

Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

PB-PP
Belgique – België
Antwerpen. Erkenning P206727



Daling van het niveau
Geen fataliteit



**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail:

ovds@democratischeshoel.org

web:

www.democratischeshoel.org

*Driemaandelijks tijdschrift van de
Oproep voor een Democratische School
(Ovds).*

*Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerck-
hofs, Philippe Schmetz,
Tino Delabie, Jeroen Permentier,
Lay-out: Michèle Janss*

Abonnementen

Gewoon abonnement: 15 euro

Abonnement + lidmaatschap:

meer dan 15 euro

(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr.

IBAN : BE42 0000 5722 5754

BIC : BPOT BE B1

van Ovds

Artikels

*De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd,
bij voorkeur in RTF formaat of MS-Word
(Mac of Pc) of Claris Works. De redactie
houdt zich het recht voor de artikels in te
korten, kleine correcties aan te brengen
en de (tussen) titels te wijzigen.*

Recht op Kopiëren

De gepubliceerde teksten

*mogen op om het even welke wijze vrij
worden verspreid en vermenigvuldigd.*

*Wij vragen wel om de bron te vermelden
en aan te geven hoe de lezer Ovds kan
bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden).*

*Gelieve ons een exemplaar op te sturen
van elke publicatie die artikels van
De democratische school ovemeemt.*

De democratische school, nr. 99

Inhoudstafel

Daling van het niveau. Geen fataliteit

4. De cijfers

13. Oorzaken

22. Is “niveau” een reactionair concept?

28. Voorwaarden voor een ambitieuzer onderwijs

35. Philippe Meirieu

37. Anne Morelli

38. Johan De Wilde

Zonder gemeenplaatsen of taboes De daling van het niveau

Een jaar geleden publiceerden we de resultaten van onze uitgebreide enquête onder Vlaamse en Franstalige leerkrachten rond het “niveau van het onderwijs”. 81% van de Vlaamse en 65% van de Franstalige leerkrachten verklaarden zich akkoord met de stelling dat het niveau daalt. Hoewel uit de antwoorden op de vele vragen van de enquête en uit de vele getuigenissen een genuanceerd beeld te voorschijn kwam, bleven sommigen er op wijzen dat het subjectief aanvoelen van leerkrachten nog geen onomstotelijk bewijs vormt voor de daling van de kwaliteit van het onderwijs.

Met dit dossier willen we daarom een beetje dieper graven met objectieve feiten en solide theoretische analyses.

Tino Delabie opent dit dossier met een samenvatting van de resultaten van een aantal Belgische en internationale onderzoeken. De cijfers wijzen in het algemeen op een achteruitgang van het onderwijsniveau op vele domeinen in ons land en in onze buurlanden sinds minstens twee decennia.

Olivier Mottint neemt ons mee door de complexe doolhof van materiële factoren - zowel intern als extern aan het onderwijs - en de vele culturele en pedagogische ontwikkelingen die deze negatieve trend verklaren.

Nico Hirtt vraagt zich af waarom het discours over de “daling van het niveau” en “het verlagen van de eisen” in het onderwijs meer overheerst in de politieke sferen van rechts dan van links. Hij stelt dat links er verkeerd aan doet deze strijd aan rechts over te laten.

Verder neemt hij ons mee op een fictieve reis naar het - volgens Ovds - ideale onderwijsland. Wat zijn de voorwaarden voor een ambitieuzer onderwijsniveau voor alle jongeren?

Daarna geven we het woord aan drie externe eminente onderwijsdeskundigen: de Franse pedagoog Philippe Meirieu, Anne Morelli, historica en specialist in geschiedenisonderwijs, Johan De Wilde, docent en onderzoeker in de lerarenopleiding van Hogeschool Odisee.

Met dit dossier sluiten we het debat rond het “niveau van het onderwijs” zeker niet af. Integendeel. We nodigen onze lezers uit de bijdragen kritisch te beoordelen en eventueel in de pen te kruipen met aanvullingen of alternatieve standpunten. Op onze website www.democratischeschool.org (en eventueel in volgende edities van “De democratische school”) voorzien we ruimte voor debat.

Cécile Gorré

Daling niveau onderwijs? Mythe of realiteit?

Tino Delabie

In 2023 organiseerde Ovds een uitgebreide enquête onder Belgische leerkrachten rond “het niveau van het onderwijs”. De enquête bevatte tientallen items. Op de stelling “het niveau van het onderwijs daalt”, antwoordden 81% van de Vlaamse leerkrachten en 65% van de Franstalige leerkrachten met “volledig akkoord” of “eerder akkoord”. Spoort deze beoordeling met de realiteit?

In dit artikel zullen we enkele feiten en cijfers aanbrengen over de evolutie van het niveau van het onderwijs.

Kwaliteit is ruimer dan niveau ... maar niveau is belangrijk

Sommigen relativiseren het belang van de discussie over het niveau van het onderwijs: kwaliteit van het onderwijs wordt immers niet enkel bepaald door het volume en de diepgang van de kennis en vaardigheden die er worden aangeleerd of verworven. Denk bijvoorbeeld aan de staat van de infrastructuur en de aangeboden faciliteiten: aangepaste leslokalen, die kunnen verwarmd en verlucht worden, een groene speelplaats, een voedzame maaltijd in de refter, sportfaciliteiten, de mogelijkheid om buiten de lesuren op school te studeren, in een studiezaal of met studiebegeleiding, boeken te ontlenen in een schoolbibliotheek, deel te nemen aan excursies en meerdaagse zee- of bosklassen ... De wijze waarop leerlingen betrokken

worden bij de democratische werking van de school, de kans krijgen om projecten op te zetten, een sociaal engagement op te nemen, kortom een opvoeding krijgen die inzet op zorg voor elkaar, solidariteit, harmonie tussen persoonlijke ontplooiing en collectieve vooruitgang, en vele andere aspecten bepalen mede of een school kwaliteitsvol is.

Dit betekent echter niet dat de kwestie van het niveau niet belangrijk is. Wij gaan “kwaliteit” bepalen vanuit onze fundamentele doelstelling van het onderwijs. Voor Ovds dient de School om aan alle jongeren de kennis en de vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om de wereld te begrijpen en te veranderen. Om als burger in een democratische maatschappij te participeren heb je maatschappelijk relevante kennis nodig om de uitdagingen te begrijpen. En daarvoor heb je een ambitieuze algemene vorming nodig, met inbegrip van polytechnische, muzische (kunstzinnige) en motorische componenten. Een ambitieus niveau is wel degelijk onontbeerlijk om van een kwaliteitsvol onderwijs te kunnen spreken.

Er staat trouwens geen Chinese muur tussen een ambitieus niveau en vele andere aspecten die de kwaliteit van de school bepalