als Vlaanderen inzetten op kennisjobs. Er moeten meer mensen aan het werk die een recordaantal openstaande vacatures invullen. Die mensen moeten dan ook nog eens de meer productieve, vaak technologische jobs aankunnen. Elektrische wagens, de waterstofeconomie, biotech- en farmaontwikkelingen en AI-toepassingen vragen kenniswerkers met een stevige onderwijsbasis. Volwassenen die nu niet aan de bak komen herscholen naar de juiste jobs is één ding. Dat is iets waar de verschillende overheden, bedrijven en sociale organisaties op korte termijn iets aan kunnen doen. Maar tegelijk moet heel veel focus gaan naar het omkeren van de negatieve trend in het basis- en middelbaar onderwijs. Als de kwaliteit van die fundamenten te wensen overlaat, brokkelt ons hele huis af. Het doorbreken van die negatieve spiraal vraagt een herijking van ons onderwijs op vele fronten en een herwaardering van het lerarenberoep. Dat laatste draait om veel meer dan alleen de centen. Maar bovenal vraagt het een cultuurommezwaai, waarbij streven naar excellentie weer mag en moet. Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) riep vorig jaar een commissie Beter Onderwijs (commissie-‐ Brinckman) in het leven om voorstellen te formuleren voor meer kwaliteit. Hopelijk neemt Brinckman de les van Van Damme mee dat het een absolute illusie is dat je - om gelijke kansen te waarborgen - het best niet te hoog mikt. Nu de onderwijsongelijkheid door corona toeneemt, zal de neiging ontstaan om toch maar weer zulke mislukte recepten te gebruiken. Terwijl het drama net is dat als je excellentie opoffert voor gelijke kansen, het resultaat is dat je geen van beide realiseert. De landen met de beste onderwijsprestaties zijn vaak ook de landen die het best scoren voor gelijke kansen. Werk aan gelijke kansen door de sociale armoede en de taalachterstand te bestrijden. Maar niet door de onderwijslat (nog) te verlagen. **Isabel Albers**

# 7 juni 2021, De Morgen, Interview Dirk Van Damme, Dirk Jacobs, 'Vlaanderen was niet klaar voor digitale sprong'

De een was tot voor kort onderwijsexpert bij de OESO, de ander lag mee aan de basis van de hertekening van het Franstalig onderwijs. Dirk Van Damme (ex-OESO) en Dirk Jacobs (onderwijssocioloog ULB) kijken terug naar het voorbije schooljaar en blikken vooruit naar het volgende. Als Dirk Van Damme (ex-OESO) en Dirk Jacobs (onderwijssocioloog ULB) iets heel goed kunnen, is het respectvol maar grondig van mening verschillen. Over één ding zijn ze het wel roerend eens: het was een vreemd 'coronaschooljaar'. Een waarover niet meteen eenduidige conclusies te trekken zijn. De verschillen tussen leerlingen en ook tussen scholen zijn groter geworden. Maar cijfermateriaal dat ons een exact beeld kan geven over de situatie, is er nauwelijks. En dus is het moeilijk om de balans op te maken. "Dit schooljaar was wel minder dramatisch dan het vorige", meent Dirk Jacobs. "Scholen die een deel van hun leerlingen gewoon 'kwijt' waren, zoals tijdens de eerste lockdown, hebben we het afgelopen jaar niet gezien."

En leerlingen die maandenlang maar halftijds naar school zijn kunnen gaan, hebben daardoor niet noodzakelijk een achterstand opgelopen, vindt Dirk Van Damme: "Het is een veel genuanceerder verhaal. Zeker voor het secundair. Over het basisonderwijs maak ik me persoonlijk meer zorgen." Waarom precies? Die kinderen zijn net wel een heel schooljaar naar school kunnen gaan. Van Damme: "Het hangt ervan af wat je als belangrijk beschouwt. Zelf ben ik heel bezorgd om de basiscompetenties voor lezen en rekenen. Dat speelt zich af in het lager onderwijs en daar, denk ik, zijn tijdens de eerste lockdown wel hiaten gevallen in het leerproces. Voor het secundair gaat het eerder om: is alle leerstof effectief gezien en ook goed opgenomen door de leerling? Persoonlijk beschouw ik dat als een minder groot probleem, want dat kan je vrij makkelijk nog bijwerken. Ook in het beroeps- en technisch onderwijs, waar men machines leert bedienen of manuele competenties nodig heeft. Daar kan nog bijgebeend worden. basiscompetenties die niet goed verworven zijn, daar ben ik toch een pak bezorgder over."

Jacobs: "Ik ben toch niet zo gerust in dat bso en tso hoor, Dirk. Zeker niet bij de laatstejaars. De hogescholen en universiteiten zijn volop aan het reflecteren over hoe ze eventuele gaten die gevallen zijn bij doorstroomleerlingen het volgend academiejaar op kunnen vangen. Maar bij wie uitstroomt naar de arbeidsmarkt en sommige vaardigheden niet onder de knie heeft, ligt dat moeilijker. En er zijn ook signalen dat er ook heel wat leerlingen afgehaakt hebben en nu zonder diploma op de arbeidsmarkt komen. De ongekwalificeerde uitstroom wordt dus groter."

Van Damme: "Ik vind al lang dat die ongekwalificeerde uitstroom geen idee-fixe meer mag zijn. Het streven om die naar beneden te krijgen, heeft de voorbije jaren de facto in de scholen geleid tot het verlagen van de lat. We moeten die jonge mensen die leermoe zijn niet per se op school houden, maar zouden beter met werkgevers akkoorden sluiten om te zien waar die groep het best en met de meeste motivatie kan leren."

Jacobs: "Onderwijs moet volgens mij nog altijd wel de basiscompententies aanleren. Maar in plaats van de job door te schuiven naar bedrijven, moeten we dan wel zorgen dat onze opleidingen kwalitatief zijn. Ik bezocht laatst nog een technische school en daar werd met een freesmachine gewerkt die zo oud was als mezelf. We moeten als onderwijsveld hier eens in eigen boezem kijken."

Vorig schooljaar was er een van veel chaos. Waren we dit schooljaar beter voorbereid?

Jacobs: "Neen, men is er vorige zomer blijkbaar van uitgegaan dat alles voorbij was. Dat we die paar maandjes achterstand snel konden inhalen. Er hing een soort van optimisme en voluntarisme, terwijl je toch van kilometers ver zag aankomen dat ook dit schooljaar nog een moeilijk jaar zou worden. Dat heeft ervoor gezorgd dat we niet snel genoeg geschakeld hebben."

Van Damme: "Vlaanderen was helemaal niet voorbereid op de digitale sprong die gemaakt moest worden. De digitale kloof in het onderwijs is er niet zozeer een van apparatuur en connectiviteit. Dat was wel in heel wat gezinnen een probleem, maar niet op schoolniveau. Het probleem daar zat in het ontbreken van aangepaste systemen en een gebrek aan competenties bij leerkrachten. Ik wil een systeem als Smartschool niet in een verkeerd daglicht stellen, maar dat is een eenvoudig learning management-systeem, geen digitaal leerplatform. Niet wat we nodig hebben dus om die digitale sprong te maken. Het huidige schooljaar heeft het systeem zich iets hersteld, maar de kwaliteit van het afstandsonderwijs is toch niet overal wat het zou moeten en vooral zou kunnen zijn."

Jacobs: "Ik begrijp bijvoorbeeld echt niet waarom we niet voluit voor schooltelevisie zijn gegaan." Van Damme: "Dat heeft me ook erg verbaasd. We hebben bij de OESO een enquête gedaan naar welke strategieën landen ontplooid hebben om leerlingen mee te krijgen. Heel wat landen, ook ontwikkelingslanden, grepen inderdaad terug naar de televisie en zelfs de radio. Het hoeft niet noodzakelijk alleen internet te zijn, low tech-media werken ook. "Maar het hangt natuurlijk ook samen met het beleid. De stelling van onderwijsminister Ben Weyts (N-VA) is altijd geweest: zo veel mogelijk kinderen op die schoolbanken houden. Als je die doelstelling hebt, dan werk je niet aan alternatieven. Ik had persoonlijk liever gezien dat men die kinderen die in moeilijke situaties zaten of thuis niet materieel of psychologisch ondersteund werden, naar school liet komen. En de anderen, die het goed deden thuis, niet. Maar die scholen moesten en zouden openblijven. Er was geen ruimte voor andere benaderingen."

Is dat niet erg stigmatiserend, enkel de zwakkeren naar school halen? En hoe bepaal je wie die zwakkeren zijn?

Jacobs: "We wisten heel goed wie de probleemleerlingen waren: diegenen die niet opgedaagd zijn tijdens de eerste lockdown. De groep die geen huiswerk indiende en niet reageerde op berichten vanuit de school. Die hadden de scholen prioritair naar school kunnen halen. We moeten oppassen dat we niet een middenklasse- referentiekader nemen in het uitdenken van oplossingen. Ik lig eerlijk gezegd minder wakker van stigmatiserende signalen die we mogelijk zouden uitzenden. Ik lig wel wakker van kinderen die onderwijskansen missen. We moeten daar pragmatisch mee omgaan."

We zitten nu midden in de examenperiode. Moeten leerkrachten en schoolteams rekening houden met corona bij het afnemen van toetsen en het evalueren achteraf?

Jacobs: "In het Franstalig onderwijs heeft Wallonie Bruxelles Enseignement, het Franstalige GO! zeg maar, zijn scholen geadviseerd om niet per se examens te organiseren. De centrale examens op het einde van het zesde leerjaar, tweede en zesde middelbaar, gaan wel door. Bedoeling is dat scholen volop kunnen inzetten op lestijd. Ik vind dat persoonlijk een juiste keuze. Zeker voor leerlingen uit de tweede en derde graag secundair, die nog maar net weer volledig op die schoolbanken zitten. Door alle examens te organiseren, verliezen ze opnieuw kostbare lestijd."

Van Damme: "Die centrale toetsen zijn een goeie zaak. Vlaanderen wil die ook invoeren om een beter zicht te krijgen op schoolniveau. Maar geen examens geven, vind ik een slecht idee. Ze zijn namelijk een belangrijk onderdeel van het leerproces. Het is een moment van individuele feedback en zijn ook naar motivatie en inzet van leerlingen toe belangrijk. Geëvalueerd worden is geen straf, iets waar je als leerling slachtoffer van bent. Het is het recht van een leerling om te kunnen tonen dat er kennis en vaardigheden verworven zijn. Ik zou dus pleiten om examens maximaal te laten doorgaan en ook op hetzelfde niveau te houden. Maar klassenraden moeten volgens mij straks wel tien keer goed nadenken over welke consequenties eraan verbonden worden voor een individuele leerling."

Geen of minder examens geven, kan de lestijd verhogen. Het inkorten van de zomervakantie ook. Aan Franstalige kant is die beslissing al genomen. In Vlaanderen wil men daar nog altijd niets van weten. Vanwaar dat verschil?

Jacobs: "Aan Franstalige kant is er een grote onderwijshervorming bezig, na een aantal slechte resultaten in de Pisa-onderzoeken, het pact pour un enseignement d'excellence, dat de komende jaren uitgerold wordt. Er is met academici en vooral het werkveld zelf gekeken naar wat er moet gebeuren. Het hele proces werd niet gepolitiseerd, maar werd en wordt nog altijd breed politiek gedragen. De neuzen staan allemaal in dezelfde richting. Dat creëert een maatschappelijke dynamiek waarin beslissingen, zoals het inkorten van de zomervakantie, makkelijker genomen kunnen worden. Corona bood ook een window of opportunity om dit nu te beslissen."

Wordt onderwijs aan Vlaamse kant te veel gepolitiseerd? Staan de neuzen hier niet altijd in dezelfde richting?

Van Damme: "De consensus is in Vlaanderen eigenlijk best groot en vrij stabiel, met hier en daar een paar rimpelingen aan de oppervlakte. Onderwijs is het laatste regeerakkoord ook grondig besproken. Dat is een heel goeie zaak, want dat was voordien niet altijd het geval. Ik vind niet dat de situatie in Vlaanderen veel gepolitiseerder is. Het is net goed dat er een zeker maatschappelijk debat blijft. Al moet er natuurlijk wel een dynamiek en draagvlak zijn voor de hervormingen die nodig zijn."

Jacobs: "Je kan toch moeilijk zeggen dat in Vlaanderen de neuzen in dezelfde richting staan, Dirk. Kijk naar het katholiek onderwijs, dat zelfs naar het Grondwettelijk Hof stapt om de eindtermen voor de tweede graad secundair aan te vechten. Dat wijst toch op een heel belangrijk verschil in visie."

Van Damme: "Dat is eigenlijk geen goed voorbeeld om mijn stelling te ondergraven, vind ik. Het is een jammerlijke ontwikkeling, maar die eindtermen waren unaniem goedgekeurd door het Vlaams Parlement. Ook aan christendemocratische kant, die goed wisten dat het moeilijk lag bij het katholiek onderwijs. Die discussie is dus geen bewijs dat er geen politiek draagvlak zou zijn voor het onderwijsbeleid."

Jacobs: "Kijk dan naar de Brusselse situatie. Daar heeft 28 procent van de leerlingen die zich in het Nederlandstalige onderwijs heeft aangemeld voor het eerste jaar secundair, nog geen garantie op een plaats. Door een capaciteitsprobleem dat te voorzien was. En dan komen er vanuit bepaalde politieke hoek voorstellen als 'we moeten voorrang geven aan Nederlandstalige ouders'. Met alle wil van de wereld, ik kan daar niet bij. Ik kan nog begrijpen dat men dat zegt voor de toegang tot de lagere school. Maar deze leerlingen hebben al een schoolcarrière in het Vlaamse onderwijs gelopen. Hier staan de politieke visies toch wel diametraal tegenover elkaar, hoor. Misschien moet er in Vlaanderen wat minder politiek gebakkelei op basis van ideologische posities zijn."

Van Damme: "Die Brusselse situatie is inderdaad dramatisch, daar ben ik het helemaal mee eens. Maar om dat nu op te voeren als symptomatisch voor een ideologische strijd, dat vind ik wat overroepen. Je hebt natuurlijk de teloorgang van het soort centrumlinkse consensus over onderwijs die door de opgang van conservatieve auteurs en denkrichtingen al veel langer onder druk staat in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk. En dat zie je nu ook bij ons. De N-VA pikt die ideologische en filosofische stroming op. Maar op zich is het goed dat er ideologische meningsverschillen over onderwijs blijven."

We moeten het nog eens over volgend schooljaar hebben. Hoe kijken jullie daarnaar? Wordt dat ook een vreemd jaar?

Jacobs: "Ik denk dat we met deze lichting leerlingen niet alleen volgend jaar maar nog jaren zullen moeten bezig zijn. Dan spreken we niet alleen over bijwerken van de eventuele leerachterstand maar ook oog hebben voor sociaal isolement, mentale gezondheid, weer leren samenleven. De precoronatijd zal niet zomaar ineens magisch terugkomen."

Van Damme: "Er is inderdaad een groep leerlingen die het moeilijk heeft en bij hen moet je volgend jaar individueel heel kort op de bal diagnosticeren en ook remediëren. Ik geloof heel sterk in tutoring. Maar we zullen vooral ook ons onderwijssysteem beter bestand moeten maken tegen externe schokken. Want dit is niet de laatste pandemie die ons zal treffen. De vraag is ook of we wel terug moeten willen naar een samenleving waar kinderen vijf dagen per week naar school trekken. We moeten volgens mij durven nadenken over hoe we het leren van jonge mensen het best vorm geven. En daar komen volgens mij dan ook digitale technologieën bij kijken en artificiële intelligentie. Ik zie vanuit het onderwijs heel weinig voorbereiding om over die nieuwe realiteit na te denken."

Jacobs: "Het zal een en-enverhaal moeten zijn, denk ik. Want het virtueel model, wat voor sommigen vóór corona heel aantrekkelijk leek, is ook op grenzen gestoten. Dat merken we op de universiteit heel sterk. Het merendeel van mijn collega's en de studenten snakken naar contactonderwijs, om het sociaal isolement te doorbreken. Dat was toch een eyeopener, vind ik. We zullen moeten nadenken over hoe we alle methodes kunnen inzetten en welke methode voor welke leerlingen goed kan werken." CATHY GALLE

# 10 juni 2021, De Standaard, Weyts neemt invulboeken Vlaams onderwijs in het vizier

Een alliantie van experts moet de handboeken en digitale leermiddelen in het Vlaamse onderwijs kritisch onder de loep nemen en waar nodig bijsturen. Met stip op één: de invulboeken. ‘Het commerciële weegt vandaag zwaarder door dan de kwaliteit.’

‘Werkboeken zijn invulboekjes ­geworden, waardoor onze kinderen niet meer kunnen schrijven.’ Of: ‘Handboeken barsten van de stereotypen, zijn verouderd of wereldvreemd.’ Van sociale media tot de leraarskamer: de leermiddelen in het Vlaamse onderwijs krijgen vaak de wind van voren en worden mee verantwoordelijk geacht voor de dalende onderwijskwaliteit.

De Vlaamse minister van Onderwijs, Ben Weyts (N-VA), neemt die leermiddelen – zowel de handboeken als de digitale middelen – onder de loep en heeft in alle stilte een werkgroep in het leven geroepen die de kwaliteit moet stroomlijnen. ‘Het doel is om de kwaliteit van de leermiddelen te vergroten’, zegt de minister stellig. Weyts verwijst expliciet naar de ‘problematiek van de invulboeken’. Enerzijds zijn er de kostprijs en ecologische voetafdruk (ze kunnen niet doorgegeven worden). ‘Anderzijds moeten we de vraag stellen hoe we leerkrachten meer kunnen responsabiliseren’, zegt de minister. ‘Invulboeken laten soms weinig ruimte voor de creativiteit en actie van de leerkracht. Ze dreigen de leerkrachten wat gemakzuchtig te maken.’

**Miljoenenindustrie**

De coördinator van de onafhankelijke werkgroep is Luc De Man, een ancien in het Vlaamse onderwijslandschap. De Man was leerkracht, directeur, inspecteur en uiteindelijk hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!. Hij neemt als onafhankelijk expert de rol op van bemiddelaar of brugfiguur.

‘Er is, maatschappelijk gezien, een enorme nood om in de leermiddelen te duiken’, zegt De Man. ‘Er zijn heel wat positieve ontwikkelingen in de sector, maar er zijn excessen, onder meer met de invulboeken. De kwaliteit van de leermiddelen wordt vandaag door marktprincipes bepaald: het commerciële weegt zwaarder door dan de kwaliteit. Daarover moeten we serieus praten.’

Vandaag is er in Vlaanderen geen enkele vorm van kwaliteitsbepaling op leermiddelen. Nochtans gaat het om een miljoenenindustrie. De Man becijferde dat het in 2017 om 100.081.744 euro ging, voor 10,7 miljoen exemplaren. ‘Ook het onderzoek naar de effectiviteit van leermiddelen is een blinde vlek’, zegt Tim Surma, onderwijswetenschapper bij het Expertisecentrum voor Effectief Leren van de Thomas More-hogeschool. ‘We weten bitter weinig over het basisonderwijs en niets over het secundair onderwijs.’

Het einddoel van de werkgroep ligt niet vast, benadrukt De Man. ‘Het doel is om op de een of andere manier de kwaliteit te monitoren, zonder een organisme in het leven te roepen dat een staatspedagogiek oplegt.’ De alliantie zal zich ook buigen over de verdere digitalisering van het onderwijs. ‘Het digitale heeft de voorbije jaren een enorme boost gekregen. Het zou goedkoper of zelfs gratis zijn. Papier wordt hier en daar gedemoniseerd – ‘Weg met de schoolboeken!’ – maar willen we dat wel?’

**Ook Google en Microsoft onder de loep**

De Man brengt alle belanghebbenden in vijf clusters samen om een ‘kwaliteitsalliantie’ te vormen. Behalve de aanbieders (onder wie de uitgevers) en de gebruikers (leerkrachten, scholieren en ouders) zullen ook wetenschappers, lerarenopleiders en mensen uit de inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten mee aan tafel schuiven. Het resultaat moet vanuit een consensus groeien en breed gedragen zijn. ‘Uiteindelijk zullen ook Google en Microsoft, die tijdens de coronacrisis een enorme opgang maakten, op onze kwaliteitsindicatoren beoordeeld worden.’ De oprichting van de werkgroep past binnen het narratief van de N-VA-minister. ‘De rode draad doorheen het beleid is streven naar meer onderwijskwaliteit. Punt’, zegt Weyts. De ambitie was al opgenomen in de beleidsnota. Toen was er sprake van het ‘opstellen van een ethische code’. Van die code is nu geen sprake meer. Het kabinet-Weyts wil niet de indruk wekken dat er vandaag onethisch gehandeld wordt. ‘Een alliantie is ook gepaster’, zegt De Man. ‘En de N-VA is nu eenmaal blijkbaar fan van allianties.’ **Klaas Maenhout**

# 11 juni 2021, De Standaard, De zin en de onzin van een invulblad

Door de dalende onderwijskwaliteit komt het gebruik van invulboeken in het secundair onderwijs weer in het vizier ( DS 9 juni). De pedagogische basis en de manier waarop de leerkracht ze inzet, maken het verschil. Vlaams Minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) heeft een werkgroep opgericht die de kwaliteit van de leermiddelen in het secundair onderwijs moet stroomlijnen en vervolgens opkrikken. Daarbij zal expliciet gekeken worden naar 'de problematiek van de invulboeken' in het secundair onderwijs. De werkboeken krijgen al langer de wind van voren van ouders of leerkrachten, maar wat weten we over hun effectiviteit en het gebruik ervan?

**1 Worden de invulboeken echt steeds belangrijker? En wie maakt die?**

Een duidelijk cijfer over het aandeel van de invulboeken binnen de schoolboeken is er niet. De cijfers van de Groep Educatieve en Wetenschappelijke Uitgevers (GEWU) maken het onderscheid niet. Zowat 90 procent van de leermiddelen voor scholen wordt aangeleverd door de uitgeverijen Van In (marktleider), Plantyn, Pelckmans, Die Keure en Averbode. De scholen krijgen telkens een totaalpakket of leermethode voorgesteld. Invulboeken maken daar deel van uit, maar worden niet apart aangeboden. Digitale en innovatieve leermiddelen zitten steeds vaker complementair of als vervanging in het pakket.

**2 Wie beslist of er invulboeken gebruikt worden?**

'Meestal beslist de vakgroep van een school welke leermiddelen ingezet worden', zegt Luc De Man, die de werkgroep van minister Weyts coördineert. 'Als jonge leerkracht kun je zo druk ervaren om dat ook te doen. De scholen zelf kunnen soms ook druk voelen van de distributeur, omdat ze een hoger procent op de aankoopprijs aangeboden krijgen.'

'De leerkracht zit aan het stuur', zegt Winfried Mortelmans, de ceo van Van In. 'Wij bieden een totaalpakket aan, maar we merken dat de grote meerderheid kiest voor het leerwerkboek, omdat ze dat veel handiger en praktischer vinden. Er is ook een trend naar differentiatie. Iedereen moet kunnen volgen.' 'De scholen hebben veel zaken uitbesteed om de leraar, die vroeger zelf meer leermiddelen ontwikkelde, te ontlasten', reageert pedagoog Bert Smits (Schoolmakers). 'Maar de handboeken zijn ook zo ontwikkeld dat de scholen weten dat ze alle leerdoelen halen als ze die volgen. Veel leraars volgen het handboek daardoor dwangmatig.' Het tegenstrijdige is dat 'de leraar, ondanks de enorme vrijheid en de vele mogelijkheden, toch het gevoel heeft dat hij weinig keuzes kan maken en dat hij die altijd moet verantwoorden.'

**3 Is het gebruik van die invulboeken nu problematisch of niet?**

Geen van de door ons gecontacteerde experts concludeert dat invulboeken an sich problematisch zijn. Al was het maar omdat er nagenoeg geen onderzoek is naar de efficiëntie van de Vlaamse schoolboeken, aldus Tim Surma van de Thomas More Hogeschool. Nochtans erkent ook de beroepsfederatie van uitgevers dat die kennis nuttig zou zijn. Professor onderwijskunde Martin Valcke (UGent) maant op basis van andere studies wel aan tot voorzichtigheid. 'Als een leerling zélf de leerstof actief moet noteren, verwerken en structuren, verwerkt hij die informatie ook cognitief. Bij invulboeken, waarbij een leerling vooral invult wat de leerkracht voorzegt en alleen passief luistert naar de leerstof, verlies je die cognitieve vaardigheid. Uit buitenlands onderzoek in het hoger onderwijs blijkt ook dat studenten die niet actief noteren tijdens de les, maar alleen iets intikken of markeren, zwakkere prestaties neerzetten.' Dat kun je vertalen naar het secundair onderwijs. 'Invulboeken die de leerstof te veel structureren en al selecteren wat belangrijk is, nemen ook een deel van de cognitieve inspanning weg waaruit je normaal veel leert.'

**4 Valt er dan niets te zeggen over de kwaliteit van de invulboeken zelf?**

Toch wel. 'De vraag is niet of een school werkt met een invulboek of niet, maar op welke principes het invulboek gebaseerd is. Gebruiken ze bewezen leer- en studiestrategieën, dan kunnen ze de leerprestaties verbeteren. Doen ze dat niet, dan kunnen ze averechts werken', zegt Paul Kirschner, gastprofessor Thomas More Hogeschool en emeritus hoogleraar onderwijspsychologie aan de Open Universiteit. Uitgewerkte voorbeelden aanreiken in een invulboek werkt bijvoorbeeld wel. 'Daarbij leg je stap voor stap uit hoe je bijvoorbeeld een breuk moet vereenvoudigen. Daarna laat je bij een invuloefening eerst één stap weg, vervolgens twee stappen, tot de leerling uiteindelijk helemaal zelf een breuk moet vereenvoudigen. Dat is een zeer efficiënte leermethode.' Wat dan weer niet werkt, is iets 'geblokt' aanleren, zegt Krischner. 'Denk aan de vervoeging van Spaanse werkwoorden. Eerst in één blok oefenen hoe je een werkwoord op -er vervoegt, daarna die op -ir, daarna de onregelmatige werkwoorden … Dat werkt niet. Je moet de verschillende soorten gevarieerd en afwisselend inoefenen, dan leer je ze veel beter aan.'

**5 Welke rol speelt de leerkracht?**

Die kan bepalend zijn, zeggen zowel Valcke, Surma als Kirschner. Je mag nog het beste invulboek hebben, als een leerkracht het oppervlakkig inzet, zullen de leerlingen er weinig uit leren. Omgekeerd zal een leerkracht die een matig invulboek intelligent gebruikt, zijn leerlingen meer bijbrengen. **Klaas Maenhout**

# 17 juni 2021, Vl Parlement Commissievergadering, [Vraag om uitleg over de werkgroep die de kwaliteit van de leermiddelen moet onderzoeken](https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/vragen-en-interpellaties/1530046) van [Roosmarijn Beckers](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/roosmarijn-beckers)

[**Roosmarijn Beckers (Vlaams Belang)**](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/roosmarijn-beckers)

Minister, de voorbije jaren kwam de problematiek van de invulboeken al herhaaldelijk ter sprake in het Vlaams Parlement, waarbij erop werd gewezen dat die boeken enerzijds misschien winsten genereren voor bepaalde uitgeverijen, maar anderzijds wel de creativiteit van leerlingen en leerkrachten fnuiken, weinig duurzaam zijn en een hoge kostprijs hebben, omdat ze niet kunnen worden herverkocht. Vorige week donderdag, juist voor het verstrijken van de deadline voor de vragen, las ik dat u een onafhankelijke werkgroep in het leven hebt geroepen die de handboeken en digitale leermiddelen in het Vlaamse onderwijs kritisch onder de loep moet nemen en waar nodig moet bijsturen met als doel het vergroten van de kwaliteit van de leermiddelen. In de eerste plaats zou daarbij worden gekeken naar de invulboeken, die ook in verband worden gebracht met de dalende onderwijskwaliteit in ons land.

De coördinator van de onafhankelijke werkgroep zou volgens de mediaberichten Luc De Man zijn. Dat is een gewezen hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! en voorzitter van de Raad Secundair Onderwijs. Hij stelt in dit verband reeds: “Er zijn heel wat positieve ontwikkelingen in de sector, maar er zijn excessen, onder meer met de invulboeken. De kwaliteit van de leermiddelen wordt vandaag door marktprincipes bepaald: het commerciële weegt zwaarder door dan de kwaliteit. Daarover moeten we serieus praten.” Het einddoel van de werkgroep zou volgens De Man niet zijn vastgelegd. Ik citeer hem eventjes: “Het doel is om op de een of andere manier de kwaliteit te monitoren, zonder een organisme in het leven te roepen dat een staatspedagogiek oplegt.”

Minister, graag had ik van u vernomen welke de concrete opdracht is die u aan die werkgroep hebt gegeven. In het verleden ontving onze partij ook al vaak klachten aangaande het gebrek aan ideologische en politieke objectiviteit in bepaalde handboeken. Ik heb u daar ook al schriftelijke vragen over gesteld. Is ook het waarborgen van die objectiviteit een uitdrukkelijke opdracht die werd gegeven aan de werkgroep? Hoe is de onafhankelijke werkgroep samengesteld en op welke wijze wordt de onafhankelijkheid ervan gegarandeerd?

Wil dat zeggen dat de uitgeverijen zelf niet worden betrokken bij de werkgroep? Tegen wanneer moeten de conclusies voorliggen en denkt u effectief werk te kunnen maken van beleidsmaatregelen? Denkt u dat u daarvoor voldoende armslag hebt, gezien onze vrijheid van onderwijs die er natuurlijk is? In de pers lees ik dat de werkgroep de handboeken en leermiddelen kan bijsturen “waar nodig”. Over welk mandaat beschikt die werkgroep dan wel in dit verband?

**Minister Ben Weyts**

De basis voor een en ander is natuurlijk het Vlaamse regeerakkoord, en in afgeleide orde ook de beleidsnota. In het regeerakkoord is de expliciete ambitie opgenomen om met uitgeverijen, ontwikkelaars en onderwijsverstrekkers afspraken te maken over de ontwikkeling en het gebruik van handboeken, invulhandboeken en onderwijssoftware. Dat is belangrijk om de kwaliteit van ons onderwijs te versterken. Er is ook echt een gebrek aan kwaliteitsbewaking en kwaliteitscriteria om de kwaliteit van leermiddelen en digitale leermiddelen te monitoren. Vandaag is het de vrije markt die bepaalt wat kwaliteit is. Daarom heb ik die kwaliteitsalliantie in het leven geroepen. Toegegeven, aanvankelijk was een en ander onder de titulatuur van een ethische code, wat zou veronderstellen dat er vandaag onethisch wordt gehandeld. Ik zou het wat positiever willen formuleren, namelijk dat we echt willen bekijken hoe we met diverse partners werk kunnen maken van zo’n kwaliteitsalliantie. De bekommernissen zijn immers wel gelijklopend. Vanzelfsprekend zijn de uitgeverijen en de ontwikkelaars vragende partij.

Nu, ik was ook wel geschrokken: hetgeen in de krant stond, is eigenlijk wat ik al heb gezegd in deze commissie, in het parlement. Maar door de werkwijze van sommige media werd de indruk gewekt dat ik een interview zou hebben gegeven, terwijl men gewoon quotes heeft genomen uit mijn discours in deze commissie. Men heeft dat dan aan elkaar geplakt en gemonteerd alsof het over een interview ging. Het was dus een fake interview. Dat is tegenwoordig een werkwijze bij sommige kranten.

Om die opdracht in goede banen te leiden, heb ik een beroep gedaan op onderwijsexpert Luc De Man. Hij moet gedurende zes maanden verkennende gesprekken voeren met leraren, leerlingen en ouders, leermiddelenaanbieders zoals educatieve uitgeverijen, platformen zoals KlasCement, uitgevers van digitale methoden, de onderwijsverstrekkers, de lerarenopleidingen en onderwijswetenschappers, de onderwijsinspectie, de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor), de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK), armoedeorganisaties. Hij moet dus zo breed mogelijk consulteren en zich buigen over de centrale kwestie: op welke wijze kunnen die educatieve middelen zo optimaal mogelijk de kwaliteit van ons onderwijs schragen? Een belangrijke deelvraag daarbij is welke rol daarin is weggelegd voor invulboeken. Ik vind het dan wel goed dat dit wat aanleiding heeft gegeven tot debat, ook in de media. Aan het einde van die verkennende fase zal worden nagegaan in welke mate er draagvlak en consensus zou kunnen worden gevonden over de kwaliteit van de leermiddelen. Ik verwacht nadien ook een rapport dat overeenkomsten, verschillen en mogelijke spanningsvelden duidt. Ook de noden en verwachtingen van armoedeorganisaties kunnen worden meegenomen.

Daaraan gekoppeld formuleert de heer De Man een voorstel van verdere aanpak, op grond waarvan ik zal bekijken welke de volgende stappen kunnen zijn. Die alliantie kan ook de creativiteit van leraren ondersteunen om zelf leermaterialen te ontwikkelen en ze ook te beoordelen op kwaliteit. Dat lijkt me een belangrijke bijkomende doelstelling.

Die gesprekken lopen dus volop, in volle onafhankelijkheid. Ik kan dus niet echt vooruitlopen op wat de uiteindelijke uitkomst zal zijn. De werkzaamheden lopen echter. We zien dat de reactie uit het veld meestal wel positief was: men vindt dat men daar wel aan de slag mee moet gaan, dat men dat tegen het licht moet durven te houden in functie van de kwaliteit en de creativiteit van de leerkrachten. Soms kan dat immers wel een beetje leiden tot enige gemakzucht, waarbij men gewoon altijd werkt met die invulboeken. Nog een bezorgdheid is dat sommige ouders ook klagen over de ecologische voetafdruk, mar ook over het gegeven dat die invulboeken dan ook maar deels worden ingevuld. Men ervaart dat als onnodige kosten en ook als onnodige ecologische kosten.

[**Roosmarijn Beckers (Vlaams Belang)**](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/roosmarijn-beckers)

Minister, dank u wel. Na het fake news, het fake interview. Ik denk dat het absoluut een goede zaak is dat u, zoals u aanhaalt, met de armoedeorganisaties samenwerkt. Toen wij jong waren, heel lang geleden, gingen we net voor het schooljaar begon de schoolboeken huren. Het is misschien wat veel gezegd dat die van generatie op generatie overgingen, maar ik kon soms in de inhoudstafel mijn broer zijn naam nog zien staan: ik had dus hetzelfde boek geleend. Dat is allemaal niet meer zo. Dat is natuurlijk jammer, om ecologische redenen, zoals u zelf aanhaalt, maar ik vind de gelijke kansen voor onze kinderen misschien nog belangrijker, met dus het zo veel mogelijk drukken van de kostprijs in het onderwijs. Ik vind het ook heel goed dat de kwaliteit wordt gemonitord, maar toch vraag ik me nog altijd af hoe dat dan in de praktijk zal gaan. Als scholen dan toch met invulboeken werken, zullen ze daar dan voor op de vingers worden getikt? Ik vind uw initiatief heel goed, dat moet gebeuren, maar je voelt dat er in dezen toch een beetje sprake is van een spanningsveld met de vrijheid van onderwijs, die in ons onderwijs ook wel belangrijk is, maar die natuurlijk onder druk komt te staan omdat de kwaliteit naar omlaag gaat. Alles hangt een beetje samen. Daarom vraag ik me af hoe dat in de praktijk zal gaan en hoe u of de heer De Man zal bijsturen indien nodig.

[**Loes Vandromme (CD&V)**](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/loes-vandromme)

Minister, het kan verkeren. Blijkbaar zijn er toch journalisten die de commissie Onderwijs volgen en die dan merken welke parlementsleden vragen stellen en ook vragen stellen die ertoe doen, die het beleid helpen vorm te geven. Ik had op donderdag 6 mei een vraag gesteld waaruit er wel wat nieuws te halen was. Wellicht heeft de journalist daar het antwoord gehoord. Toen was er nog geen duidelijke naam naar voren geschoven, dacht ik. In elk geval, een aantal zaken die toen ook werden aangekaart, kaart ik nu graag nog eens aan.

Er is de creativiteit van de leerkracht, die we te allen tijde moeten stimuleren. Er is de betaalbaarheid en de duurzaamheid. Een directeur die ik heel goed ken, belde mij op en gaf aan dat hij, sinds er wat is gesleuteld aan de boekenpakketten en de mogelijkheden ter zake, tien keer zo veel werkingsmiddelen moet besteden aan het kopen van handboeken in vergelijking met een aantal jaar geleden, toen hij startte als directeur. Men moet nu immers het hele boek of invulboek bestellen. Men kan niet meer een bepaald katern bestellen. Men kan het niet meer kopiëren. Ik denk dat dat toch wel iets is waarover we het ook moeten hebben, naast de kwaliteit. Verder denk ik dat naast de handboeken ook de digitale middelen zouden moeten kunnen worden meegenomen. Ik onderschrijf zeker het spanningsveld met de vrijheid van onderwijs, waarover wij altijd al zeer bezorgd zijn geweest en waarvoor we zeer sterk blijven pleiten. We moeten er toch voor zorgen dat de overheid niet kan opleggen welke handboeken er dan precies in de klas moeten worden gebruikt. Wij leggen het ‘wat’ vast. De leerkracht kan altijd kiezen hoe hij dat dan precies doet.

[**Koen Daniëls (N-VA)**](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/koen-daniels)

Collega’s, het is inderdaad waar dat we goed hebben vooruitgekeken met het regeerakkoord, zoals de minister ook aangaf. We hebben daarin opgenomen dat we hiermee aan de slag zouden gaan, wat dan ook gebeurt. Alle credits, dus, voor het regeerakkoord en de samenstellende partijen. Mevrouw Beckers, dat neemt echter niet weg dat het inderdaad goed is om dat nog even opnieuw aan te halen.

De leraars en de ouders zeggen dat ze eigenlijk geen invulboeken willen. Er zijn uitgeverijen die invulboeken verkopen. Als niemand ze wil, dan verkoopt een uitgeverij geen boeken. Dan is er een zeer eenvoudige economische wetmatigheid: als niemand ze vraagt, dan maakt men ze niet. Men maakt ze echter, en blijft ze maken, omdat er vraag naar is. Als er vraag naar is, dan wil dat wel zeggen dat die vraag wordt gestuurd.

Minister, het is inderdaad goed dat het gebruik en de ontwikkeling daarvan worden bekeken. Er moet dan echter ook wel eens worden bekeken waar dan de trigger zit zodat men ze toch blijft bestellen. Als zowel ouders als leerkrachten, als velen het niet eens zijn met sommige onderdelen, dan zou die vrijheid van de leraren ertoe moeten leiden dat men ermee stopt. Alleen worden leraren op een bepaalde manier bang gemaakt: ‘Heel het leerplan moet dit en dat, want anders... Als je dit handboek volgt, dan ben je in orde.’ Dat is wel waar. Collega’s, dat moeten we wel erkennen. Dat is iets wat ik vaststel bij leerkrachten, dat dit het argument is: ‘Als ik dit volledig volg, dan ben ik in orde.’ Het lijkt me duidelijk. De eindtermen, dat is waarop we toezien als overheid. Dat is het stuk dat we in handen hebben. Als dat in orde is, dan staat het de leraar vrij wat hij allemaal nog doet.

Minister, afsluitend zou ik toch nog willen vragen om niet alleen die invulhandboeken, werkboeken, of hoe men ze ook wil noemen, maar ook de software mee te nemen. U hebt die problemen heel duidelijk aangekaart, denk ik. U hebt dat daarnet ook vernoemd. Ik merk immers op bepaalde momenten dat er gewoon pdf’s worden geprojecteerd. Dat heeft weinig meerwaarde. U mag echter gerust weten van mij, als ouder, leraar en pedagoog, dat ik niet in die invulboeken geloof. Die werken niet, ook niet cognitief – ik denk dat het Martin Valcke was die dat recent nog geeft gezegd –, zeker niet als je acht woordjes in een tekst moet invullen en dan een balkje met negen woorden krijgt waaruit je de acht juiste woordjes moet kiezen. Collega’s, dat is geen cognitief onderwijs. Ik weet niet wat dat is, maar zeker geen cognitief onderwijs.

**Minister Ben Weyts**

Vooreerst, de minister van Onderwijs zou de minister van Sport ertoe willen oproepen om in de mate van het mogelijke toch zo veel mogelijk matchen van de Rode Duivels te plannen op donderdagavond. Dat heeft toch een ongelooflijk positief effect op de arbeidsethos. De snelheid van werken neemt exponentieel toe. Ik weet niet in welke mate de collega van Sport vat heeft of wil hebben op die agendasetting, maar dit is een warme oproep.

Ten gronde, voor alle duidelijkheid, de onderwijsverstrekkers zijn ook betrokken. Ik heb ze ook vernoemd, denk ik. Ik wil natuurlijk niet de kar voor het paard spannen. De opdracht is heel duidelijk: bekijk of er een draagvlak te vinden valt en hoe groot dat is, om dan met de belangrijkste partners iets uit te werken om ervoor te kunnen zorgen dat de leermiddelen die op de markt komen, kwaliteitsvoller zijn. Ik ga niet in het begin opleggen welke boeken wel of niet kwaliteitsvol zijn. Dat willen we ook niet, net vanuit die bekommernis omtrent de vrijheid van onderwijs.

[**Roosmarijn Beckers (Vlaams Belang)**](https://www.vlaamsparlement.be/vlaamse-volksvertegenwoordigers/roosmarijn-beckers)

Minister, u moet mij niet verdenken van enige sympathie voor voetbal of de Rode Duivels. Laat dat heel duidelijk zijn. Wat onze media betreft: in plaats van onze werkgroep voor betere en objectievere leermiddelen zouden we misschien met de collega’s van Media een werkgroep voor betere en objectievere journalistiek kunnen oprichten.

Mijnheer Daniëls, ik denk echt dat u wel gelijk hebt als u zegt dat leerkrachten vaak niet vrij zijn. Als een school bijvoorbeeld een contract sluit met een uitgeverij, dan zijn leerkrachten soms willens nillens verplicht om met die leermiddelen te werken en is de inspraak van die leraar niet erg groot. Daarom is dit een goed initiatief, dat zeker en vast navolging verdient. Ik ben alleen benieuwd hoe het in de praktijk zal verlopen, maar dat zal de toekomst uitwijzen.

# 25 juni 2021, Trends, Luc Sels (rector KU Leuven): 'Wij voelen de achteruitgang van de geletterdheid en gecijferdheid van onze jeugd'

Luc Sels, de rector van de KU Leuven, is 'diep bezorgd' over het gezakte kennisniveau van de leerlingen in ons middelbaar onderwijs. Die achteruitgang vertaalt zich in toegenomen uitval bij de studenten aan de universiteit, zo zegt Sels dit weekend in Trends Talk, de talkshow op Kanaal Z.

"Sinds mijn tijd als student aan de universiteit is het niveau van het academisch onderwijs alleen maar toegenomen. Het volume van de leerstof en de complexiteit van de inhoud zijn gestegen met de vooruitgang van de wetenschap," zo zegt Luc Sels, rector van de KU Leuven, in Trends Talk dit weekend op Kanaal Z. Vraag is hoelang de professoren het niveau van hun cursussen zullen kunnen behouden nu de leerlingen in ons middelbaar onderwijs alsmaar slechter scoren op internationale vergelijkende testen. "Dat probleem maakt mij diep bezorgd. Wij voelen de achteruitgang van de geletterdheid en gecijferdheid van onze jeugd. Dat vertaalt zich onder andere in een toegenomen uitval bij de studenten."

De universiteit doet bijzonder veel inspanningen om leerlingen via ijkingsproeven en voortrajecten in het middelbaar onderwijs nog beter voor te bereiden op de universiteit, aldus Sels. "Maar wij kunnen het niet alleen," zegt Sels. "We hebben daarvoor het leerplichtonderwijs nodig, en ook de gezinnen, want zij hebben eveneens verantwoordelijkheid."

Niet alleen vallen meer studenten uit, ze hebben ook meer tijd nodig om hun studie te voltooien. De KU Leuven probeert het tij te keren, onder andere via slimme systemen van studiebegeleiding. "Het is onze verdomde plicht om de studievoortgang te optimaliseren. We willen terug naar een normale duur van een bacheloropleiding, zonder evenwel onze standaarden te verlagen," aldus Sels.

**Knelpuntvacatures**

De studieduurverlenging is ook een gevolg van de verbreding van de studenteninstroom, volgens Sels. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de Angelsaksische landen staat in ons land de universiteit open voor iedereen die zich voldoende getalenteerd acht. Hoe groter de studenteninstroom, hoe groter ook de overheidstoelage voor de universiteit. Maar dat wil niet zeggen dat de universiteit mikt op de studenteninstroom als een manier om zich te financieren. "Wij rekenen ons niet rijk bij grotere studentenaantallen. Want de extra middelen gebruiken we voor die bijkomende studenten," zegt Sels.

Bij de 25 tot 29-jarigen zijn er vandaag 1 op 5 universitair afgestudeerden. Gevaar voor massificatie en dus degradatie van het masterdiploma zit er niet in, volgens Sels. "Mijn zorg is eerder omgekeerd: de helft van onze jongeren haalt geen diploma hoger onderwijs." Sels wijst er ook op dat de arbeidsmarkt behoefte heeft aan universitairen. Dat tonen de knelpuntvacatures aan.

**Samenleving**

Een afgestudeerde die doctoreert, vindt daarom geen job aan de universiteit. Het aantal academische mandaten is beperkt, waardoor het ook moeilijker wordt om binnen de universiteit op te klimmen tot het hoogste schavotje van hoogleraar. Het gebrek aan vooruitzichten ontmoedigt het academisch personeel, zeggen critici. Sels beaamt dat slechts 9 procent van de gedoctoreerden terecht kan in het academisch milieu. "Dat is niet veel, maar ik heb daar helemaal geen moeite mee. Wij zijn er niet voor onszelf. Wij zijn er voor de economie en de vele andere segmenten van de maatschappij. Wij moeten ervoor zorgen dat onze goeie talenten doorstromen naar de samenleving."

Het kleine Vlaanderen telt vijf universiteiten, en dat vindt Sels niet te veel. "Er zijn regio's in Europa die meer universiteiten hebben voor een gelijkaardig bevolkingsaantal. We moeten wel opletten met dure opleidingen. Geneeskunde en ingenieurswetenschappen concentreer je beter aan een beperkt aantal instellingen, zowel het onderwijs als het onderzoek in die studierichtingen. We moeten zorgvuldig omgaan met de kosten. Je hoeft niet alle opleidingen overal aan te bieden, ook al heb je vijf universiteiten." [**Jozef Vangelder**](https://trends.knack.be/economie/auteurs/jozef-vangelder-671.html), redacteur bij Trends

# 14 juillet 2021, LLB, “C’est le laxisme qui est antisocial, pas l’excellence”

Hervé Hasquin multiplie les casquettes. Libéral, historien, il est aussi ancien recteur, de l’ULB, où il fut également professeur (notamment en histoire moderne), ancien chercheur au FNRS et, bien sûr, ancien ministre (ministre-Président MR de la Communauté française), entre autres. Ce qu’il observe aujourd’hui ne lui plaît pas et l’amène à prendre la parole dans une charge contre ce qu’il qualifie de “laisser-aller” ambiant, pour défendre l’exigence. “Le déterminisme social intervient souvent pour expliquer la réussite ou l’échec , constate-t-il. Ce problème reste entier. Or, quelle est l’arme de celui que la fortune et le milieu familial et social ont moins favorisé ? C’est la qualité de son diplôme. C’est pourquoi il faut faire quelque chose.” Pourquoi souhaitez-vous tirer la sonnette d’alarme maintenant ? Parce que les discours qui plaident pour faciliter la tâche des élèves et des étudiants se multiplient. Or, ce faisant, ce sont les moins privilégiés que l’on fragilisera encore plus, au final. En 1773-1774, Denis Diderot dénonçait déjà le problème des barrages culturels et plaidait, pour les combattre, en faveur d’une instruction publique commune et gratuite. Près de 250 ans plus tard, nous n’y sommes toujours pas. L’enseignement de masse tel qu’on le conçoit aujourd’hui présente plusieurs tares. Il ne devrait pas être synonyme de “diplômer tout le monde” ou de “baisser les exigences”. Le laxisme est une grosse erreur qui porte préjudice aux moins favorisés, encourage la nonchalance, la démotivation, principalement chez ceux qui n’ont pas, dans leur entourage, un moteur pour les forcer à avancer. À l’enseignement de masse, on peut opposer l’élitisme. Est-ce cela que vous défendez ? Pas du tout. En France, Jean-Pierre Chevènement, ministre de l’Éducation nationale sous Mitterrand, vantait “l’élitisme républicain” . En réalité, c’est cela le danger. Pour moi, il faut viser l’excellence, pas l’élitisme. C’est tout différent. Mais qu’est-ce qui vous permet de dire qu’on n’y travaille pas aujourd’hui et qu’il y a laxisme ? Je prendrai deux exemples. D’abord, le décret Paysage avec la possibilité de reporter de nombreux crédits. Je soutiens complètement la ministre de l’Enseignement supérieur, Valérie Glatigny (MR), dans son projet de clarifier la notion de réussite et d’imposer des durées limites pour valider ses études. Les statistiques sont inquiétantes. Avant le décret Paysage, 19 % des boursiers réussissaient leur bac en trois ans. Depuis, on est tombé à 14 %. C’est dramatique. Ensuite, la décision de supprimer les examens prise par WBE (l’enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, NdlR) . C’est une honte. Pire, une faute sociale. Les dynamiques d’apprentissage sont freinées, surtout au sortir d’une longue crise où l’enseignement à distance a favorisé le décrochage. Il fallait faire le contraire : redonner des échéances. L’enseignement subventionné des communes et provinces sauve l’honneur. Quant à l’enseignement libre, il reste sur ses rails. Après, on s’étonnera qu’il devienne encore plus lourd. Ce qui se passe n’aide en tout cas pas l’enseignement officiel. Vous n’allez quand même pas juger les écoles sur le fait qu’elles organisent ou pas des examens, surtout en cette période où la bienveillance est recommandée ? On peut être bienveillant, bien sûr. Mais supprimer les examens, c’est autre chose… Un examen est aussi un rite de passage qui permet d’aller de l’avant, symbole de progrès. En outre, quelle valeur a un diplôme sans examens ? Beaucoup d’étudiants s’inquiètent, à juste titre d’ailleurs, du risque de voir leur diplôme dévalorisé. C’est la raison pour laquelle il ne pouvait pas être question d’accorder 10/20 à tout le monde, comme revendiqué sous prétexte d’année difficile avec la pandémie. Cela me rappelle les années 70-80 en Italie, période de grande tension. La tendance était alors au 12/20 pour tout le monde. Résultat : les plus fortunés sont partis étudier ailleurs et le diplôme des autres n’a plus été reconnu. Vous défendez alors la méritocratie ? Non, elle présente aussi ses dangers. Dans The Rise of the Meritocracy , en 1958, Michael Young imagine ce que sera l’Angleterre de 2033. Il parle de “la révolte des nouveaux cancres” . Ceux qui n’appartiennent pas à l’élite méritocratique se sentent lâchés et ils nourrissent un fort ressentiment contre “les sachants”. Il n’y a donc pas de solution ? Si, et je pense qu’elle passe par une réflexion sur l’excellence dans tous les domaines. On a survalorisé l’intelligence cognitive. Il faut accorder bien plus d’importance aux capacités et spécialités techniques, à tous les talents. N’est-ce pas ce que prévoit le Pacte pour un enseignement d’excellence ? Je pense que le changement ne s’obtient pas par décrets. Entre-temps, si on persiste dans le laxisme, on risque d’aggraver l’inflation de diplômes. Y aura-t-il du travail pour tous ces jeunes ? Non. Autre conséquence : les salaires baisseront et peu de diplômés trouveront une rémunération à la hauteur de la valeur qu’ils donnent à leur diplôme. D’où la possible naissance d’une caste supplémentaire de mécontents… “Les discours qui plaident pour faciliter la tâche des élèves et des étudiants se multiplient”, dénonce l’ancien recteur et ancien ministre-Président francophone Hervé Hasquin. **Monique Baus**

# 25 augustus 2021, Knack, Onderwijs moet back to basics, vindt expert Tim Surma: 'Feitenkennis is wél belangrijk'

Google of Wikipedia zijn geen excuses: het blijft belangrijk dat leerlingen op school feitenkennis opdoen, meent onderwijswetenschapper Tim Surma. Én dat de leerkracht de regie behoudt in de klas. 'Goed lesgeven hoeft niet ingewikkeld te zijn.'

Ruim zeventien jaar heeft Tim Surma voor de klas gestaan in de Berkenboom Humaniora in Sint-Niklaas. Een lezing van de Gentse hoogleraar onderwijskunde Martin Valcke prikkelde zijn nieuwsgierigheid naar de wetenschap waarop zijn vak steunt. Hij ging zich bijscholen aan de Open Universiteit, een gerenommeerd Nederlands instituut waar hij nadien zelf modules effectieve didactiek en instructie zou mogen doceren. Twee jaar geleden ging hij voltijds aan de slag als onderzoeksmanager bij ExCEL, het expertisecentrum voor effectief leren van de Thomas More Hogeschool in Antwerpen. Het gaat hard voor deze nog jonge club: het achtkoppige team werd recent met vijf onderzoekers uitgebreid. 'Een mix van hoogleraren, postdoc-researchers en gewezen leerkrachten', zegt Surma enthousiast. 'We verrichten onderzoek volgens academische standaarden, maar paren dat aan de ervaringen en inzichten van het terrein. Die combinatie is weinig gebruikelijk, maar werkt uitstekend. ExCEL wordt serieus genomen: we hebben projecten lopen met de vier grootste universiteiten van Vlaan­deren.'

Goed kunnen cijferen en lezen, dát is wat kinderen gelukkig maakt.

Niet alleen de eigen lerarenopleidingen van Thomas More plukken de vruchten, de ExCEL-medewerkers zijn veelgevraagde sprekers op pedagogische studiedagen, workshops en congressen. 'Ook buiten het katholieke net', preciseert Surma, die voor het komende schooljaar al een paar honderd engagementen mocht inplannen. Het zegt iets over de honger naar de huisspecialiteit. 'Effectief leren' en 'effectieve instructie' zijn de gangbare termen, maar ook het Engelse begrip *'evidence-informed teaching'*heeft bestaansrecht. Tenslotte surft ExCEL op het elan van een beweging die dik tien jaar geleden in het Verenigd Koninkrijk is ontstaan. De gedachte is: didactiek moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke en empirisch ondersteunde inzichten over hoe mensen het best leren, begrijpen en onthouden. Die visie - ruim maar niet unaniem gedeeld binnen het onderwijsveld - werd onder meer uitgedragen door de Education Endowment Foundation (EEF), een charitatieve instelling die van bij het begin genereus overheidssteun kreeg van de conservatieve regering-Cameron.

Zonder op ons gesprek met Surma vooruit te lopen: EEF kijkt vanuit een sociale visie kritisch naar nieuwerwetse onderwijsconcepten. De voornaamste apostel van de *evidence based-*beweging is Tom Bennett, een leraar uit Oost-Londen die met zijn in 2013 opgerichte ResearchED in heel Europa druk congressen organiseert. Via Nederland vond *evidence-informed teaching*zijn weg naar Vlaanderen. Pionier ExCEL, partner van EEF, heeft nauwe banden met het Verenigd Koninkrijk. Een van de betrokken hoogleraren is Daniël Muijs, een Vlaamse onderwijsspecialist die aan verscheidene Britse universiteiten doceerde en het tot directeur-onderzoek van de Britse onderwijsinspectie schopte.

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

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

Wat is er zo nieuw aan *evidence-informed teaching*?

Surma: De dynamiek komt van onderuit, vanuit de scholen. Daar maakt *evidence-informed teaching*het verschil: we stijgen boven de waan van de dag uit en selecteren *best practices*die op het terrein, in de klas, werden getest. Daarom zijn congressen of studiedagen over effectief leren voor de aanwezige leerkrachten vaak een feest van herkenning. Ik nodig mijn publiek weleens uit tot een gedachte-experiment. 'Deel je klas op in twee groepen', zeg ik. Groep A krijgt de stelling van Pythagoras één keer uitgelegd en ingeoefend, voor groep B lassen jullie een herhalingsles in. Wie van de twee zal op een uitgestelde toets het best scoren?' Dan zie je al die hoofden instemmend knikken. Herhaling werkt, dat weet iedereen die een paar jaar voor de klas heeft gestaan. Ook de metafoor van het praktische rijexamen krijgt altijd unanieme bijval: je begint ook niet te oefenen de avond voor het examen. Een ander voorbeeld is het belang van voorkennis als voorspeller van succes. Als je goed ingelezen bent in bijvoorbeeld geografie, dan is de kans groot dat je met succes geografie gaat studeren.

Dat zijn toch waarheden als koeien?

Surma: En toch werden ze uit het oog verloren, misschien omdat ze zo voor de hand liggen. George Orwell zei het al: *'Restating the obvious.'* Dat was volgens hem een teken van intelligentie.

Kunnen we het samenvatten als: back to basics?

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

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

Surma: De analyse is inderdaad niet nieuw, maar ik heb de indruk dat het kwartje nu pas echt is gevallen. Ik zou de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden trouwens willen relativeren: een vaardigheid is uiteindelijk toegepaste kennis. Of de slinger is doorgeslagen? We hoeven dat debat niet dunnetjes over te doen, maar het is duidelijk dat er vanaf de jaren zeventig, met de doorbraak van het constructivisme in het onderwijsdenken, een en ander grondig is misgelopen. Die kennistheorie is op zich waardevol, het probleem ligt bij de vertaalslag naar de didactiek. De leerkracht moest als een coach tussen zijn leerlingen gaan staan. In plaats van uitleg en richting te geven, moest hij leerlingen aanzetten om leerstof zelf te ontdekken. Er zaten goede elementen in, ook in methodes zoals freinet en montessori. Zelfsturend onderwijs kan werken, maar alleen als de leerkracht de regie behoudt in de klas. Zelfs als hij die leiding aan de klas afstaat. *(lacht)*

U was zelf wiskundeleraar. Hebt u de vernieuwingsdruk ervaren?

Surma: Uiteraard. Ik herinner me een omzendbrief, midden jaren 2000, waarin ons werd opgedragen om maximaal op Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) in te zetten. Klassikale uitleg moest tot een minimum beperkt blijven, leerlingen moesten zo snel mogelijk aan de slag met werkbladen die aan het begin van de les werden uitgedeeld. Wel, dat lukte voor ongeveer één op de tien leerlingen. De anderen moest je als leerkracht individueel bijspijkeren, terwijl je heen en weer door de klas liep. Uiteraard kom je dan tijd tekort, qua efficiëntie was het een ramp. Als je de uitleg bijvoorbeeld eerst klassikaal geeft, heb je na een halfuur driekwart van de leerlingen mee. Dan kun je de rest van je lesuur gebruiken om de achterblijvers bij te werken. Toch ging ik er eerst in mee, zoals iedereen. Het was de tijdgeest, we werden constant om de oren geslagen met pedagogische en didactische vernieuwingen. Een andere constante zijn de kennisrelativerende boodschappen. Waarom zouden we de leerlingen nog feitenkennis oplepelen, vroeg men zich af, alles staat op Google of Wikipedia.

Dat is natuurlijk ook wel waar.

Surma: Dat is naast de kwestie. We weten ondertussen heel wat meer over hoe een menselijk brein werkt. En wat een mens weet, bepaalt wat hij of zij denkt. De rol van ons langetermijngeheugen kan niet overschat worden. Maar heel wat onderwijsvernieuwingen mikten op generieke vaardigheden zoals probleemoplossend, kritisch of creatief denken. Dat zijn nobele en na te streven onderwijsdoelen, maar ze vallen alleen te realiseren binnen een context van domeinspecifieke kennis. Je kunt niet kritisch denken over een materie waar je niets over weet. Een klasdebat over klimaatverandering heeft weinig zin als de leerlingen niet weten welke rol CO2 speelt.

*Back to basics*klinkt in het onderwijs niet progressief. Sterker nog, pleiten voor kennisgebaseerd onderwijs heeft een elitaire bijklank. Snapt u dat?

Surma: Ik zie niet in waarom effectief leren conservatief zou zijn. In onze visie staat welbevinden centraal. Goed kunnen lezen en rekenen, dat is tenslotte wat kinderen op termijn gelukkig maakt. Goed onderwijs is juist heel progressief omdat het als sociale gelijkmaker kan fungeren. Voor kansarme kinderen is de klas soms de enige leeromgeving, want ze hebben geen ouders die hen 's avonds in bed voorlezen of hen in het weekend meesleuren naar musea of interessante hobby's. Niemand heeft méér belang bij efficiënt leren dan zij. Voor die kinderen is iedere verspilde minuut in de klas doodzonde. De EEF, onze grote broer in het Verenigd Koninkrijk, begeleidt 36 modelscholen in het lager en secundair onderwijs. Dat zijn lang niet alleen elitaire instituten waar de klassen vol dokterskinderen zitten. Ik ben op bezoek geweest in de Charles Dickens Primary School in Oost-Londen, waar meer dan 90 procent van de kinderen een migratieachtergrond heeft. Ze levert fantastisch werk, en niet alleen met droge kennisoverdracht. Behalve academische uitmuntendheid draagt ze creativiteit hoog in het vaandel, naast sociaal en emotioneel leren. Ik heb enkele lessen bijgewoond en was onder de indruk van de schitterend onderbouwde en doordachte didactiek. Voor plastische opvoeding kregen kinderen eerst les over het impressionisme, en daarna konden ze zich uitleven met pointillistische creaties. We gaan hun voorbeeld volgen. Vanaf september begeleidt ExCEL vier scholen, waaronder één zogenaamde concentratieschool.

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

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

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

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

Het zijn boeiende tijden in het Vlaamse onderwijs. Om met een heikel thema te beginnen: wat als het Grondwettelijk Hof op verzoek van het Katholiek Onderwijs de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair vernietigt?

Surma: Dat is een politieke kwestie waar ik me ver van af wil houden. Alleen dit: zelfs als die eindtermen worden vernietigd, stort ons onderwijs niet als een kaartenhuis in elkaar. Stap om het even welke leraarskamer binnen, en je zult gauw merken dat die discussie zich ver boven de hoofden van de leerkrachten afspeelt.

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

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

Hoe dan wel?

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

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

Surma: Het is een complex probleem dat absolute prioriteit verdient. De leerkracht is de spil van ons onderwijs, de actor met veruit de grootste impact. Uiteraard moeten we de instroom in de opleidingen blijven stimuleren, zowel bij de driejarige bachelors als bij de vijfjarige masters. Maar nog urgenter is dat we wie al les geeft in de klas kunnen hóúden. Nu stapt een op de vijf startende leerkrachten binnen de vijf jaar uit het onderwijs. Een onthutsend cijfer.

Hoe houdt u hen tegen? `

Surma: Ik heb in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement een achtpuntenplan toegelicht. Essentieel is een betere omkadering van beginnende leerkrachten, een mentoraat dat een echt verlengstuk van de lerarenopleiding wordt. In het verleden werden al initiatieven genomen: scholen konden ervaren leerkrachten vrijmaken om jonge collega's te begeleiden. Lovenswaardig, maar te weinig gestructureerd. Zo'n mentor is maar één van de rollen die gehonoreerd zouden kunnen worden door ervaren leerkrachten, naast vakhoofd, leerlingbegeleider, zorgbegeleider, ICT-coördinator. Bij die opdrachten hoort idealiter een opleidingstraject - nog een pijnpunt in ons onderwijs. We investeren veel te weinig in bijscholing. Het Verenigd Koninkrijk spendeert in het middelbaar onderwijs omgerekend 465 euro per jaar en per leerkracht aan bijscholing, Nederland zelfs 700 euro. In Vlaanderen is dat 85 euro in het secundair en 55 euro in het lager onderwijs. Zo ontwikkel je geen cultuur van levenslang leren. Wat je wel krijgt, dat zijn vlakke loopbanen - een van de mechanismen die leerkrachten doen afhaken.

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

Surma: Ik zou hun belang niet relativeren, zeker niet het het drogargument van de specifieke Aziatische onderwijscultuur. PIRLS gaat over begrijpend lezen, maar PISA en TIMSS peilen naar wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden. Als wiskundeleraar kan ik alleen maar vaststellen dat die tests verdraaid goed zijn opgesteld. Papegaaienwerk wordt niet beloond, wel inzicht en oplossingsgericht denken. Het is gewoon een feit dat onze onderwijskwaliteit de voorbije decennia is achteruitgegaan. Dat we schrikken bij iedere publicatie van een internationaal onderzoek, komt omdat we zelf te weinig meetinstrumenten hadden om de evolutie te monitoren. Gelukkig komt daar binnenkort verandering in: na decennialang discussiëren tussen voor- en tegenstanders heeft de Vlaamse regering beslist dat er vanaf 2023 in twee leerjaren van zowel het lager als het middelbaar onderwijs gecentraliseerde standaardtoetsen worden georganiseerd. Anders dan in Nederland of Frankrijk wordt de test in het zesde middelbaar niet bepalend voor de doorstroommogelijkheden. Dat hoeft voor mijn part zeker niet, het belangrijkste is dat we niet langer blind varen.

Dreigen zulke toetsten niet vooral de reputatie van elitescholen te versterken, waardoor hun aanzuigeffect op geprivilegieerde ouders en leerlingen nog groter wordt en de kloof met het peloton nog breder?

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

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

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

**Tim Surma**

- 1980: geboren in Lokeren

- 2001: bachelor wiskunde (Odisee Hogeschool Sint-Niklaas)

- 2001-2018: wiskundeleraar Berkenboom Humaniora (Sint-Niklaas)

- 2017: master onderwijswetenschappen (Open Universiteit), bereidt er doctoraat voor

- 2019: onderzoeksmanager ExCEL (Thomas More Hogeschool)

- Auteur van *Wijze lessen* (beste onderwijsboek 2019)

# 26 augustus 2021, Het Laatste Nieuws, Leerlingen schrijven te weinig, leerkrachten wijzen naar de invulboeken: “Mijn dochter schreef in één jaar 20 zinnen en 4 teksten voor het vak taal”

Omcirkel. Vul aan. Schrap wat niet past. Steeds meer scholen vervangen hun traditionele handboeken door invulboeken, of ‘leer en werkboeken’. Makkelijk, dat wel. Maar vooral ook problematisch, vinden leerkrachten. VTM Nieuws en Het Laatste Nieuws doken in tientallen schriften en spraken met meer dan honderd leerkrachten, op zoek naar verklaringen. Wat blijkt: door invulboekjes gaat het niveau van onze leerlingen volgens experts zienderogen achteruit.

Als je kinderen hebt die naar school gaan, of als je zelf voor de klas staat, dan bestaat de kans dat je je al blauw hebt geërgerd aan de massa’s invuloefeningen in de schoolboeken. Of dat het niveau van de schoolboeken te weinig uitdagend is. Althans, dat deed Karen Van de Cruys (39), adjunct-directeur aan KNMC Groenendaal in Antwerpen. Toen Karen tijdens de eerste lockdown door de schoolboeken van haar kinderen bladerde, maakte ze zich grote zorgen. “Omdat we met z’n allen thuis zaten, waren we plots veel meer betrokken bij het huiswerk van onze kinderen. Het viel meteen op hoe weinig ze eigenlijk moesten schrijven”, vertelt ze.

Karen heeft een achtergrond als taalleerkracht en -onderzoeker en hecht veel belang aan de taalvaardigheid van haar kinderen. Ze besloot om de proef op de som te nemen en zelf in hun schoolboeken te duiken. “Ik ben gaan tellen hoeveel losse woordjes ze geschreven hebben, hoeveel zinnen en hoeveel teksten. Dat was bedroevend weinig. In het tweede leerjaar schreef mijn dochter voor het vak Taal op een jaar tijd 20 zinnen en 4 tekstjes.” Uit een bevraging van VTM Nieuws en Het Laatste Nieuws bij meer dan 100 leerkrachten blijkt dat de grote meerderheid de situatie van Karen herkent. In het basisonderwijs, maar ook in het secundair. De enquête TeacherTapp van de Arteveldehogeschool bevestigt: 60 procent van de aso-leerkrachten steekt de dalende onderwijskwaliteit mee op de invulboeken, net als de helft van de tso -leerkrachten.

Karen plaatste haar kleinschalig onderzoek op Twitter en kreeg meteen veel reacties. Van collega leerkrachten, van ouders én academici. Ook Prof. Dr. Elke Peters van de KU Leuven. Als onderzoeker Taal en Onderwijs deed ze uit nieuwsgierigheid dezelfde test voor haar eigen dochter uit het vierde leerjaar en kwam tot dezelfde vaststelling. Toeval? De dochter van professor Peters gebruikt wel een ander invulboek dan de dochter van Karen, en zit twee jaar hoger.

**Weinig uitdagend**

“In een taalboek waren er 39 oefeningen waarin individuele woorden geschreven moesten worden, 28 oefeningen met zinnen en 2 teksten. Natuurlijk schrijft ze in andere vakken zoals Spelling en Wereldoriëntatie ook, maar dit is toch wel erg weinig.” Dat leerlingen te weinig schrijven, werd bovendien pijnlijk duidelijk in het laatste peiling die lees-, luister- en schrijfvaardigheid voor leerlingen in het zesde leerjaar test. “Het aantal studenten dat de eindtermen haalt voor luisteren en lezen is de laatste vijf jaar opvallend gedaald”, vult Peters aan. “En ook voor schrijven zie je dat dat niet helemaal goed zit. Je ziet dat er vooral tijd wordt besteed aan spelling, maar nauwelijks aan schrijfopdrachten. En dat zie je in de boeken: teksten schrijven komt weinig aan bod.”

Kortom, heel wat boeken in het lager onderwijs zijn volgens Peters te weinig uitdagend, weinig prikkelend en laten weinig ruimte voor creativiteit. Kristof Thijssens, directeur van de Groep Educatieve en Wetenschappelijke Uitgevers (GEWU), is het daar niet mee eens. “Ze kunnen altijd ambitieuzer, dat wel. Maar er zijn verschillende wetenschappelijke disciplines over hoe je leerlingen leert schrijven of hoe je ze naar een hoger niveau tilt. Het hangt ervan af welke discipline je volgt.” “Leerlingen in lagere graden werken vooral met woordjes”, vervolgt Thijssens. “Wie iets hoger zit, doet het met meer ingewikkelde constructies van zinsbouw. Beide vind je terug in de werkboeken. Soms wordt gesteld dat leerlingen te lui worden gemaakt omdat ze enkel maar woorden invullen, maar dat is natuurlijk niet waar. Uitgeverijen zetten alles in om leerlingen te motiveren.” Ook de uitgeverijen die we belden zien niet meteen een probleem met de invulboeken. “Voor leerkrachten is het makkelijk om te zeggen dat ze een leerwerkboek hebben doorlopen”, zegt Chris Patteet, uitgeefmanager bij Uitgeverij Van In. “Maar de les die we opbouwen omvat veel meer activiteiten dan wat er in het leerwerkboek staat. Er is telkens een handleiding voor leerkrachten.” “Bovendien worden er altijd maar meer doelen geformuleerd, maar er wordt niets geschrapt in de leerplannen. Hier draagt de minister een verantwoordelijkheid”, besluit Patteet. Volgens hem kunnen leerkrachten ook niet alle leerstof behandelen, omdat ze steeds meer bijkomstige taken hebben. “Het gaat vooral om het soort oefeningen”, reageert Karen. “Ik merk bij mijn leerlingen in 5 en 6 aso dat ze het gewoon zijn om leerstof met de paplepel te krijgen, zonder zelf echt na te denken. Als leerkracht wil ik juist dat mijn leerlingen meer nadenken. Dat fnuikt de creativiteit.”

**Oppervlakkige oefeningen**

Prof. Dr. Wouter Duyck, onderwijsexpert en cognitief psycholoog bij de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), geeft Karen overschot van gelijk. “We zien vandaag dat schoolboeken eerder oppervlakkige oefeningen gaan gebruiken, in plaats van te werken met meer ingewikkelde zinnen of een korte tekstjes bijvoorbeeld. En dat is wel degelijk een probleem. Duyck verwijst onder meer naar een onderzoek, dat linken legt tussen bepaalde schoolboeken en slechte leerprestaties, of dat de leesvaardigheid van leerlingen in Vlaanderen ei zo na het sterkste daalde in heel Europa gedurende de laatste 15 jaar.

Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) erkent dat er problemen zijn met de invulboeken. Het is geen geheim dat de minister vindt dat het aandeel naar beneden moet om de kwaliteitsproblemen aan te pakken, al kan hij daar zelf geen beslissingen in nemen. “We zitten met de vrijheid van onderwijs, dat wil zeggen dat wij kunnen bepalen wat de eindtermen zijn, maar niet wat de uitgeverijen en scholen daarmee doen. De leerkrachten zeggen dat de kwaliteit van de schoolboeken ondermaats is en wijzen naar de uitgeverijen, terwijl de uitgeverijen zeggen dat de leerkrachten die invulboeken liever hebben. Daarom zeg ik: we schuiven samen aan tafel en komen tot een betere kwaliteit, veel minder invulboeken en aangepast aan de eindtermen.” **Joppe Nuyts**

# 27 augustus 2021, Het Laatste Nieuws, Waarom invulboeken big business zijn: “Binnen geraken bij een school is als een lottoticket voor uitgeverijen”

Meer dan 100 leerkrachten en heel wat directies werden door VTM Nieuws en Het Laatste Nieuws ondervraagd over hun financiële zorgen. Wat blijkt? Het aankopen van nieuwe schoolboeken - en dan vooral de vele invulboeken - wordt elk jaar financieel een stuk moeilijker. Voor de uitgeverijen daarentegen is het bedje gespreid. Twee directeurs en een auteur over de booming business van de werkboeken. “Meewerken aan een methode bracht me in totaal een slordige 50.000 euro op.”

Over een kleine week gaan de poorten van basisschool De Regenboog in Hemiksem weer open. Terwijl de meeste leerlingen staan te trappelen, krabt directeur Sonja Hoolants (57) zich nog eens in de haren. Er moeten nieuwe schoolboeken komen, en dat is financieel een stuk moeilijker dan vroeger. “Ik sta al meer dan dertig jaar in het onderwijs en heb de prijs van boeken zien stijgen. Waar je vroeger maar één handboek had per vak, zijn dat nu soms vier of vijf invulboeken. Die kunnen we nooit allemaal kopen, dus we moeten meer gerichte keuzes maken. Onze bundels voor wereldoriëntatie maken we bijvoorbeeld zelf.” Het schooljaar moet nog beginnen en Sonja ziet al meteen een groot deel van haar budget verdwijnen. “Volgens mij gaat 60 tot 70 procent naar nieuwe leermiddelen.”

VTM Nieuws en Het Laatste Nieuws spraken met meer dan 100 leerkrachten en heel wat directies over hun financiële zorgen. Wat blijkt: de overgrote meerderheid vindt boeken té duur, en ziet ze ook ieder jaar in prijs stijgen. Dat klopt ook. De prijs van handboeken stijgt niet exponentieel, maar wel mee met de index. Voor de budgetten van de scholen is dat niet het geval. Onze redactie kon de prijsstijging ook zelf vaststellen: sommige schoolboeken in het secundair stegen in een jaar tijd met maar liefst 5 procent. Geen hallucinante bedragen, zou je denken. Maar als je voor zes aparte vakken één euro per boek extra moet betalen voor duizend leerlingen, dan kom je al snel aan een flinke hap uit het schoolbudget. Reken maar zelf uit.

**Volledig digitaal**

Een herkenbare situatie voor Steven Ronsijn (43). Hij is directeur van het Sint-Lievenscollege in Gent. Ook hij zag het budget jaarlijks stijgen. “Daar kwamen nog een stapel onbetaalde schoolrekeningen bij van ouders die de eindjes moeilijk aan elkaar kunnen knopen. We willen natuurlijk niet met deurwaarders werken, dus zijn we op zoek gegaan naar een manier om te besparen. We kwamen al snel bij de schoolboeken uit.” De directie van het Sint-Lievenscollege nam een drastische beslissing: geen schoolboeken meer in de technische richtingen, enkel nog laptops en andere digitale middelen. Althans, voor sommige vakken, zoals geschiedenis en wiskunde in de eerste graad. Het is meteen een besparing van jewelste.

“We vervangen dit jaar drie werkboeken door drie digitale varianten”, gaat Ronsijn verder. “Dat maakt de schoolfactuur al heel wat draaglijker voor de ouders: van 260 euro naar 210 euro per leerling. We denken heel bewust na over welke materialen we aanschaffen.” En daarmee is hij niet alleen: volgens de enquête TeacherTapp van de Arteveldehogeschool, een bevraging bij 1.500 leerkrachten, denkt 83 procent van de leerkrachten na over de kostprijs van hun boeken. Al prijst Ronsijn de digitale methode niet de hemel in. “We moeten vooral afwachten of de leerlingen tevreden zijn over de methode en of de studieresultaten naar behoren zijn.”

**Concerten en cadeaus**

De hoge schoolrekeningen is voor een deel te wijten aan de invulboeken. Doordat uitgeverijen steeds minder inzetten op handboeken die gehuurd of achteraf doorverkocht kunnen worden, moeten ouders en scholen elk jaar opnieuw een groot budget vrijmaken voor nieuwe invulboeken. Voor de uitgeverijen is dat een zeer winstgevend verdienmodel, vindt ook Steven Ronsijn. “We mogen het uitstekende werk dat uitgeverijen leveren zeker niet negeren, maar het is ook geen geheim dat binnen geraken bij een school gelijk staat aan een lottoticket”, vult Ronsijn aan. “En daar hebben ze heel wat voor over. Mijn leerkrachten worden uitgenodigd voor concerten of krijgen cadeaupakketten aangeboden om hen over de streep te trekken. Dan stel ik me grote vragen bij dit blijkbaar grote marketingbudget.”

Dat invulboeken best winstgevend kunnen zijn, bevestigen ook sommige auteurs van de boekjes zelf. Een auteur, die anoniem wenst te blijven: “Als zo’n boek succesvol is en aangekocht wordt door de school, kan het soms heel wat geld opleveren. Ik heb meegewerkt aan een methode en dat bracht me in totaal over 6 jaar een slordige 50.000 euro op. Niet slecht betaald, al ging het ook om een populaire methode. Als die niet aanslaat, heb je als auteur geen gewaarborgd minimumbedrag.”

De uitgeverijen erkennen dat de prijzen van leermethoden stijgen, omdat er ook veel meer materiaal bijkomt. Maar volgens hen komt de stijgende vraag naar leerwerkboeken ook wel vanuit de leerkrachten. “We zien dat de vraag naar leerwerkboeken de afgelopen jaren is toegenomen. Dan zullen we inspelen op die vraag van de klant”, zegt Winfried Mortelmans, CEO van Uitgeverij Van In. “We bieden voor sommige vakken ook handboeken aan, maar de leerkrachten kiezen om verschillende redenen meestal de leerwerkboeken uit.” **Joppe Nuyts**

# 1 september 2021, Trends, Minister Ben Weyts (N-VA) over de kwaliteit van het onderwijs: 'De tijd van vrijblijvendheid is voorbij'

Nu hij de kopzorgen van het corona-onderwijs van zich af kan schudden, kan Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) focussen op de kwaliteit. En op het nijpende lerarentekort. "We willen af van het idee dat iemand na een rist mislukte opleidingen altijd nog leraar kan worden."

Sinds Ben Weyts in oktober 2019 de Vlaamse minister van Onderwijs werd, heeft hij zich vooral veel bezig moeten houden met de coronacrisis. Niet echt business as usual dus. Toch heeft het er stilaan de schijn van dat de N-VA-minister de onderwijstanker van richting laat veranderen. De praktijktest voor zijn beleid komt pas de komende jaren, maar Weyts kreeg in elk geval de sociale partners zover dat de evaluatieprocedures voor leerkrachten strenger worden. Zo wordt het eindelijk mogelijk om de uitwassen van het systeem van de vaste benoeming in het onderwijs aan te pakken. "Ik denk dat we de fundamenten in een paar grote werven hebben gelegd", zegt Weyts. "Dat gaat over de vaste benoeming, maar ook over het inschrijvingsdecreet, het Leersteundecreet dat het M-decreet vervangt en de Digisprong."

Zowel de katholieke onderwijskoepel als het gemeenschapsonderwijs klaagt over een nijpend lerarentekort. Volgens Lieven Boeve, de topman van het katholiek onderwijs, is dat zelfs het grootste probleem van ons onderwijs. Heeft hij gelijk?

*BEN WEYTS.* "Voor mij is de kwaliteit van het onderwijs de hoogste prioriteit, al is het lerarentekort daar natuurlijk onlosmakelijk mee verbonden. Zonder voldoende goed opgeleide leerkrachten kun je de onderwijskwaliteit niet garanderen."

Koen Pelleriaux, de nieuwe topman van GO!, stelt voor dat leerkrachten zich specialiseren in een stukje van hun takenpakket. Kan differentiatie helpen om het beroep van leraar aantrekkelijker te maken?

*WEYTS.* "Differentiëren kan al. De discussie over wat de onderwijsopdracht moet inhouden, is al vaker gevoerd. In het secundair onderwijs, vooral in de vakwerkgroepen, kunnen de leerkrachten perfect de taken verdelen. Dat gebeurt ook op verschillende plaatsen.

"Het is een nobel voorstel, maar de echte sleutel om het lerarentekort aan te pakken is nieuwe profielen aan te trekken. Nadat eerdere voorstellen bij de Raad van State zijn gesneuveld, is het deze regeerperiode gelukt om zij-instromers een beter perspectief te geven. Voor een aantal knelpuntvakken kunnen ze nu al tot acht jaar anciënniteit meenemen naar het onderwijs. Dat levert al snel een loonvoordeel van netto 300 euro op. Voorlopig gaat het om leerkrachten in het basisonderwijs, wiskundeleraars, leraren Frans en Nederlands en wetenschappen. Dit najaar breiden we die lijst met knelpuntberoepen uit."

Zullen die zij-instromers volstaan om de kwaliteit te verbeteren?

*WEYTS.* "Het is maar een van de dingen die we doen. Om de vicieuze cirkel van dalende kwaliteit te doorbreken, is het ook nodig de kwaliteit van de lerarenopleiding op te krikken. We willen af van het idee dat iemand na een rist mislukte opleidingen altijd nog leraar kan worden. Daarom wil ik gevolgen koppelen aan de verplichte ijkingsproef voor de lerarenopleiding. Nu maakt het niet uit of je die test ernstig invult, dan wel een tekening van Mickey Mouse maakt. Die toets moet geen echte toelatingsproef worden, maar ik wil wel dat er bij tekorten een engagement wordt genomen om ze aan te pakken."

U wilt de uitstroom van jonge leerkrachten ook beteugelen door te sleutelen aan de vaste benoeming. Waarom schaft u ze niet gewoon af?

*WEYTS.* "Je kunt de vaste benoeming vervloeken, maar er zijn ook goede kanten aan. In een scenario zonder vaste benoeming, duw je 150.000 leerkrachten elke zomer in de onzekerheid. Zullen ze wel een volledig uurrooster of volledig loon hebben? Nu heeft een grote groep die zekerheid, terwijl een kleine groep van leerkrachten die nog niet vast benoemd zijn, in de onzekerheid blijft.

"Er zijn inderdaad uitwassen waarbij onkundige en onwillige leerkrachten het systeem van de vaste benoeming misbruiken. Hoewel het onmogelijk leek, heb ik daarover een deal met de sociale partners gesloten. We willen het mogelijk maken dat jonge leerkrachten nu al na een jaar uitzicht krijgen op een de vaste benoeming. Daar staat tegenover dat de evaluatieprocedures aangescherpt worden, zodat de directies niet langer machteloos staan als ze iemand willen ontslaan. Tot op heden was daar geen beginnen aan."

De tanende onderwijskwaliteit is allicht niet verbeterd tijdens corona. U zult niet de geschiedenisboeken ingaan als de minister die de PISA-scores verbeterd heeft.

*WEYTS.* "Ik maak me geen illusies. De onderwijskwaliteit verbeteren zal een geleidelijk proces zijn. Maar het probleem erkennen is wel de eerste stap. In het verleden werden de PISA-resultaten weleens gerelativeerd. Toen ik met mijn ministerschap begon, gingen we al voor de zestiende keer achteruit in de rankings. Ik vond dat het tijd was om die tendens eindelijk serieus te nemen.

"Ik zie drie speerpunten. Ten eerste: een focus op het Nederlands. Dat is de basis, waarmee alles begint. Nederlands maakt alle andere vakken mogelijk. We leven in een diversere samenleving dan twintig jaar geleden. We moeten verhinderen dat kinderen aan het lager onderwijs beginnen met een taalachterstand. Wie start met een achterstand zal die alleen maar groter zien worden. Ook in andere vakken. Daarom starten we dit jaar met de taalscreening voor kleuters. Dat is gekoppeld aan een schoolplicht vanaf vijf jaar. Die Koala-taaltest kan worden afgenomen van begin oktober tot eind november. Dat geeft dan een schooljaar om kinderen met een taalachterstand bij te spijkeren. Aan het einde van dat traject kan een klassenraad bovendien adviseren om de overstap naar het lager onderwijs uit te stellen. Ouders hoeven zich daar niet bij neer te leggen, maar wie toch start, kan dat enkel als een taalbad wordt gevolgd. De tijd van vrijblijvendheid is voorbij.

"Ten tweede zijn er de aangescherpte eindtermen. We leggen de lat hoger. Het zijn de minimumdoelen van wat kinderen moeten kennen en kunnen. Hoe kinderen dat leren, is de keuze van de scholen en de koepels. De vrijheid van onderwijs blijft dus bestaan, maar de lat ligt dus wel hoger.

"Ten slotte zijn er de peilingsinstrumenten. U wilt de leerachterstand door corona kennen? Eigenlijk hebben we als overheid geen instrumenten om dat te meten. De koepels hebben wel eigen instrumenten om de kwaliteit van hun scholen te meten. Uiteraard blijkt daaruit meestal dat ze het wel goed doen. Ik wil dat alle scholen zichzelf een objectieve spiegel kunnen voorhouden. Dat lijkt me een basiselement voor het verbeteren van de kwaliteit. Daarom ontwikkelen we centrale toetsen, die we willen afnemen in het vierde en het zesde leerjaar in het basisonderwijs, en in het tweede en het zesde middelbaar."

Waarom komen de eerste tests er pas in 2024?

*WEYTS*. "Omdat uniforme proeven wetenschappelijk gevalideerd moeten zijn. Ik wil vermijden dat discussie ontstaat over de inhoud van die toetsen. De discussie moet gaan over de resultaten, niet over de invoering van het centraal examen. Daarom zijn bij het consortium dat aan die toetsen werkt, zowat alle onderwijsexperts in Vlaanderen betrokken."

De katholieke koepel verzet zich wel tegen de invoering van de eindtermen. Ze zijn te gedetailleerd, klinkt het. Hebt u daar begrip voor?

*WEYTS.* "Ik betreur dat. Vlaanderen investeert 15 miljard euro in onderwijs, een kwart van de begroting. Maar de output is niet navenant. Als de kwaliteit niet is wat we verlangen van het onderwijs, dan moeten we ingrijpen. Zijn de aangescherpte eindtermen een garantie op succes? Neen, maar ik weet wel zeker dat alle vrijblijvende recepten uit het verleden niet hebben gewerkt. De tijd van ieder zijn ding laten doen, is voorbij. De belastingbetaler heeft recht op betere resultaten.

"Ik vind het maar normaal dat de Vlaamse samenleving mag bepalen wat leerlingen moeten kennen en kunnen. Daarvoor betalen we, als maatschappij genoeg. Het is zowat de enige voorwaarde in het contract dat we met ons onderwijsveld afsluiten. De manier waarop kinderen die kennis krijgen, welke handboeken ze gebruiken, welke tijdsbesteding per vak, dat valt allemaal onder de vrijheid van onderwijs."

Voor u is het dus prima als katholieke scholen de lessen Nederlands verplaatsen naar de godsdienstles?

*WEYTS.* (*lacht*) "Als die godsdienstles in het Nederlands doorgaat, zou dat in theorie kunnen. Weet je, ik ben niet doof voor tegenargumenten. Het kan best zijn dat de honderden eindtermen hier en daar te scherp zijn geformuleerd. Alleen is dit werkstuk het resultaat van twee jaar werk van experts en de koepels. Zij hebben de eindtermen uitgewerkt. Maar net om ervoor te zorgen dat de eindtermen met de realiteit sporen, hebben we ook een praktijkcommissie opgericht die de theorie en de praktijk met elkaar moet matchen. Die aanpak kan zelfs leiden tot de aanpassing van bepaalde eindtermen of procedures. Bovendien komt er een gedoogperiode van twee jaar. Scholen krijgen twee jaar de tijd om de eindtermen geleidelijk te implementeren.

"Maar voor de duidelijkheid: talmen heeft geen zin, we moeten absoluut aan de slag met de eindtermen om de lat in het onderwijs hoger te leggen. De schorsingsprocedure die het katholiek onderwijs aanhangig had gemaakt voor het Grondwettelijk Hof, is afgewezen. In een rechtstaat is het vanzelfsprekend eenieders recht om beslissingen aan te vechten, maar niemand heeft baat bij een juridische marathon."

Het Franstalig onderwijs kiest voor een kortere zomervakantie. Onderwijsexperts vinden inderdaad dat die te lang duurt. Waarom bent u niet gevolgd?

*WEYTS.* "Ik wil geen debat uit de weg gaan, maar nu heb ik andere prioriteiten. Misschien moeten we eerst maar eens het lerarentekort en de onderwijskwaliteit aanpakken. Bovendien overstijgt het debat over de ingekorte vakantie het onderwijs. Je grijpt in op het persoonlijke leven van de ouders en de organisatie van het bedrijfsleven. Ik vind het verkeerd om snel-snel zo'n idee in beleid om te zetten. Ik heb advies gevraagd aan de SERV en VLOR, maar wil niet over één nacht ijs gaan.

"Los daarvan proberen we de zomerscholen structureel te verankeren. Het is een van de positieve gevolgen van corona. Dat geldt ook voor de investering van 385 miljoen euro in de Digisprong. Voor de zomerscholen trekken we nu een budget van 10 miljoen per jaar uit. Vorig jaar was het succes matig, maar dit jaar hebben de zomerscholen wel 11.000 kinderen op 180 locaties bereikt. En het werkt. Leerkrachten zeggen mij dat ze in de klas moeiteloos de kinderen eruit halen die een zomerschool hebben gevolgd."

Fijn, maar zijn dat dan de kinderen die het ook meeste nodig hadden?

*WEYTS.* "Uit de eerste resultaten blijkt van wel. We bereiken veel kinderen met een effectieve leerachterstand, waarvan vele niet Nederlands als thuistaal hebben. Maar het is wel een subtiel spel: je wilt de juiste mensen een stimulus geven zonder dat de zomerscholen een stigma worden. Ze zijn geen alternatief voor een herexamen."

U hebt ook de dubbele contingentering naar de prullenmand verwezen. Vrij vertaald, mogen scholen hun sociale mix weer zelf bepalen.

*WEYTS.* "Er is een politiek akkoord over de grote principes, maar dat moet nog verder ingevuld worden. Ik denk dat het belangrijk is dat we voor de inschrijving in scholen afstappen van een dwangmatige voorrang voor bepaalde groepen. Dat heeft tot veel frustratie en ergernis geleid. We bieden elke onderwijszone met een capaciteitsprobleem wel nog de mogelijkheid voorrangsgroepen aan te wijzen. Het lokale draagvlak is belangrijk. De gemeenteraad moet zo'n beslissing bekrachtigen. We willen meer de lokale problematiek laten spelen, in plaats van algemene voorrangsprincipes te bepalen."

Leidt dat niet tot concentratiescholen en inschrijvingsfiles voor de poort van populaire scholen?

*WEYTS.* "Sommige scholen zullen altijd populairder zijn dan andere. En dat is maar goed ook. Het komt de onderwijskwaliteit ten goede. De scholen waar mensen staan aan te schuiven, zullen altijd de scholen zijn waar de kwaliteit beter is. Dat zie ik niet veranderen."

Intussen blijft de roep om STEM-profielen luid klinken. Dreigt die aandacht andere richtingen in de verdrukking te duwen?

*WEYTS*. "Dat denk ik niet. Er is nog altijd een grote vraag naar STEM-profielen. Het onderwijsaanbod moet zich ook richten op wat de samenleving nodig heeft. We stellen vast dat ons actieplan van de afgelopen jaren wel meer meisjes heeft laten kiezen voor een STEM-richting, maar de instroom in de technische en beroepsopleidingen blijft te beperkt. Daar moeten we meer aandacht aan besteden. Daarom werken we samen met Hilde Crevits aan een nieuw STEM-actieplan."

De regeerperiode is halfweg. Bent u tevreden en wat staat nog op uw todolijstje?

*WEYTS.* "Uitzichtloze dossiers aanpakken, doe ik graag. Ik denk niet ik de eerste signalen van een opflakkerende kwaliteit deze regeerperiode nog zal meemaken. Realiteitszin verhindert mij om daar te voluntaristisch over te zijn, maar ik hoop wel dat we de fundamenten hebben gelegd. Om te bepalen of ik uiteindelijk tevreden zal kunnen terugblikken, is het nog wat vroeg, maar we zijn de tanker stilaan wel in de goede richting aan het keren." [**Roeland Byl**](https://trends.knack.be/economie/auteurs/roeland-byl-727.html)**, redacteur bij Trends**

# 2 september 2021, De Morgen, Leve de wetenschap, weg met talen: het aantal diploma’s klassieke talen daalt

Leerlingen in het secundair kiezen vaker voor wetenschappen dan vroeger. Vooral in het aso valt op dat het aantal diploma’s voor wetenschappen-wiskunde fel gestegen is. Het aantal diploma’s in klassieke talen daalde dan weer.

29 procent van de leerlingen in het aso studeerde in het schooljaar 2019-2020 af met een diploma wetenschappen-wiskunde. Dat blijkt uit cijfers van het departement Onderwijs die door Statistiek [Vlaanderen](https://www.topics.be/hyper/popover/) op een rijtje werden gezet. Tien jaar geleden, in het schooljaar 2010-2011, was dat nog 22 procent van de leerlingen.

Françoise Chombar, CEO van Melexis en voorzitter van het STEM-platform dat de Vlaamse overheid adviseert, juicht dat toe. “Onze wereld wordt almaar technologischer. Dus hebben we nood aan heel veel STEM-profielen.”

De populariteit van de richting wetenschappen-wiskunde past in een bredere tendens van leerlingen richting STEM. Dat zijn alle richtingen die zich focussen op wetenschappen, technologie, techniek en wiskunde. Zo koos 36 procent van de leerlingen aan het begin van de tweede graad voor een STEM-richting in het schooljaar 2019-2020, zo bleek recent nog uit de STEM-monitor. Tien jaar eerder was dat 33 procent. Diezelfde trend zet zich overigens voort in het hoger onderwijs.

Die ruk richting STEM laat zich echter minder voelen in het tso en bso, nochtans de heimat van technische richtingen. “Dat is zorgwekkend”, zegt Chombar. “Vaak worden deze opleidingen als minderwaardig beschouwd. Totaal onterecht natuurlijk. Mijn ervaring bij Melexis leert dat ingenieurs en technici elkaar aanvullen, de ene kan niet zonder de andere.”

In het algemeen zijn er gewoon minder verschuivingen in de populariteit van studierichtingen in het tso en bso. Het enige opvallende lijkt dat de richting ‘verzorging’ nu de populairste bso-richting geworden is. Tien jaar geleden was dat ‘kantoor’.

**Klassieke talen**

Talenrichtingen in het aso zijn dan weer minder in trek. Vooral het aandeel diploma’s klassieke talen daalde van 23 procent (2010-2011) naar 17 procent (2019-2020). “Eigenlijk zien we al bijna twintig jaar dat leerlingen minder Latijn en Grieks volgen”, zegt Kathleen Schepens, woordvoerster van de Vereniging van Leerkrachten Oude Talen (VLOT vzw) en zelf leerkracht Latijn. “Dat is niet enkel in Vlaanderen het geval.”

Ook Classica Vlaanderen, de overkoepelende vereniging van organisaties voor onderwijs van klassieke talen, houdt de cijfers nauw in het oog. “Ons valt het op dat scholen die een klassieke taal koppelen aan wiskunde meer kans hebben om die talen te laten overleven”, zegt Reinhart Ceulemans, hoofddocent Griekse literatuur (KU Leuven). “Leerlingen kiezen voor die richtingen vanuit een idee-fixeom alle opties open te houden, bijvoorbeeld voor toelatingsexamens.”

Waarom kiezen er eigenlijk minder leerlingen voor Latijn of Grieks? Volgens Schepens is dat het gevolg van een rendementsdenken, waarbij leerlingen en ouders kiezen voor die richtingen waarvan ze geloven dat ze het meeste toekomst hebben. “Op een moment dat de overheid dan campagne voert voor STEM, is het evident dat jongeren daarvoor kiezen.”

Schepens geeft toe dat die tendens oorspronkelijk wel gepaard ging met gezucht en geklaag bij collega’s. “Ik kan me inbeelden dat enkele van hen van hun piëdestal gevallen zijn”, zegt ze. “Anderzijds raken we meer af van het imago de meest prestigieuze richting te zijn. Leerlingen kiezen nu voor Latijn omdat ze geïnteresseerd zijn. Dat is een zegen.”

Dat steeds minder studenten voor taal- en letterkunde kiezen, is dan wel weer zorgwekkend. “Dat is niet enkel een probleem voor universiteiten, maar voor het hele onderwijs”, zegt Ceulemans. “Voor sommige leerkrachten in bijvoorbeeld de lagere school is het minder gemakkelijk om geletterdheid bij te brengen omdat in hun eigen opleiding talen minder aan bod kwamen. Zo kom je in een vicieuze cirkel terecht. Dat is problematisch. Ik heb het dan niet over het belang van de dt-regel, maar kinderen die geen tekst meer verstaan of krant kunnen lezen.”

# 6 september 2021, Apache, Steeds meer ouders vechten B- of C-attest aan

Het aantal ouders dat het B- of C-attest van hun kind aanvecht, stijgt jaar na jaar. De coronapandemie heeft de toename nog een extra boost gegeven. Bestaat het risico dat scholen een A-attest uitreiken, enkel om een juridische procedure te vermijden? 'Corona is argument nummer één om een beslissing van de klassenraad in twijfel te trekken.'

“Exacte cijfers houden we niet bij, maar het aantal aanvragen om een attest te betwisten is beduidend hoger dan vorig jaar”, vertelt **A.H.**, directeur van een secundaire school in Brussel\*. “Vorig jaar werd corona ingeroepen om bepaalde leerlingen milder te quoteren en vlotter te laten overgaan. Die mildheid vertaalt zich in leerlingen die eigenlijk niet op hun juiste plek zitten op school. Ze zitten in een richting die niet volledig bij hen aansluit of in een verkeerd leerjaar, met alle gevolgen van dien.”

Statistieken over aantal aanvragen tot beroep, of effectieve beroepscommissies, worden niet bijgehouden door het **Departement Onderwijs en Vorming**noch door **Stefan Grielens**, algemeen directeur van het **Vrij CLB Netwerk**. De laatste jaren zijn er volgens Grielens steeds meer ouders die de beslissing van de school in twijfel trekken. “Scholen worden meer ter verantwoording geroepen. Dat is een trend die zich al een heel aantal jaar aan het doorzetten is. Sinds het coronajaar is er nog een extra stijging op te merken.”

**Hoe verloopt de procedure?**

De beslissing om aan een leerling in het secundair onderwijs een A-, B- of C-attest toe te kennen, ligt bij de klassenraad, die bestaat uit alle leerkrachten van die leerling. Een A-attest betekent dat een leerling geslaagd is en zijn of haar schoolcarrière kan voortzetten in dezelfde (of een zelfgekozen andere) studierichting. Bij een B-attest is de leerling ook geslaagd, maar wordt hij of zij uitgesloten van bepaalde studierichtingen. Een school reikt een C-attest uit als een leerling niet geslaagd is en het jaar moet overdoen. Wanneer een ouder niet akkoord is met de beslissing van de klassenraad, heeft die drie dagen de tijd om in overleg te gaan met de schooldirecteur.

“Daarna kan de school beslissen een tweede delibererende klassenraad te organiseren”, legt advocaat **Christophe Vangeel** uit. Vangeel heeft zich gespecialiseerd in onderwijsrecht en staat zowel ouders als scholen bij in beroepsprocedures, onder meer over het aanvechten van een gegeven attest. “Als een school geen nieuwe klassenraad bijeenroept, of als ouders het nog steeds niet eens is met de nieuwe beslissing van de klassenraad, kunnen ze beroep aantekenen bij een beroepscommissie op school. Ze hebben daar drie dagen de tijd voor.”

De beroepscommissie bestaat uit een aantal interne en externe leden van de school. In de school van A.H. gaat het om drie interne (een leerkracht, de directeur, en een lid van het schoolbestuur) en drie externe leden (een lid van het oudercomité, de voorzitter van de commissie en een derde onpartijdig lid). “Ik stel me soms vragen bij de onafhankelijkheid van zo’n commissie”, zegt Vangeel. “Het schoolbestuur kiest de externe personen. Soms zijn het oud-leerkrachten of oud-directeurs van diezelfde school. Hun beslissing is naar mijn mening niet altijd objectief.” In de procedure neemt het CLB een eerder adviserende en bemiddelende rol op. “CLB-werknemers geven soms extra advies over bepaalde leerlingen op de klassenraad”, zegt Grielens. “Ze kunnen aanvullende informatie aanrijken en een ander licht op de zaak laten schijnen. Maar dat wordt niet standaard bij elke leerling gedaan: we doen dat als het nodig is.” Als ouders niet akkoord zijn met de beslissing van de beroepscommissie, kunnen ze nog naar de Raad van State stappen. “De Raad kan geen ander attest toekennen. Ze spreekt zich hoofdzakelijk uit over de procedure en gaat na of er fouten zijn gemaakt”, legt Vangeel uit.

**Leerproblemen door corona**

“Het is niet fijn om een beroep tegen je beslissing als school te krijgen, zeker niet als het er veel zijn”, zegt A.H.. “Los van de grote werklast dat het met zich meebrengt, voelen leerkrachten zich niet naar waarde geschat. Ze hebben het gevoel dat ze buitenspel worden gezet, alsof ze hun job niet goed doen, wat uiteraard het geval niet is.” “De reputatie van de school gaat er ook niet op vooruit”, merkt hij verder op. “Ouders en de schoolomgeving horen dat we procentueel meer beroepen dan andere scholen tegen ons krijgen, en linken dat aan de kwaliteit van onze school. Terwijl het aantal beroepen of aanvragen tot beroepen weinig tot niets zeggen over hoe gegrond ze zijn. Elke zaak is uniek: geen enkele aanvraag valt te vergelijken met een ander.”

Volgens Vangeel moeten scholen beter communiceren over de attesten. “Mensen stellen zich de laatste jaren meer vragen en zijn mondiger geworden. Ze hebben het recht op een correcte en heldere beargumentering waarom hun kind een B- of C-attest heeft gekregen. Daar schort het soms. Ook wanneer scholen niet alle cruciale informatie meenemen in hun beslissing, ervaren de ouders een onrecht.”

In de school van A.H. is corona het meestgebruikte argument om een attest aan te vechten. “Sommige ouders halen aan dat hun kind slechte punten behaald heeft omdat het slecht kon studeren tijdens de pandemie. Bij anderen is hun kind aan het einde van schooljaar 2019-’20 te mild gequoteerd, waardoor het niet op de juiste plek zat tijdens het afgelopen schooljaar. Maar die slechte cijfers zijn doorheen het schooljaar altijd al duidelijk geworden. Sommigen slepen tekorten te lang mee.”

Vangeel heeft in zijn praktijk weinig het gevoel dat ouders enkel om opportunistische redenen een attest aanvechten, ‘om het toch maar te proberen’. “Bijna altijd is er een ernstig probleem dat de school niet had aangekaart. Toch is het soms zinloos om een beroep in te stellen, en dan zeg ik dat ook tegen de ouders”, zegt Vangeel. A.H. heeft ervaring met die rechtszaken waarvan op voorhand al duidelijk is wie in zijn recht was. “Dat is soms frustrerend. Laat het duidelijk zijn: elke ouder moet het recht hebben om een attest aan te vechten. De leuze ‘Wat de school beslist is heilig’ gaat niet meer op, en dat zou ook niet gezond zijn. Maar met sommige aanvragen heb ik het toch moeilijk.”

In sommige gevallen lukt het om de plooien glad te strijken tijdens het eerste gesprek tussen de directie en de ouder. “Je leert elkaars standpunten kennen. Meestal laten ouders hun bezwaren dan vallen. Soms worden bijkomende proeven of herexamens gevraagd aan de leerlingen”, stelt A.H.. Hoeveel attesten uiteindelijk worden aangepast, kan hij niet zeggen. Advocaat Vangeel: “In mijn praktijk wordt ongeveer 75% van de zaken herzien. Die zijn wel al langs een eerste triage gepasseerd. De herziening kan gaan van een C-attest naar een A- of B-attest, een B-attest met een andere clausulering of het toekennen van uitgestelde proeven (herexamens).”

**Stijgende trend**

Zowel Vangeel als Grielens geloven dat het aantal beroepsprocedures de komende jaren nog zal blijven toenemen, en dat de trend dus, ook wanneer de coronapandemie achter ons ligt, verdergezet wordt. “Er is een algemene tendens naar individualisme in de gehele samenleving”, zegt Grielens. “Dat gaat niet zomaar veranderen de komende jaren. Ik zie weinig redenen tot keren. Scholen gaan ermee moeten leren leven en het moeten overstijgen.”

“Ik hoop volgend jaar op geen enkel beroep, al is dat naïef”, zegt A.H.. “Het corona-argument zal in de komende jaren hopelijk wel wegvallen.”

Bestaat het risico dat scholen in de komende jaren een A-attest uitkeren aan leerlingen, enkel en alleen om een juridische procedure te vermijden? De drie geïnterviewden menen van niet. “Een klassenraad beslist altijd in eer en geweten over het attest van een leerling. Daar zal geen verandering in komen”, stellen ze.

“Durf beslissingen te nemen”, raadt Grielens scholen aan. “Als een leerling in het zesde middelbaar een C-attest krijgt, terwijl hij telkens maar met de hakken over de sloot over gegaan is, was het dan niet nuttiger geweest om hem of haar sneller te heroriënteren naar een andere richting? Het is duidelijk dat een degelijke keuzebegeleiding, een van de kerntaken van een school, meer dan ooit essentieel is.” **Ine Gillis** *School bekend bij de redactie*

# 5 september 2021, MO!, Geert Van Istendael, Pas wie leert krijgt de mogelijkheid om klassengrenzen te slechten. Leve het leren! Leve de kennis!

Al jaren hoort columnist Geert Van Istendael met stijgende verbazing lieden toeteren dat je geen kennis meer nodig hebt. Dat de nadruk op kennis leggen in het onderwijs elitair zou zijn. Maar, stelt hij in een vurig pleidooi, ‘pas wie leert krijgt de mogelijkheid om klassengrenzen te slechten’.

In nummer 34 van het door mij vlijtig gelezen *Knack* *Magazine* staat een lang gesprek met onderwijsdeskundige [Tim Surma](https://www.knack.be/nieuws/onderwijs/onderwijs-moet-back-to-basics-vindt-expert-tim-surma-feitenkennis-is-wel-belangrijk/article-longread-1770161.html). Eerder was hij 17 jaar leraar wiskunde in een middelbare school hier te lande. Theorie en praktijk in één persoon. Toen ik las wat die meneer zegt, begon mijn oude hart sneller te kloppen.

Hij zegt: ‘Herhaling werkt. Dat weet iedereen die een paar jaar voor de klas heeft gestaan.’ Ik zou eraan toevoegen: daar kun zelfs je achter komen als je nooit voor de klas hebt gestaan.

Al vele jaren heerst in onze scholen het ijzeren dogma dat kennis niet belangrijk is. Nee, je moet vaardigheden ontwikkelen. Deze meneer zegt: ‘… een vaardigheid is uiteindelijk toegepaste kennis’. Ik leid daaruit af dat je zonder kennis geen vaardigheid kunt verwerven.

Er is nog een ijzeren dogma nummer 2: je moet kritisch en creatief denken. Dus nogmaals: kennis is niet belangrijk. Deze meneer zegt: ‘Je kunt niet kritisch denken over een materie waar je niets over weet.’

Dan merkt de *Knack*-journalist op dat pleiten voor kennisgebaseerd onderwijs een elitaire bijklank heeft. Goeie opmerking, want de waarlijk kritische journalist hoort zich op te stellen als advocaat van de duivel.

Meneer Surma zegt: ‘Goed kunnen lezen en rekenen, dat is tenslotte wat kinderen op termijn gelukkig maakt. Goed onderwijs is juist heel progressief omdat het als sociale gelijkmaker kan fungeren. Voor kansarme kinderen is de klas soms de enige leeromgeving, want ze hebben geen ouders die hen ’s avonds in bed voorlezen of hen in het weekend meesleuren naar musea of interessante hobby’s. Niemand heeft méér belang bij efficiënt leren dan zij.’

Tot zover deze zeer deskundige meneer.

**Rechtse hond?**

Toen ik zijn woorden las, dacht ik onmiddellijk aan een stuk van Willem Frederik Hermans (1921-1995). Het komt uit *Houten leeuwen en leeuwen van goud* (Amsterdam, De Bezige Bij, 1979). Meer dan 40 jaar geleden schreef deze meester van onze taal:

‘… gesteld men zou het onderwijs in de spelling afschaffen en iedereen zou maar mogen spellen zoals hij wilde, dan zouden natuurlijk de kinderen uit hogere milieus, trots op hun klasse, correct blijven spellen en de kinderen uit lagere kringen, hoewel naar de middelbare school gestuurd, zouden het nooit leren.’

En:

‘Niet alleen opstellen maken moet worden afgeschaft, ook het lezen van andermans opstellen mag niet meer… De kinderen uit de hogere milieus zullen, zelfs als het literatuuronderwijs op school wordt afgeschaft, thuis heus wel te horen krijgen dat beschaafde mensen andere lectuur genieten dan Viva en Privé *(twee Nederlandse tijdschriften, red.).* Maar de kinderen uit lagere milieus hebben geen ouders die goede boeken en gedichten lezen.’

Was Willem Frederik Hermans een verwerpelijke rechtse hond? Dat beweerden zijn zichzelf progressief noemende vijanden. Daarom wil ik een citaat van een twijfelloos linkse Nederlander opdiepen. Ik bedoel, het communistische Tweede Kamerlid Marcus Bakker (1923-2009). Tijdens het parlementsdebat begin jaren ‘70, over de afschaffing van het gymnasium, een schooltype dat volgens de sociaaldemocraten veel te elitair was, zuchtte Marcus Bakker, even schamper als bedroefd: ‘Nu kunnen arbeiderskinderen eindelijk naar het gymnasium en dan schaffen ze het gymnasium af.’

Blijkbaar waren de moderne Nederlandse sociaaldemocraten de woorden van de *Socialistenmars*uit 1891 vergeten, die hun kameraden vroeger zongen:

*All’ geesteslicht, all’ wetensmacht*

*Zij aan het zwoegend volk gegeven!*

Het beste wat cultuur te bieden heeft

De leiders van de opkomende arbeidersbeweging beseften verdomd goed dat de elite het betere kent, op elk gebied, daarom is het een elite. Die elite heeft meer centen en meer opleiding, en dus woont zij beter, kleedt zich beter, eet beter, stuurt de kinderen naar betere scholen en zorgt ervoor dat ze kan participeren in het beste wat de cultuur te bieden heeft.

De leiders van de opkomende arbeidersbeweging wilden dat óók de armoedzaaiers die zij verdedigden deel zouden hebben aan al dat betere. Zij verwierpen dat betere niet, zij eisten het op. Bij hun bittere strijd om hoger loon en achturendag hebben zij nooit de cultuur veronachtzaamd. Nooit spraken zij smalend over de grote, burgerlijke of aristocratische cultuurscheppingen, integendeel. Zij bezorgden goedkope volksuitgaven van Balzac en Zola en Heine. Een dichtbundel moest passen in de zak van een arbeiderskiel.

Al jaren beluister ik met stijgende verbazing de lieden die toeteren dat je geen kennis meer nodig hebt. Dat kennis zelfs verdacht is, want o zo e-li-tair. Dat noemt zich progressief?!? Waar halen ze het? Ik vind hun uitspraken paternalistisch. Hun botte afgunst jegens alles wat boven het maaiveld uitsteekt delen ze trouwens met extreemrechts. Waarom verbaast me dat nou niet?

Ze doen me terugdenken aan een zinnetje dat meer dan 100 jaar geleden volgens toenmalige flaminganten circuleerde in de Franstalige bourgeoisie van Gent, Antwerpen en andere Vlaamse dorpen. Als die heersende klasse het over de Vlaams brabbelende onderklasse had: houd ze arm, houd ze dom.

Ze doen me terugdenken aan de republikeinse Franse dorpsschooltjes van weleer, waar met krijt op bord stond geschreven, in de fraaie letters van de juf of de meester: *‘L’ignorance toujours mène à la servitude’*. Of: ‘altijd leidt onwetendheid tot onderwerping’.

[Ik heb het hier al een keer gebruikt (10 mei 2021), maar dat geeft niet,](https://www.mo.be/column/ruim-baan-voor-al-wie-naar-de-nederlandstalige-school-wil-de-hoofdstad-van-vlaanderen) want het komt van de geniale Franse filosoof, revolutionair en wiskundige Nicolas Condorcet, een pionier van waarschijnlijkheidsrekening en statistiek. Men zegge het voort.

LEES OOK [De pioniersstudenten in het Vlaamse hoger onderwijs](https://www.mo.be/analyse/studenten-zonder-rolmodel)

Giet dus kennis uit, als water in dorstige kinderkelen. Geef les. Trek de leerlingen mee. Zeg vooral nooit, dat is niets voor jou, want jij bent … (vul zelf maar in).

Ja, meneer Surma, u heeft gelijk, overschot van gelijk, leren maakt kinderen gelukkig. Tweede voordeel, daar bovenop, pas wie leert, krijgt de mogelijkheid om klassengrenzen te slechten.

‘Wees nooit saai’

Ik noem mijzelf reactionair, maar dat alles vroeger beter was, zult u me niet horen zeggen. Ik heb genoeg slechte leraren gehad. Ik heb genoeg leraren ongestraft leerlingen zien treiteren. Ik heb zelf ooit een knoert van een oorveeg gekregen. Enzovoort.

Maar daarnaast waren er de onvergetelijke leraren, de leraren die je meesleepten, optilden, aanspoorden, met hun schitterende verhalen, hun kristalheldere logica, hun begeerte om kennis door te geven aan de jongeren. En allemaal pasten zij hetzelfde basisbeginsel toe, met verve en vaak met een grap: wees nooit saai.

Je mag en moet jonge geheugens oefenen. Aarzel niet om leerlingen gedichten uit het hoofd te laten leren, 10 of 20 per schooljaar, van Annie M.G. Schmidt tot Joke van Leeuwen, van *De tuinman en de dood* tot Maud Vanhauwaert. Desnoods door ze allemaal samen op te dreunen. Of probeer eens *De blauwbilgorgel*van Cees Buddingh, kinderen lachen zich een rolberoerte.

Ivan Illich, die wonderlijke Oostenrijks – Dalmatisch — katholiek – joods – Amerikaans – Mexicaans — Duitse priester – denker – activist (1926-2002) bespreekt in het eerste hoofdstuk van zijn dunne boekje over de ontscholing van de maatschappij (*Deschooling society*, New York, Harper & Row, 1971) het nut en de voordelen van leren *by rote*. Opdreunen uit het hoofd, alleen of collectief.

Wie heeft nog de kinderstemmen in het oor die, haast zingend als een koor, ritmisch riepen: drie maal twee is zes, drie maal drie is negen, drie maal vier is twaluf …?

Onschatbaar voordeel, je werd nooit vernederd en je leerde het op den duur toch, want als je het niet zo goed kon, werd je als vanzelf meegedragen door de leerlingen om je heen. Er waren zelfs kinderen die alleen hun lippen bewogen, maar aan het eind van het schooljaar kenden ze allemaal de maaltafels. Van buiten. Voor het leven.

**De ondergang**

Het geweeklaag over de ondergang van ons onderwijs weerklonk al jaren vóór corona. Het blijft niet beperkt tot onze gewesten. Ik lees in *De Correspondent*(25 augustus 2021) liefst drie keer: ‘De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs daalt al 20 jaar’. Ook bij ons horen we al jaren dat de kwaliteit van ons onderwijs daalt, PISA, je weet wel. Een voorbeeldje?

Toen ik onlangs een intelligente, jonge Vlaamse Brusselse, die twee jaar geleden haar aso-diploma haalde, vroeg of ze op school ooit had gehoord van Baudelaire of Rimbaud, zei ze: ‘Oei, nee’. Dat in een stad waar de helft van de bevolking thuis en op straat de taal van Baudelaire spreekt. Een paar generaties eerder citeerden jonge Vlaamse Brusselessen Racine. Van kwaliteitsverlies gesproken.

Nog erger vind ik dat onze scholen er maar niet in slagen de hedendaagse arbeiderskinderen, wat mooier gekleurd dan die uit mijn jeugd, naar het gymnasium te laten gaan, om met Marcus Bakker te spreken.

Ik heb het volste vertrouwen in onze leraressen en leraren, in meesters en juffen. Ik heb er genoeg gezien die prachtig werk leveren, ondankbare dag na ondankbare dag, jaren lang, ondanks de 600 bladzijden haarkloverijen van de eindtermen.

Om te beginnen kunnen we hun misschien loon naar werken te geven, dit wil zeggen, een veel hoger loon dan nu. En voor de rest, gooi al die o zo vals progressieve dogma’s daar waar ze thuis horen, in de vuilnisbak. Geef les, vernieuwend en ouderwets door elkaar, met de onvermoeibare bezieling die ik al zo vaak heb mogen bewonderen. **Geert Van Istendael**

# 10 september 2021, De Standaard, Inspectie speurt financieel wanbeleid scholen op

De Vlaamse onderwijsinspectie start dit schooljaar een financiële radar op. Voor het eerst wordt een link gelegd tussen scholen die ondermaats presteren en financieel wanbeleid. Geen bijscholingen ondanks subsidies voor bijscholing? Geen degelijk schoolbord ondanks middelen voor schoolmateriaal? De onderwijsinspectie kan voortaan tussenkomen als ze merkt dat een school haar middelen niet correct gebruikt. Als financieel wanbeheer mee verantwoordelijk kan zijn voor een gebrekkige onderwijskwaliteit, brengt een inspecteur de overheidsdienst Agodi op de hoogte. Die kan dan gericht de school onder de loep nemen en het financiële beleid screenen. Tot vandaag selecteerde de dienst willekeurig scholen. Scholen krijgen om de zes jaar bezoek van de onderwijsinspectie. 'We zullen geen boekhouders naar de scholen sturen,' zegt inspecteur-generaal Lieven Viaene, 'maar als de kwaliteit niet voldoet, zullen er knipperlichten afgaan bij onze inspecteurs.' Op de financiële radar staan zo'n twaalf parameters. Viane benadrukt dat dit geen enorm probleem is in de Vlaamse scholen. 'Nu krijgt 8 procent van de scholen die we onderzoeken een negatief advies.'

Planlast onderzoeken

Door de vernieuwing wordt een blinde vlek voor de Vlaamse overheid weggewerkt. 'Het is een sterk signaal aan de scholen', zegt Viaene. 'Voor het eerst wordt een link gelegd tussen de verkregen middelen en de geleverde kwaliteit. Vroeger kreeg ik af en toe signalen van inspecteurs, maar die stonden machteloos toe te kijken. Dat is frustrerend.' Het voorstel om kwaliteit aan financiële middelen te koppelen, ligt al jaren op tafel. Uit een rapport van het Rekenhof in 2016 bleek dat daar nood aan was. De inspectie wil ook de planlast opspeuren en detecteren. Daaronder vallen de administratieve procedures, documenten, regelgeving of verantwoording waaraan de leerkrachten tijd en energie besteden en waarvan het nut niet altijd gezien wordt. De inspecteurs zullen onder andere nagaan welke regelgeving van de Vlaamse overheid te veel planlast veroorzaakt. Ze zetten daarvoor een dubbel spoor op. 'Enerzijds is er een planlastradar, anderzijds werken we met een soort calculator. Als scholen na een zelfevaluatie aangeven dat ze ergens disproportioneel veel tijd of energie in moeten steken zonder dat dit voldoende effect heeft, gaan we monitoren wat beter kan. Heeft de school de regels verkeerd begrepen? Of schort er iets aan het systeem?', zegt Viaene.

Geen eenheidsdoorlichting

De onderwijsinspectie maakt dit schooljaar ook verder werk van gedifferentieerd doorlichten. Dat betekent dat niet elke doorlichting er hetzelfde zal uitzien. 'Bij scholen waar we geen problemen opmerken, willen we minder lang aanwezig zijn. Dat geeft ons meer tijd voor de scholen waar meer nood is aan bijsturing. Die zullen we breed doorlichten', zegt Viaene. **Klaas Maenhout**

# 17 september 2021, De Standaard, Ze kunnen niet meer zwemmen, meneer

Het algemene zwemniveau staat op een laag pitje, en corona heeft dat alleen maar versterkt. ‘Er worden hier nog amper slagen als crawl aangeleerd.’ ‘Het niveau is dramatisch.’ Nancy Vanbelle, LO-leerkracht in de secundaire school Sint Angela in Ternat, wijst bij wijze van demonstratie naar het 25 meterbad waar ze haar eerstejaars tijdens het vijfde lesuur leert duiken. ‘Zes van de 23 leerlingen kunnen amper zwemmen. Ze plakken tegen het boordje voor houvast. Wat moet ik doen? Dit jaar geef ik acht uur zwemles. Ik heb hen net de eendenduik uitgelegd. Schoolslag is veel moeilijker. Je moet die benen vastpakken. De voeten in positie draaien. Intensief met hen bezig zijn is niet evident, want er zijn nog zeventien andere leerlingen.’

Sinds 1 september zijn de zwembaden opnieuw volledig open voor scholen in Vlaanderen. Na twee schooljaren met beperkte mogelijkheden komen leerkrachten, redders en zwemcoaches tot dezelfde conclusie: het algemene zwemniveau staat op een historisch laag pitje. ‘Eigenlijk hebben veel leerlingen twee jaar achterstand’, zegt Kris Bruylandt, beheerder van zwembad Puls in Ternat. Vooral de verschillen tussen leerlingen zijn toegenomen, merkt hij. ‘Als een school hier binnenkomt, zie je duidelijk wie met mama of papa gaan zwemmen is, wie in een club zwemt en wie heeft stilgezeten.’ Voor scholen is het de eerste keer dat de situatie zo extreem is, zegt Bruylandt. ‘Enkele scholen onderzoeken hoe ze deze situatie kunnen bijsturen door extra lessen aan te bieden.’

Toch is corona in de zwemkom slechts een matige verklaring voor de toestand van het schoolzwemmen. ‘Het niveau gaat al jaren naar beneden’, zegt Birger Asselman, redder sinds z’n zeventiende en drie jaar fulltime aan de slag in Ternat. ‘Waar vroeger negen op de tien leerlingen konden zwemmen op het einde van het lager, is dat nu soms nog maar de helft.’

Ook de verwachtingen zijn al lang bijgesteld. Een 100, 200, 400 of 1.000 meter brevet is al jaren niet meer de norm, aldus de redder. Jongeren halen vandaag een zeehond- of dolfijnbrevet – waaraan telkens enkele proefjes verbonden zijn. ‘De focus ligt op overlevend zwemmen. Er worden hier nog amper slagen – zoals schoolslag en crawl – aangeleerd.’

**Koudwatervrees**

‘Corona heeft hoogstens de bestaande problemen op scherp gezet’, zegt Frédéric Collin, zwemleerkracht van gemeenteschool ‘t Rakkertje in Lennik en zwemcoach bij een club. Hetzelfde geldt voor de algemene fysiek, merkt hij op. ‘Ik ben al blij als ze op het einde van het zesde leerjaar 25 meter kunnen overlevend zwemmen.’

Vanbelle trekt de laatste jaren vaak grote ogen bij de start van het schooljaar. ‘Er wordt inderdaad verwacht dat ze 25 meter overleven, maar vaak lukt dat niet. Ook in het secundair hebben leerlingen vaak nog schrik van water.’ In haar groep volgen drie leerlingen uit het eerste jaar moderne talen-wetenschappen les in het kinderbad (tot 75 centimeter diep). Ze hebben nooit een brevet gehaald. Ze leren drijven op een plankje en hun hoofd boven water te houden. ‘Ik vind het wel leuk, maar vorig jaar ben ik maar één keer gaan zwemmen’, zegt Veralice Nsene (11), één van de drie. Ze heeft nooit lessen gevolgd. Hetzelfde geldt voor Manon Levèvre (12). ‘Ik werd vroeger door mijn juf verplicht om in het diepe te zwemmen: verschrikkelijk.’

**Dure uitstap**

Ook in andere regio’s stelt zich hetzelfde probleem. ‘In het eerste en tweede middelbaar zien we steeds meer jongeren die niet kunnen zwemmen’, zegt Pieter Vyncke, directeur van het Bernarduscollege in Oudenaarde. Daar zijn meerdere redenen voor. ‘Het nabijgelegen zwembad in Ronse is stuk. Bepaalde lagere scholen in de regio zwemmen niet meer structureel. In andere scholen zwemmen ze alleen nog in bepaalde leerjaren.’ Zelf vreest hij voor de toekomst. ‘Zwemmen is een dure uitstap. De prijzen worden stelselmatig verhoogd en scholen die vervoer nodig hebben, moeten nog dieper in de buidel tasten.’

‘Op school kun je niet meer leren zwemmen’, zegt Collin stellig. ‘De klassen zijn niet homogeen. Sommige leerlingen zitten na de busrit en het omkleden maar twintig minuten in het water. Wij gaan om de vier weken zwemmen – in volle coronatijd was dat zelfs maar om de acht weken een uurtje. Dat is te weinig.’

De situatie duwt mensen meer dan ooit naar private lessen. ‘Sommige privélesgevers hebben wachtlijsten tot twee jaar’, zegt Bruylandt. ‘De markt was al krap, en de vraag is alleen maar groter geworden.’ Bij de organisatie van Collin is de wachtlijst met 70 procent toegenomen: er staan vandaag 103 kinderen en jongeren op de wachtlijst. Bovendien kunnen heel wat jonge mensen zich geen lessen permitteren. ‘Privélessen kosten snel vijftien euro per halfuur, voor groepslessen per vijf is dat acht euro.’ Een oorzaak van de achteruitgang die iedereen aanhaalt: de maximumfactuur in het basisonderwijs. Die maakt dat de kosten zes jaar lang beperkt blijven. ‘Hier merk je de keerzijde’, zegt Collin. ‘Scholen boeten als eerste in op zwemmen.’ **Klaas Maenhout**

**21 oktober 2021, De Morgen, Alleen focussen op leesplezier volstaat niet**

Toekomstige leerkrachten leren niet goed genoeg hoe ze hun leerlingen moeten leren lezen. Dat zegt de Taalraad na een doorlichting van Vlaamse en Nederlandse opleidingen. 'Goed begrijpend lezen is dé cruciale vaardigheid.' "De bel kan niet luid genoeg klinken." Met die woorden sluit de Taalraad haar persbericht over haar nieuwe rapport af. De conclusie van dat rapport is tenslotte dat lerarenopleidingen er ondanks goede bedoelingen nog onvoldoende in slagen om leerkrachten in spe goede methodes aan te leren om kinderen te leren lezen. Dat is opmerkelijk, aangezien verschillende instanties nu al jaren op dezelfde nagel kloppen: het leesonderwijs in Vlaanderen moet beter. De Taalraad werd in 2018 opgericht, net om de prestaties van Vlaamse en Nederlandse leerlingen in begrijpend lezen te verbeteren. Aanleiding was het ontnuchterende PIRLS-onderzoek uit 2016: de prestaties van Vlaamse tienjarigen (het vierde leerjaar) waren niet alleen minder goed dan bij het vorige onderzoek, het algemene niveau was intussen ronduit slecht. "Terwijl begrijpend lezen zo belangrijk is", zegt Heleen Rijckaert, beleidsadviseur van het algemeen secretariaat van de Taalunie en auteur van het rapport. "Als je niet goed kan lezen, kan je niet functioneren in de maatschappij of zelf kritisch informatie verzamelen en onderscheiden van misinformatie. Daarvoor is goed begrijpend lezen dé cruciale vaardigheid." Om een idee te geven: in 2018 bleek dat 16 procent van de leerlingen aan het einde van het zesde leerjaar de minimumdoelstellingen voor begrijpend lezen niet haalde. Vrij vertaald slaagt bijna twee op de tien leerlingen er dus niet in een simpele brief van de gemeente te verstaan. Meteen kwamen heel wat initiatieven op gang: de Nederlandse en Vlaamse overheid wisselden goede praktijken uit en wetenschappers stelden verschillende handleidingen op met de laatste wetenschappelijke inzichten. De slinger was de laatste jaren misschien iets te vaak doorgeslagen naar puur focussen op leesplezier. "Aan het begin van mijn carrière werd er inderdaad meer nadruk op het puur technische lezen gelegd", zegt Caroline Van Hoedenaghe (45), die al 25 jaar voor de klas staat in de basisschool Sint-Amands in Borchtlombeek. Zelf is ze er ook van overtuigd dat plezier cruciaal is. "Pas wanneer een kind graag leest, zal het ook blijven lezen." Klopt, zeiden wetenschappers, maar beide zijn even belangrijk. "Je zal pas graag lezen als je het ook kan", zegt Rijckaert. Die boodschap - zet in op alles tegelijk - vormde de kern van alle wetenschappelijk aanbevelingen aan scholen. "Na die aanbevelingen vroegen wij ons af hoe het zat in de lerarenopleidingen", zegt Rijckaert. Dus deed de Taalraad diepte-interviews met docenten uit vijftien Nederlandse en Vlaamse lerarenopleidingen. In ons land spraken de onderzoekers met de Arteveldehogeschool, Odisee Hogeschool, PXL Hogeschool en UC Leuven- Limburg. "We voelen een enorme bereidwilligheid en passie bij de docenten om hiermee aan de slag te gaan", zegt Rijckaert. "Alle docenten willen niet liever dan hierop inzetten. Maar het lukt niet altijd." Docenten komen niet alleen tijd en handen tekort om alles te onderwijzen, ze klagen ook over een overvol curriculum. "We moeten inderdaad heel wat leerstof geven aan toekomstige leerkrachten in drie jaar tijd", zegt Ans Hubert, lector taal (PXL). Is leren lezen echter niet essentieel? "Vraag hetzelfde aan een lector wereldoriëntatie of wiskunde en ook zij zullen hetzelfde vragen: meer tijd om hun vak te kunnen doceren", denkt Hubert.

in de schaduw

Problematischer is dat wetenschappelijke inzichten volgens de Taalraad nog onvoldoende zijn doorgedrongen in alle opleidingen. "De slinger slaat ook nog vaak door richting leesplezier, waardoor de effectieve didactiek bij sommige opleidingen enigszins in de schaduw staat", klinkt het in het rapport. "Dat verbaast me toch een beetje", zegt Elke Van Nieuwenhuyze, docent communicatieve vaardigheden en taalvaardigheid (Odisee). "Samen met een collega probeer ik echt aan de slag te gaan met zo'n effectieve leesdidactiek: we werken bijvoorbeeld met de aanbevelingen van de Taalraad. Zo zijn we samen met studenten op zoek gegaan naar 'rijkere' teksten. We vragen hen net wat die teksten rijker maakt om mee aan de slag te gaan. Kortom: dan heb je het dus over leesvaardigheden. We houden het niet bij puur leesplezier 'omdat lezen in een knus hoekje leuker is'." Eigenlijk toont het rapport vooral dat de inzichten over effectief leesonderwijs nog volop aan het doordringen zijn in het Vlaamse onderwijs. "En dat is een traag proces", zegt Rijckaert. Ook Lieve Van der Perre (55) van Sint-Amands erkent dat. "Enkele jaren geleden merkten we bij testen dat het niveau begrijpend lezen gedaald was bij onze leerlingen", zegt de zorgleerkracht. "Daarom zijn we sterk gaan inzetten op het technisch lezen in het eerste jaar: dat is een voorwaarde om later tot begrijpend lezen te kunnen komen." Van der Perre trok naar verschillende studiedagen, veranderde uiteindelijk de methode die de school gebruikt en probeert die nu diets te maken aan haar collega's. Dat is niet altijd simpel. "Leerkrachten zijn vaak nogal gehecht aan de methode die ze zelf kenden", zegt Van der Perre. "Je kan zeggen dat de theorie er is, maar we dat nu nog moeten omzetten naar de praktijk. We zijn ermee bezig, maar dat vraagt tijd." PIETER GORDTS

# 23 oktober 2021, De Tijd, ‘Lerarentekort is een symptoom van dalende onderwijskwaliteit’ (interview met Tim Surma en Christine Hannes)

Met een acuut lerarentekort, corona-achterstand en een tanende kwaliteit waait een perfecte storm door het Vlaams onderwijs. En al die problemen zijn niet van elkaar los te denken, zeggen schooldirectrice Christine Hannes en onderwijsdeskundige Tim Surma . Als Christine Hannes en Tim Surma donderdagmiddag aan tafel schuiven in de refter van Surma’s hogeschool Thomas More in het centrum van Antwerpen, is het al de tweede keer deze week dat ze elkaar ontmoeten. Maandag gaf Surma een bijscholing aan de bijna 200 leerkrachten van de GO! Spectrumschool in Deurne en Borgerhout, waar Hannes directrice is. De pedagogische studiedag ging over de basics. ‘Didactiek. Lesgeven. Heel simpel’, zegt Surma. ‘Als je de problemen in het onderwijs wil aanpakken, is de allerbelangrijkste factor waarop je vat hebt de kwaliteit van wat er gebeurt in een lesuur. Die zeven keer vijftig minuten, daar gebeurt het. Die tijd van interactie met een leerkracht die zijn best doet om dingen bij te brengen is zo kostbaar. En op dat moment is elke leerling gelijk, terwijl de tijd buiten de schooluren extreem ongelijk is.’ Het klinkt evident, en dat is het ook, zegt Surma. ‘Soms zijn dingen zo vanzelfsprekend dat ze in de praktijk vergeten worden. Een goede uitleg van wat een leerling te weten moet komen, veel vragen, veel herhaling, en veel activering van voorkennis. Met een stuk of tien bouwstenen kan je zo een goede lessenreeks maken. Maar die evidente zaken zijn voor een stuk verdwenen uit ons onderwijs door een internationale stroming in de onderwijs-didactiek die een heel romantisch beeld van onderwijs nastreefde: laat een kind zijn wie het is, laat het alles zelf ontdekken zonder begeleiding van experten, en dan lukt het wel. Maar dat lukt dus niet hé.’ Nadat hij zelf 18 jaar als wiskundeleraar voor de klas heeft gestaan, leidt Surma vandaag het expertisecentrum ExCEL. In die hoedanigheid zetelt hij ook in de commissie Beter Onderwijs die minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) in het leven riep na alweer tegenvallende scores in de internationale rangschikkingen en die volgende week een langverwacht rapport voorstelt. Surma wil vooral op onderzoek gestoelde didactische principes naar de praktijk brengen. Evidence informed teaching, heet het. ‘Alles gebeurt in slingers en golven. Die romantische idee van onderwijs komt uit een sociaal-constructivistische stroming: ‘Waarheid is relatief, kennis construeer je zelf’. Dus waarom zou een leerkracht je die nog moeten aanreiken? Op zich is er met die stroming niet zo veel mis, kinderen leren ook bij in sociale interactie. Maar een leerkracht is daardoor wat buitenspel geraakt.’ ‘Voor ons zijn het heel bruikbare adviezen’, zegt Hannes. De studiedag was een succes. De Spectrumschool van Hannes is een TSO- en BSO-school van 1.200 leerlingen die, zoals ze zelf omschrijft, onderaan het watervalsysteem staat. Ze wordt geconfronteerd met het acute lerarentekort. De voorbije weken gaf Hannes, juriste van opleiding, voor het eerst in de bijna tien jaar dat ze directrice is zelf weer les. Bij gebrek aan een leerkracht Nederlands. Vorige week had ze drie vacatures openstaan, waardoor haar kwetsbare leerlingen veel tijd in studie doorbrachten. De nieuwe leerkracht Nederlands is gevonden, nu nog iemand voor islam en voor elektriciteit. ‘Voor elektriciteit was het altijd al moeilijk. Dat is typisch een vak voor zij-instromers. Vanochtend sprak ik met iemand die al 20 jaar bij een Antwerps chemiebedrijf werkt en het onderwijs ziet zitten. Hij had me gemaild omdat hij me in ‘Terzake’ had gezien. Hij zou morgen kunnen beginnen, maar moet ontslag nemen, beginnen aan de lerarenopleiding en wachten op de erkenning van zijn nuttige ervaring. Hij mag maar acht jaar anciënniteit meenemen, dus hij zou nog lang een veel te laag loon krijgen. Dat zijn heel wat obstakels. Het zou al een quick win zijn om die mensen meteen een rechtmatig loon te geven.’

Minister Weyts stelde deze week een lijstje met andere quick wins voor om het lerarentekort aan te pakken. In welke geloven jullie?

Tim Surma : ‘Het zijn vooral blusmaatregelen. Er zijn er die op korte termijn een effect kunnen hebben, zoals zij-instroom makkelijker maken. Of een rasleerkracht die heel graag lesgeeft niet verplicht met pensioen sturen. Maar ik denk niet dat ze naar de essentie van het probleem gaan. Als je de uitstroom van je startende leerkrachten drastisch verkleint, los je al een groot deel van het probleem op.’

Christine Hannes : ‘Daarom zou sneller en meer stage in de lerarenopleiding ook goed zijn. Ik merk dat veel beginnende leerkrachten een verkeerd beeld hebben van het onderwijs. De vlakke loopbaan maakt de job minder aantrekkelijk. Kunnen doorgroeien als leerlingenbegeleider, technisch adviseur of ondersteuning voor gelijke kansen, zoals hier, kan niet overal.’

Hoe komt het dat het tekort net nu zo nijpend is?

Surma : ‘Over het lerarenkorps zijn een hoop moderniseringen uitgerold. En daarover zijn dan nog eens allerlei actieplannen en de digisprong, om de achterstand in digitalisering in te halen, gegoten. Ik denk dat dat te veel is.’

Hannes : ‘Lesgeven is je hoofd boven water houden in een zwembad dat steeds dieper gevuld wordt. Dan gooien ze een energiedrankje toe - zoals de uren voor extra bijlessen - maar als je aan het verdrinken bent, kan je dat niet aanpakken.’

Surma : ‘Het speelt al veel langer, natuurlijk. Wat nu ook bewezen wordt: snelle, kortdurende investeringen in het onderwijs leiden altijd tot een herverdeling in activa. Je vindt amper leerkrachten Nederlands omdat die ingeschakeld worden voor bijlessen tegen de coronaleerachterstand. Op zich een fantastisch idee, maar je kan leerkrachten maar één keer gebruiken.’ Geven veel leerkrachten er ook de brui aan omdat ze bezwijken onder taken die niet met lesgeven te maken hebben?

Surma : ‘Bijna alle lezersbrieven en opinies van leerkrachten en directies die je nu leest, zijn een pleidooi om naar de kerntaak te gaan: lesgeven. De maatschappij verwacht soms niet-realiseerbare dingen van het onderwijs. We moeten aflijnen wat we van een school verwachten. Is dat goed kunnen lezen en schrijven, en bekwaam zijn voor de toekomst? Dan moeten we dat helder stellen en leerkrachten daarmee bezig laten zijn. Leerkrachten moeten nu steeds meer zorg bieden aan specifieke leerlingen, maar daar zijn ze vaak niet voor opgeleid. Laat staan dat het de reden is waarom ze in het onderwijs gingen. Of ze moeten zich juridisch indekken tegen beroepscommissies, of zich administratief voorbereiden op een schoolinspectie. Dat heeft niets met lesgeven te maken. Als leerkrachten meer naar de kerntaak kunnen, zullen er minder uitvallen.’

Hannes : ‘Ik was vroeger als leerkracht in de vakantie een week bezig met het opstellen van een vorderingsplan. Dat is een hele jaarplanning, van les tot les. Natuurlijk moet je aantonen welke leerstof je wil zien en hoe je dat wil spreiden. Maar uiteindelijk gebeurt daar de rest van het schooljaar niets mee. Het is het eerste dat ik als directeur vereenvoudigd heb, al had de inspectie daar vragen bij.’

Surma : ‘Er hangt een geest van verantwoordingsplicht in ons onderwijs. We moeten constant documenteren waarmee we bezig zijn. Logisch, maar daar is een enorm gewicht aan gegeven, terwijl dat ook op een A4’tje kan.’

Weyts versnelde dit jaar de vaste benoeming. Gaat dat helpen tegen het lerarentekort?

Hannes : ‘Dat is contraproductief. Vorig schooljaar kreeg ik drie leerkrachten die ik voorrang moest geven omdat ze vast-benoemd waren, maar op hun eigen school geen uren meer hadden. Die hadden nog nooit in Antwerpen lesgegeven en hadden moeite met de context van onze school. Daarvoor moest ik wel een goede tijdelijke leerkracht aan de deur zetten, die bewust had gekozen voor onze school. Mensen gaan sneller benoemd raken en sneller boventallig zijn.’

Surma : ‘De vaste benoeming versnellen is inderdaad geen maatregel tegen het lerarentekort. Hij draagt bij tot de hinderpalen voor een succesvol hr-beleid.’

Volgende week wordt het rapport van de commissie Beter Onderwijs voorgesteld over de almaar slechter wordende kwaliteit. Is die problematiek rechtstreeks gelinkt aan het tekort aan leerkrachten?

Surma : ‘Je kan dat niet los van elkaar zien. De kwaliteit komt in het gedrang door het lerarentekort. Maar dat is eveneens een symptoom van de dalende onderwijskwaliteit. De maatschappelijke perceptie van het onderwijs daalt omdat mensen zien dat de kwaliteit achteruitgaat.’

Zag u de neergang van ons onderwijs15 jaar geleden als leerkracht wiskunde?

Surma : ‘Absoluut. Ik zag in het eerste jaar secundair dat leerlingen dingen niet meer konden die ze zeven jaar daarvoor wel nog konden. Bijvoorbeeld meteen weten hoeveel 7 maal 5 is. Leerlingen zeiden: ‘Hoe zou ik dat moeten weten? Ik heb toch geen rekenmachine bij me?’ Dat soort respons begon je te krijgen. Dat is geen steen in de richting van de leerkracht lager onderwijs. Die zeiden me dat ze dat gewoon niet meer mochten aanleren. Als ik met een sterke klas uitdagende oefeningen wilde doen, kreeg ik onder mijn voeten van de pedagogische begeleiding of de inspectie.’

Hannes : ‘Ergens snap ik vanwaar dat komt. Als je de lat te hoog legt en daarop evalueert, zou dat fout zijn. Ik vind het heel goed dat de overheid zegt: dit zijn de eindtermen, dat moet iedereen kunnen en daarop evalueren we. Het kan niet de bedoeling zijn dat jongeren uitvallen omdat de lat bij de start al te hoog ligt. Er moeten groeikansen zijn.’

Surma : ‘Absoluut, maar het gaat voor mij verder dan concrete eindtermen. Het gaat om de ideologie die door die instanties verspreid werd. Die is traceerbaar in tijdschriften, kranten, opiniestukken en cursusmateriaal. In de jaren 90 zag je citaten als: ‘Het lager onderwijs moet niet meer voorbereiden op het secundair onderwijs’. Het werd duidelijk gesteld: dingen kennen is minder belangrijk. Met die kanttekening dat dat natuurlijk niet bewust is gedaan om ons onderwijs kapot te maken.’

Hannes : ‘Ik denk zelfs vanuit het juiste idee dat de hele klas mee moet en dat je moet maken dat je geen elitair onderwijs krijgt. Maar de slinger is doorgeslagen. Ik heb nu schrik dat hij weer naar de andere kant zal doorslaan. Wij zijn een typische watervalschool. De focus op te veel kennis is net een van de redenen waarom leerlingen bij ons terechtkomen. Het traditionele lesgeven met zijn algemene klassikaletheoretische toetsen is wat jongeren in de waterval duwt. Ik geloof dat algemene vorming belangrijk is, maar in ons specifieke geval, met al die negatieve schoolervaringen, moet je opletten dat ze niet afhaken.’

Maar weer meer nadruk op kennis is wel een noodzaak?

Surma : ‘Mevrouw Hannes haalt een van de belangrijkste argumenten aan die mensen hebben tegen een kennisrijk curriculum. Dat wordt geassocieerd met een grijze vijftiger die aan zijn bureau zit en vijftig minuten declameert. Maar dat hoeven dus geen synoniemen te zijn. Een kennisrijk curriculum moet worden gebracht op een uitdagende, didactische manier: met oefeningen en interactie, en leerkracht- en leerlinggestuurd. Er wordt soms geponeerd dat we kinderen alleen maar kritisch moeten leren denken. Maar ook daarvoor is kennis van tel. Ik kan bijvoorbeeld heel goed kritisch denken over onderwijs, maar plaats mij tegenover Fernand Huts om het te hebben over belastingconstructies en het gesprek stopt. Kritisch denken zonder achtergrondkennis is gewoon lastig doen.’

Hoe kunnen we nog onze onderwijs-kwaliteit opkrikken?

Surma : ‘Ik kan niet vooruitlopen op het rapport, maar er zullen een hoop adviezen instaan om de kwaliteit op te krikken. De recepten voor kwaliteitsverbetering moeten van structurele aard zijn. De leraren-opleidingen moeten verbeterd worden, de aanvangsbegeleiding moet goed zijn, er moet gewerkt worden met kennisrijke curricula zodat vakmensen hun ding kunnen blijven doen en de kwaliteit van ons onderwijs moet beter gemonitord worden. Het is toch vreemd dat de onderwijsinspectie niet al 15 jaar geleden heeft gezien dat er iets aan de hand is met ons onderwijs? Nu moeten we telkens wachten op buitenlands onderzoek.’

U haalt de lerarenopleiding aan. Wat loopt daar mis?

Surma : ‘Het kennisrelativisme is ook doorgesijpeld in de lerarenopleiding, vanuit het mantra dat het niet meer zo belangrijk is om dingen te weten omdat je het kan opzoeken of vragen. We weten uit de cognitieve psychologie dat de dingen die je weet bepalend zijn voor de kwaliteit en het tempo van toekomstig leren. Als je begint te tornen aan een fundament van menselijke cognitie, moet je niet verbaasd zijn over wat aan het gebeuren is in ons Vlaams onderwijs.’

Hannes : ‘Met een kanttekening: de werkdruk voor de leraren in de lerarenopleiding is gigantisch. Ze krijgen soms absurd weinig tijd om hun vak te geven, zich voor te bereiden of nazorg te bieden.’

Surma : ‘Klopt. Lerarenopleidingen zouden knowledge brokers moeten zijn. Er wordt veel goed wetenschappelijk onderzoek verricht naar onderwijs en didactiek, maar alleen daarmee kom je er niet. Geef docenten de kans om deels in de lerarenopleiding en deels in het secundair les te geven. Zo link je het wetenschappelijke aan het ambacht van het lesgeven.’

Een van de schrijnende vaststellingen is dat weinig landen meer geld steken in onderwijs dan wij, maar toch zakken we in de rankings. Hoe komt dat?

Hannes : ‘De belangrijkste reden is de versnippering. Het is waanzin hoe ons onderwijs georganiseerd is. Je hebt stedelijk, provinciaal, gemeenschaps- en katholiek onderwijs. Binnen het katholieke heb je nog eens groeperingen. Zelfs CLB’s zijn versnipperd. In Deurne zijn vijf scholen. Als een jongere in een jaar naar drie verschillende scholen gaat - en zo zijn er - krijgt die telkens een nieuwe leerlingenbegeleider. Dat is verspilling van geld, energie en talent. Ik snap dat mensen oog hebben voor het pedagogisch project, maar één officieel onderwijsnet zou ik al veel logischer vinden.’

Surma : ‘Schrijf er maar bij: ‘Tim Surma knikt instemmend’.’

Hannes : ‘We laten scholen elkaar beconcurreren met overheidsgeld. We hebben die leerlingen nodig om de lesuren en de leerkrachten te betalen en de school te kunnen verwarmen.’

Surma : ‘Van buitenaf is het raar. Zodra je in het onderwijs zit, is het een normaliteit. Maar je raakt een fundament van hoe ons Vlaams onderwijs opgebouwd is, met een heel lange geschiedenis. Die heeft te maken met de staat, onderwijsvrijheid, neutraliteit, ideologie. Dat is moeilijk aan te pakken.’

Hannes : ‘Begin dan al eens met de CLB’s samen te voegen.’

Er zijn dus efficiëntiewinsten te boeken?

Surma : ‘Ja, maar dat wil niet zeggen dat het besparingen legitimeert. Op zich is het een heel bijzonder signaal dat er nu net op onderwijs bespaard is, terwijl er in de coronacrisis zo veel aandacht was om de scholen open te houden.’

Hannes : ‘Als je echt efficiëntiewinsten wil, moet je drastische wijzigingen doorvoeren. Maar wie durft zich daaraan te verbranden?’

U zei deze week dat er ondanks alle moeilijkheden toch nog veel redenen voor optimisme zijn, meneer Surma. Is dat zo? Surma : ‘Ja. Er zijn ondertussen scholen waar de directeurs de basisfundamenten herstellen: de inhoud van een vak voorop, aanleerbare doelen en passende didactieken. En wat valt er op? Het werkt. Niets geeft 100 procent garantie, maar er zijn redenen genoeg om optimistisch te zijn.’

Hannes : ‘De meeste mensen in het onderwijs zijn nu eenmaal idealisten. Die willen er ook iets mee doen. En bij mij zijn het mijn leerlingen die mij aanzetten tot optimisme. Er is nergens ter wereld een job waarin je meer verschil maakt dan in onderwijs. In onze school is dat zeker zo. Een van onze oud-leerlingen is Yassine Boubout. Die heeft bij ons een heel moeizaam schoolparcours gekend, maar we hebben met hem hard gewerkt. Nu zit hij in zijn laatste jaar rechten en doet hij heel nuttig werk rond politiegeweld. En zo zijn er veel succesverhalen.’

Christine Hannes (42) Afkomstig uit Schoten. Directeur van de GO! Spectrumschool. Gaf negen jaar Nederlands enEngels aan TSO en BSO. Studeerde rechten aan de Universiteit Antwerpen.

Tim Surma (41) Afkomstig uit Sint-Niklaas. Onderzoekshoofd Expertisecentrum voor Effectief Leren (ExCEL) aan Thomas More, dat zich toelegt op effectieve instructie in het onderwijs. Bereikt veel leerkrachten met lezingen en bijscholingen. Gaf 18 jaar wiskunde in het middelbaar onderwijs. Studeerde regentaat wiskunde en aardrijkskunde en volgde daarna een masteropleiding onderwijswetenschappen. **Roel Verrycken en Daan Bleus**

# 27 oktober 2021, De Standaard, interview Nuno Crato, ‘Eerst taal en rekenen, de rest komt later’

De onderwijskwaliteit verbeter je niet met meer leerkrachten, middelen of geld. Beter lesgeven, meer ambitie in het curriculum en evaluatie zijn de sleutel, zegt Nuno Crato, de man die in Portugal het tij heeft gekeerd.

Door de focus op het lerarentekort regent het lijstjes met pijnpunten en adviezen om het ­beroep aantrekkelijker te maken. Cruciaal in dat debat is de focus op kwaliteit. ‘Het lerarentekort is een symptoom van dalende onderwijskwaliteit’, merkte onderwijsmanager Tim Surma (Thomas More) op in een interview met De Tijd. Maar hoe maken we ons onderwijs beter? Vandaag wordt het rapport van de commissie-Brinckman gepresenteerd met een rist voorstellen. Dit weekend was op ResearchEd, een internationaal congres dat de brug wil slaan tussen wetenschappelijk onderzoek en de klasvloer, een man aanwezig die bewezen heeft dat kwaliteitsverbetering niet onmogelijk is. ‘Op de klasvloer, en alleen daar, wordt het verschil gemaakt’, zei Nuno Crato (69) in de marge van de conferentie.

Crato is een buitenbeentje. Hij is de professor statistiek die in 2011, zonder partijkaart, plots minister van Onderwijs werd in Portugal. Sinds 2000 verdiept hij zich in onderwijsliteratuur. Wat hij las, vond hij vaak nonsens, ‘als wiskundige, maar ook als rationele mens’. Crato verzette zich almaar meer publiek tegen bepaalde dominante romantische en onwetenschappelijke ideeën. Toen in volle financiële crisis de premier bij hem aan de lijn hing, kreeg hij de kans om het tij te keren. Met succes. Portugal rukte op in de rankings van internationale onderzoeken als Pisa en Timss, en kreeg de stempel het ‘nieuwe Finland’ te zijn. Het land is in verschillende opzichten een interessante case voor het Vlaams onderwijs.

**Wat is het geheim van het Portugese succes?**

Nuno Crato: ‘Het geheime recept is helemaal niet geheim. Enerzijds is er nood aan een strikt en ambitieus curriculum. Zoals in alles in het leven hebben we duidelijke doelen en een heldere focus nodig. Anderzijds is er nood aan evaluatie en verantwoordelijkheid.’

**Waar moet de focus liggen?**

‘First things first. De klemtoon moet op taal en rekenen liggen, de rest komt later. Onderzoek toont dat door een goede basis de honger naar andere onderwerpen – zoals geschiedenis of wetenschap – vergroot. Goed kunnen lezen leidt tot meer achtergrondkennis in andere domeinen. En er is geen bewijs dat andere vakken, zoals aardrijkskunde of geschiedenis, lijden onder de aandacht voor wiskunde of taal.’

**Was de focus dan niet goed?**

‘In veel scholen lag de focus vooral op het gelukkig maken van kinderen en leerlingen zichzelf laten ontwikkelen. Dat is niet op gedegen wetenschappelijk onderzoek gebaseerd. Ook vertrekken vanuit de interesses van kinderen of recente fenomenen werkt amper.’

**Opvallend: in Portugal verkleinde de ongelijkheid tot 2015, waarna ze weer begon toe te nemen.**

‘Vaak leeft nog altijd de overtuiging dat gelijke kansen gepaard gaan met het verlagen van de lat. Ik spreek dat tegen. Dat is een valse tegenstelling. Iedereen profiteert met een ambitieus curriculum. Na 2015 is men afgestapt van die lijn. Wat zien we: net de zwaksten in de samenleving en leerlingen met problemen op school verliezen terrein.’

**Wat is de rol van de overheid?**

‘De overheid moet heldere doelen stellen en evalueren. Dat is het. Vanaf een bepaald moment zijn meer geld, middelen of leerkrachten geen oplossing meer. Alleen meer focus helpt dan.

Cruciaal is dat scholen maximale vrijheid moeten krijgen om hun weg te zoeken. De autonomie versterkt scholen en leerkrachten en geeft hun ook de verantwoordelijkheid om de kwaliteit te beïnvloeden. Als de overheid zich moeit met het hoe, is het voor scholen een comfortabele positie. Ze moeten enkel op orders wachten en kunnen op het einde van de rit zeggen dat het niet goed genoeg was.’

**In Vlaanderen komen er binnenkort centrale toetsen. U bent een grote fan.**

‘Absoluut. Elk land heeft er voordeel bij. Zonder informatie blijf je in het donker, als overheid, school, ouder en leraar. Een centrale toets heeft, in combinatie met een sterk curriculum, het voordeel van de duidelijkheid. Dat is niet alleen handig voor leerkrachten, maar ook voor ouders en makers van handboeken.’

**In Portugal zijn de resultaten openbaar. In Vlaanderen wil men dat net vermijden.**

‘Waarom? Een ranking is nu eenmaal een bijproduct van evalueren. In Portugal zijn de resultaten publiek gemaakt nadat ouders naar de rechter waren getrokken. Er was veel discussie, maar de publicatie heeft wel tot het besef geleid dat er iets moest veranderen in het onderwijs en dat scholen verantwoordelijkheid moesten nemen. Die evolutie was cruciaal in de omslag.’

**Die rankings wegen toch te veel door in de keuze van de ouders?**

‘Dat is toch goed, dat ouders hun kind naar de beste school willen sturen? Resultaten zijn niet fatalistisch. Elke school kan verbeteren. Er zijn in armere buurten hele goeie scholen, er zijn in rijkere buurten minder goeie scholen.’

**Is er geen gevaar voor een overload in het curriculum?**

‘Als je leerkrachten en leerlingen vraagt of er te veel in het curriculum zit, dan is het antwoord vaak ja. Volgens mij is het zelden te veel, op voorwaarde dat het helder en gefocust is. En ik geloof dat het beter is om een diepgaande kennis te hebben van enkele onderwerpen dan een oppervlakkige kennis van veel onderwerpen.’

**Wat is de waarde van die internationale onderzoeken voor u?**

‘Het blijft uiteindelijk een meting. Maar dat kan ook niet anders. Neem het rijexamen. Daar wordt gekeken of je de regels kent en kunt rijden zonder tegen gebouwen te rijden. Maakt dat je een goede chauffeur? Nee. Maar het is een start. Bij internationale onderzoeken is dat ook zo. Goed kunnen lezen of rekenen is geen garantie op succes, maar het is een start. En bovendien meten tests enkel wat er gemeten kan worden. Opnieuw: ze testen bij het rijexamen ook niet of je het ­alcoholgebruik kan beperken als je rijdt, terwijl dat misschien wel het belangrijkste is.’

# 27 oktober 2021, Departement Onderwijs, Commissie Beter Onderwijs stelt basiskennis centraal in 58 adviezen en 10 speerpunten

Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht

De dalende leerprestaties van Vlaamse leerlingen in internationaal vergelijkend onderzoek, zoals PISA, PIRLS en TIMMS, leidden in maart 2020 tot de oprichting van de commissie Beter Onderwijs. De vraag werd gesteld aan 7 academici en 7 praktijkmensen om zich onder voorzitterschap van Philip Brinckman, te beraden over de belangrijkste aandachtspunten die ons onderwijs torst, maar vooral ook om te adviseren over mogelijke oplossingen of handvatten. De belangstelling uit het onderwijsveld was zeer groot: bijna 1000 leerkrachten stelden zich kandidaat om mee te werken. De Commissie werkte iets langer dan een jaar aan een rapport dat eind oktober gelijktijdig aan de pers en aan het onderwijsveld wordt overhandigd.

De adviescommissie beseft dat de uitdagingen vandaag misschien groter zijn dan ooit, maar haar conclusie is helder: het Vlaamse onderwijs kan opnieuw aanknopen bij de internationale top als we samen naar de kern gaan. Leerkrachten moeten ruimte hebben voor hun kerntaak (lesgeven) en de kern van het onderwijs moet kennisverwerving en cultuuroverdracht zijn als springplank naar diepere inzichten en complexere vaardigheden. Onderwijsvernieuwingen zonder wetenschappelijke onderbouw moeten geweerd worden en de samenleving mag niet elke maatschappelijke taak doorschuiven naar het onderwijs. Dat zijn enkele elementen in het Rapport van de Commissie Beter Onderwijs, een advies aan het brede onderwijsveld, het beleid, maar ook aan de leerlingen, hun ouders en de brede maatschappij. Het is nu aan al deze partners om deze aanbevelingen ter harte te nemen.

In totaal bevat het rapport 58 concrete adviezen en 10 speerpunten om de onderwijskwaliteit op te krikken.

Nog een aantal adviezen uit het rapport:

* **Leerkrachten moeten de ruimte en de steun krijgen om kwaliteitsvol les te geven** waarbij de maatschappelijke verwachting ten aanzien van het curriculum best bijgesteld wordt.  De lestijd is niet toegenomen, maar de maatschappelijke topics die een leraar moet behandelen wel.
* **Ouders moeten de pedagogische werking van de school voluit ondersteunen**: in plaats van ‘mijn kind, schoon kind’ is het in het belang van de kinderen om aan hetzelfde zeel te trekken met het schoolteam. Ouders moeten ook geen opvoedtaken (zoals zindelijkheidstraining) afschuiven op de scholen.
* Meer aandacht voor de beheersing van de instructietaal.  Het is tevens tijd om meer te investeren in taalvaardigheid en in technisch lezen: de basis voor later begrijpend en nog later gemotiveerd lezen. Er is nood aan **meer instructietijd voor (begrijpend) lezen** en aan  vernieuwde aandacht voor literatuur.
* **Het technisch en het beroepsonderwijs verdienen meer maatschappelijke waardering**, wat onder meer gestimuleerd kan worden door de lancering van prestigieuze wedstrijden die gedragen worden door gerenommeerde bedrijven –naar analogie met de olympiades in het algemeen secundair onderwijs. De hele samenleving heeft baat bij een positievere benadering van de arbeidsmarktgerichte onderwijsvormen: een Staten-Generaal met bv. ook sociale partners en captains of industry kan een totaalaanpak ondersteunen.
* **De leerplichtleeftijd zou geleidelijk verder verlaagd moeten worden van 5 naar 3 jaar.**In het kleuteronderwijs kunnen jonge kinderen voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid opdoen die later van goudwaarde is. Ook de juiste attitudes kan je al aanscherpen in de kleuterklas.
* **Leerkrachten moeten hoge verwachtingen stellen aan kansarme kinderen**, om zo hun ambitie aan te wakkeren. Tegelijk verdienen kansarme leerlingen ook het voordeel van de twijfel: een klassenraad gelooft best in hun groeimogelijkheden.
* **Niemand heeft baat bij overdiagnostisering of de therapeutisering van elk leerprobleem.** Externe diagnoses worden best vermeden. Als er een diagnose nodig is, dan vertrekt die beter bij de leerkracht en bij observatie in de klas, daarna door een expert. Scholen springen best spaarzaam om met allerlei dispenserende maatregelen.
* Ervaren leerkrachten zouden de kans moeten krijgen om zich te **professionaliseren tot ‘expertleerkracht’:** iemand die expertise kan delen met andere scholen, startende leerkrachten kan begeleiden, leer- of zorgbegeleider kan zijn en de praktijk binnenbrengt in de lerarenopleiding.  Dit is ook een middel om de relatief vlakke loopbaan van leerkrachten te doorbreken.
* **De lerarenopleiding krijgt best een instapproef met bindende gevolgen.** De instapproef wordt zo een screening bij de ingang, maar ook een signaal: over de lerarenopleiding, over de hoge eisen die we als samenleving hanteren voor de leerkrachten van morgen.
* Een onafhankelijk **Kenniscentrum Onderwijs** kan de brug zijn tussen wetenschappelijk onderzoek en de klasvloer. Het Kenniscentrum kan de sluiswachter zijn die onwetenschappelijke onderwijsvernieuwingen tegenhoudt en de verspreider van nuttige inzichten en goede praktijken.

**Lees meer**

* [Naar de kern - de leerlingen en hun leer-kracht: rapport van de Commissie Beter Onderwijs (pdf, 157 p. )](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf)
* [Klasse: Adviezen commissie beter onderwijs(dit is een externe link)](https://www.klasse.be/323701/commissie-beter-onderwijs-adviezen/)

**Presentaties**

* [Bieke De Freine: dalende onderwijskwaliteit? ​(pdf, 50 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20200828%20Kwaliteit%20van%20onderwijs%20-%20Bieke%20De%20Fraine.pptx)
* [Daniel Muys: kennis telt (pdf, 21 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20201111%20Kennis%20telt%20-%20Daniel%20Muys.pptx)
* [Jan Vanhoof: talis (ppt, 32 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20201223%20TALIS%20-%20Jan%20Vanhoof%20.pptx)
* [Kries Versluys: Hirsch (ppt, 32 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20210113%20Hirsch%20-%20Kries%20Versluys.pptx)
* [Mieke Van Houtte: sociale mobiliteit in het onderwijs (ppt, 28 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20210306%20Sociale%20mobiliteit%20in%20het%20onderwijs%20-%20Mieke%20Van%20Houtte.pptx)
* [Ann Verreth: lerarenopleidingen (ppt, 37 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20210417%20Lerarenopleidingen%20-%20Ann%20Verreth.pptx)
* [Tim Surma: effectieve didactiek (pdf, 64 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20210210%20Effectieve%20didactiek%20Tim%20Surma.pdf)
* [Jeroen Backx: gecentraliseerde toetsen (pdf, 32 p.)](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/20201007%20Gecentraliseerde%20toetsen%20-%20Jeroen%20Backs.pdf)
* [Wouter Duyck: internationaal onderzoek (pdf, 72 p.)](https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/20201209-Internationale-vergelijkingen-Wouter-Duyck.pdf)

# 27 oktober 2021, Klasse, Philip Brincman “Basiskennis bijbrengen moet opnieuw de kerntaak van de leraar worden”

De dalende leerprestaties van Vlaamse leerlingen in internationaal onderzoek zoals PISA en TIMSS leidden in maart 2020 tot de oprichting van de commissie Beter Onderwijs. 7 academici en 7 leraren bogen zich anderhalf jaar lang over de oorzaken van de niveaudaling. Voorzitter Philip Brinckman licht de adviezen uit het rapport toe.

**Hoe kwam dit rapport tot stand?**

Philip Brinckman: “Als directeur van het Sint-Jozefcollege in Turnhout sta ik in het onderwijs en publiceer ik er opiniestukken over. Zo kwam de onderwijsminister bij mij terecht.”“Mijn opdracht als voorzitter van de commissie: leraren en onderzoekers samenbrengen om te kijken wat werkt in het onderwijs. In die laatste groep zitten onderwijswetenschappers en -onderzoekers, een aantal professoren met diverse specialiteiten en het hoofd onderzoek van de Britse onderwijsinspectie. Allemaal **experten die vertrekken vanuit het leerproces** van een leerling en weten hoe je efficiënt info omzet in kennis. Geen onderwijssociologen, inderdaad. Zij kijken meer van buiten de school naar binnen. We miskennen hun werk echter niet en citeren bijvoorbeeld onderzoek van professor Mieke Van Houtte.”

“We lanceerden een oproep naar leraren met minstens 10 jaar ervaring op de teller. Uit de 965 kandidaturen selecteerde ik samen met het Departement Onderwijs en Vorming, en volledig onafhankelijk, 7 leraren uit de verschillende onderwijsniveaus en provincies. We zaten 18 keer samen en vergaderden daarna nog in subgroepjes: een uitwisseling van **ervaringen in de klas gekoppeld aan wetenschappelijk onderzoek**. Tijdens de eerste 7 vergaderingen nodigden we ook andere experten uit. We kwamen verrassend vlot tot 4 aandachtsgebieden.”

**Wat is het doel van dit rapport?**

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

“We hebben niet de pretentie voor altijd vast te leggen wat onderwijskwaliteit precies is. Wel denken we dat de 4 aandachtsgebieden **noodzakelijke voorwaarden zijn om kwaliteit te genereren.** Of het kennisniveau daardoor effectief stijgt en de onderwijskwaliteit toeneemt, zullen we pas over enkele jaren vaststellen.”

“Het centrale idee van ons rapport: mensen hebben een aangeboren algoritme om te leren, maar hoe spreek je dat nu het best bij kinderen aan? Daarvoor moet basiskennis en -vaardigheden aanleren opnieuw de kerntaak van de leraar worden. Alleen: de laatste decennia sijpelden heel wat hypes door naar het onderwijs. Met methodieken die empirische onderbouw missen. Daarom pleit de commissie voor **een nieuw onafhankelijk kenniscentrum** voor ons onderwijs. Dat moet evidence-informed werkvormen promoten, waarvan de efficiëntie zowel door de wetenschap als op de klasvloer bewezen is.”

**Welke werkvormen werken niet?**

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

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

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

Philip Brinckman: “Hoe organiseer je die flexibele leerwegen voor 20 leerlingen? Daar lopen leraren tegenaan. En leren leerlingen echt beter als ze met 2 klassen in een grote refter les krijgen van co-teachers? Co-teachen is overigens helemaal niet innovatief, sommige scholen doen dat al 30 jaar.”

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

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

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

“Zodra leerlingen een bepaald niveau hebben, kunnen ze zelf iets opzoeken. Maar mede onder invloed van de markt willen sommige scholen onderzoeksdenkertjes maken van kinderen uit het eerste leerjaar. Dat heeft geen zin. Om zelfsturend te leren moet je eerst een goede basis technisch en begrijpend lezen hebben. Dat kost veel tijd en energie.”

**Tijd die nu ook naar andere leerinhouden gaat? Het aantal uren leesonderwijs daalt.**

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

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

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

Philip Brinckman: “Een kruisbestuiving creëren tussen klas en lerarenopleiding. Nu is de overstap vaak te groot. Starters schrikken als ze plots alleen voor de klas staan. Expert-leraren hebben veel ervaring met de dagelijkse klaspraktijk. Zij kunnen die binnenbrengen in de lerarenopleiding en wetenschappelijk onderzoek meenemen naar school.” “Mooie bijvangst van de nieuwe rol: na een aantal jaar lesgeven hebben sommige leraren nood aan extra uitdaging. Ze willen hun vlakke loopbaan doorbreken. Door hen de status van expert-leraar toe te kennen, laat je deze waardevolle mensen carrière maken op hun school. Ze geven bijvoorbeeld halftijds les en daarnaast begeleiden ze startende leraren of geven ze gastlessen in de lerarenopleiding.”

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

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

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

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

**Huiswerk werkt wel, stelt het rapport. En ook zittenblijven afvoeren, is geen goed idee?**

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

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

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

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

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

“Natuurlijk moeten kinderen met leerproblemen tot op bepaalde hoogte terecht kunnen bij een zorgleraar. Maar we vragen ook een engagement van de ouders, van het CLB, misschien van een kansarmenwerking. Daar moet de leraar vlot kunnen aankloppen, want hij kan onmogelijk zelf alle zorg opnemen.”

**Zitten in het rapport ook insteken om het lerarentekort op te lossen?**

Philip Brinckman: “Eerst en vooral wil het rapport leraren de waardering geven die ze verdienen. Nu overheerst in de samenleving het beeld dat leraren een saaie, repetitieve job hebben, en dat leerlingen lastig zijn. Terwijl het zo mooi is als de vonk overslaat in de klas.”

“Door terug te keren naar de kern van het leraar zijn, stijgt de waardering voor de job ook. Momenteel zijn leraren manusje-van-alles: kennis overbrengen, maatschappelijke problemen oplossen. Daardoor krijgen leraren een schimmige opdracht. Je krijgt het beeld van de leraar niet scherpgesteld. Door **toe te spitsen op de basiskennis, culturele, wetenschappelijke en kunstzinnige vorming**krijgt de job weer cachet.”

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

**Koken kost geld. Kunnen de adviezen zonder stevige geldinjectie in onderwijs?**

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

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

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

# 27 oktober 2021, De Tijd, Commissie Beter Onderwijs: 'Leerkrachten moeten weer écht lesgeven'

De Commissie Beter Onderwijs heeft 58 adviezen klaar voor het beleid. Ze stelt voor de leerplicht te verlagen naar 3 jaar en leerkrachten een bindende toets te laten afleggen.

Leerkrachten moeten ruimte hebben voor hun kerntaak - lesgeven - en de samenleving mag niet elke maatschappelijke taak doorschuiven naar het onderwijs. Dat moet bovenal dienen als plaats voor kennisverwerving en cultuuroverdracht, als een springplank naar diepere inzichten en complexere vaardigheden. Dat is de conclusie van de Commissie Beter Onderwijs, die bestaat uit 15 leerkrachten en academici die in oktober 2020 van Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) de opdracht kregen een langetermijnvisie te bedenken.

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs op te krikken formuleert de commissie 58 adviezen in [een ruim 150 pagina's dik rapport](https://www.dropbox.com/s/wx1w8dyjnhcvrgn/Eindrapport%20Commissie%20Brinckman.pdf?dl=0). Dat de kwaliteit onder druk staat blijkt uit talloze alarmkreten vanuit de klas en de aanhoudende slechte resultaten in internationale studies (*zie inzet*).

**Pijnpunten in de klas**

De jongste decennia is het Vlaams onderwijs weggezakt in tal van kwaliteitsonderzoeken. De Tijd zet [de voornaamste pijnpunten op een rijtje](https://www.tijd.be/analyse/de-verdieping/hoe-maken-we-ons-onderwijs-weer-beter/10341919.html):

1. Het **wiskundeniveau**van Vlaamse leerlingen daalt al jaren. In 2003 stond Vlaanderen bovenaan in het PISA-rapport, dat meet hoe sterk 15-jarigen in wiskunde zijn. In 2018 was Vlaanderen gezakt naar plaats tien.
2. Ook de **taalvaardigheid**gaat erop achteruit. Voor het eerst vielen de Vlaamse leerlingen in 2018 buiten de top tien van OESO-landen voor leesvaardigheid. Van plaats 3 op de ranglijst maakt Vlaanderen een duik naar plaats 18.
3. Het **lerarentekort**wordt nijpender. Nooit waren er bij het begin van het schooljaar zoveel onderwijsvacatures. Voor alle vakken en in alle regio’s heerst een tekort.
4. Dat ligt deels aan de **onaantrekkelijkheid van de job**. In vijf jaar daalde het percentage Vlaamse leerkrachten dat het gevoel heeft dat de samenleving het lerarenberoep waardeert met 20 procent.
5. ‘We hebben de dalende onderwijskwaliteit de afgelopen decennia onvoldoende au sérieux genomen’, zegt onderwijsexpert Dirk Van Damme (ex-OESO). Onderwijsspecialisten en de politiek hebben jarenlang geen probleem gemaakt van de lagere scores van Vlaamse leerlingen. Ze haalden nog altijd **de middenmoot**, en dat was het belangrijkste.

De adviezen zijn gericht aan het beleid, maar ook aan het onderwijs. Volgens de experten moet het onderwijs 'naar de kern' gaan. Leerlingen en leerkrachten moeten centraal staan, in de scholen moet de focus liggen op kennisverwerving. De leerkracht moet ondubbelzinnig de regie in handen nemen, luidt het. Onderwijsvernieuwingen zonder voldoende wetenschappelijke onderbouwing moeten worden geweerd. 'De focus op kennisverwerving komt vooral de kwetsbare kinderen ten goede. Zij zijn, nog meer dan andere kinderen, aangewezen op de school voor hun ontplooiing', zegt commissievoorzitter Philip Brinckman.

**Brede ondersteuning**

Om de leraren te laten focussen op hun kerntaak moeten ze breed ondersteund worden, zegt de commissie. Om genoeg ruimte vrij te houden om te focussen op lesgeven hebben leerkrachten de steun van pedagogische begeleiders, de inspectie, de CLB's en ouders nodig. De commissie waarschuwt ervoor dat ouders geen opvoedtaken, zoals zindelijkheidstraining, op de scholen mogen afschuiven.

Om leerkrachten meer ruimte te geven moet de samenleving de verwachting van het curriculum bijstellen. De lestijd is niet toegenomen, maar het aantal maatschappelijke thema's dat een leerkracht moet behandelen wel. 'Niemand heeft baat bij de therapeutisering van elk leerprobleem. Scholen moeten spaarzaam omspringen met vrijstellende maatregelen.'

**ANALYSE**

[Hoe maken we ons onderwijs weer beter?](https://www.tijd.be/analyse/de-verdieping/hoe-maken-we-ons-onderwijs-weer-beter/10341919)

Er wordt een onafhankelijk kenniscentrum opgericht, dat volgens de experten de brug kan zijn tussen wetenschappelijk onderzoek en de klasvloer, 'een sluiswachter die onwetenschappelijke onderwijsvernieuwingen tegenhoudt'. 'Er komen te veel hypes het onderwijs binnen, waarvan niet zeker is of ze werken. Een kenniscentrum kan sturing bieden.'

**Vlakke loopbaan**

Om het lerarentekort, een van de prangendste problemen, weg te werken stelt de commissie een bindende instapproef voor bij de lerarenopleiding. 'Een van de redenen waarom er veel te weinig mensen voor het beroep van leerkracht kiezen, is dat het beroep zo diffuus geworden is', zegt Brinckman.

'De leraar is een manusje-van-alles geworden. Laat de leerkracht in de eerste plaats lesgeven, zodat de kinderen de kracht krijgen om te leren. Een pak meer jongeren zal zich aangesproken voelen om te gaan lesgeven als ze weten dat daarop de focus ligt.' Zal zo'n toets het lerarentekort niet net vergroten? 'Nee', antwoordt Brinckman. 'Het prestige van de job zal weer stijgen.'

De commissie vindt dat ervaren leerkrachten de kans moeten krijgen zich te professionaliseren tot expertleerkracht. Die kan expertise delen met andere scholen, startende leerkrachten begeleiden en de praktijk in de lerarenopleiding binnenbrengen. 'Het is een middel om de relatief vlakke loopbaan van leerkrachten te doorbreken.'

De commissie vindt dat de leerplichtleeftijd geleidelijk moet worden verlaagd van 5 naar 3 jaar. 'In het kleuteronderwijs kunnen jonge kinderen voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid opdoen die later goud waard is.' Verder moet meer aandacht naar de beheersing van de instructietaal gaan. 'Het is tijd om meer te investeren in taalvaardigheid en technisch lezen en aandacht voor literatuur', klinkt het.

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

**Marie Van Oost**

# 28 oktober 2021, De Standaard, Terug naar de basis van het onderwijs: goed lesgeven

Het rapport van de commissie-Brinckman bevat huiswerk voor minister Weyts en de koepels, maar ook voor de leerkrachten en de ouders.

[Afbeelding met persoon, vloer, binnen

Automatisch gegenereerde beschrijving](https://static.standaard.be/Assets/Images_Upload/2021/10/28/2a557d12-3749-11ec-bc27-a8ffb714238b.jpg?width=1152&format=jpg)

In de turnzaal van de basisschool De Duizendpootjes in Aalst is woensdagmiddag het rapport van de Commissie Beter Onderwijs – de ­commissie-Brinckman – ­voorgesteld. Laatste Avondmaalgewijs gaven de elf aanwezige leden – een mix van leerkrachten en onderwijsexperts met centraal Philip Brinckman – op plastic tuinstoelen toelichting bij het 154 pagina’s tellende rapport.

Dat omvat 58 concrete adviezen en heeft als veelzeggende titel ‘Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht’. Die kern omvat onder andere meer aandacht voor cognitieve vaardigheden, een scherpere focus op instructietaal, inzetten op basiskennis en -vaardigheden en het stellen van hoge verwachtingen, specifiek voor kansarme kinderen. ‘Het onderwijs heeft vaak de neiging om telkens opnieuw het wiel uit te vinden, terwijl dat na duizenden jaren nog altijd rond is, en niet nu eens zeshoekig, dan weer achthoekig’, aldus Brinckman.

**Aandacht voor kansarme leerlingen**

Ook de leerkrachten moeten opnieuw hun kerntaak kunnen uitvoeren: de hypes moeten uit het onderwijs gefilterd worden, de planlast moet verminderen en de leerkrachten moeten meer autonomie en vertrouwen krijgen. Daarbij spelen ook de ouders een rol: ‘ouderlijke verantwoordelijkheden worden niet naar de school doorgeschoven’.

Opvallend: het rapport bevat veel meer dan adviezen aan overheid en administratie. Heel wat voorstellen gaan over het hoe van ons onderwijs, wat uiteraard onder de vrijheid van onderwijs valt. ‘De laatste twintig jaar was ons onderwijs veel te vrijblijvend, ook in de klas’, zegt Jan Vanhoof (UAntwerpen). ‘We hebben de kwaliteitszorg te weinig uitgesproken. We vinden dat we de regisseursrol opnieuw een stukje moeten opnemen.’

• [Blikvanger: Philip Brinckman, de schooldirecteur die ons onderwijs weer top moet maken](https://www.standaard.be/cnt/dmf20200302_04872916)

Er worden uiteraard enkele open deuren ingetrapt, maar het rapport legt ook accenten. Zo ligt er een duidelijke klemtoon op armoede en gelijke onderwijskansen. Leerlingen met een leerachterstand moeten ook op woensdagnamiddag extra uren les kunnen krijgen, indien nodig moet er een extra taalleerkracht in de kleuterklas komen en de beste leerkrachten moeten lesgeven aan kansarme kinderen.

Ook voor de allerjongsten is er veel aandacht. ‘Het kleuteronderwijs mag niet als aanhangsel beschouwd worden’, zegt Brinckman. De voorstellen: maximaal twintig kleuters per klas, een verlaging van de leerplicht naar 3 jaar en het stimuleren van de ouders om de zindelijkheidstraining op te drijven.

Bij een eerste lezing valt op dat ook de lerarenopleidingen vaak in het vizier komen. Het woord zelf komt 99 keer voor in de tekst. Een van de opmerkelijkste voorstellen is een bindende instaptoets, waarbij een goede score een absolute voorwaarde is om aan de opleiding te kunnen starten. ‘Nu zien we steeds meer leerlingen vanuit het tso en het bso instromen. Met alle respect, maar als ik papers van tweedejaarsstudenten met dt-fouten en incorrecte zinsconstructies lees – om nog te zwijgen van het cultural capital dan gaat dat ten koste van het algemene niveau’, zegt Safa Göregen, lerarenopleider aan de Erasmushogeschool en lid van de commissie.

**Binnen de lijntjes**

Wie van de commissie-Brinckman een out of the box-paper verwachtte, zal ontgoocheld zijn. De adviezen liggen strak binnen het huidige onderwijskader en zelfs binnen het regeerakkoord. Die aanpak heeft het voordeel dat de meeste aanbevelingen in principe haalbaar of na te streven zijn. Het is in die zin constructiever dan het rapport van de commissie-Dijsselbloem, die in 2008 in Nederland een haast identieke oefening maakte.

De hamvraag is welke status het document zal krijgen, of het al dan niet ergens op een stapel rapporten van de minister zal belanden. Een zwakte is alvast dat het geschreven is vanuit het perspectief van leerkrachten en academici. Er waren geen leerlingen bij betrokken en het rapport is niet doorgesproken met de vakbonden, de koepels of een reflectiegroep, dat was door corona niet mogelijk. ‘Dit is een beginpunt’, benadrukte Brinckman. De komende maanden zal hij toelichting geven in het parlement, op hogescholen en aan begeleidingsdiensten. Dat Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) de commissie zelf in het ­leven riep, doet het beste verhopen.

Maar er is ook kritiek op het huidige beleid. Zo adviseert de commissie tégen de snelle vaste benoeming van leerkrachten, een van de trofeeën van Weyts. Er zit ook een duidelijke sneer in naar het verhitte eindtermendebat. Het rapport pleit voor een heldere formulering van de eindtermen, volgens de commissie moet onderzocht worden of de basis ervan, zestien sleutelcompetenties, niet afgeslankt moet worden.

Er zullen snel voldoende gelegenheden komen om het rapport vast te pakken: de commissie spreekt zich uit over de centrale proeven die momenteel ontwikkeld worden, het nieuwe M-decreet en de herindeling van het schooljaar met een kortere zomervakantie, het loslaten van de paasvakantie als ijkpunt en mogelijke vrije dagen op het Offerfeest en het Suikerfeest.

**7 opvallende voorstellen**

* Verlaag de leerplichtvan 5 naar 3 jaar
* **Creëer het ambt van ‘expertleerkracht’ om de vlakke loopbaan te doorbreken**
* Beschouw zittenblijven als een weloverwogen optie
* Fileer de onderwijshypes
* Organiseer een bindende instapproef voor de lerarenopleiding
* Laat de scholen vaker doorlichten door de onderwijsinspectie
* Voer een kortere zomervakantie en aangepaste feestdagen in

**REACTIE**CHARLOTTE RINGOIR · TAALLEERKRACHT

**‘Zij-instromers snel op waarde schatten’**

Het is niet gemakkelijk om jongeren die niet hongerig zijn om te leren, toch te doen eten, merkt Charlotte Ringoir (35) op. Zij is leerkracht Nederlands-Engels in Sint-Paulus, in Gent, en heeft heel wat ervaring in het technisch- en beroepsonderwijs, op. ‘Als ik aan mijn zesdejaars elektro­mechanica vraag wie leerkracht wil worden, krijg ik hoongelach te horen.’ **Het beroep van leerkracht moet dringend aantrekkelijker worden**, zegt Ringoir. ‘Ik zie vaak dat beginnende leerkrachten amper begeleid worden of de moeilijkste klassen krijgen.

Dat kan niet meer. Ook zij-instromers moeten snel naar waarde geschat worden.

We moeten die mensen aanmoedigen om les te geven. Dat hoeft niet voltijds te zijn. Ook een installateur bij pakweg BASF moet een dag per week voor de klas kunnen staan om jongeren te inspireren.’ (kma)

**REACTIE**MIRANDA GEENS · KLEUTERLEIDSTER

**‘Blij dat kleuters weer zullen zingen’**

‘Vroeger was zingen een absolute voorwaarde om kleuterleidster te kunnen worden, nu niet meer. Vandaag zeggen de stagiairs: ik zet wel een cd op.’ Miranda Geens (59) uit Begijnendijk is opgelucht dat het een van de aanbevelingen is om aandacht te hebben voor de vormende waarde van muziek en zang in het kleuteronderwijs.

**‘Al zingend leren de kinderen patronen herkennen. Die zullen ze later ook in de wiskunde tegenkomen.’**

Verder duimt Geens ervoor dat er nu minder ondoordacht op hypes gesprongen wordt. ‘Van vandaag op morgen beginnen de scholen bijvoorbeeld met co-teaching. Dat kan heel waardevol zijn, maar het gebeurt vaak onvoorbereid, zonder enige kennis en vooral zonder doel. De andere klassen doen dan maar mee, zonder zich af te vragen of dat de kinderen wel ten goede komt.’ (kma)

**REACTIE**CHARLOTTE LUYSSEN· (BUITEN-)GEWOON ONDERWIJS

**‘Inclusie moet meer zijn dan ideologie’**

‘Het is nog te onduidelijk wie in het gewoon en wie in het buitengewoon onderwijs thuishoort’, zegt Charlotte Luyssen (32). Tot vorig jaar gaf ze les in het buitengewoon onderwijs (type 9 en basisaanbod), Dit jaar stapte ze over naar een lagere school en volgt ze een opleiding tot zorgcoördinator. ‘Zeker aan het einde van het zesde leerjaar is het altijd zoeken of iemand het best naar de eerste graad B-stroom of naar het buitengewoon onderwijs gaat.’ Het nieuwe Leersteundecreet – de opvolger van het M-decreet – moet voor haar verder gaan dan ideologie. ‘Het M-decreet had weinig voeling met de praktijk.’ De expertise van het buitengewoon onderwijs mag ook niet onderschat worden. ‘Ik kijk met een andere bril naar jongeren.’ **Klaas Maenhout**

# 28 oktober 2021, De Tijd, De leerkracht moet opnieuw ‘ouderwets’ lesgeven

Het rapport van de expertengroep Beter Onderwijs is een combinatie van vage maatregelen voor de lange termijn en concrete adviezen om meteen in te voeren. Het onderwijs moet er nu gebruik van maken. Kritiek wordt verwacht en is welkom. ‘Zolang het rapport maar niet in een lade belandt.’ Het onderwijs moet terug naar de kern: het verwerven van kennis en vaardigheden. Dat is de kern van het rapport van de commissie Beter Onderwijs, dat 58 adviezen oplijst om het niveau van het Vlaamse onderwijs weer omhoog te tillen. De voorbije decennia zakte Vlaanderen in internationale onderzoeken. De commissie, bestaande uit 15 leerkrachten en academici, moest in opdracht van Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA) een visie formuleren om het tij te keren. ‘Het is een lijvig rapport’, zegt voorzitter Philip Brinckman, directeur van het Sint-Jozefcollege in Turnhout. ‘Maar het valt terug te brengen tot de essentie van het onderwijs.’ Leerlingen en leerkrachten moeten centraal staan, in de scholen moet de focus liggen op kennisverwerving. Ja, dat betekent dat de commissie voorstander is van weer meer ‘vanbuiten leren’. ‘Dat klinkt misschien ouderwets, maar we vinden het wiel ook niet telkens opnieuw uit’, zegt Brinckman. ‘Je moet bepaalde kennis automatiseren. Anders maak je het vooral kwetsbare kinderen moeilijk. Tegelijk mogen we niet de indruk wekken dat we van deze groep leerlingen niets verwachten. Dat is net demotiverend.’ Voor die kwetsbare leerlingen heeft de commissie veel aandacht. Het rapport zet de deur open voor een kortere zomervakantie en pleit voor een geleidelijke verlaging van de leerplichtige leeftijd van vijf naar drie jaar. ‘Slechts 3 procent van de kinderen gaat niet eerder naar school. Maar die 3 procent moeten we ook mee hebben’, zegt Brinckman. Er moet ook een einde komen aan het ‘schaduwonderwijs’. ‘Kinderen van middenklasseouders zitten op woensdagmiddag voor 30 euro per uur in de bijles. Dat zou gratis moeten kunnen, voor alle leerlingen. Dat zal geld kosten. Ik weet niet of de minister dat graag hoort.’

Een ander belangrijk aandachtspunt is de herwaardering van het beroep van leerkracht. Dat wordt een werk van langere adem, maar een bindende instapproef kan het prestige verhogen. Het is meteen een van de opvallendste maatregelen die de commissie voorstelt.’ Zal zo’n toets het lerarentekort niet net vergroten? ‘Nee’, antwoordt Brinckman. ‘Het prestige van de job zal weer toenemen.’ Ervaren leerkrachten moeten de kans krijgen zich te professionaliseren tot expertleerkracht en zij-instromers moeten meer anciënniteit kunnen meenemen. ‘Dat alles om duidelijk te maken dat leerkracht zijn een nobel beroep is’, zegt commissielid en lerarenopleider Safa Göregen. De commissie kijkt voor die herwaardering ook naar de ouders en de media. Ouders moeten opvoedtaken zoals zindelijkheidstraining niet afschuiven op de school en meer vertrouwen hebben in de leerkracht. De media zouden het lerarenberoep positief moeten belichten. Er zijn geen garanties dat het rapport ‘Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht’ niet ergens in een lade belandt. Wie durft in tijden van een acuut lerarentekort de toegang tot de lerarenopleiding te verstrengen? En zijn de belangrijke, maar ook dure adviezen niet te veel gevraagd in tijden van besparingen? De kosten van de maatregelen die de commissie voorstelt zijn niet tot op de komma becijferd. ‘Maar we hebben wel rekening gehouden met de budgettaire realiteit’, zegt Brinckman. ‘Ik denk dat dit een haalbaar pakket is.’ De commissieleden verwachten de komende dagen nog veel debat over de adviezen. ‘Daar hopen we zelfs op’, zegt leerkracht Nederlands-Engels Charlotte Ringoir. ‘Het ergste zou zijn als er niets mee gebeurt.’ ‘Sommige adviezen zijn bewust abstracter geformuleerd’, vult Göregen aan. ‘We wilden het veld de vrijheid laten om zelf een invulling te geven.’ De volgende stap is het rapport voorstellen aan de onderwijskoepels, de opleiders en de politiek. Zij moeten iets doen met deze adviezen’, zegt Brinckman. Ze zijn niet in de commissie betrokken om in alle onafhankelijkheid te kunnen werken.

Wuyts wil met het rapport aan de slag. ‘Ongetwijfeld staan er dingen in die ik er nooit zou inzetten’, zegt hij. ‘Maar we kunnen er wel op bouwen. Het is tijd om vooruit te kijken en te zoeken naar recepten die we kunnen toepassen om de onderwijskwaliteit op te krikken.’ De essentie De Commissie Beter Onderwijs geeft 58 adviezen om het onderwijs in Vlaanderen te verbeteren. De expertengroep pleit voor een terugkeer naar de essentie van het onderwijs: kennisverwerving. Het rapport stelt opmerkelijke maatregelen voor, zoals een toelatingsproef voor de lerarenopleiding om het beroep meer aanzien te geven. De leerplichtmoet worden verlaagd naar drie jaar. Het onderwijsveld moet nu met de adviezen aan de slag. **Stéphanie Romans**

# 28 oktober 2021, blog Pedro De Bruyckere, Wat te zeggen of te schrijven #Brinckman

Niet bloggen over het rapport Brinckman zou raar zijn, maar mag ik eerlijk bekennen dat ik niet goed weet wat te schrijven over het 157-pagina tellende eindverslag dat gisteren werd voorgesteld. [Je kan hier het hele rapport lezen](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf), [Klasse maakte hier een samenvatting](https://www.klasse.be/323701/commissie-beter-onderwijs-adviezen/).

Ik was niet betrokken bij de commissie, maar veel zaken kan ik beamen, alleen al als ik naar mijn eigen verleden kijk:

* Ik pleitte zelf al eerder voor een back to basics, onder andere in het boek *Met de kinderen alles goed*,
* al jaren probeer ik mythes uit het onderwijs te houden,
* oa in Klaskit leg ik uit hoe zelfontdekkend leren bij basiskennis en -vaardigheden voor ongelijkheid kan zorgen in het onderwijs, en beter pas nadien gehanteerd wordt,
* [ik stelde al eerder voor om de leerkracht meer centraal te stellen om het lerarentekort op te lossen](https://pedrodebruyckere.blog/2017/07/08/om-het-lerarentekort-op-te-lossen-moet-de-leerkracht-centraal-staan/),
* [mijn kritische reflectie over de lerarenopleidingen wordt niet geciteerd, maar zou op bepaalde plaatsen perfect aansluiten bij wat er in het rapport staat](https://pedrodebruyckere.blog/2019/03/23/nieuwe-publicatie-kritische-blikken-op-de-lerarenopleiding/).
* Ook het pleidooi voor een EEF- of NRO-achtig kenniscentrum is me genegen.

Volg ik alles? Zeker niet, ik weet niet of bijvoorbeeld Hattie zich zou herkennen in hoe hij geciteerd wordt over zittenblijven. En er zijn genoeg zaken waar ik nog moet over nadenken.

Maar wat zal het effect van het rapport zijn? Moeilijk te voorspellen. Mispak je niet, oa voor professionalisering/begeleiding en lerarenopleidingen staan er vergaande voorstellen in die ik niet zonder slag of stoot zie passeren. Anderzijds passeerden de voorbije maanden verschillende zaken die wel degelijk uitgerold zullen worden of waarover minstens al gedacht werd. Merk bijvoorbeeld op hoe de bindende toegangsproef voor de lerarenopleidingen al een paar keer voor dit rapport door minister Weyts werd vermeld. Ook zie ik aanwijzingen dat dit rapport wel eens langer zou kunnen meegaan dan deze legislatuur.

# 28 oktober 2021, Vlaams Parlement, commissie Onderwijs, *Vraag om uitleg over de expertengroep Beter Onderwijs* van [Koen Daniëls](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/koen-daniels)

[**Koen Daniëls (N-VA)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/koen-daniels)

Het is een wat speciale vraag, minister, want ik ga u vragen stellen over iets dat gisteren naar buiten is gekomen*. (Opmerkingen)* Collega’s, ik heb mijn vraag vorige week ingediend. De aanleiding is dat de expertengroep die werd aangesteld, eigenlijk al vorig jaar zijn advies moest uitbrengen, een breed gedragen advies. Die commissie bestond uit 7 academische onderwijsexperten en 7 ervaren leerkrachten. Collega’s, ik denk dat die samenstelling niet onbelangrijk is. Ik vond het ook frappant dat er maar liefst 965 kandidaten waren die hun motivatie hebben ingediend op basis van hun ervaringen en expertise op het vlak van onderwijs. Die commissie heeft volledig autonoom gewerkt. Volgens wat ik lees in Klasse en in interviews, waren er geen tussenkomsten van parlementsleden noch van ministers. Het onderzoek werd wat later afgerond dan voorzien. Allicht zal corona daar voor iets tussen gezeten hebben. De commissie heeft haar werkzaamheden nu afgerond, minister, mijn vraag is dus ingehaald door de realiteit. De vraag wanneer we de resultaten mogen verwachten, zal ik dus zelf beantwoorden: gisteren. Ik denk dat een andere vraag minstens even belangrijk is. Die commissie heeft nu een aantal adviezen gegeven. Ik ben het rapport zelf nog volop aan het lezen, want het is geen kort stuk: meer dan 100 pagina’s tekst met 58 adviezen, met daaraan gekoppeld allerlei instanties en een niet onbelangrijke bibliografie. Als ik het goed begrepen heb, staat de leerkracht centraal en staat het leren centraal. Met de discussies en de debatten die we regelmatig voeren over het lerarentekort en over de onderwijskwaliteit denk ik dat deze commissie alleen maar blij kan zijn dat die twee aandachtspunten er zijn. We moeten tijdens de regeling van de werkzaamheden eens kijken wanneer we de voorzitter, de heer Brinckman, kunnen uitnodigen om het rapport toe te lichten in deze commissie. Mijn vraag is vooral, minister, of die commissie nu stopt of een vervolg zal krijgen. Ze levert nu haar rapport af. Hoe gaat u daarmee aan de slag? Hebt u al een plan van aanpak?

**Minister Ben Weyts**

Het advies bevat 58 aanbevelingen. U kunt het rapport consulteren op de website van het departement Onderwijs en Vorming. Ik kan er veel over zeggen. Er zit alleszins veel eten en drinken in. Er was een timing van tien maanden vooropgesteld, maar die is dertien maanden geworden. Er is dus niet zo’n gigantische impact door corona geweest. Het is wel indrukwekkend hoe men aan het rapport gewerkt heeft. Er waren achttien plenaire vergaderingen en nog veel meer vergaderingen van sub-werkgroepen allerhande.

Ik heb het rapport zaterdag officieel ontvangen. Voor mij is het ook boeiende literatuur. Onder het motto dat hier vandaag heel wijs werd uitgesproken dat er al negativiteit genoeg is, is de eerste vaststelling dat het gaat om een werkstuk waarbij effectief wordt gezegd dat de onderwijskwaliteit onder druk staat. Het probleem wordt Vlaanderenbreed erkend evenals het feit dat we er iets aan moeten doen. Het gaat om een selectief instrumentarium dat voor kritiek en tegenspraak vatbaar is, maar het biedt wel handvatten aan met een positieve ingesteldheid. Men verwijst onder andere naar de focus op de kern, zijnde kennisverwerving en directe instructie, en naar de focus op wiskunde en Nederlands.

Hoe zullen we daarmee aan de slag gaan? Toen ik nog maar enkele maanden minister van Onderwijs was, verklaarde ik naar aanleiding van de bevindingen van de Programme for International Student Assessment (PISA) in 2019 dat we daar een antwoord op moeten formuleren. Ik heb toen ook onmiddellijk met de onderwijskoepels samengezeten. Los van het hoger leggen van de lat op het vlak van de eindtermen en van de focus op Nederlands en op taalscreening, de Vlaamse toetsen, was een van de elementen van de oplossing het aan het werk zetten van de commissie-Brinckman, initieel de commissie-Van Damme. Ik zou er in eerste instantie voor willen zorgen dat dit een dialoog op gang brengt in deze commissie. Het zou boeiend zijn als de commissie Beter Onderwijs haar werkstuk komt toelichten en dat er daaruit al een debat ontstaat. Vervolgens kan er ook een dialoog starten met onderwijsverstrekkers en met onderwijspartners in alle breedte zodat de discussie verder gaat. Dit is een eerste positieve aanzet die inspirerend is. Op bepaalde punten kan er gerede tegenspraak zijn, maar dat is goed. Waar het me vooral om te doen is, is dat we de problematiek erkennen, concrete oplossingen aanreiken en vervolgens het debat kunnen aangaan.

[**Koen Daniëls (N-VA)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/koen-daniels)

Het is alvast goed dat u er inderdaad een vervolg aan zult breien. Dat zullen we hier ook in het parlement doen. Het is een stuk van zomaar 157 pagina’s. Het zijn geen losse ideeën, maar ze zitten in clusters met een aantal aandachtspunten. Wat me alvast heel erg gecharmeerd heeft, is het dashboard vanaf pagina 102. Ik kan het iedereen alleen maar aanraden. Daarbij worden zowel ouders, leerkrachten, de lerarenopleiding, directie, schoolbestuur, onderwijsverstrekkers, leerondersteuners, centra voor leerlingenbegeleiding, inspectie, politieke overheid en media gezien als partners in dit verhaal.

Vanuit de N-VA hebben we er heel sterk voor gepleit, onder andere bij het lerarentekort, maar ook bij de onderwijskwaliteit, het herwaarderen van het beroep, het in de focus zetten van de kern van leren, om álle partners mee te nemen. En ik denk dat dat hier sterk aan is. Het is niet alleen aan het beleid, aan de politieke overheid – het parlement, de minister, de regering – maar eigenlijk moeten alle betrokken partners die aanwezig zijn op het veld worden meegetrokken. Ook ouders, de waarde van onderwijs, maar ook lerarenopleidingen komen daar regelmatig in naar voren, net als de onderwijsverstrekkers, de pedagogische begeleidingsdiensten. Dat stuk, het dashboard, dat eigenlijk de vertaling is naar een werkinstrument, het vervolg, is een van de krachtige instrumenten die in dit rapport naar voren komen. Het bestek van deze vraag om uitleg is inderdaad te kort om in te gaan op allerlei zaken die erin staan. Ik zal dat dus ook niet doen. Ik denk dat we dat inderdaad beter in een ruime hoorzitting aan bod laten komen. Maar het is alleszins een werkstuk om mee aan de slag te gaan.

[**Loes Vandromme (CD&V)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/loes-vandromme)

Voorzitter, ik had in een tweet van iemand die ook in de werkgroep zat, gezien dat de voorstelling eerstdaags zou gebeuren. Daarom was het voor mij ook geen verrassing. Ik had dat ergens gelezen. Het was op die manier duidelijk dat er wel een en ander aankwam. Ik denk dat niet alleen ik, maar heel wat mensen geïnteresseerd waren in het document zelf. Dit is een product dat erop wijst dat het onderwijs niet losstaat van de maatschappij. Een vijftiental mensen hebben suggesties gedaan. Het zijn niet zomaar wat mensen, maar mensen die dag in dag uit bezig zijn met onderwijs. Het is belangrijk dat er hierop een vervolg komt en dat we een grondig maatschappelijk debat voeren, startend, zoals collega Daniëls aangeeft, met een debat hier, waarbij we die mensen horen. Dat is echt het eerste dat we moeten doen.

Collega, ik ben nog niet tot aan pagina 102 geraakt. Maar dat dashboard ben ik tijdens het bladeren wel tegengekomen. Een belangrijk element voor mij is dat er in de opzet om tot deze oefening te komen, werd gesproken over een klankbordgroep die frequent zou samenkomen, met vertegenwoordigers van het werkveld. Is dat effectief gebeurd? En met wie is dat dan gebeurd? Wie waren de mensen die in die klankbordgroep zaten? Ik kijk vooral uit naar het debat dat we hierover kunnen voeren binnen de commissie.

[**Hannelore Goeman (Vooruit)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/hannelore-goeman)

Collega's, ik zal eerlijk zijn, ik heb die 157 pagina's ook nog niet gelezen. Ik beloof plechtig om dat in het herfstreces te doen. Maar ik heb natuurlijk wel met heel veel aandacht de artikels gelezen die ik daarover heb zien passeren. De eerste indruk is dat er zeker een aantal dingen in staan waarin wij ons absoluut kunnen vinden: het feit dat we inderdaad vooral leerkrachten moeten versterken om zich te kunnen focussen op hun kerntaak, het lesgeven; het feit dat we het belang van basiskennis zeker niet moeten onderschatten en dat daar meer op moet worden ingezet; het feit dat er meer aandacht moet zijn voor professionalisering. Er zijn natuurlijk ook een aantal dingen waarbij ik meteen al vragen heb, zoals het invoeren van een verplichtende bindende instaptoets voor de lerarenopleiding. En dan, zeker in interviews, zijn er een aantal dingen waarbij ik mijn wenkbrauwen toch wat frons, zoals de uitspraak dat de slinger te veel zou zijn doorgeslagen richting het welbevinden van leerlingen. Laat mij heel duidelijk zijn, vooraleer ik weer in de hoek van de pretpedagogen wordt geduwd: school moet niet leuk zijn, op een school moet er worden geleerd. En daar zijn goede pedagogisch didactisch onderbouwde methodieken heel belangrijk voor. Maar ik vind wel niet dat we het belang van welbevinden op school moeten ontkennen. Om te kunnen leren moet je je ook gewoon goed voelen op school. Ik kijk er heel erg naar uit om daarover van gedachten te wisselen met de mensen in de commissie-Brinckman. Ik onderschrijf alleen maar de suggestie van de collega om een hoorzitting te organiseren. Maar in tweede instantie ben ik natuurlijk ook heel benieuwd naar wat de minister van plan is met al deze aanbevelingen. Daar komen we zeker nog op terug.

[**Johan Danen (Groen)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/johan-danen)

Er zijn inderdaad heel wat interessante aanbevelingen, ook mooi geclusterd. De aanbevelingen zijn sowieso niet te nemen of te laten. Maar het is ook belangrijk dat we niet aan cherrypicking doen. Want sommige maatregelen zijn maar zinvol als ze samenhangen met andere. Daarom houden we het pleidooi om in deze commissie daar terdege mee aan de slag te gaan en te bekijken wat we hieruit kunnen halen. Ik hoop dat we dat snel kunnen organiseren.

[**Jan Laeremans (Vlaams Belang)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/jan-laeremans)

Ook wij zijn heel tevreden dat er een ei is gelegd en dat die commissie tot een werkstuk is gekomen, dat ik volgende week zeker graag zal lezen. Wat ik er in de pers al van heb gelezen, vind ik heel hoopgevend, een terugkeer naar de essentie.

Ik heb ook bewondering voor het feit dat die mensen daar zoveel tijd in hebben gestopt bovenop hun werk als leerkracht. Ze hebben dat er nog eens bijgenomen in deze moeilijke periode. Ik hoop dat het zo snel mogelijk in de commissie komt en dat we dat straks zullen afspreken. Ik ben er samen met de heer Daniëls van overtuigd dat het werk verdergezet moet worden, dat die nog een aantal jaren aan de slag zullen moeten blijven of hopelijk willen blijven, want het probleem zit heel diep. We zullen er nog veel werk mee hebben om het opgelost te krijgen.

**Minister Ben Weyts**

Ik dacht eerlijk gezegd dat het 158 bladzijden zijn, maar dat is misschien mijn versie. Bij mij zit er misschien één bladzijde bij met de rekening*. (Opmerkingen van Koen Daniëls en Hannelore Goeman. Gelach)* Er is echt een gedegen werkstuk opgeleverd. Ik heb de groep op zaterdagmiddag gezien voor de officiële overhandiging op dat moment. Het is een werkstuk van heel veel enthousiasme en werkkracht. Men heeft dat inderdaad gedaan bovenop de reguliere taken, in concreto is er dus vooral op woensdagnamiddagen en zaterdagen vergaderd. Ik denk ook dat de werkkracht en het leiderschap van de voorzitter in belangrijke mate verantwoordelijk zijn voor het welslagen van dit project. Trouwens, ook dank aan de goede ondersteuning vanuit mijn administratie. Het is een beginpunt voor verder debat en dialoog. Ik zie al aan de goede, constructieve reacties dat we hier wel mee verder kunnen. Het moet de start zijn, hier in het parlement. Ik zou daar niet te lang mee wachten en het niet koud laten worden. Kijk eens hoeveel bladzijden het uiteindelijk zijn, mijnheer Daniëls. Als u het aantal bladzijden wilt weten, moet u achteraan kijken, niet vooraan. *(Gelach)* Het is alleszins een goede start voor verdere dialoog, waarbij we toch een gedeelde ambitie hebben, namelijk het verhogen van de onderwijskwaliteit.

[**Koen Daniëls (N-VA)**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/koen-daniels)

De paginakwestie is eenvoudig: er zijn bijlagen en de nummers van de bijlagen zitten online. Vandaar, als je het pdf-document neemt, zijn er 157 bladzijden, maar op 154 staat er tekst. Dat is dan al uitgeklaard.

Ik wil toch nog even inhoudelijk gaan. Er is toch iemand die verleid wordt om op basis van wat in de krant staat al iets te zeggen over de bindende toelatingsproef. Laat ons alstublieft niet die fout maken. Ik bewonder de journalist. Ik was deze nacht al een heel stuk aan het lezen omdat ik toch wel eens wou weten wat er staat. In aanbeveling 54 staat: “Deze bindende instapproef is niet alleen een screening op zoek naar geschikte kandidaten. Het is ook een duidelijk signaal: niet iedereen kan leraar worden en leraar-zijn vraagt een aantal heel specifieke competenties waarvoor bepaalde voorkennis en vaardigheden nodig zijn. Daarnaast is onderzoek nodig of de eventuele verplichting ervan aan zijinstromers mogelijk is.” Alstublieft, collega's, ga niet af op een aantal losse flodders in kranten. Die mensen hebben potverdikke de moeite gedaan om echt inhoudelijk… Ik ben er ook al tegengekomen waarvan ik dacht ‘hmm’, maar als ik het dan las in de context waarin men het heeft opgebouwd, kwam ik wel tot de conclusie dat we daarover moeten nadenken, in het geheel van alles.

Zoals in de inleiding staat: “Het is hoopvol dat 15 mensen met verschillende achtergronden het grotendeels eens konden worden over de voorliggende concrete adviezen, niettegenstaande de verschillende onderwijsvormen en -niveaus waaruit ze afkomstig zijn, hun verschillende ideologische visie en wellicht ook een uiteenlopende politieke kleur.” Dat laatste is natuurlijk niet iets dat op iemands voorhoofd staat. Als ik kijk naar de mensen die erin zitten, kan ik van sommigen zelfs helemaal niet vermoeden wat de kleur is. Dus, laat ons nu inderdaad in dit parlement dit werkstuk grondig bekijken, op zijn inhoud. Maar laat ons in elk geval wel blij zijn dat alle niveaus, alle partners worden aangesproken en dat de leraar wordt opgeroepen om opnieuw les te geven in onderwijs waar leren opnieuw centraal staat. Ik denk dat we daar als leden van de commissie Onderwijs alleen maar keihard achter kunnen staan.

[**De voorzitter**](https://www.vlaamsparlement.be/nl/vlaamse-volksvertegenwoordigers/karolien-grosemans)

Ik heb in elk geval eensgezindheid gevoeld om die mensen uit te nodigen voor een hoorzitting over hun rapport.

# 29 oktober 2021, De Standaard, Mieke Van Houtte, Neen, zwakke en sterke leerlingen apart zetten leidt niet tot beter onderwijs

Leerlingen in aparte klassen zetten naargelang van hun cognitief niveau is helemaal geen goed idee, zegt Mieke Van Houtte. Ze vraagt zich af waarom de Commissie Beter Onderwijs er toch voor pleit.

De Commissie Beter Onderwijs, die zich onder het voorzitterschap van Philip Brinckman moest buigen over de belangrijkste problemen van ons onderwijs en mogelijke oplossingen moest adviseren, heeft gisteren haar rapport voorgesteld (DS 28 oktober). Dat bevat ontegensprekelijk een aantal waardevolle ideeën en suggesties. Dat de commissie pleit voor meer evidence-informed beleid, is er daar één van. Jammer wel om vast te stellen dat de commissie dit advies zelf niet al te serieus lijkt te nemen. Advies 10 is daar een mooi voorbeeld van. Dat luidt: 'Rekening houden met de verschillen tussen leerlingen, met behoud van het klasverband.' Dat advies vertrekt van de vaststelling dat leerlingen verschillend zijn en aan een verschillend tempo leren. Meteen volgt ook de vaststelling dat het voor leerkrachten niet eenvoudig is om in een klas met al deze verschillen rekening te houden. Bijna automatisch wordt er dan voor gekozen om aparte groepen te maken binnen de klas, niettegenstaande dat in de internationale literatuur op basis van grondig onderzoek gewaarschuwd wordt voor die praktijk.

**Vaker blijven zitten**

Samengevat komt het erop neer dat de praktijk van niveaugroepen een negatieve impact heeft op het bieden van eerlijke kansen, omdat kinderen uit sociaalzwakkere gezinnen onevenredig vaak in de 'zwakkere' groepen terechtkomen. Bovendien is aangetoond dat het behoren tot een 'zwakkere' groep een negatieve invloed heeft op de prestaties, waardoor er een dubbel nadeel ontstaat voor sociaalzwakkere kinderen. Het moet gezegd dat de schrijvers van het rapport zich ook bewust lijken van deze valkuilen en terecht adviseren dat niveaugroepen best verschillen per vak en zelfs per onderdeel van een vak, met als voorbeeld dat wie goed is in meetkunde misschien niet zo sterk is in getallenleer. Er wordt ook aangegeven dat door de indeling in niveaugroepen geregeld te herbekijken, het risico op stigmatisering verkleint. Maar een paar zinnen verder gaat de commissie uit de bocht wanneer ze onomwonden pleit voor het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang van hun cognitief niveau. Nochtans zijn alle experts het eens dat dit een praktijk is die vermeden moet worden, een paar uitzonderingen niet te na gesproken, die ook geciteerd worden in het rapport. In tegenstelling tot wat het rapport stelt, is het groeperen van leerlingen niet bevorderlijk voor de resultaten van de minder goed presterende leerlingen. Onderzoek, ook in Vlaanderen, heeft overtuigend aangetoond dat, ook rekening houdend met initiële bekwaamheid, leerlingen in zwakkere groepen of maatschappelijk lager gewaardeerde onderwijsvormen in het secundair onderwijs, slechtere studieresultaten neerzetten. Ze blijven vaker zitten en hebben een grotere kans om ongekwalificeerd het onderwijs te verlaten.

**Minder gewaardeerd**

Dankzij uitvoerig onderzoek hebben we ook een goed zicht op de onderliggende mechanismen. Leerlingen zijn zich sterk bewust van de hiërarchische ordening van niveaugroepen of onderwijsvormen, en in de 'zwakkere' groepen beseffen ze ook dat ze door de samenleving minder gewaardeerd worden. Dat heeft als gevolg dat ze zich afzetten tegen het systeem dat hen tot falers maakt door zich niet meer in te zetten voor school en andere bronnen van status te zoeken, zoals gaan werken, wat ten koste gaat van studietijd. Deze jongeren krijgen het gevoel dat school zinloos is voor mensen zoals zij. Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat wanneer leerkrachten hun verwachtingen bijstellen en minder eisen stellen, dat leidt tot een zelfvervullende voorspelling, waarbij de leerlingen naar verwachting zwakker presteren. Daarnaast is uitvoerig gedocumenteerd hoe vooral kinderen uit zwakkere sociale groepen terechtkomen in zwakkere niveaugroepen of maatschappelijk minder gewaardeerde onderwijsvormen, los van hun prestaties. Dat heeft, onder andere, te maken met specifieke keuzes die door verschillende sociale groepen worden gemaakt bij belangrijke transities, zoals van primair naar secundair onderwijs. Adviezen die ze daarvoor krijgen, spelen daarbij een belangrijke rol. Als de Pisa-studies van de Oeso keer op keer aantonen dat de sociale ongelijkheid nergens zo groot is als in Vlaanderen, dan kunnen we dat niet los zien van die andere vaststelling dat de spreiding tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen nergens zo groot is. En dat kunnen we op zijn beurt niet los zien van de onderwijsvormen, want we weten waar we die sterkst en zwakst presterende leerlingen moeten situeren. Er bestaat dus voldoende onderzoek dat aantoont dat het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang van hun cognitief niveau niet het beste idee is. We kunnen de vraag stellen waarom de commissie er dan toch voor pleit. Bij elke beleidskeuze is het vanuit sociologisch standpunt interessant na te gaan wie de touwtjes in handen heeft en wie baat heeft bij bepaalde structuren. De geschiedenis van het onderwijs leert ons dat bepaalde elites altijd hebben geprobeerd met subtiele en minder subtiele mechanismen hun statusposities te vrijwaren door ‐ bepaalde groepen uit te sluiten. Het is iets om over na te denken. Het is niet dat ze de wetenschappelijke evidentie niet kennen. **Mieke Van Houtte**

# 29 oktober 2021, De Standaard, Sterke leraren in korte tijd opleiden is best pittig

Terecht dat het rapport-Brinckman de leraar niet als enige verantwoordelijk stelt voor de dalende onderwijskwaliteit, meent Katelijne Van de Pas.

Bij de start van de commissie-Brinckman, maart 2020, schreef ik in deze krant een opiniestuk met enkele aanbevelingen vanuit onze lerarenopleiding (DS 11 maart 2020). Nu het rapport klaar is, kom ik daar graag op ‐ terug. De 58 adviezen van de Commissie Beter Onderwijs zijn welkom om de visie en aanpak van onze lerarenopleiding nog gerichter bij te sturen. Ik kan hier niet op elk voorstel ingaan. Het samenvattende overzicht op het einde van het rapport toont ook dat niet elk advies gericht is tot de leraar, de school en de lerarenopleiding, maar terecht ook bestemd is voor ouders, koepels, begeleidingsdiensten, inspectie, de overheid en de media. Dat maakt het rapport sterk. Er is gekozen voor heldere focuspunten en tegelijk wordt de roep van de leraar gehoord om niet als enige verantwoordelijk te worden gesteld voor de dalende onderwijskwaliteit. De Ploegsteert-metafoor, waarmee Philip Brinckman in de inleiding van het rapport verwijst naar Britse en Duitse soldaten die tijdens de Eerste Wereldoorlog nood hadden aan verbinding en samenspel, bewijst dat de commissie heel goed aanvoelt wat bij veel leraren leeft: er is 'een voetbal nodig om alle partijen uit de loopgraven te lokken voor het samenspel dat onderwijs heet'. Die voetbal is het rapport geworden. Wij willen alvast meespelen en zijn helemaal mee met de duidelijke focus op kennis en kunde.

**Wapenen voor de start**

We geloven ook dat we in de lerarenopleiding grote sprongen kunnen maken door nog meer evidencebased te werken. Wijze lessen uit onderzoek en weten wat werkt, zijn zonder meer een hulp voor lerarenopleiders. Ze geven ons handvatten om, zoals hoogleraar onderwijspsychologie Paul Kirschner eerder meegaf, in ons curriculum de juiste 'tools, technieken en ingrediënten' te verwerken. Hiermee kunnen we onze studenten vormen en wapenen voor de start. We zijn als lerarenopleiders ook blij met de focus op de hoofdopdracht van de leerkracht. Alleen vraag ik me af of iedereen hetzelfde verstaat onder de definitie ervan in het rapport: 'Onderwijzen of lesgeven (is) een activiteit die een hefboom is om kinderen tot leren te brengen, zodat ze inhoudelijk gewapend zijn en hun talenten maximaal kunnen ontplooien.' Ik kreeg in mijn schooltijd de kennis mee dat 'of' een nevenschikkend voegwoord is waardoor de woorden 'onderwijs' en 'lesgeven' gelijkwaardig worden. En volgens mij zijn ze dat niet. Lesgeven brengt kinderen en jongeren tot leren. Onderwijzen gaat een stap verder. Het gaat om verbinding en interactie waardoor kinderen en jongeren kunnen oefenen hoe ze met vrijheid om moeten gaan. 'Mens-worden is meer dan kennis vergaren', staat gelukkig ook in het rapport. Daarvoor zijn leraren nodig die kinderen kunnen aanzetten om op basis van kennis keuzes te maken, die hen leren dat ze fouten mogen maken en die hen zelfvertrouwen geven. Sterke leraren dus. Die leraren opleiden binnen de korte tijd die we krijgen, is best pittig. We leiden hen graag tot aan de start en dit zo veel mogelijk in samenwerking met scholen.

**Instapproef overbodig**

Ik hoop dat ook de menswording voldoende aandacht krijgt en dat de minister en iedereen die in het onderwijs betrokken is, de adviezen niet alleen lezen als een kennisrapport. Over de bindende instapproef kan ik nog kort zijn. Het lijkt me logisch dat de invoering van de gestandaardiseerde Vlaamse toetsen elke instapproef overbodig maakt. Tot slot valt het me op dat het rapport de roep naar meer geld en middelen niet bekrachtigt. Het geeft wel veel adviezen over efficiënter gebruik. Mijns inziens terecht. Als elke onderwijspartner voor zijn eigen deur veegt, krijgen we de straat samen proper. **Katelijne Van de Pas**

# 3 november 2021, Blog Piet Vervaecke, Rapport Brinckman en Urban Education

**Geplaatst door**[**Piet Vervaecke**](https://pietvervaecke.blog/author/pver2013/)[**03/11/2021**](https://pietvervaecke.blog/2021/11/03/rapport-brinckman-en-urban-education/)**Geplaatst in**[**onderwijs**](https://pietvervaecke.blog/category/onderwijs/)**Tags:**[**brinckman**](https://pietvervaecke.blog/tag/brinckman/)**,**[**urbaneducation**](https://pietvervaecke.blog/tag/urbaneducation/)

Eind oktober 2021 werd – in opdracht van minister Ben Weyts – het [**rapport Brinckman**](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf)gepubliceerd: *“Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht”*(Commissie Beter Onderwijs). Ik lees in het rapport pertinente reflecties en waardevolle voorstellen. Natuurlijk ben ik het niet met alles eens, ontbreken er belangrijke thema’s en komen niet alle relevante onderzoeksinzichten aan bod. Maar laat dit rapport vooral verbinden en onderwijsmensen rond de tafel brengen om ons onderwijs én onze leerkrachten op alle vlakken te herwaarderen.

Ik lees het rapport vandaag vanuit een grootstedelijke bril en wil vanuit die invalshoek enkele [**urban education thema’s**](https://pietvervaecke.blog/2019/11/05/onderwijs-in-brussel-is-urban-education-de-grootstedelijke-context-1/) bespreken: omgaan met diversiteit, meertaligheid, ouderbetrokkenheid en armoede.

De 4 hoekstenen die in de inleiding naar voren worden geschoven, geven me alvast veel vertrouwen:

Focus 1: zet in op de juiste leermogelijkheden van kinderen en jongeren. Heb aandacht voor het installeren van voldoende basiskennis. Gebruik hiervoor de juiste instructiemethoden.

Focus 2: schenk aandacht aan de bijzondere leef- en leeromstandigheden van ALLE leerlingen, ook van kleuters, kinderen met een andere etnisch-culturele achtergrond, kinderen in het bijzonder onderwijs en kinderen in een kwetsbare opvoedingssituatie.

Focus 3: erken de specifieke deskundigheid van de leerkracht en omkader hem/haar met de allergrootste zorg. Sterke leerkrachten maken het verschil. Zij kunnen leerlingen cognitief en emotioneel helpen groeien en zorgen voor een stijging van het onderwijsniveau – niet alleen op de klasvloer, maar ook in de internationale vergelijkende studies.

Focus 4: geef voorrang aan een solide opleiding en voortdurende professionalisering van de leerkracht.

**Diversiteit**

[**Omgaan met diversiteit en differentiatie**](https://pietvervaecke.blog/2019/11/11/onderwijs-in-brussel-is-urban-education-superdiversiteit-en-differentieren-2/) komen op verschillende plaatsen (soms expliciet, soms impliciet) terug in het rapport met een juiste focus op convergente differentiatie. Sommige groepen komen heel uitgebreid aan bod (bv. hoogbegaafde leerlingen) en andere groepen zijn eerder afwezig (bv. anderstalige nieuwkomers).

De vertaling naar een buitenschools remediëringsaanbod, cognitief homogene groepen of zittenblijven, roept toch wel wat vragen en zorgen op.

Verschillen tussen leerlingen zijn voor stadsleerkrachten één van hun grootste uitdagingen. Een verdere uitdieping van dit thema, met voldoende nuance, zou ongetwijfeld een meerwaarde zijn.

**Meertaligheid**

Het belang van de instructietaal wordt terecht verschillende keren in de verf gezet. Een visie op meertaligheid en talenonderwijs daarentegen is volledig afwezig in het rapport. We beschikken nochtans in Vlaanderen en internationaal over [**heel wat inzichten uit onderzoek**](https://pietvervaecke.blog/tag/mtnl/) over omgaan met talen en meertaligheid in onderwijs.

Het lijkt me zeker nuttig en nodig om het rapport te verrijken met deze inzichten die noodzakelijk zijn voor het onderwijs in Brussel.

**Ouderbetrokkenheid**

Terecht wordt de onderwijsondersteunende rol van ouders benoemd. Ouders zijn echter geen homogene groep. In grootstedelijk onderwijs is de ouderpopulatie superdivers.

Dit betekent dat verwachtingen ten aanzien van ouders gedifferentieerd en realistisch moeten blijven. Scholen met hun partners moeten bouwen aan [**educatief partnerschap**](https://pietvervaecke.blog/2019/11/26/onderwijs-in-brussel-is-urban-education-partnerschap-met-ouders-4/) met ouders en hebben ook een ouderondersteunende rol!

**Armoede**

Het[**thema armoede**](https://pietvervaecke.blog/2019/12/18/onderwijs-in-brussel-is-urban-education-kansarmoede-en-onderwijs-7/) krijgt echt wel een belangrijke plaats met 7 adviezen die expliciet op het thema inzoomen: (1) Voldoende aandacht voor de impact van armoede op het leren en het naar school gaan; (2) Achterstand in de instructietaal aanpakken; (3) Wees alert voor stereotypering; (4) Aan kansarme kinderen hoge verwachtingen stellen; (5) SES-leerlingen hebben ook recht op een rijk inhoudelijk (cultureel en kunstzinnig) aanbod; (6) Investeren in de band tussen de school aan de ene kant en ECM- en kansarme kinderen en hun ouders aan de andere kant; (7) Versterk, monitor en structureer het GOK-beleid van de scholen.

Met de toename van kinderarmoede, zeker in stedelijke omgevingen, mis ik adviezen over de impact van financiële armoede op leerlingen en onderwijs, én een standpunt over schoolkosten in het secundair onderwijs.

**Tenslotte…**

Ik lees in het rapport iets té veel tegenstellingen, terwijl de waarheid vaak in het midden ligt of een en-en-verhaal is. Dus ik herhaal mijn oproep uit de inleiding: laat dit rapport vooral verbinden en onderwijsmensen rond de tafel brengen om ons onderwijs én onze leerkrachten op alle vlakken te herwaarderen.

***Lees ook:***[***meditatie in het rapport Brinckman***](https://pietvervaecke.blog/2021/10/30/meditatie-en-het-creeren-van-een-rustige-veilige-en-overzichtelijke-school-en-klasomgeving-rapport-brinckman/)***.***

# 24 november 2021, De Standaard, Vlaanderen moet opnieuw aan de boeken

Vlaanderen moet meer lezen, wil het niet verder wegzakken op internationale rankings. Een soort 'Stem- campagne' voor lezen moet de kentering brengen. Van de crèche tot het rusthuis: alle Vlamingen moeten de komende jaren in het letterbad getrokken worden. Het Leesoffensief, een initiatief van de Vlaamse regering en tal van experts, culturele spelers en onderwijspartners, heeft een steile ambitie: Vlaanderen weer naar de Europese top loodsen. Dat is ook nodig. De afgelopen jaren luidde alarmbel na alarmbel. In de internationale onderzoeken Pirls en Pisa is Vlaanderen in vrij val. Vandaag staan we 32ste in de Pirls-ranking - die de leesvaardigheid van 10-jarigen in kaart brengt. Geen enkele andere regio ging in tien jaar tijd meer achteruit dan Vlaanderen. Dat straalt ook af op andere vakken; begrijpend lezen is de kanarie in de koolmijn. 'Als het gaat over lezen, zijn we vandaag een van de kneusjes', bevestigt Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA). 'We moeten die trend keren.' De Vlaamse regering investeert volgend jaar 2 miljoen euro in een groot Leesoffensief. 'De ambitie is om over tien jaar in de top vijf te staan van landen met de beste leesvaardigheid', zegt Vlaams minister van Cultuur Jan Jambon (N-VA). Hoe moet dat gebeuren?

1 Focus op peuters en kleuters Het Leesoffensief wil de allerjongsten bereiken nog voor ze naar school gaan en voor ze zelf leren lezen. Dat zal onder meer gebeuren door het programma Boekstart in de kleuterklas uit te rollen. Er moet meer aandacht gaan naar dagelijks voorlezen. Kleuterleiders en -begeleiders zullen ook aangepaste bijscholing krijgen. 'Er is een duidelijke focus op vroeggeletterdheid', zegt Liesbet Heyvaert, decaan van de faculteit Letteren aan de KU Leuven en hoofd van de expertengroep die het plan heeft uitgewerkt. Kinderen die nog niet kunnen lezen, zullen meer geprikkeld worden. 'De focus lag de afgelopen tien jaar heel terecht op de periode van het eerste tot het zesde leerjaar. Nu verbreden we, omdat die periode in de kinderopvang en de kleuterklas cruciaal is.'

2 Gezocht: de niet-lezers 'We moeten resoluut inzetten op Vlamingen die vandaag amper of zelfs helemaal niet lezen', benadrukt Jambon. Leeftijd is van geen tel. 'Er zullen zo veel mogelijk mensen gemobiliseerd worden om massaal voor te lezen, ook op plaatsen waar dat nu niet of te weinig gebeurt', aldus Jambon. Ook buiten de schoolmuren komen er voorleesprojecten, met specifieke aandacht voor niet-lezers en zwakke lezers. 'Dat betekent niet dat iedereen lezer moet zijn - net zoals niet iedereen voetballer is', zegt Sylvie Dhaene, directeur van Iedereen Leest, een van de belangrijkste partners. 'Maar iedereen moet wel de kans krijgen om het plezier van het lezen te ontdekken.'

3 Meer dan school, meer dan aso '

Leren lezen is niet alleen de taak van de school', zegt Heyvaert. 'Als samenleving vragen we te veel van de leerkracht. Het is een breed maatschappelijk project.' Het Leesoffensief focust daarom niet alleen op het onderwijs of de ouders. Tantes, oma's of leiders uit de jeugdbeweging worden evengoed betrokken. Ook binnen de schoolmuren moet de focus breder. 'We willen duidelijk maken dat literatuur veel meer is dan Dostojevski en niet alleen weggelegd is voor het aso, of zelfs de Latijnse', aldus het kabinet-Weyts. Auteurs zullen weken- of zelfs maandenlang samenwerken met scholen van het tso en (d)bso en met leerlingen uit kansengroepen. 'We weten dat auteurs de passie voor literatuur zelf het best kunnen overbrengen en dat het contact belangrijk is', zegt Dhaene. Er komt een brede promotiecampagne voor lezen, naar analogie met de Stem-campagnes. 'Dit is niet tegen Stem gericht', zegt Heyvaert. 'Wel willen we het evenwicht wat herstellen en onderstrepen dat taal even belangrijk is.'

4 Niet alleen de leerkracht Nederlands

Een belangrijke taak is ook weggelegd voor leerkrachten in spe. 'Vandaag hebben we een generatie die minder leest en zelf nog geïnspireerd moet worden. Hogescholen moeten een breed leesbeleid ontwikkelen', aldus Heyvaert. De focus mag niet alleen op leerkrachten Nederlands liggen. 'Het is een misvatting dat alleen de taalleerkrachten met lezen moeten bezig zijn. Het is heel normaal dat er in vakken als wiskunde of biologie een leesbeleid komt. Bij elk vak kun je werken rond taal en lezen.'

5 Een Nationale Leesdag

Vandaag zijn er in Vlaanderen veel initiatieven, van de Jeugdboekenmaand tot de Voorleesweek. Het aanbod is volgens het offensief te gefragmenteerd en de initiatieven bereiken vooral wie al leest. Een oplossing: Vlaanderen krijgt een Nationale Leesdag. 'Die moet lezen breder maatschappelijk verankeren', aldus Heyvaert. De mosterd wordt onder meer in Ierland gehaald. Daar onderstreept 'Ireland Reads' het belang van blijven lezen en voorlezen. Ierland is een rode draad door het plan omdat het erin geslaagd is om in tien jaar tijd enorme vooruitgang te boeken in de internationale onderzoeken. Daarnaast komt er ook een nieuw Leesfonds dat nog extra private middelen kan aantrekken. **Klaas Maenhout**

# December 2021, Brandpunt (COC), Goele Cornelissen, Boeken lezen rendeert niet

**“**Als het gaat over lezen, zijn we vandaag een van de kneusjes”, zegt Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts. Internationale vergelijkingen zoals PISA en PIRLLS tonen namelijk dat Vlaamse kinderen twee jaar extra tijd nodig hebben om hetzelfde leesniveau te halen als de tienjarigen in de best presterende landen. Ook voor leesplezier scoren we verontrustend laag. “Maar we gaan een van de uitblinkers worden”, aldus Weyts. Op 24 november 2021 lanceerde hij daartoe, samen met minister-president Jan Jambon, een actieplan voor het zogenaamde Leesoffensief (LOF). Dat zet op diverse fronten in (onderwijs, vrije tijd, kinderopvang ...) om samen een grote leessprong te maken.

**Inspanning en weerstand**

(Voor)lezen is in gesprek gaan over het leven. Verhalen roepen vragen op, brengen herinneringen naar boven, helpen ons te verwoorden wat in ons hoofd rondspookt. Verhalen laten ons horen dat we er niet alleen voor staan, dat er nog mensen zijn die worstelen met de dingen waar wij mee worstelen. Verhalen wakkeren de geest aan, spreken tot de verbeelding, doen dromen en scheppen nieuwe werkelijkheden. Stel je voor, woorden die zo krachtig zijn dat ze vleugels geven, troost bieden, toekomst scheppen. Boeken lezen gaat niet vanzelf. Het vraagt een serieuze inspanning. Heel wat verhalen gebruiken beelden en metaforen en kijken tegendraads naar de werkelijkheid. Leestechnieken kunnen helpen, net als ingaan op personages, stijlfiguren analyseren, tekstgenres herkennen waarmee de auteur diepgang in dat verhaal wil brengen. Maar de échte daad van het lezen vraagt overgave: tijd durven nemen om stil te vallen, om tijd uit het oog te verliezen, om zich in te leven, om iemand (anders) te worden, om beelden open te breken, en ja, het eigen leven open te breken. Boeken lezen roept ook weerstand op. “Maar meneer, moet ik zo een dik boek lezen? Dat gaat nooit lukken. Ik kan dat niet”, “Moet ik daar mijn tijd insteken? Ik heb wel wat beters te doen − mijn bedrijfje runnen, geld verdienen, gamen …” En dan is het wachten op een mail van enkele ouders die mee tegengas geven: “Ik ga niet akkoord met het boek dat u oplegt.” “Mijn dochter heeft dyslexie. Die letters gaan voor haar allemaal dansen.” Ik denk aan de dagelijkse afspraak met mijn dochter. Ook zij ziet lettertjes dansen. Ze bladert door haar boek. “Het zijn nog vijftig pagina’s. Ik krijg dat boek nooit op tijd uit.” “Natuurlijk wel. Jij leest een blad, ik doe er twee. Je wil toch ook weten wat er nog met Lisa gebeurt?” “Ja, natuurlijk!” Dan praten we. “Weet je nog? Ken je dat gevoel? Wat zou jij doen? …” Haar ogen klaren op. Ze zit weer recht. Klaar om te luisteren. Ja, ik weet hoe verleidelijk het is om te denken: “Ze moet dat boek wel zélf kunnen lezen.” “Als ze dat nu nog niet alleen kan, wat wordt het straks dan in het secundair?” En ja, het vraagt vastberaden weerstand om tijd te verliezen in plaats van tijd te winnen. Ook ik moet de verleiding weerstaan om niet te snel te zeggen: “Lees zelf nog maar wat voor je slapen gaat. Ik moet nog zoveel doen voor morgen.” Maar zij houdt vast aan wat Daniël Pennac zo mooi omschrijft als het ritueel van het (voor)lezen: op de rand van het bed, een vast uur, onveranderlijke gebaren, het heeft iets van een gebed.Wapenstilstand na het rumoer van de dag.

**Trage tijd**

Ook leraren met smaak voor boeken bieden weerstand. Gelukkig maar. “Er zijn inderdaad nuttigere dingen om te doen, maar ik wil dat je een boek hebt geproefd.” Wie volhoudt en bereid is om tijd te verliezen, om samen met leerlingen te (her)lezen, regel na regel, een stukje thuis en op school, komt misschien tot een moment waarop ze worden verleid. “Meneer, doen we nog één?” Die heeft de smaak te pakken! Moeten we blij zijn met het Leesoffensief? Misschien. Want ja, daarmee erkent de overheid lezen als een fundamentele hefboom “voor alle andere vakken, voor levenslang leren en voor zowat alle aspecten van het leven: veiligheid op de werkvloer, een sleutel om armoede te doorbreken, en last but not least een heel leven leesplezier.” Als dat niet rendeert! Maar eerlijk: een samenleving die leesachterstand wil ombuigen in meetbare voorsprong, lijkt te vergeten waar het in de ervaring van lezen werkelijk om gaat. Ze vergeet dat de smaak voor lezen noch meetbaar is, noch de berekende tijd van achterstand en voorsprong kent. Leestijd is de tijd die genomen wordt om verhalen te delen, om van dat ‘onding’ van een boek een roman, kortverhaal of literair werk te maken. Het gaat om innerlijke tijd voor het waaien van de geest. Leestijd is trage tijd, bevrijd van doelstellingen, functies, cijfers en rendement. Leestijd is altijd ‘verloren’ tijd en ‘gestolen tijd’, omdat hij niets oplevert. Leestijd is daar waar de tijd geen tijd meer is, zegt Daniël Pennac. Zonder die tijd geen leeservaring, geen opgaan in een wereld, geen smaak voor lezen. Zonder die tijd, geen literaire boeken. Zonder literatuur geen waaien van de geest. Zonder begeestering, geen menselijkheid. Als we echt bekommerd zijn om lezen – en over de school in het algemeen – dan moeten we ons dringend bevrijden van de berekende tijd: even zwijgen over achterstand en voorsprong, over de functies van lezen, en ja ook over leerwinst. Dan moeten we toegeven dat elke focus op effectiviteit en functionaliteit het verlangen onderuit haalt. Zolang we daar als samenleving niet aan één zeel trekken, blijft leesplezier slechts het sausje over een taart die niemand heeft leren proeven en dus nooit zal smaken.

**Goele Cornelissen**

Bronnen

Adviesnota. Een leesoffensief voor Vlaanderen. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/ files/2021-09/Leesoffensief%20-%20finaal.pdf •

Meirieux, P. (2016). Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden. Uitgeverij Phronese.

Onderwijs Vlaanderen. Samen naar een grote leessprong. https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/secundair-onderwijs/ leesoffensief

Pennac, D. (1993). In één adem uit. Het geheim van het lezen. Uitgeverij de Brink.

Zondag met Lubach. Begrijpend lezen. <https://www.youtube.com/watch?v=lelWCw3GmSo>

# 1 december 2021, Trudo Herman, 40 jaar onderwijzer

Veertig jaar geleden begon ik met lesgeven. Het lijkt wel of het gisteren was, zo snel gingen de jaren. Ik wil hier even beschrijven hoe ik mijn loopbaan tot nu toe heb ervaren, welke zaken er me zijn opgevallen en wens ook expliciet reclame te maken voor mijn stiel. De leerlingen waarmee ik telkens op weg mocht gaan zijn in de loop der jaren weinig veranderd maar het onderwijs zelf is tijdens mijn loopbaan nogal geëvolueerd, net als veel andere maatschappelijke diensten. Men beweert vaak dat onderwijs een stugge, stijve wereld zou zijn waarin weinig of niets zou kunnen worden gewijzigd, maar dat klopt niet. De zogenaamde onderwijstanker vaart immers een andere koers dan veertig jaar geleden en heeft intussen ook averij opgelopen. We leven nu in tijden dat we graag met het vingertje wijzen en problemen ten laste leggen van dé anderen. Ook in het onderwijs heeft ongeveer iedereen al eens in het verdomhoekje mogen staan: dé leerkrachtenopleidingen, dé jonge leerkrachten, dé oude leerkrachten, dé anderstaligen, dé ouders, dé directies, dé scholengemeenschappen, dé CLB’s, dé begeleiding, dé uitgevers, dé koepels, dé vakbonden, dé inspectie, dé politiek, hét ministerie, dé pers en ja zelfs… dé leerlingen! Doorspelen van de hete aardappel brengt echter geen zoden aan de dijk. Wie nu in het onderwijs werkzaam is, op welk niveau ook, gaat beter regelmatig in zichzelf op zoek naar de meest nobele redenen waarom er voor een job in het onderwijs werd gekozen. Dit zal de leerlingen vast ten goede komen.

Schaalvergroting heeft ook in het onderwijs zijn intrede gedaan en dat heeft goede en minder goede gevolgen gehad. Schoolbesturen hadden rond de millenniumwissel weinig keuze: samenwerken of minder subsidies. Positief was dat de expertise op vlak van financies, immobiliën, personeelsbeleid, boekhouding, wetgeving en zo meer kon worden gedeeld tussen de scholen onderling. Maar… er bleek ook een kwalijke kant aan te zijn. Beleidsmensen zijn sindsdien vaak bezig met vergaderen met collega-beleidsmensen, personeelsdiensten, campusverantwoordelijken, begeleiding, koepels en administratie. Daarnaast hebben ze ook nog meetings met gemeentediensten, architecten, aannemers, bankmedewerkers, verkopers en noem maar op. Het concrete werk op vlak van schoolorganisatie is zo voor een stuk doorgeschoven naar mensen op het veld. Naast hun dagdagelijkse praktijk worden leerkrachten vaak ook verwacht in werkgroepen om de school draaiende te houden, wat de werkdruk op vele scholen heeft doen toenemen. Dit hangt natuurlijk af van school tot school. Op de ene plaats ziet men kansen op vlak van medezeggenschap en op de andere plaats ziet men dit meer als werk doorschuiven naar een ander. De meeste scholen zitten daar ergens tussenin. Stel je een mengpaneel voor. Eén van de schakelaars bedient het onderdeel ‘Vertrouwen’: je kan schuiven van 0 tot 10. Gedurende mijn loopbaan heb ik die schakelaar onverbiddelijk zien verplaatsen naar beneden toe. Veertig jaar geleden moest ik werken. Enkele decennia later moest ik ook nog bewijzen dat ik werkte… aan de hand van allerlei documenten zoals schoolwerkplannen, jaarplannen, maandplannen, weekplannen, stappenplannen, handelingsplannen, leerlijnen, leerlingenvolgsystemen, lijsten om zaken aan te vinken, zorgdossiers, evaluaties, verslagen,… Men heeft het dikwijls over planlast maar ik gebruik liever het woord ‘bewijslast’. Het lijstjesfetisjisme heeft al een tijdje zijn intrede gedaan. Uitgeverijen hebben hierop handig ingespeeld en brachten methodes en digitale puntenprogramma’s, leerlingvolgsystemen en agenda’s op de markt waarin doelstellingen en leerlijnen netjes werden opgesomd. Voordeel was dat de bewijslast voor de leerkracht hierdoor wat verminderde. Nadeel was dan weer dat heel wat mensen zelf minder lesmateriaal begonnen aan te maken omdat veel scholen kozen voor ‘veilige’ en dure methodes en registratiesystemen. Klikken, kopiëren en plakken wonnen terrein en creativiteit en expertise vloeiden voor een stuk weg. Ik heb op een bepaald moment het gevoel gehad dat het belangrijker was om bewijsmateriaal te kunnen voorleggen, dan het lesgeven zelf. Mede door die bewijslast is de werkdruk op veel scholen nogmaals toegenomen maar gelukkig is er verandering in zicht. De manier waarop scholen nu worden doorgelicht is al wat aangepast. Als ik de centrale principes van ‘Inspectie 2.0’ bekijk, zie ik zaken als stimuleren, vertrouwen geven, administratieve lasten beperken, … Dit is een stap in de goede richting en sindsdien zijn er scholen die echt hun best doen om de bewijslast zo klein mogelijk te houden en het vertrouwen te herstellen, waarvoor dank.

Evaluaties nemen nu steeds meer van de kostbare onderwijstijd in beslag. Er wordt mijns inziens teveel getoetst. Er gaat geen dag voorbij of er worden testen afgenomen, want… binnenkort moet het volgende rapport weer klaar en we hebben nog geen punten voor si en la. Ook hier heerst soms de lijstjesdrang om werkelijk over elk doel uit het curriculum te willen rapporteren en zo verhoogt de werkdruk nogmaals zonder daar echt rendement van te voelen. Bovendien overlappen veel testen elkaar. Ik vind het wel een goede zaak dat er verplichte gevalideerde toetsen werden ingevoerd door de Vlaamse overheid maar er wordt best ook tegelijkertijd onderzocht wat er van andere toetsen kan worden weggelaten. Eén van de merkwaardigste fenomenen in het onderwijs is het feit dat een bepaald soort onderwijsmodel sinds ongeveer een halve eeuw op de voorgrond is komen te staan. Al tijdens mijn opleiding maar vooral vanaf de jaren negentig merkte ik dat het zogenaamde constructivistische model werd gepropageerd en vanaf de millenniumwissel daadwerkelijk ook werd opgelegd door de overheid, in samenwerking met de meeste inspecteurs en begeleiders, die plichtsgetrouw deden wat er van hen werd verwacht. Scholen werden vanaf toen meer beoordeeld op de manier van werken en minder op resultaten. Hetzelfde gebeurde trouwens in de meeste van de ons omringende landen. De werk- en leeromstandigheden van veel directies, leerkrachten en leerlingen zijn toen flink gewijzigd en het is een vreemde vaststelling dat er weinig acties werden ondernomen om de gevolgen van deze wijzigingen bespreekbaar te maken. Jeukwoorden als ‘implementeren’, ‘inkantelen’, ‘uitrollen’, ‘meenemen’, ‘stakeholders’ en ‘win-win’ deden hun intrede, en getalenteerde jonge starters of soms gedesillusioneerde oudere collega’s hun uittrede. Er werd immers vaak een soort doctrine ervaren met uitgezonden medewerkers die, weliswaar meestal met goede intenties, uitpakten met vage onderzoek-wijst uit-theorieën met mythes, hypes, dogma’s en do’s-and-don’ts. Een aantal invloedrijke ‘alles-op de-schop-predikers’ verketterden klassikale instructie, feitenkennis, memorisatie en automatisatie. Ik ben ervan overtuigd dat er zo veel schade werd toegebracht aan het onderwijs en het is nu voor velen een ongemakkelijke vaststelling dat er destijds enkele vernieuwingstendensen werden bejubeld waarvan nu begint door te sijpelen dat ze niet allemaal op even betrouwbaar onderzoek waren gebaseerd. Het is me al heel mijn carrière opgevallen dat een aantal ‘vernieuwingen’ koel werden onthaald op het werkveld zelf. Ik zag daarin geen onderscheid tussen oudere of jongere collega’s. De druk van bovenaf i.v.m. het hierboven beschreven onderwijsmodel is de laatste jaren gelukkig verminderd, maar het model is intussen wel breed ‘geïmplementeerd’ in het Vlaamse onderwijs. Veel lesgevers blijven echter, tegen de stroom in, de lat hoog leggen wat betreft inhoud, geheugenwerk, schriftelijk taalgebruik en inoefening. Soms wordt dit niet in dank afgenomen maar in een aanzienlijk aantal scholen wordt deze manier van doen toch oogluikend en zelfs ook openlijk toegestaan. De ‘innovatieve achteruitgang’ wordt zo gelukkig enigszins vertraagd. Het nog altijd dominante maar toch tanende beeld in politiek, media, opleidingen, navormingen en beleid, is dat de leerling in het centrum moet staan, en waarbij leerkrachten als coaches vooral aandacht moeten hebben voor het ontwerpen van leeromgevingen die het leren faciliteren. Op flexibele en gepersonaliseerde wijze kan de leerling zo haar of zijn eigen leertraject construeren zodat er vaardigheden en competenties worden verworven om in de toekomst beter in staat te zijn zich te kunnen aanpassen aan nieuwe situaties. De voorbije dertig jaar was dit de teneur in vele kleurrijke en dure publicaties, vakliteratuur, uitgangspunten, handleidingen, rapporten en verslagen. Deze competentiegerichte aanpak heeft een zekere verschraling van inhoud als gevolg gehad. Onderwijsmensen die dit aankaartten werden soms als ‘eigengereid’ of ‘ouderwets’ in het verdomhoekje gezet. Er liggen zeker kansen in het zogenaamde ‘nieuwe’ leren. Natuurlijk is de leefwereld van het kind belangrijk. Competenties zijn uiteraard van groot belang. Gelukkig zijn er allerlei interessante interactievormen, opdrachtvormen, samenwerkingsvormen en spelvormen. Maar waarom toch is ‘instructie’ tientallen jaren zo’n beladen woord geweest? Ik gebruik graag het woord ‘performen’ (dit is natuurlijk geen jeukwoord). Veel mensen op de werkvloer, maar zelfs ook begeleiders en navormers geven regelmatig (onbewust) klassikale instructie, hoewel ik tijdens mijn loopbaan dikwijls het gevoel heb gehad dat er werd gelobbyd om het performen sterk te beperken. Als je in het cultuurcentrum naar een uiteenzetting gaat over chocolade, dan is het toch goed om iemand voor je te hebben die iets te vertellen heeft over chocolade, die af en toe de zaal doet lachen en die achteraf nog met enkele geïnteresseerden een boompje kan opzetten. Als je echter eerst bezig bent met vragen zoals: ‘Wat weten we over chocolade? Wat willen we weten over chocolade? Waar kunnen we info vinden over chocolade? Wat kunnen we nog verder onderzoeken aan chocolade en hoe gaan we het doen? …’ en daarna in groepjes moet zitten, opzoekingswerk doen, woordjes invullen in het leerwerkboek, terwijl de anderen in een hoekje rustig zitten te keuvelen over alles behalve chocolade, om dan naar elke groepsleider te moeten luisteren, kunnen er misschien wel interessante zaken uit de bus komen, maar… vervelend… dit kan toch allemaal efficiënter. Waarom is men in scholen zo lang bang geweest voor wat men in cultuurcentra doet, namelijk boeiende voorstellingen geven? Ik ben niet tegen coöperatieve werkvormen, maar ik vind dat die in de meeste handleidingen momenteel toch teveel als zaligmakend worden beschouwd. Instructie heeft het klaslokaal jammer genoeg voor een stuk verlaten en intussen staan er op internet tal van kwaliteitsvolle (betalende) instructiefilmpjes. Instructie wordt steeds meer geprivatiseerd. Om de constructivistische en competentiegerichte aanpak op maat van het kind te kunnen waarmaken heeft ‘differentiatie’ een soort heilige status gekregen in het onderwijs. Differentiatie zou ongeveer alle problemen moeten oplossen, althans volgens veel mensen die niet voor een grote klasgroep staan. Natuurlijk is differentiatie belangrijk. Differentiatie heeft al altijd bestaan. Maar… de laatste decennia werd differentiatie soms verkocht als een soort systeem waarbij het onderscheid tussen lesgeven en leren vervaagde. Meer nog… het lijkt erop dat men hier en daar het lesgeven zelfs heeft opgegeven en dat het onderwijs er is verworden tot het uitvoeren van gedifferentieerde opdrachten. Er bestaan leerpleinen waar leerlingen individueel of in groep zitten te werken, één klik verwijderd van ontspanning of sociale media, en zich afvragen wanneer ze nog eens les krijgen. Differentiatie bij het leren of bij het verwerken van inhouden is nogal evident maar bij het lesgeven voor een groep is het dat veel minder. Hoe zit het trouwens met differentiatie in het dagelijkse leven wanneer onze leerlingen de schoolbanken verlaten? Ik ben opgelucht dat ik in de winkel niet de helft minder voor een kilo appels moet betalen dan mijn buurman. Voor zover ik weet gaf Angela Merkel tijdens haar afscheidsspeech geen gedifferentieerde verwerkingsmomenten en de laatste keer dat ik Herman Van Veen live aan het werk zag werd de zaal gelukkig niet in niveaugroepen verdeeld. Probeer trouwens maar eens een hippe, vernieuwende webinar over differentiatie te vinden, waarbij er effectief wordt gedifferentieerd tijdens de webinar zelf. Stel je een herberg voor waar men al jaren gezonde dagschotels serveert aan een democratische prijs. De herbergier krijgt na verloop van tijd mensen over de vloer die hem aansporen om te werken met een uitgebreide, gedifferentieerde menukaart… voor elk wat wils… vlees, vis, vegetarisch, veganistisch, halal, biologisch, met of zonder gluten, zout, lactose, suiker, … en noem maar op… niet mis mee… maar… aan dezelfde prijs van de vroegere dagschotels! Aan dezelfde prijs? De herbergier krabt even in zijn haar, voor zover het nog niet is uitgevallen en heeft dan verschillende mogelijkheden: ofwel stopt hij ermee, ofwel bespaart hij op zijn ingrediënten (waardoor de kwaliteit gegarandeerd achteruit gaat) ofwel voert hij de slavernij weer in. Er is gewoon meer volk op de werkvloer nodig om het gevraagde allemaal te kunnen waarmaken. Dat lesgevers dit op hun eentje of met hun tweetjes aankunnen is een utopie. Van alle mensen die rechtstreeks of onrechtstreeks op de betaalrol staan van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming worden best meer mensen met rechtstreekse verantwoordelijkheid bij de leerlingen ingezet dan nu het geval is.

Stress, overspannenheid en burn-outs in de scholen zijn legio. Sinds de millenniumwissel staan ‘psychosociale oorzaken’ op nummer één bij zieke personeelsleden van het Vlaamse onderwijs. Het is intussen duidelijk geworden dat er geen verse cohorten klaar staan om bij te springen in de klas. Om doorgeslagen differentiatie toch georganiseerd te krijgen zoeken sommigen heil in het afschaffen van het jaarklassensysteem en het instellen van niveaugroepen. Maar heeft men dan voldoende nagedacht over mogelijke negatieve gevolgen daarvan? Zitten de leerlingen dan voor alle vakken in eenzelfde niveaugroep of maakt men niveaugroepen per vak? Wat bij vakoverschrijdende activiteiten? Is de instructie voor elke niveaugroep apart of niet? Hoe wordt dit georganiseerd zonder chaos, heen- en weergeloop en vervelende wachtmomenten? Wie bepaalt in welke niveaugroep men zit of wanneer men moet veranderen en vooral: hoe bepaalt men dat? Hoeveel van de kostbare lestijd gebruikt men dan om telkens de niveaugroepen op objectieve wijze te kunnen samenstellen en evalueren? Hoe reageert men op leerlingen of ouders die niet akkoord zijn? Heeft men er enige notie van welke weerslag die manier van werken zou kunnen hebben op de scores bij internationale testen? Hoe gaat men om met leerlingen die liever geborgenheid vinden in een vaste klasgroep met een vaste lesgever? Hoe kan men werken aan een knusse klassfeer? Hoe leert men om te gaan met verschillen en rekening te houden met leerlingen die vlugger of trager zijn wanneer men voortdurend tussen ‘gelijken’ zit? Worden dan vooral klasvriendinnen en vrienden tussen ‘gelijken’ gemaakt? Krijgt het gros van de leerlingen dan meer of juist minder uitdaging? Het gekke is, wanneer er wél in de mate van het mogelijke rekening wordt gehouden met de vragen en pijnpunten hierboven en differentiatie wordt aangeboden op een efficiënte, systematische, gestructureerde en zo objectief mogelijke wijze, sommige mensen dan op hun achterste poten staan en beginnen te spreken over schotten, kloven, watervallen, zittenblijven en afdalen naar lagere niveaus. Op zo’n moment is er dringend wat meer respect nodig voor elke niveaugroep! Ik ben trots op àl mijn oud-leerlingen: ruimtevaarders, metselaars, burgemeesters, verkopers, spoedartsen, tuinaanleggers en uitbaters van pitabars. We hebben ze allemaal nodig en geen schot, kloof of waterval heeft hen tegengehouden om te schitteren in wat ze zijn.

Vanaf het begin van de 21e eeuw was er een opmerkelijke toename van labeling in het onderwijs. Er kregen toen steeds meer leerlingen een etiket van dyscalculie, dyslexie, dysorthografie, ADHD, … Met de etiketten is men tegenwoordig wat meer terughoudend geworden. Zonder afbreuk te doen aan de uitgesproken diagnoses van zware leerstoornissen en met respect voor de mensen die eronder lijden moeten we ons toch durven afvragen hoe het komt dat er zo’n piek aan diagnoses is ontstaan. Vanwaar die trend? Wordt een achterstand niet vaak verward met een stoornis? Aanvaarden we nu minder dan vroeger dat lezen, schrijven of rekenen bij sommige kinderen moeizaam gaat? Biedt een label een vorm van geruststelling of meer zekerheid doordat er dan deuren openen naar extra (privé) hulp en begeleiding met eventuele terugbetaling door het ziekenfonds? Ouders en scholen worden frequent aangemaand om over te gaan tot de aankoop van doorgaans dure software om de leerproblemen te helpen aanpakken. Maar voor men daar verder in investeert wordt er toch best goed onderzocht of het minder kunnen lezen, schrijven of rekenen in sommige gevallen misschien ook een gevolg zou kunnen zijn van hoe het onderwijs de voorbije decennia wordt georganiseerd? Meer instructie en oefening of een andere methodiek kunnen misschien in veel gevallen al helpen. Ook interessant om verder te onderzoeken: in welke mate versterken sommige scherm-, bewegings-, slaap- of eetgewoontes de lees-, schrijf- of rekenachterstand?

Tijdens mijn loopbaan ontwaarde ik enkele knipperlichten die waarschuwden voor scheeftrekkingen in het onderwijs. Ik reageerde er telkens gevoelig op omdat veel zaken voor mij herkenbaar waren. In 2007 organiseerde de vereniging O-ZON (Onderwijs – Zonder ONtscholing) een symposium in Gent. Ik citeer enkele actiepunten uit het O-ZON-manifest met een duidelijke voeling met de werkvloer: respect voor en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten; herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden; afbouw van bureaucratisering en grootschaligheid; … Een tijd later werd een ander knipperlicht aangezet door de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie ‘Dijsselbloem’ met haar rapport over de ingevoerde onderwijsvernieuwingen. Een greep uit de conclusies: er waren in het onderwijs grote risico’s genomen met kwetsbare leerlingen; de docenten, ouders en leerlingen waren te weinig gehoord bij de opgelegde vernieuwingen; de wetenschappelijke onderbouwing ontbrak grotendeels; … Deze knipperlichten werden nauwelijks of niet opgepikt door de pers. Nog een knipperlicht: rond de millenniumwissel haalden hier aanzienlijk meer leerlingen een comfortabeler lees- en rekenniveau dan nu, ongeacht hun socio-economische status. Ook in de omliggende landen stelt men hetzelfde vast. Het jarenlange negationisme daaromtrent is gelukkig wat aan het wegebben. Het is evenwel mijn overtuiging dat we de bodem nog niet hebben bereikt. We zijn het aan de maatschappij en alleszins aan onze leerlingen verplicht om te onderzoeken wat er fout is gelopen. Ik vermoed dat het niet zal liggen aan bijvoorbeeld het gebrek aan differentiatie, aangezien we die net de laatste decennia ruimschoots hebben binnengebracht in de klas. We moeten ons op zijn minst mogen afvragen of het zinvol is om nog intenser op dezelfde nagels te blijven kloppen. De vragen en bedenkingen die worden opgeroepen bij het huidige dominante beeld van onderwijs komen de laatste tijd meer op de voorgrond. De dalende cijfers bij internationale rangordes geven hierbij misschien ook een duwtje. Bij discussies is er dikwijls sprake van een clash tussen progressief en traditioneel onderwijs. Maar instructie is niet noodzakelijk traditioneel en zelf een eigen leertraject construeren is niet noodzakelijk progressief. Kritiek op traditioneel onderwijs ervaar ik al vanaf mijn opleiding. Na veertig jaar oogt die kritiek voor mij zélf erg traditioneel. De kunstmatige tweedeling van progressief tegenover traditioneel heeft echter weinig te maken met de werkelijkheid, maar veel met ideologie en macht. Het zou goed zijn als we beide wat kunnen inperken en redelijk houden. Hoe krampachtiger men zich vastklampt aan iets, hoe kleiner de kans dat het om iets edels gaat. Het onderwijs is net dé uitgelezen plaats om te leren dat er ook kleuren bestaan in een debat, dat een tegenstem best wordt beluisterd en niet wordt afgestraft. Wat is er mis met een meningsverschil? Waar het niet mag bestaan is het slecht om leven. Er komen steeds meer wetenschappelijke studies boven water waarin de gevaren worden blootgelegd van veel heersende didactische, pedagogische, sociologische en psychologische principes: gevaren bij het zelfontdekkend leren, valkuilen bij een doorgedreven individualisatie en differentiatie en een toename van diagnostisering, nefaste gevolgen door ontwaarding van automatisatie en kennis, gevaren bij een sluipende privatisering van het onderwijs, negatieve gevolgen van schaalvergrotingen en gebrek aan vertrouwen. Er zijn (gewezen) docenten in Vlaanderen en Nederland die één of meerdere van bovengenoemde kwesties al geruime tijd aankaarten met publicaties, lezingen, podcasts en studiedagen: Dirk Van Damme, Wouter Duyck, Wim Van den Broeck, Pedro De Bruyckere, Raf Feys, Gert Biesta, Anna Bosman, Paul Kirschner, Tim Surma, Marcel Schmeier en vast nog heel wat meer mensen waarvan ik nog geen weet heb. Laat ons toch dat allemaal niet negeren. Er bestaan veel waardevolle meningen van didactici, pedagogen, psychologen, sociologen en filosofen, ook al staan hun zienswijzen over onderwijs vaak haaks op elkaar. Voor elk wetenschappelijk onderzoek voor is er waarschijnlijk wel een wetenschappelijk onderzoek tegen. Als dat zo zou zijn hoop ik dat men het voordeel van de twijfel toepast en meer gaat vertrouwen op de expertise aanwezig op de werkvloer. Daar zijn immers ook interessante meningen aanwezig. Die worden gelukkig ook opgepikt. Zo werd er onlangs in Vlaanderen een werkgroep opgericht met zeven leerkrachten en zeven academische experts o.l.v. Philip Brinckman. De werkgroep heeft intussen al 58 concrete voorstellen gedaan om het niveau van het onderwijs op te krikken. Ik citeer één en ander. ‘De manier waarop kennis en vaardigheden het best worden aangeleerd moeten niet elk decennium worden gewijzigd of herontdekt. Constructivistische methodes waarbij kinderen hun eigen leerpad kunnen kiezen, zijn meestal inefficiënt en vertrekken vanuit onrealistische aannames omtrent de voorkennis, metacognitie, zelfcontrole en het leervermogen van kinderen en jongeren. Onze kinderen zijn te belangrijk om te experimenteren met hun breinen. In de onderwijspraktijk dient de neomanie waarbij steeds meer ‘nieuwe’ methodes worden uitgeprobeerd, te stoppen. Directe instructie is de meest efficiënte vorm van onderwijs. Competente leerkrachten sturen het leerproces. Dat betekent ook dat ze zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken. Er moet voorzichtig en selectief met de techniek van het differentiëren worden omgegaan. Divergente differentiatie (waarbij leerlingen van één klas verschillende doelen worden aangeboden, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling) heeft meer na- dan voordelen en is als didactisch middel contraproductief. Het gebruik van woorden als ‘naar een lagere richting zakken’ en ‘het watervalsysteem’ doen onrecht aan kinderen die zogezegd in een minder cognitieve richting zitten. Zo hou je immers de perceptie in stand van ‘beter’ versus ‘minder belangrijk’. Hoe goedbedoeld ook: onderwijs dat te nauw aansluit bij de leefwereld van het (SES)-kind is als een te nauw passend kledingstuk en ontzegt groeikansen.

In het regulier onderwijs stijgt het aantal diagnoses van leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. De toename is dermate groot dat met recht wordt gesproken van een dreigende overdreven therapeutisering van leerproblemen, soms in de hand gewerkt door het feit dat de diagnose

Competente leerkrachten sturen het leerproces. Dat betekent ook dat ze zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken. Er moet voorzichtig en selectief met de techniek van het differentiëren worden omgegaan. Divergente differentiatie (waarbij leerlingen van één klas verschillende doelen worden aangeboden, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling) heeft meer na- dan voordelen en is als didactisch middel contraproductief. Het gebruik van woorden als ‘naar een lagere richting zakken’ en ‘het watervalsysteem’ doen onrecht aan kinderen die zogezegd in een minder cognitieve richting zitten. Zo hou je immers de perceptie in stand van ‘beter’ versus ‘minder belangrijk’. Hoe goedbedoeld ook: onderwijs dat te nauw aansluit bij de leefwereld van het (SES)-kind is als een te nauw passend kledingstuk en ontzegt groeikansen.

In het regulier onderwijs stijgt het aantal diagnoses van leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. De toename is dermate groot dat met recht wordt gesproken van een dreigende overdreven therapeutisering van leerproblemen, soms in de hand gewerkt door het feit dat de diagnose wordt gesteld door wie ook de voorgeschreven behandeling zal uitvoeren. Deze externe diagnose is evenwel best niet doorslaggevend, omdat het marktprincipe kan meespelen en zo overdiagnosticering in de hand werkt. Belangrijker nog: hoe goedbedoeld ook, diagnostische labeling ontzegt kinderen in sommige gevallen de noodzakelijke inoefentijd. Er moet omzichtig worden omgesprongen met de mogelijkheid om kinderen systematisch vrij te stellen van bepaalde cognitieve uitdagingen. Dispensering vergroot de beperking van leerlingen en vergroot soms ook de sociale kloof.’

Ik hoop samen met de mensen van de Commissie Beter Onderwijs op een nog beter onderwijs, minder in het belang van ideologie, macht of één of ander marktprincipe, maar meer in het belang van onze kinderen. Het Brinckmanrapport vind ik redelijk indrukwekkend en ik denk dat het één van de toonaangevende visieteksten kan worden in de internationale onderwijswereld. Het zou dom zijn om ook dit baken in een hoek te duwen, en daarna dezelfde koers te blijven varen als de voorbije decennia. Het is tijd om uit de loopgraven te komen. Dit is geen klaagzang over onderwijs. Integendeel. Onderwijs is een boeiende wereld waarin mensen groot worden. Onderwijs heeft me voor een stuk gemaakt wie ik ben. Ik heb het geluk gehad om tijdens mijn carrière een aantal onderwijsmensen van elk echelon en ook veel leerlingen en ouders te mogen ontmoeten die me met mildheid bleven aanmoedigen en vertrouwen schenken na gemaakte fouten. Ik voel dat er nog altijd een breed draagvlak is om naast skills ook inhoud of kennis weer een prominentere plaats te geven in het onderwijs. Er is nog altijd veel vertrouwen aanwezig in instructie die zich niet laat meeslepen door de waan van de dag. Leerlingen hebben doorgaans geen last van latten die hoog liggen, vooral niet wanneer ze met geduld worden begeleid bij het vallen en opstaan. Ik wens alle actoren in het onderwijs die zich met passie en gezond verstand dagdagelijks inzetten om leerlingen te doen bloeien en groeien te bedanken. Het is een plezier om met jullie te mogen samenwerken. Mijn dank gaat eveneens uit naar mijn oud-collega’s, die zich met hart en ziel hebben ingezet. Ik heb veel van jullie opgestoken. Wees gerust, collega’s, vrienden en familieleden, jullie werk leeft verder. En… beste oud-leerlingen, bedankt dat ik jullie mocht lastig vallen met verhalen over Frodo, Vrouwe Galadriel, Rémi, Jane Eyre, de zonderlinge kluizenaar of de slag van Westrozebeke. Ik maak zeker reclame voor mijn job. Men zegge het voort. Als tienjarige wou ik meester worden en ik ben een halve eeuw later heel blij dat ik die boeiende job nog altijd kan en mag doen. Beste jongeren, wees niet bang voor de roep van het onderwijs. Kom erbij om te helpen met dit oneindige bouwwerk. We hebben jullie passie en frisheid nodig! **Trudo Herman,** onderwijzer 4e leerjaar (december 2021) Via Raf Feys op FB

# 13 december 2021, Jan Elen, Kris Van Den Branden, Karel Van Nieuwenhuyse, Kristof De Witte De Babylonische onderwijstheorie.Wat is de beste strategie om te onderwijzen?

Jan Elen, Kris Van Den Branden, Karel Van Nieuwenhuyse, Kristof De Witte1 Educatieve Master KU Leuven

1..Boven de hoofden van leraren speelt zich een discussie af over ‘de beste’ manier om te onderwijzen. Op basis van die discussie lijkt het alsof leraren (in opleiding) moeten kiezen tussen zogenaamd ‘nieuwe’ methodes die leerlinggecentreerd onderwijs aanmoedigen en ‘traditionele’ methodes die directe instructie promoten. Het huidige, gepolariseerde discours werkt voor veel leraren als een Babylonische spraakverwarring, waarbij de termen hen om het hoofd vliegen en onrecht wordt aangedaan aan de complexe realiteit van onderwijzen. Tegelijkertijd zadelt het huidige discours leraren, studenten in de lerarenopleiding en lerarenopleiders systematisch op met allerlei vragen. Wat wordt er precies verstaan onder ‘kennis’? Als er directe instructie wordt aangeraden, voor welke doelen en voor welke inhouden dan precies? Vergroten leraren door hun manier van lesgeven onbewust de ongelijkheid tussen leerlingen? Als directe instructie beter werkt voor technisch lezen, geldt dat dan ook voor begrijpend lezen? Met dit artikel willen we nuance brengen in het discours en ook stilstaan bij de vraag waarom genuanceerde inzichten soms moeilijk hun weg vinden naar de lespraktijk. De ontwikkeling van leerlingen verloopt stapsgewijs. Vanuit hun inhoudelijke, algemeen didactische en vakdidactische expertise ondersteunen leraren de competentie-ontwikkeling van leerlingen. Leraren stellen daarbij hoge verwachtingen aan hun leerlingen en passen hun instructiemethode aan het reeds bereikte kennis- en competentieniveau van de leerlingen aan. Onderwijs is echter een complex fenomeen en het is dan ook niet verbazingwekkend dat in het debat over onderwijs niet alles meteen duidelijk is. Tal van elementen lopen door elkaar. In paragraaf 2 proberen we een aantal van die elementen toe te lichten. We vertrekken vanuit vaak geciteerde concepten en leertheorieën om zo de implicaties voor het huidig onderwijskundig discours te achterhalen. In paragraaf 3 staan we stil bij de vraag waarom empirisch ondersteunde en frequent onderzochte inzichten slechts beperkt hun weg vinden naar de klaspraktijk. Paragraaf 4 beschrijft hoe we in de eigen lerarenopleiding omgaan met diverse leer- en onderwijstheorieën. Aan het einde van deze nota volgt een besluit.

**2. Vanuit concepten en leertheorieën naar onderwijstheorie**

Onderwijzen valt ruwweg te omschrijven als het doelgericht ondersteunen van leren. Elk van de termen in de vorige zin zijn van tel. We bespreken ze achtereenvolgens.

**2.1 Wat is leren?**

Vanuit heel verschillende perspectieven is getracht om leren te beschrijven. Er wordt dan gepoogd de processen die een rol spelen bij leren in kaart te brengen, alsook de factoren die die processen beïnvloeden. Een behavioristische leertheorie schuift associatie als alomtegenwoordig leerproces naar voren en wijst op de impact van feedback onder de vorm van bekrachtiging en straf als krachtige beïnvloedende factor. Een cognitieve leertheorie wijst op de cognitieve structuren die een cruciale rol spelen, op de verwerkingsprocessen die eigen zijn aan die structuren, en op de processen die het gehele verwerkingsproces aansturen. Vanuit cognitieve hoek wordt bijvoorbeeld systematisch gewezen op het belang van voorkennis en op beperkingen van het werkgeheugen waarmee bij het aanreiken van nieuwe informatie en taken best rekening wordt gehouden. Een meer socioconstructivistische leertheorie beklemtoont dat leren steeds weer een actieve, mentale constructie door de lerende impliceert. Die constructie komt binnen een sociale context tot stand en op basis van de reeds bestaande kennis van de lerende. Meer recent leveren de neuro-wetenschappen ook tal van inzichten aan. Ze helpen ons beter te begrijpen wat waarom op een bepaalde fase in de ontwikkeling mogelijk is, en ook waarom sommige leerlingen wel en andere leerlingen geen problemen hebben met bijvoorbeeld rekenen en lezen.

Een paar punten verdienen hierbij aandacht. Ten eerste, de verschillende theorieën spreken elkaar niet noodzakelijk tegen; ze vullen elkaar voor een stuk aan, maar overlappen ook. Het is niet zo dat we ondertussen ‘de’ theorie gevonden hebben die alle wonderlijke leerfenomenen kan verklaren. Een tweede aandachtspunt is dat leertheorieën beschrijvende theorieën zijn. Ze geven aan hoe leren verloopt, welke factoren een rol spelen, maar ze zeggen niet hoe leren ‘dient’ te verlopen. En hoewel leertheorieën inspirerend kunnen zijn voor bepaalde onderwijsmaatregelen zijn die daar niet dwingend uit af te leiden. Een derde aandachtspunt is dat de beschreven leertheorieën zich in de eerste plaats op het cognitieve richten. Minder aandacht gaat uit naar socio-culturele, affectieve en motivationele aspecten die ook een directe invloed uitoefenen op dat leren. Of een lerende zich zal engageren om specifieke leeractiviteiten uit te voeren is bijvoorbeeld mede afhankelijk van de mate waarin die zich veilig weet, betekenis kan geven aan het leren of zich erkend weet in haar/zijn autonomie.

**2.2 Onderwijs is doelgericht**

Leren kan zowel formeel als informeel verlopen. Als we over onderwijs spreken, zijn we veelal in het formele leren geïnteresseerd (al is het aangewezen om ook oog te hebben voor informele leerprocessen, cf. het ‘verborgen curriculum’). Formeel leren is leren dat doelgericht is. Die doelen geven het onderwijs richting, wat niet wil zeggen dat het onderwijs daarom eenvoudig is. Vooreerst is het verre van eenvoudig om een akkoord te bereiken over welke soort doelen belangrijk zijn. Het debat over doelen wordt vaak gevoerd via een debat over ‘methoden’. Binnen het Vlaamse onderwijs wordt geregeld verwezen naar de categorisering die het gevolg is van een aanpassing van een eerder door Bloom voorgesteld schema. Hierbinnen wordt een onderscheid gemaakt tussen een inhoudsdimensie en een procesdimensie. Weerom is belangrijk te beseffen dat dit raamwerk een constructie is en dat lang niet iedereen het eens is met de veronderstelde hiërarchie in de procesdimensie. Zo argumenteren sommige auteurs dat in het raamwerk van Bloom doelen in gedragstermen dienen te worden geformuleerd, wat de behavioristische oorsprong van het raamwerk reveleert. Vanuit een cognitieve hoek wordt soms gepleit voor een onderscheid tussen declaratieve en procedurele kennis, met niveau van complexiteit van de onderliggende schema’s en procedures als een element van verdere differentiatie. In de bovenstaande schema’s staat het cognitieve centraal; het schema van Bloom valt in dit verband als analytisch te omschrijven. Om de samenhang te beklemtonen is het begrip ‘competentie’ ingevoerd, waarbij competentie verwijst naar een ‘geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes dat mensen in staat stelt om in bepaalde situaties gepast gedrag te vertonen’. Spijtig genoeg wordt in tal van discussies ‘competentie’ te makkelijk met ‘vaardigheid’ gelijkgesteld, waardoor de complexiteit en rijkdom van het competentiebegrip wordt genegeerd of uitgehold. Een tweede aspect van de doelgerichtheid van het onderwijs betreft de aard van het doel. Onderwijs streeft vaak doelen na die niet noodzakelijk door de lerende zelf naar voren geschoven zijn. In een vlot leerproces mag men bijvoorbeeld verwachten dat een lerende een doel zal stellen, vervolgens acties zal ondernemen en voortdurend zal nagaan of de acties het beoogde resultaat zullen behalen. Leren toont zich dan als een zelfgereguleerd proces. In het geval van onderwijs is het niet vanzelfsprekend dat de lerende het extern gestelde onderwijsdoel vat (nl. begrijpt wat precies van haar/hem wordt verwacht) en accepteert (nl. de relevantie ervan ziet en gemotiveerd is om het ook na te streven). Meteen is het een belangrijke opdracht van onderwijsgevenden om leerlingen duidelijk te maken (niet slechts in formele term door doelen op te sommen) wat wordt beoogd en hen ook te motiveren om de beoogde doelen na te streven.

**2.3 Onderwijzen is ondersteunen**

Het betreft hier de pogingen die in het onderwijs bewust worden gedaan om ervoor te zorgen dat de lerende de passende activiteiten in voldoende mate en met voldoende kwaliteit uitvoert om de onderwijsdoelen te realiseren. Het zijn de activiteiten die erop gericht zijn leeractiviteiten uit te lokken, die ervoor zorgen dat de lerende gemotiveerd blijft om ze uit te voeren en die ervoor zorgen dat ze voldoende kwalitatief (kunnen) worden uitgevoerd. Weerom zijn twee aandachtspunten van tel. Vooreerst is het belangrijk dat er geen genormeerd kader en geen eenduidige terminologie is om over die ondersteuning te praten. Dat maakt debat vaak moeilijk. Wat de ene ‘blended’ noemt, noemt de andere ‘hybrid’, en voor een derde geldt dat hiermee niet naar ondersteuning maar naar mediagebruik wordt verwezen. Bovendien kan die ondersteuning op heel verschillende niveaus besproken worden. Het kan gaan over heel concrete acties (bv. de leraar zegt ‘goed zo’ bij wijze van feedback/ bekrachtiging), het kan gaan over strategieën (bv. leerlingen krijgen eerst een uitleg over een strategie en vervolgens oefeningen en groepswerk) of het kan gaan over meer bredere onderwijsbenaderingen (bv. ‘directe instructie’, ‘begeleid zelfontdekkend leren’, ‘probleemoplossend onderwijs’). Zeker in het laatste geval is het voor de helderheid van het gesprek aangewezen goed na te gaan wat de spreker of auteur juist bedoelt. Een tweede aandachtspunt is dat in het denken over onderwijs geen enkele benadering, strategie of actie als omnipotent kan worden bestempeld. Er is niet zoiets als de ‘beste’ werkvorm die in alle omstandigheden werkt. Telkens weer is de beslissing over welke ondersteuning op welk moment aangewezen is het resultaat van een besluitvormingsproces waarbij nagegaan wordt welke doelen worden nagestreefd, wat de door de lerende uit te voeren leeractiviteiten zijn en welke moeilijkheden de lerende waarschijnlijk zal ervaren. Die analyse zal niet louter cognitief kunnen zijn, ook psychomotorische, affectieve en motivationele aspecten zullen bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen. Wat maakt dat deze leerlingen zich wel of niet zullen engageren? Wat kan hen aansporen en intrigeren om met de gestelde uitdagingen aan de slag te gaan? Pas op basis van een dergelijke analyse kan bepaald worden welke ondersteuning het meest relevant zal zijn.

**2.4 Implicaties voor het onderwijskundig discours**

De bovenstaande elementen kunnen allicht helpen om al heel wat van het onderwijskundig discours te fileren en nuanceren. Vaak is het onderwijskundig discours erg combattief. Er wordt gepleit ‘voor’ iets en vooral ook ‘tegen’ iets. Activerend onderwijs wordt bepleit en ‘hoorcolleges’ worden in de ban geslagen. ‘Directe instructie’ wordt bepleit en ‘zelfontdekkend leren’ wordt in dezelfde adem haast automatisch verfoeid. In een dergelijk geval kan het helpen goed na te gaan wat nu juist waarmee vergeleken wordt. Ervaring leert immers dat veelal een theoretische constructie wordt afgezet tegen een vermeende feitelijke praktijk. Zo wordt het ‘hoorcollege’ karikaturaal geportretteerd als het aflezen van notities waarbij studenten half indommelen en wordt dit geplaatst tegenover een onderwijs dat leerlingen uitdaagt, informeert en aan het denken zet. Of zelfontdekkend leren wordt afgeschilderd als doelloos, zonder begeleiding individueel of in kleine groepjes bezig zijn, waarna dit wordt gecontrasteerd aan een theoretisch ideaal waarbij directe instructie een aanpak is die alle mogelijke, zinvolle en goed getimede interventies van leerkrachten omvat. De werkelijkheid is vaker rijker en veel complexer dan de karikaturen, en het behalen van doelen vaak gecompliceerder, waardoor een universele beste werkvorm onmogelijk is. Een leerkracht zal in een les(senneeks) veelal gebruik maken van een mix van enkele aangebrachte methodes, op maat van de lesinhoud én de leerling/klas.

**3. Vanuit onderwijstheorie naar het werkveld**

Tussen het theoretische discours over onderwijs en de dagelijkse onderwijspraktijk gaapt een stevige kloof. Het theoretische discours over onderwijsmethoden wordt in Vlaanderen grotendeels ontwikkeld door academici, leerpsychologen, lerarenopleiders en onderzoekers die zelf niet (meer), of slechts gedeeltelijk, in het onderwijs staan waarover ze schrijven. Het mediadebat over die onderwijsmethoden wordt in Vlaanderen grotendeels gevoerd over de hoofden van leraren heen. Dat betekent niet dat leraren zich niet laten beïnvloeden of inspireren door het onderwijsdebat, maar wel dat de relatie tussen het theoretische onderwijsdiscours en de dagelijkse onderwijspraktijk complex is. Leraren moeten bij het lesgeven namelijk rekening houden met een resem factoren en diverse vereisten met elkaar proberen te verzoenen. Ten eerste geven ze geen les aan één individu, maar tegelijkertijd aan vele leerlingen, die danig van elkaar verschillen qua voorkennis, motivatie, interactievaardigheden, interesse, sociale achtergrond…, en die bovendien samen een groepsdynamiek ontwikkelen. Ten tweede moeten leraren bij het lesgeven rekening houden met een curriculum (inclusief door hogere instanties opgelegde doelenkaders) en het pedagogisch project van hun school. Ten derde moeten ze werken binnen de logistieke en infrastructurele kaders van hun opdracht (bv. grootte van klaslokalen en klasgroepen, vakkenstructuur, beschikbaarheid van educatieve materialen, aantal uren in het curriculum, kwaliteit van lesmethodes) en binnen strak omlijnde tijdsbeperkingen. Ten vierde heeft elke leraar zijn eigen persoonlijke onderwijsvisie, pedagogical content knowledge, voorkeuren, motivaties, interactiestijl, en maakt hij/zij tegelijkertijd deel uit van een team of vakgroep dat bepaalde normenkaders voor de heersende onderwijspraktijk – bewust en onbewust – uitdraagt. Als onderwijsdeskundigen van bovenuit een bepaalde visie op onderwijs propageren (bv. via publicaties, visieteksten, leerplannen, nascholingen, sociale media…), dan zal die niet automatisch, welwillend of spontaan door alle leraren worden geïmplementeerd. Integendeel, internationaal onderzoek suggereert dat minstens 75% van de vernieuwingen in het onderwijs die van bovenaf (“top down”) worden gepromoot, mislukken of slechts in sterk verwaterde of afgeslankte versie in de eigenlijke onderwijspraktijk worden toegepast. Innovaties botsen met de heersende onderwijspraktijk, vastgeroeste (vakken)structuren en systeemkenmerken, ingeslepen onderwijsvisies- en ideeën, evaluatietradities, en voorkeuren van leraren. Het grootste obstakel voor vernieuwing in het onderwijssysteem is het systeem zelf (Dooley, 1999). Pas als leraren zelf doordrongen zijn van de onderwijsvisie achter een innovatie en van het nut van de vernieuwing (voor zichzelf én hun leerlingen), als ze de vernieuwing haalbaar en wenselijk vinden, én ondersteund worden (door hun collega’s, hun directie, experten) tot op de klasvloer, hebben innovaties kans op structurele implementatie in de onderwijspraktijk. Hierbij moet ook opgemerkt worden dat we in Vlaanderen over weinig empirisch onderzoek beschikken over de echte onderwijspraktijk. We weten dus niet goed hoe er daadwerkelijk wordt lesgegeven in Vlaamse basis- en secundaire scholen en welke onderwijsmethode echt wordt toegepast. In het discours over onderwijs wordt dat gegeven vaak over het hoofd gezien en worden bepaalde tendensen in het theoretisch discours te gemakkelijk vereenzelvigd met heersende tendensen in de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld, een grotere nadruk op vaardigheden in het theoretisch discours over taalonderwijs wordt in één pennenstreek of tweet vereenzelvigd met het verdwijnen van alle aandacht voor taalkennis in de onderwijspraktijk). Het beschikbare empirische onderzoek naar de klaspraktijk in Vlaanderen (dat grotendeels gebaseerd is op gerapporteerd gedrag van leraren, dus op basis van wat leraren zeggen dat ze doen) suggereert geenszins dat onderwijsmethoden die heel sterk bogen op zelfontdekkend leren in grote mate in Vlaamse klassen worden toegepast. Integendeel, het onderzoek suggereert eerder dat de meerderheid van de leraren nog veelal klassikale instructie geven en daarbij verschillende onderwijsmethoden met elkaar combineren.

**4. Vanuit onderwijstheorie naar lerarenopleiding**

In het discours wordt er vaak verwezen naar de rol van de lerarenopleiding. In de educatieve masteropleidingen aan de KU Leuven streven we er als onderzoekers en lerarenopleiders naar om onze toekomstige leraren een breedbeeld aan te bieden van leer- en onderwijstheorieën, vanuit hun eigenheid en voor wat ze waard zijn: namelijk als beschrijvende theorieën die zelf geen dwingende norm opleggen. Met de studenten gaan we in op mogelijke consequenties, kansen, valkuilen en beperkingen die elk van deze theorieën biedt, zoeken we naar overlap, verbinding en contradictie. We vertrekken dus niet vanuit één vast paradigma, maar tonen integendeel de diversiteit aan theorieën en trachten ze primordiaal te begrijpen zonder ze blind te beoordelen of veroordelen. We bestuderen deze theorieën niet in een vacuüm, maar vanuit een ruime blik op onderwijs, ingebed in en betrokken op de samenleving. Onderwijs wordt immers niet louter vormgegeven vanuit theorie en wetenschappelijke empirie (‘evidence-informed inzicht’). Evenzeer leven ten aanzien van onderwijs allerlei politieke en maatschappelijke verwachtingen (bv. het bijbrengen van specifieke sociale normen en waarden, oftewel processen van educationalization) die mee het uitzicht van onderwijs bepalen en invloed uitoefenen op leer- en onderwijsprocessen. De grondwettelijke vrijheid van onderwijs oefent eveneens een belangrijke invloed uit. We bestuderen deze theorieën met een holistische blik op leerlingen, als cognitieve en emotioneel-affectieve wezens, met verschillende interesses, motivaties, ingesteldheden, mogelijkheden en capaciteiten, die vanuit bepaalde achtergrondkenmerken ook anders omgaan met leerinhouden. We denken na over hoe bepaalde leerlingenkenmerken veranderen doorheen de tijd. Een ontwikkelingspsychologisch perspectief maakt bijvoorbeeld duidelijk dat leerprocessen in de hoofden van tienjarigen anders verlopen dan die van achttienjarigen. ‘De’ leerling bestaat met andere woorden niet, met alle gevolgen van dien voor de complexiteit van leer- en onderwijsprocessen en voor de noodzaak van leerlijnen. De kritische studie van leer- en onderwijstheorieën gebeurt overigens niet alleen op het niveau van algemene educatieve vorming. Ook de aard van de discipline waarin geleerd en onderwezen wordt, dwingt tot een kritische analyse van de theorieën. Alle inzichten die op zulk een kritische wijze uit leer- en onderwijstheorieën worden gedestilleerd, relateren we vervolgens aan de klaspraktijk van onderscheiden schoolvakken, met inbegrip van de (vaak diverse en soms uiteenlopende) doelen die ze stellen en de omstandigheden waarin ze zich manifesteren. Dat maakt dat we onze studenten die inzichten gevarieerd en flexibel in praktijken leren omzetten, de valse tegenstelling tussen directe instructie en zelfontdekkend leren voorbij.

**5. Besluit**

Onderwijzen, het doelgericht ondersteunen van leren, is een complex proces. Gezien de rijke praktijk is er geen enkele werkvorm die in alle situaties als ‘de beste’ naar voor geschoven kan worden. Het is de leraar die vanuit zijn/haar inhoudelijke, (vak)didactische kennis en kennis van de leerlingen moet oordelen welke ondersteuning er optimaal kan zijn. De verschillende leertheorieën, die elkaar overlappen en aanvullen, kunnen als beschrijvende theorieën de (toekomstige) leraar inspireren en helpen. Leertheorieën zijn niet zo karikaturaal als ze vaak worden voorgesteld. Tegelijkertijd is de gevolgde methode qua effect sterk afhankelijk van de leerlingenpopulatie en het reeds bereikte competentieniveau van de leerlingen. Het zijn niet noodzakelijk de leerlingen die het leerdoel naar voor schuiven, want zij begrijpen en accepteren de leerdoelen niet altijd. Dit maakt dat leren voor hen niet altijd een prettig fenomeen zal zijn. Soms is leren ‘saai’ en ‘lastig’, maar het is wel steeds relevant als een noodzakelijke stap om de competentie-ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De leraar speelt bij dit alles een cruciale rol doordat hij/zij aanvuurt, schema’s opstelt, doelen bepaalt, begeleidt, dicteert, samenvat, van tactiek wisselt, laat oefenen en indrillen, maar evengoed even laat rusten en genieten, motiveert, leerlingen opvolgt en analyseert, en werkt in een groter professioneel onderwijsteam. Zo bepalend een coach in het voetbal is om een team naar de top van het klassement te laten evolueren, zo bepalend is de leraar in het leven van elke leerling.

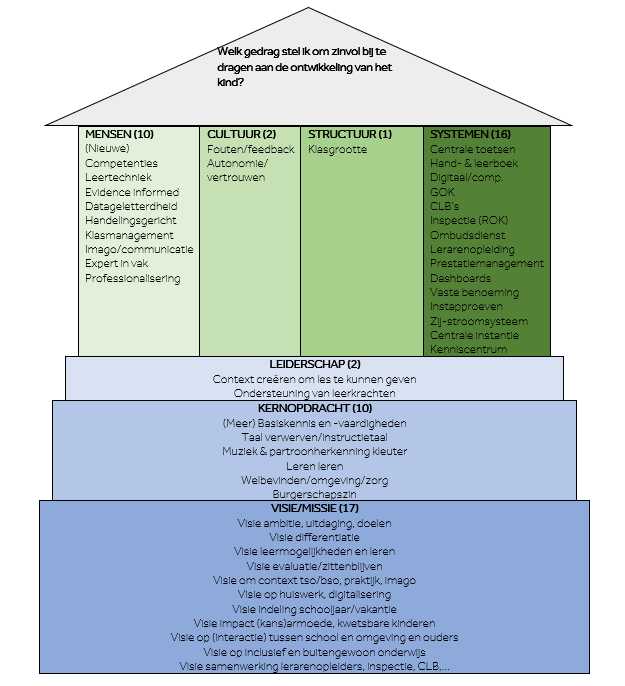
We danken Kris Geris en Robin Schaeverbeke voor feedback op een eerdere versie van de tekst.

# 16 december 2021, Yves Demaertelaere, Het rapport Beter Onderwijs doorgelicht

Ik denk dat leerkrachten blij worden na het lezen van het rapport ‘Commissie Beter Onderwijs’. Een schop onder de kont van vele creatieve onderwijzigers! Af en toe wordt een middenvinger opgestoken omwille van  de vele prikkels die de wondere wereld van het onderwijs binnenkomen. Terugkeer naar vroeger, toen alles zoveel beter was. De lat mag nu gerust hoger voor iedereen! Het is een consensus tussen enkele echte praktijkmensen en wetenschappers, evenwel zonder de andere stakeholders. Het lijkt op het eerste zicht een redelijk globaal rapport, om zowel de kwaliteit van onderwijs op te krikken als het lerarenberoep te herwaarderen. Vaag en concreet door elkaar. Betaalbaar en haalbaar. Terug naar de basis van goed lesgeven. Of goed onderwijzen? Er staat dus veel in, maar een beetje in alle richtingen. Veel discussiestof, veel waarheden, terechte opmerkingen en evoluties. Hun huiswerk is af, nu kan het verbeterwerk beginnen. Het wiel is heruitgevonden, nu moeten we het opnieuw doen rollen. Een reactie met open vizier en niet polariserend. Onze hersenen werken misschien nog zoals eeuwen geleden, maar onze samenleving en ons onderwijs niet.

Hoe gaan we in deze turbulente tijden en complexe maatschappij die 58 adviezen in de praktijk brengen? Om er op school mee aan de slag te gaan, heb ik alle adviezen op onze goestingstempel van de sociotechniek gelegd (<https://yvesdemaertelaere.com/2020/10/28/kijk-integraal-om-scholen-te-organiseren/>). De goestingstempel toont een integrale benadering van 7 bouwstenen voor een toekomstgerichte schoolorganisatie. De onderbouwing via de sociotechniek is een systeemtheorie die de technische en de sociale dimensie van het organiseren van onze kernopdracht combineert. Negatieve resultaten, output of ervaringen bij mensen, hebben bijna altijd te maken met ofwel situaties waarbij de mens zijn werk niet gedaan krijgt (dat is de technisch-instrumentele invalshoek of de harde kant van organiseren; zoals structuur en systemen), of met situaties waarbij medewerkers/leerkrachten geen ondersteuning ervaren, niet over de informatie beschikken, de hulp van anderen niet (kunnen) krijgen of onvoldoende competent zijn. (Dit verwijst naar de zachte kant van organiseren of de sociale dimensie, zoals de organisatiecultuur en mensen). Vertrekkend vanuit de sociotechniek is het goed om de sterktes en zwaktes van de schoolorganisatie te achterhalen en inzicht te krijgen in het begeleiden van de school naar betere prestaties. Het is integraal kijken naar de school en de 7 bouwstenen evenwichtig aanpakken en gezamenlijk optillen. De structuurkant wijst op een mechanisch denken, terwijl de cultuurkant eerder het gevolg is van gedragingen van mensen met hun eigen rituelen, verhalen, normen, waarden … Onderwijs moet ook werk maken van ‘zijn cultuur’! In het volle besef dat de cultuur wordt beïnvloed door de keuze van de organisatiestructuur. En dat de structuur zich moet zetten naar de cultuur. Structuren op hogere niveaus zorgen altijd voor effecten voor de mensen op de lagere niveaus.

We legden daarom de 58 adviezen op onze tempel en maakten volgende samenvatting (zie figuur. Het cijfer tussen haakjes heeft betrekking op het aantal adviezen dat in de betrokken rubriek past.).



**Gedragen visie:**

Er wordt veel aandacht besteed aan (re-)formatie van visie-elementen (ambitie, diversiteit, huiswerk, inclusie, opleiding ,…) alsof de wereld zich ook (meer) moet aanpassen aan het onderwijs, en er wordt een (terechte maar éénzijdige) sterke klemtoon gelegd op kennis. Het rapport vertelt het verhaal vanuit de praktijk van “wat onderwijs is of zou moeten zijn” en heeft zelfs her en der de ambitie om ook de context vorm te geven. Het lijkt alsof men probeert iets te herstellen wat gedurende jaren is afgebrokkeld en dat er **van binnen (de school) naar buiten (maatschappij)** wordt gekeken. Intussen ondervinden we allemaal dat die maatschappij razendsnel verandert en zeer verschillend inspeelt op onze scholen.

Een gedragen visie ontwikkelen waar de leerkrachten en medewerkers een emotionele verbinding mee kunnen maken, vertrekt vanuit het kennen van de verwachtingen van alle stakeholders van de school. Dat is ook nodig om ouders en school aan één zeel te doen trekken. Enkel vragen om de schoolwerking onvoorwaardelijk te steunen, is redelijk gratuit. Het is zoeken naar een antwoord op 5 vragen: waarom bestaat de school, welke is onze zinvolle en zingevende opdracht, waarvoor staan we (waarden en normen), naar waar gaan we (ambitie, richting) en hoe gaan we daarvoor met elkaar samenwerken? Antwoorden zoeken betekent dus eerder omgekeerd, **van buiten naar binnen organiseren**. Wat zich in een veranderde maatschappij afspeelt, stelt ook continu andere eisen aan het werk op school. Het is voortdurend mee bewegen. Ook als school. (<https://yvesdemaertelaere.com/2019/06/20/wat-een-school-succesvol-maakt/>)

**Kernopdracht**:

Het is (uiteraard) goed om opnieuw aandacht te schenken aan de cognitieve kant en de basiskennis, alsook de kennis van het Nederlands prominenter te benoemen. Leerlingen moeten inderdaad gekwalificeerd geraken en dus voldoende kennis en kunde verwerven. Het één kan niet zonder het ander en daarvoor mogen we zeker een (hoge) norm stellen. Dat is niet nieuw, dat is geen verschuivend paradigma, dat is logisch. De lat, de ambities, mogen hoog liggen, alleen kan je van een mens/leerling niet in elke discipline het olympisch goud verwachten. Verschillen tussen leerlingen zullen altijd voor uitdagingen zorgen. En sinds corona komen die verschillen – die altijd al hebben bestaan – meer op de voorgrond te staan. Je zoekt dan best geen rangordebenadering om alle verschillen “eer aan te doen”, maar vertrekt beter vanuit inclusief denken.

De belangrijkste vraag lijkt me: *welk werk*moet de school georganiseerd krijgen om *vandaag (en morgen)* kwaliteitsvol onderwijs in te richten, zodat elke leerling uitgedaagd wordt om te groeien als een kritische, menslievende en autonome burger in de maatschappij? Welk werk doet er toe om betekenisvol te zijn? Waar maken we effectief het verschil? Leerkrachten op school doen veel meer om tot echt leren te kunnen overgaan. Contexten en profielen van scholen verschillen dermate dat de job van leerkracht niet kan verengd worden tot “terug naar het lesgeven”. Goed lesgeven vergt meerdere activiteiten die op een geïntegreerde manier aan bod komen. Je kan aan leerlingen niet goed lesgeven zonder aan te sluiten bij hun talenten (en deze te stretchen). Ambitieus onderwijs betekent ook alle leerlingen optillen en het leervermogen van elke leerling maximaliseren. Voor de ene meer uitdaging, voor de andere meer ondersteuning, beiden zowel op cognitief vlak als op vlak van socio-emotionele ontwikkeling. Een goede leer- en leergemeenschap organiseren vereist de nodige inspraak en betrokkenheid en creëert een gunstig leer- en leefklimaat met goed welbevinden, wat weer een correlatie heeft met leren. Naar school gaan moet een passende, lerende uitdaging zijn (en geen speeltuin). Deze 4 kernopdrachten komen steeds samen voor en vormen het primaire proces (<https://yvesdemaertelaere.com/2019/05/20/4-kernopdrachten-om-ons-geld-mee-te-verdienen/>). Samenhorige taken moeten ook samen uitgevoerd worden. Die opdracht verknippen in leerjaren en (nog  meer) functies (vakleerkrachten, expertleerkrachten, leerlingenbegeleiders, zorgcoördinatoren, taalcoördinatoren …) zorgt voor een complexe schoolorganisatie en relatie met leerlingen. Er zit altijd wel ergens ruis op de coördinerende afstemming.

**Gedeeld leiderschap:**

Een visie gedragen maken, vraagt sterk gedeeld onderwijskundig leiderschap. Dat lezen we niet in het rapport, of alleszins onvoldoende. Het aspect ‘directeurs die de juiste setting moeten creëren zodat leerkrachten terug goed kunnen lesgeven en hen daarin ondersteunen’ komt amper uit de verf. Het rapport geeft onvoldoende richting “hoe” die 58 adviezen op school kunnen worden geïnstalleerd. Nochtans heeft het leiderschap van de directeur invloed op de keuzes die de school maakt met betrekking tot de andere bouwstenen. Deze essentiële bouwsteen heeft de commissie onvoldoende uitgewerkt. Het doet vermoeden dat het oude paradigma regeert, waarmee het beeld wordt versterkt van de alom heersende directeur of businessmanager die administratief-juridisch-technisch moet zorgen dat de winkel kan draaien en alles kan beheersen en controleren. Er is onvoldoende aanzet tot ontwikkeling van gedeeld leiderschap in het onderwijs waarbij directeurs (horizontaal) samenwerken in directieteams, omdat niet elke directeur in alles competent kan zijn.

Maar het rapport maakt ook geen gewag van verticaal gedeeld leiderschap, om ervoor te zorgen dat de bevoegdheden op het juiste niveau terechtkomen. Leiderschap heeft immers een impact op de manier waarop het werk op school wordt verdeeld onder de leerkrachten, en vooral op de autonomie die ze daarin mogen ervaren. Leerkrachten hebben geen probleem met “veel werk” maar het moet wel zinvol zijn en een meerwaarde opleveren, met flankerende maatregelen die inspelen op autonomie en waardering. Hen bevoegdheid en beslissingsvermogen geven om het werk te regelen, zorgt voor empowerment en goesting. Er is omwille van een toenemende complexiteit en regelgeving in het verleden te veel ‘omhoog’ gedelegeerd naar directies, die al te vaak de papegaai op hun schouder hebben, waardoor directeurs zeer operationeel werk verrichten en brandjes blussen. Daardoor komen ze onvoldoende toe aan strategie, visieontwikkeling en echte coaching van medewerkers. Verantwoordelijkheid opnemen voor de onderwijskundige output hangt hier ontegensprekelijk mee samen. Het is duidelijk dat het beleidsvoerend vermogen van scholen niet als uitgangspunt heeft gediend om antwoorden te zoeken op de behoeften die leven in het onderwijs van vandaag.

**Structuur**:

De structuur van een school wordt – vanuit gewoonte – voorgesteld in leerjaren en voor het secundair ook in vakken met verschillende studierichtingen. Daarbinnen moet de leerkracht opnieuw in staat gesteld worden om zijn werk (vaak verengd tot alleen lesgeven) op te nemen. Leerlingen stromen dan jaar per jaar door naar een volgend leerjaar met grotendeels andere klasmanagers. Dat is het heersende paradigma uit het rapport dat lange tijd goed heeft gewerkt. ‘**Structuur volgt de visie’**, stelt de literatuur. Het lijkt alsof de Commissie Beter Onderwijs het niet heeft aangedurfd om adviezen te formuleren over het aspect organisatie- of schoolontwikkeling.

Nochtans heeft de structuurcomponent betrekking op de manier waarop het werk (de kernopdracht=primair proces) op school verdeeld wordt. Hoe worden taken gedeeld en verdeeld over de beschikbare leerkrachten? Welke taken en activiteiten horen bij elkaar? En moeten we die steeds in aparte functies knippen of eerder toewijzen aan een team van leerkrachten? Want het verknippen levert veel coördinatieproblemen op. Op welke manier gaan we onze leerlingenstroom organiseren zodat we niet te veel breuklijnen hebben? Hoe kunnen we onze relatie met de leerlingen meer duurzaam maken? Moet zittenblijven opnieuw antwoorden bieden, of kunnen we dat door de manier van organiseren overbodig maken en daarnaast toch datgene geven waar elke leerling recht op heeft?

De meest bepalende factor is de voorspelbaarheid en de mate van standaardisering van het werk. Hoe stabieler en voorspelbaarder de omgeving en hoe meer taken regelmatig terugkeren hoe meer er kan gewerkt worden met functies en (uniforme) standaarden (bv. die inspelen op centrale toetsing). Hoe minder voorspelbaar de context wordt, hoe meer er ingespeeld wordt op persoonlijke noden en maatwerk en hoe meer stroomsgewijs de structuur kan worden opgebouwd. Dit procesgericht organiseren stapt dan ook af van de klassieke indeling van een school en levert daardoor grotere kansen op om wendbaarder te kunnen inspelen op de diverse uitdagingen en contexten van de school. Maar over deze bouwsteen wordt met geen woord gerept.

**Mensen**:

De keuze van de organisatiestructuur van de school heeft ook impact op de competenties van leerkrachten. In de functionele manier van organiseren (<https://yvesdemaertelaere.com/2019/08/08/terug-in-de-tijd-hoe-het-werk-verdelen-in-verschillende-jobs/>) komt de mens steeds meer onder druk te staan. De leerkracht staat er als zelfstandige soloslim voor de klas. Gebrek aan ondersteuning, ziekte, stress, uitval, uitstroom, vroegtijdig pensioen, gebrek aan goesting … blijken het gevolg. Steeds meer toenemende maatschappelijke eisen inzake digitalisering, kwaliteitsbeoordelingen, diversiteit aan instroom, moeilijker gedrag van leerlingen, meer verstoringen in de klas … zetten bijkomende druk, zo ook de steeds toenemende juridisering. De leraar voelt zich vaak incompetent ofwel onvoldoende ondersteund. In de voorgestelde adviezen wordt hard aan de pijler “mensen” getrokken om dit de baas te kunnen. Ze zijn sterk gericht op individuen cognitief sterker maken. Akkoord dat goed onderwijs nood heeft aan goed opgeleide persoonlijkheden die maatschappelijk geëngageerd  zijn (dat betwist ook niemand) en daardoor het vuur kunnen aansteken. Maar een leerkracht is meer dan een vak dat binnenwandelt (en een jongere is meer dan een leerling in dat vak alleen). Heel veel verwachtingen worden gesteld aan (bijkomende) competenties van leerkrachten (leertechnieken, datageletterdheid, psychosociaal management, klasmanagement …). Ook het onderwijsecosysteem rondom de school wordt (nog) versterkt (kenniscentrum, ondersteuners, CLB …), wat de facto de complexiteit van organiseren, afstemmen en de werkbelasting finaal niet ten goede komt. Allerlei “zwevende actoren” die de leerkrachten ter hulp snellen, zijn vaak te weinig “geïntegreerd” met en rond het kind. Wordt “de mens in de schoolorganisatie” dan niet te zwaar belast? Dit werkt de aantrekkelijkheid van het beroep voor potentiële leerkrachten niet in de hand.

*Her*waarderen van de leerkracht begint bij het waarderen en leerkrachten ruimte en tijd geven om zich te professionaliseren (cf. bouwsteen structuur). Zelfs een goede lerarenopleiding zal studenten nooit meer kunnen klaarstomen voor een volledige loopbaan. Ze zullen meerdere “meesterschappen” moeten verwerven door zich continu aan te passen en levenslang te leren. Terecht wordt gepleit voor betere (en meer) professionalisering, maar nergens wordt aangegeven hoe dit in de praktijk moet worden georganiseerd. Werkdruk verlagen doe je niet alleen door druk weg te houden. Binnen de huidige werking is professionalisering voor de ene leerkracht vaak een extra belasting voor de andere. Scholen worden niet aangemoedigd om een lerende organisatie te zijn en de leer- en verbetercultuur op school te installeren.

**Cultuur**:

Daarmee is de link gelegd met de organisatiecultuur. Een schoolcultuur waar het maken van fouten niet wordt afgestraft maar een kans is om te leren, kunnen we zeker onderschrijven. Alleen is er nergens sprake van echt cultuurmanagement in het onderwijs. Vele veranderingen botsen op de buitenste schil en geraken niet tot op de werkvloer. Het wordt als ballast geïnterpreteerd. Cultuur wordt veelal als argument aangehaald. De ‘rode-bic-mentaliteit’ overheerst, ook in de manier waarop leerkrachten met elkaar omgaan. Er wordt veel gepraat en vergaderd, maar te weinig gezamenlijke verantwoordelijkheid genomen. Naar welke cultuur moet er dan geëvolueerd worden? Nergens wordt aangegeven wat er van leerkrachten wordt verwacht over hoe ze met elkaar moeten samenwerken. Meer en meer scholen denken na over teamwerk. Teams nemen zelf de regie op. Ze overleggen met elkaar over de onderwijstijd, lesroosters, leerlingenbesprekingen, evaluaties … Het team maakt (pedagogische) keuzes in functie van hun leerlingen, legt zelf relaties met andere belanghebbenden … Keuzes maken betekent dingen doen, maar ook dingen niet (meer) doen. Wat is zinvol en wat niet? Ze leren van elkaar door lessen samen voor te bereiden en taken te verdelen. Ze corrigeren elkaar en geven feedback. Ze steunen elkaar en merken dat ze beter worden en meer goesting krijgen. Ook dat is professionalisering en geen extra planlast. Net omdat ze er niet meer alleen voor staan. Een lerende en innoverende schoolcultuur zorgt ervoor dat de autonomie (regie), de verbondenheid (steun) en de competenties (vaardigheid) worden versterkt bij onze leerkrachten. Het creëert psychologische veiligheid bij leerkrachten en bevordert het mentale welzijn. Dat doet een mens groeien, geeft kansen om opnieuw fier te zijn op het werk en dit uit te dragen. Dé waardering die ze zeker verdienen! Van grote imagocampagnes, influencers of tv-programma’s moeten we weinig heil verwachten. Het zit eerder in de kern, ons DNA.

**Systemen**:

Naast de pijler mensen, komt de bouwsteen systemen prominent aan bod. Systemen volgen de visie. Hoe minder de visie wordt ondersteund door structuur, cultuur en mensen, hoe meer systemen je soms nodig hebt. Systemen werken ondersteunend om de visie te realiseren en te corrigeren wat op andere vlakken misloopt. Hoe meer prestatiegericht er wordt gewerkt, hoe meer toetsing van belang is. Hoe meer de leerkracht terugkeert naar de kern om zich te concentreren op het lesgeven, hoe meer andere hulpverleners en ondersteuningsdiensten kunnen ingeschakeld worden. Een pak systemen (wetgeving, verantwoording en controle-inspectie, data-dashboards …) worden georganiseerd om in orde te zijn, om zich juridisch in te dekken en sturen de praktijk soms weinig bij. Ze werken vaak averechts. Schept dit niet nog meer werkdruk voor de leerkracht, wanneer de systemen centraal en van bovenaf worden opgelegd? Anders zou zijn dat leerkrachtenteams zelf kunnen kiezen voor een systeem dat past om hun visie en werking te realiseren, te toetsen en bij te sturen.

Ook de ondersteuning van een extern **onafhankelijk** kenniscentrum kan een zegen maar ook een vloek zijn, een accelerator of een filter om tot leren over te gaan.

Zijn de adviezen i.v.m. de vaste benoeming een gemiste kans om de loopbaan op een moderne manier invulling te geven? Evolueren van jobzekerheid (in bepaald ambt en vak) naar werkzekerheid zou een modernere invulling kunnen opleveren, waardoor meerdere rollen kunnen worden opgenomen in functie van verworven competenties en minder vanuit een beschermingsreflex. Rollen die dynamisch inspelen op talenten, knelpunten en scharniermomenten in een loopbaan, in de plaats van archaïsche HR-functieprofielen en taakomschrijvingen. Sneller vast benoemen maakt de job niet aantrekkelijker wanneer ze aan de andere kant blijven uitstromen. Er zal dus meer moeten gebeuren om het lerarentekort structureel aan te pakken.

**Anders organiseren als antwoord**

Anders kijken naar onderwijs levert een meer dynamische, ontwikkelingsgerichte en wendbare schoolorganisatie op. Een organisatie waar de leerkracht wordt ondersteund door het leiderschap en de collega’s. Het werk wordt er anders ingedeeld en verdeeld zodat er een samenwerkingscultuur ontstaat die leidt tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid en dito resultaat. Als door de contextverandering ook het werk verandert, dan moet de organisatie van de school (structuur) mee veranderen. Leerkrachten met passie die het (hogere) doel zien, ervaren een zekere flow en assimileren het nodige werk. De afzetting tegen (terechte) hypes van onderwijsmethoden wordt verward met de manier van onderwijs organiseren. Het ene is pedagogisch-didactisch voor een lesorganisatie, het andere heeft betrekking op de structuur en de arbeidsorganisatie van een school. Bouw teams van leerkrachten die zich samen verantwoordelijk voelen voor een community van leerlingen (leergemeenschappen, want leren in groep is belangrijk) over de leerjaren en vakken heen. De focus van het team gaat naar zinvol werk dat moet gebeuren. Dat geeft energie en goesting. Deze teams geven de mogelijkheid om wendbaar te zijn. Als leerkracht heb je gedurende meerdere jaren vaste collega’s waarmee je samenwerkt, professionele relaties opbouwt en steun ondervindt, samen problemen oplost en verantwoordelijkheid draagt voor het leerproces. Je spreekt zelf een planning af over wie wanneer lesgeeft, evalueert, communiceert, opvolgt … en hanteert dié systemen die het team ondersteunen. Je autonomie om het werk te regelen levert eigenaarschap en goesting op. Werken met teams voor leergemeenschappen over vakken en jaren heen is geen co-teaching. Co-teaching is eerder een werkvorm. Een leerkrachtenteam organiseert samen co-teaching maar ook de (directe) instructie, projectwerk, leergesprekken, peer-teaching …. Een rondgang door de school leert dat directe instructie nog steeds het meeste voorkomt. En die directe instructie is fundamenteel, op voorwaarde dat ze ook op de goede pedagogisch-didactische manier wordt vormgegeven, naast andere didactische leervormen! Werken aan gepersonaliseerde leertrajecten betekent niet dat kinderen/leerlingen zelf mogen bepalen wat ze leren en staat ook niet gelijk aan zelfontdekkend leren. In een gepersonaliseerd leertraject worden kinderen uitgedaagd om doelen te bereiken die zich bevinden in de zone van hun naaste ontwikkeling, om hen te doen excelleren. Dat mag gerust ambitieus zijn, ook voor kwetsbare leerlingen! De kinderen worden wel aangeleerd om de eigen regie daarin mee op te nemen. Weten en inzien doe je via instructie en leergesprek, toepassen doe je door praktiserende werkvormen, labo, projectwerk … en integreren doe je door vakoverstijgende en gevarieerde projecten aan te bieden waarin de inzichten en de vaardigheden kunnen worden geoefend in gevarieerde contexten. Het is niet omdat leerkrachten zich als team organiseren dat daardoor minder didactische kwaliteit nodig is. Het team wordt geacht evidence-inspired te werken en is samen competent om de vele uitdagingen aan te kunnen, omdat elk alleen niet alles kan. Daarvoor is de uitdaging veel te complex. Zo is niet één persoon expert, maar is elk teamlid expert in één of andere rol. De ene meer in een bepaalde vakdiscipline, de andere meer in datageletterdheid, nog iemand anders in zorg of evaluatie of monitoren van de onderwijskwaliteit enz.

De leerling vertoeft er in een leergemeenschap met eventueel verschillende leeftijden en/of cognitieve niveaus of talenten, afhankelijk van de doelen die moeten bereikt worden. Hij/zij leert in groep en moet ook zelf leren regie te nemen, net zoals hij leert fietsen. In het begin met meer sturing en ondersteuning, soms met extra hulpmiddelen, om zo later autonoom te kunnen fietsen. Leren is hier duidelijk een werkwoord en niet vrijblijvend. Wel gebeurt het dat sommige zaken sneller gaan en andere minder goed lukken. In elk geval is de duurzame relatie dan ook warm georganiseerd, zodat communicatie niet als extra werkbelasting wordt aangevoeld, maar als een natuurlijk gevolg.

Leren is geen kwestie van een vat vullen, maar van het vuur aansteken. Wie iets nog niet kan, moet maximaal uitgedaagd worden om het te leren. Wie iets niet wil, zet zich buiten spel. Lesgeven is dus meer dan kennisoverdracht, ook leer-kracht. Dat vraagt een “sterke” leraar, niet in het minst een begeesterende persoonlijkheid die in staat is om visionair buiten de lijntjes te kleuren. Het is dus niet eenvoudig om een gedragen tekst van enkele wetenschappers en praktijkmensen kritisch tegen het licht te houden. Veel van die losse adviezen zullen zeker kunnen bijdragen tot beter onderwijs. Maar hoe je het globaal verhaal in praktijk brengt, wordt amper of niet vermeld.  Het is eerder voer voor dialoog en een zoektocht naar verbinding. Het rapport beantwoordt aan en bouwt als premisse verder op het model hoe onderwijs altijd is geweest en ons heeft grootgebracht. Het herstelt voornamelijk maar vaak te eenzijdig de kennisopbouw op weg naar verstandigheid. Opvallend is dat de huidige structuur met indeling in klassen (leerjaren en vakken) en vast benoemde leerkrachten prominent en als wetenschappelijk onaantastbaar uitgangspunt genomen wordt en dus verder weinig gewag maakt van noodzakelijke structuurveranderingen. Onderwijs speelt zich niet af onder een stolp. We gaan ervan uit dat elke maatschappelijke context zijn eigen schoolformatie oplevert. Dat vraagt dat scholen zelf lerende organisaties zijn. Deze manier van kijken vertrekt vanuit een positief beeld en is niet meer gericht op wat ‘niet meer is’, maar wat er moet in de plaats komen. Daarom suggereer ik om advies nr. 59 en 60, respectievelijk de organisatieontwikkeling van een school en het gedeeld leiderschap, toe te voegen en de behoeftes in de onderwijswereld te beantwoorden vanuit het beleidsvoerend vermogen van de school. Anders kijken naar het onderwijs zal ook andere adviezen opleveren, niet in het minst in de rubriek van de structuur. Niet één onderwijstanker, maar een veelkleurige vloot. Een meer integrale benadering is nodig, aangevuld met invalshoeken van andere stakeholders, zodat een coherent geheel ontstaat waarmee we alle kinderen kunnen optillen. Dat levert andere adviezen op. We deden alvast een poging voor een alternatieve adviezenbundel vanuit Warme Scholen (Scholen slim organiseren).

Een gedragen visie die voor de leerling en de maatschappij meerwaarde levert, is een school waardig. De competenties die nodig zijn om de school vorm te geven en te leiden vraagt vaardigheid. Maar onderwijs is en blijft mensenwerk, en dus is een zekere aardigheid nodig. Integraal kijken naar de schoolorganisatie en de aanpak van deze bouwstenen op een gemixte manier in balans krijgen, beïnvloedt resultaten. De leiderschapskunst is ze “dermate” te combineren om de juiste resultaten te bereiken bij leerlingen, maatschappij, maar ook bij leerkrachten. Dat levert doelmatigheid en dus beter onderwijs.

**Yves Demaertelaere**

Met dank aan Carl Foulon, *Thomas More, Senior Human Talent Manager en Unit Manager Maatschappelijk Werk, Ergotherapie en Orthopedie*

Met dank aan Tom Van Acker, *Expert warme scholen en in het warm en slim organiseren.*

# 21 januari 2022, De Morgen, Eerste daling in jaren van schoolverlaters

In schooljaar 2019-2020 is het aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen uitgekomen op 6.100 tegenover 58.990 leerlingen die hun middelbaar diploma wel halen, ofwel 9,4 procent. Het is de eerste daling sinds 2014- 2015, blijkt uit cijfers van Statistiek Vlaanderen. In 2018-2019 was dat nog 12,1 procent. "Ik wil niet te vroeg juichen, 9,4 procent blijft veel. Bovendien omvat dit het grootste deel van de coronacrisis nog niet", zegt Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (N-VA). Bijna 12 procent van de jongens gaf er de brui aan, tegenover 6,7 procent van de meisjes. (mdbr)

# 21 januari 2022, De Morgen, Minder kleuters rechtstreeks naar basisschool

Het aantal vijfjarigen dat voldoende dagen aanwezig was in de Nederlandstalige kleuterscholen om rechtstreeks door te mogen naar de lagere school, is vorig schooljaar (2020-2021) sterk gedaald, tot 88,3 procent. Het schooljaar voordien was dat 98,1 procent. Dat blijkt uit cijfers van Statistiek Vlaanderen. Dat heeft te maken met de strengere voorwaarden: kleuters moeten nu 290 halve dagen naar school gaan voor die rechtstreekse toegang tot de basisschool. Voorheen lag de drempel op 250 halve dagen. De door de directie gewettigde afwezigheden tellen ook niet meer mee. (fjk)

# 3 februari 2022, Impuls, Opinie Roger Standaert, Een rapport over de kwaliteit van het onderwijs. Welke kwaliteit?

In 2019 besliste minister Weyts een werkgroep op te richten, die zich over de veronderstelde daling van de kwaliteit van het onderwijs zou buigen. Directe aanleiding was een hele mediahype over de resultaten op de PISA-toetsen van de OESO (Organisatie van Economische en Sociale Ontwikkeling). Die organisatie van de 38 rijkste landen van de wereld, heeft zijn focus verlegd naar het onderwijs als een belangrijke aandrijver van de economische vooruitgang. De toetsen voor wiskunde, lezen en natuurwetenschappen (voor vijftienjarigen), die in 75 onderwijssystemen werden afgenomen, zouden dan aantonen via een rangschikking van de resultaten, welke landen de beste kwaliteit bereiken. Economen en daarop verder werkende politici waren erg gelukkig nu ze een maatstaf hadden om te stellen welke landen het beste onderwijs zouden aanbieden. Als een (betwistbare) ‘pars pro toto’ werden die resultaten opgewaardeerd als de ideale indicator van DE onderwijskwaliteit. Daarop baseerde de minister zich om een commissie in het leven te roepen die adviezen moest verstrekken om de kwaliteit te verhogen. Dat werd de commissie Beter Onderwijs. Ze was samengesteld uit zeven leraren en zeven academici. De leiding werd toevertrouwd aan de directeur van een Jezuïetencollege, Philip Brinckman. Voordien was de leiding toevertrouwd aan een Vlaamse expert binnen de OESO. Die moest echter afhaken omwille van de niet-verenigbaarheid met zijn functie. De commissie ging in maart 2020 van start.

Bij de werking van die commissie duiken twee fundamentele problemen op. Een eerste probleem is de abstracte invulling van het begrip ‘kwaliteit’. Een tweede probleem is de representativiteit van die commissie.

**DÉ kwaliteit bestaat niet**

Je kan eindeloos discussiëren over wat je precies onder ‘kwaliteit’ verstaat. Het is een hangmappenbegrip; iedereen kan het naar believen in een van zijn of haar hangmappen stoppen. Er zijn weinig begrippen die zo onderhevig zijn aan discussie als ‘kwaliteit’, ‘niveau’, of ‘peil’. Maar: DE (eenduidige) kwaliteit bestaat niet. Als je over kwaliteit praat moet je stellen over welke kwaliteit het gaat. Je zal dan vlug ervaren hoezeer de meningen daarover verschillen. Wil je meer leerstof en minder vaardigheden of andersom? Wil je meer vakoverschrijdend of meer vakonderwijs? Wil je meer welbevinden of meer strenge discipline? Wil je kwaliteit zien in functie van persoonlijke verrijking of in functie van wat de economie vraagt? Vind je een algemene culturele vorming belangrijker dan specialisatie? Moet het onderwijs ook aan waardevorming doen naast cognitieve vorming? Hecht je belang aan de als niet economisch nuttige beschouwde vakken? Wil je onderwijs in aparte groepen volgens aanleg of liever samen? Vind je artistieke vorming belangrijk? Vind je meetbare kwaliteit een basisvereiste tegenover creatief denken en affectief gedrag? Enzovoort.

In een democratie moeten al deze opvattingen resulteren in een soort brandpunt, dat democratisch tot stand komt. Er moet een gedeelde visie zijn op de publieke doelen van het onderwijs. De basis daarvan is een grondige en diepgaande bezinning over wat het doel van het onderwijs in Vlaanderen is. Dat kan niet zonder groot draagvlak en na grondige consultatie van alle betrokkenen. Verantwoorde en gedragen eindtermen zijn daarvan de basis. Voor het onderwijs in Vlaanderen kan alleszins gezegd worden dat het veel verder gaat dan de engere economisch gebaseerde doelen van de Angelsaksische landen. Om tot een dergelijk draagvlak te komen moet je voorrang geven aan de inzichten van leraren en directies, want die moeten het uiteindelijk waar maken. De pedagogische relatie tussen leerlingen en leraren is immers het geheim van alle leersucces. Zonder die relatie zullen alle mogelijke ‘evidence-based’ adviezen op een koude steen vallen.

Naast het zwaar ideologisch beladen begrip ‘kwaliteit’ is er echter het grote probleem van de representativiteit van een dergelijke commissie.

**De representativiteitskwestie**

Op centraal politiek vlak zie je vaak dat een parlementaire commissie wordt georganiseerd om een probleem te ontmijnen waarover uitgesproken discussies lopen (denk bijvoorbeeld aan de huidige Congocommissie in de Kamer van Volksvertegenwoordigers). Twee mogelijkheden zijn er dan. Ofwel geraken de politici op die wijze uitgediscussieerd en verdwijnt het probleem op de achtergrond. Dat is het mechanisme van het ‘encommissioneren’. De druk is dan van de ketel en de diverse belanghebbenden leiden geen gezichtsverlies door vage en breed interpreteerbare conclusies. In het andere geval is er een zodanige consensus van ongenoegen dat de betrokken commissie wel tot gedragen aanbevelingen leidt.

Als je dit commissiewerk uitbreidt naar het onderwijs en dan nog in een lagere divisie (zonder parlement), bots je op de grote verscheidenheid aan opvattingen over wat belangrijk is. Tijdsgebonden verschijnselen krijgen dan vaak overdreven aandacht, waarna na een aantal jaren de evenwichten zich opnieuw herstellen.

Het grote probleem van de commissie Beter Onderwijs en alle dergelijke commissies is dus de representativiteit ervan. Het gaat in dit geval om zeven leraren uit een grote variëteit van onderwijstypes (aso, bso, kso, tso, buitengewoon onderwijs, kleuteronderwijs, lager onderwijs). Verder nog een regionale spreiding, een verhouding man-vrouw, landelijke en stedelijke scholen en ook nog netgebonden criteria. Dat alles moet gedekt worden met zeven leraren. Als het vooral om leraren gaat, is het merkwaardig dat de helft van de commissie uit academici (de experten) bestaat, die moeilijk als representatief kunnen worden beschouwd. Ze komen, aldus de voorzitter, uit het adresboekje van de vroeger aangesproken voorzitter, een duidelijke representant van het op economisch nut gerichte OESO-denken. Het gevaar is niet denkbeeldig dat de zeven leraren zullen overklast worden door een indrukwekkende lijst van wetenschappelijke referenties over onderzoeken, die zich in de realiteit nochtans vaak tegenspreken.

De minister put zich uit in verklaringen dat de commissie volkomen autonoom werkte. Op het eerste gezicht lijkt dat dan ook zo. De achtergrond zegt echter iets anders. Vooreerst is er een onevenredig aantal experten ten opzichte van de leraren. Die experten zijn niet toevallig geselecteerd op basis van de boven vermelde OESO-deskundige. De OESO vertegenwoordigt een onderwijsbeleid van economisch nut-denken en rekenschap geven via meer controle, meer centrale toetsen en het hoger stellen van de ambities van de eindtermen. Ook de stukjes ‘visie’ bij elke auteur in de bio wijzen op een homogeniteit die paradigmatisch geleid wordt door nadrukkelijk meetbaarheidsdenken. Pedagogen die meer fundamenteel over onderwijs denken of historische pedagogen ontbreken in het lijstje.

Het is ook niet toevallig dat er niemand uit de onderwijssociologie aanwezig is. Onderwijssociologen bestuderen de impact van de familiale en maatschappelijke omgeving op de studieresultaten (vaak de problematiek van kansarmoede) en komen zo tot de stelling dat die impact erg groot is. Vandaar dat zij ijveren voor bijvoorbeeld het uitstellen van de studiekeuze en het afschaffen van de onderwijsvormen. In de vaak onderliggende opvattingen over de proportie erfelijke aanleg of milieu kan kwaliteitsdenken over onderwijs niet zonder die inbreng. Wie gelooft in de overheersende mate van erfelijkheid van de begaafdheid, ijvert daarom voor homogene groepen op basis van die aangeboren talenten. In het verlengde daarvan is het opvallend dat er geen enkele vertegenwoordiger is uit OVSG, het net van steden en gemeenten, waar procentueel bekeken, veel scholen met overwegend kansarme leerlingen schoollopen. De cijfers van de steden Gent en Antwerpen zijn daarvoor erg duidelijk.

Je hebt verder de groepsdynamische kant van een tijdelijk samengestelde groep. Allerlei groepsdynamische processen spelen zich dan af omdat de deelnemers elkaar nauwelijks kennen. Geboren leiders zullen al vlug het voortouw nemen. De experten zullen hun eigen expertise gemakkelijk kunnen verkopen aan de leken-leraren. Ze zijn in deze commissie oververtegenwoordigd.

Representativiteit zal altijd een moeilijkheid blijven bij een zo grote verscheidenheid van structuren en opvattingen. De normale weg voor een minister zouden de officiële erkende adviesorganen moeten zijn. Voor onderwijs zijn dat de Vlaamse Onderwijsraad en voor de beroepsgerichte studies de SERV, de Sociaal Economische Raad Vlaanderen.

**Inhoud van het rapport**

Het rapport is als volgt te vinden:

‘Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs.’ Brussel: Departement Onderwijs, Oktober 2021, 157 blz.

Het rapport bevat niet minder dan 58 aanbevelingen. Die zijn ingedeeld in vier foci:

1. Aandacht voor de leer-kracht van kinderen (van kleuter tot tiener): voldoende basiskennis en-vaardigheden om ver(der) te springen (20 aanbevelingen).
2. Aandacht voor de bijzondere leef-en leeromstandigheden van alle leerlingen (16 aanbevelingen).
3. Leerkrachten omkaderen in hun kernopdracht (8 aanbevelingen).
4. Aandacht voor de herwaardering, opleiding en professionalisering van leerkrachten (12 aanbevelingen).

De 58 aanbevelingen vormen een lijst van alle mogelijke thema’s of vragen die je kan stellen bij het onderwijs. Het gaat om een zeer breed gamma waarbij er voor ‘elk wat wils’ is. Je kan er mooi cherrypicking mee doen en er een aantal uithalen, waar je al of niet achter staat.

De negatieve toonzetting (al vanaf de eerste zin) over de huidige context laat een gepolitiseerd karakter van dit initiatief vermoeden. Draagt die niet bij tot het versterken van de negatieve beeldvorming over onderwijs? De stelligheid waarbij gesteld wordt dat de resultaten zullen blijven dalen, getuigt van een fundamenteel defaitisme dat uiteindelijk schadelijk zal werken. Het mechanisme van de voorspelling die zichzelf waar maakt, kan zich op die wijze sluipend verder ontwikkelen.

Wat te verwachten was is dat de academici voluit konden gaan door iedere focus met hun ’evidence-based’-achtergond in te leiden. Dergelijke wetenschappelijke cursusdelen worden dan geïllustreerd met wetenschappelijke referenties die uiteraard de basisstelling bevestigen. Maar, onderwijs is, zoals reeds gesteld, een zeer waardegeladen maatschappelijk subsysteem, dat bovendien heel contextueel gebonden is. Daarom zijn er ook telkens diverse strekkingen in visie en zelfs in onderzoeksthema’s en methodologieën. Voor ieder evidence-basedonderzoek over aanpakwijzen kan je meestal een ander onderzoek aanhalen met een ander resultaat. De context is immers meestal zeer bepalend voor een of ander succes. En of co-teaching (om een item uit het rapport te nemen) nu al dan niet beter is als methode, hangt dus af van allerlei factoren. De belangrijkste is uiteraard dat de leraren erin moeten geloven. Of je leerlingen nu homogeen (zoals de commissie aanbeveelt) of heterogeen groepeert hangt af van de bereidheid van de leraren om er al dan niet mee te werken. Anders gezegd, leraren die in heterogene groepering geloven, zullen er goede resultaten mee halen; het tegenovergestelde geldt voor zij die er niet in geloven.

Wanneer je het rapport gedetailleerd bekijkt, zie je dat ieder lid de kans heeft gekregen om zijn of haar opinie erin te laten primeren. Individuele leraren, zoals de kleuteronderwijzeres, de lerarenopleider en een regelmatig in de opinierubrieken voorkomende leraar, mochten hun ding doen. Logisch ook, gezien er maar één vertegenwoordiger was. En verder was ieder hoofdzakelijk met zijn of haar ding bezig.

Daarmee kan je dit rapport een verzameling van individuele opinies noemen. Daarbij zijn er wellicht een aantal waar je al dan niet kan achter staan. Indien er veertien andere leden waren geweest zou je dus een ander verzameling krijgen. Zoals meestal met dergelijke rapporten is de strekking ook tijdsgebonden en zelfs schatplichtig aan voorbijgaande modetendensen. Denk bijvoorbeeld aan de profilering van een bepaalde cognitieve psychologie over directe instructie.

Je kan er niet naast kijken dat het rapport in grote lijnen een ’back-to-the-basics’ beleid legitimeert, op een paar kleine aangelegenheden na (de expert-leraar bijvoorbeeld). Dat betekent: meer kennis, hogere eisen stellen, meer controle, meer gestandaardiseerde toetsen, meer directe onderwijsmethoden (zeker geen groepswerk) en meer achter de ouders aan zitten. De ouders moeten bijvoorbeeld meer hun verantwoordelijkheid opnemen. Uiteraard, maar dat is precies het probleem. Dat los je niet op met een aanbeveling.

Een duidelijk positieve lijn in het rapport is wel belang dat aan de positie en de autonomie van de leraar wordt gehecht. Dat zal wellicht de verdienste van de voorzitter zijn, die in het verleden daarop herhaaldelijk sterk heeft gehamerd. Maar de heterogeniteit van de aanbevelingen en de duidelijke nadruk op controletoetsen en versterkte inspectie hebben die basisidee in het rapport ondergesneeuwd.

**Terug naar het begrip ‘kwaliteit’**

De grote hoeveelheid aanbevelingen is symbolisch voor de breedheid van het begrip ‘kwaliteit’.

Dit rapport geeft een vrij toevallige bundeling weer van individuele opvattingen, die je kan vervangen door een andere bundeling van veertien andere deelnemers. De disparaatheid van de aanbevelingen is niet dekkend voor het begrip van wat kwaliteit in het onderwijs is. Het rapport geeft gewoon weer hoe er over talrijke aspecten in het onderwijs via verschillende waarden wordt gedacht.

In de aanbevelingen kan je een duidelijke behoudsgezinde klemtoon onderkennen. Bijvoorbeeld een nostalgie naar zittenblijven, klassiek huiswerk, de klassieke onderwijsvormen, ouders die hun verantwoordelijkheid niet opnemen, voluit gaan voor directe instructie en zeker geen groepswerk…

Meningen en overtuigingen die op die waarden berusten, kunnen niet wetenschappelijk op hun geldigheid worden beoordeeld. Zo wordt nog maar eens ten overvloede aangetoond hoe onderwijs een waardegeladen materie is. En daarom zal het steeds opnieuw nodig zijn om fundamenteel na te denken over wat we als samenleving met ons onderwijs willen. Die fundamentele bezinning ontbreekt vaak onder een stortvloed van tijdsgebonden, kortademige, vereenvoudigde cijfermatige criteria. Het gaat bij opinies over onderwijs ook vaak om goedkope uitspraken van media-influencers en praktijkarme experten die vaak de band missen met wat normaliter kort op de bal, bij juf Fatima en meneer Marc in de klas leeft en gerealiseerd wordt.

# 17 maart 2022, Blog Duurzaam Onderwijs (Kris Van Den Brande), Een boosterprik voor Project Algemene Vakken (PAV)

In 2013 publiceerde de Vlaamse Overheid de teleurstellende resultaten van de peiling PAV in het beroepssecundair onderwijs (bso). In 2021 werd de peiling opnieuw uitgevoerd, en de resultaten blijken nog slechter. Slechts 53% van de leerlingen (tegenover 62% in 2013) halen de eindtermen voor informatieverwerving en –verwerking; voor functionele leesvaardigheid behaalt 34% van de leerlingen de eindtermen (tegenover 38%), voor functionele luistervaardigheid is dat 30% (tegenover 39%) en voor functionele rekenvaardigheid nog slechts 26% (tegenover 39%). Het ziet er dus naar uit dat het PAV-onderwijs er onvoldoende in slaagt om bij leerlingen van het beroepssecundair onderwijs de ontwikkeling van cruciale sleutelcompetenties te bevorderen.

Veel valt te leren uit de uitgebreide probleemanalyse die de Universiteit Gent samen met Hogeschool Gent en Arteveldehogeschool in 2017 publiceerden. In een poging vat te krijgen op de teleurstellende resultaten van de peiling 2013 werd via onder andere een case study, een survey onder leraren en verschillende focusgroepen een rijke dataset verzameld. Zo ontstond een kleurrijk beeld van de complexe realiteit van het PAV-onderwijs, alsook van factoren die de resultaten kunnen verklaren en mogelijke maatregelen ter verbetering.

Allereerst valt aan de *leerlingzijde*op dat de klasgroepen bijzonder heterogeen zijn en dat heel wat leerlingen een relatief lage motivatie voor schoolwerk in het algemeen, en voor algemene vakken in het bijzonder, vertonen. Hun motivatie voor de praktijkvakken ligt gemiddeld hoger. Niet alle factoren die die lage (intrinsieke) motivatie veroorzaken, liggen binnen het bereik van de PAV-leerkracht, maar sommige duidelijk wel. Zo valt op dat leerlingen in het Gentse onderzoek aangeven dat veel PAV-inhouden en –lessen te weinig uitdagend zijn; de leraar lijkt zich bij het bepalen van lesinhouden en doelen te sterk te richten op de zwakste leerlingen van de klas. Bovendien hebben de leerlingen zeer weinig inspraak in de inhoud van de lessen. In dit verband kan ook opgemerkt worden dat in de recente peiling van 2021 slechts de helft van de leerlingen vindt dat de inhouden van PAV voldoende levensecht en actueel zijn. De leraren hebben hierrond een rooskleuriger beeld: zo goed als alle leerkrachten geven aan dat ze in hun lessen onderwerpen proberen te integreren die voorbereiden op het latere leven (95%) of aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (93%). In de peiling 2021 voelt echter slechts de helft van de leerlingen zich uitgedaagd om de eigen grenzen te verleggen en krijgt minder dan 30% zin in leren van het vak.

De Gentse studie legt ook bloot dat er van projectwerk nauwelijks sprake is. Het vak lijkt zijn naam gestolen te hebben. Er kan volgens de onderzoekers dus behoorlijk wat winst geboekt worden als er meer met levensechte, functionele, geïntegreerde projecten wordt gewerkt, waarbij de leerlingen gedeeltelijk inspraak krijgen in de inhouden, de taken die ze opnemen of de teksten die ze doornemen, en ze de relevantie voor hun leven buiten de school en in de beroepsuitoefening duidelijk aanvoelen.

Aan de lerarenzijde valt de zeer grote heterogeniteit aan diploma’s en voortrajecten op. Lang niet alle leraren PAV hebben een specifieke vakdidactiek PAV of opleiding tot PAV-leerkracht gevolgd. Leraren zijn ook sterk vragende partij voor meer pedagogische ondersteuning, vooral op het vlak van evalueren, differentiëren en motiveren. Die pedagogische ondersteuning kan zowel schoolintern geboden worden als schoolextern. Schoolintern begint veel bij een gericht aanwervingsbeleid, een goede vakgroepwerking en intensieve ondersteuning vanuit het schoolbeleid. PAV blijkt bij deliberaties en eindevaluaties ook te weinig gewicht te krijgen: dat vreet aan het belang dat zowel leraren als leerlingen aan het vak hechten. Er is ook nood aan meer gerichte nascholingen, een kwaliteitsvolle initiële lerarenopleiding en meer inspirerende materialen en methodes.

PAV heeft dus duidelijk een boosterprik nodig, zoveel is duidelijk. Of beter, een aantal prikken, die zowel van overheidswege, ondersteuningswege en schoolinterne wegen komen. Het urgentiebesef moet omhoog: leerlingen die te laaggeletterd de school verlaten, maken minder kansen op de arbeidsmarkt en participeren minder volwaardig in zowat alle segmenten van het maatschappelijk en persoonlijk leven. Dat van die arbeidsmarkt moet écht steken: te lage ontwikkelingsniveaus op het vlak van PAV hypothekeren dus wel degelijk de vruchten die van de praktijkgerichte gedeelten van de beroepsopleiding kunnen geplukt worden. Kwaliteitsvol PAV is cruciaal in het BSO. Het is broodnodig, letterlijk en figuurlijk.

Meer lezen?

Sierens, S. e.a. (2017). Onderzoek naar verklaringen voor de peilingresultaten Project Algemene Vakken (PAV). Eindrapport. Gent: Universiteit Gent, Arteveldehogeschool & Hogeschool Gent.

<https://peilingsonderzoek.be/kennisdeling/peilingen/secundair-onderwijs/?peiling=pav>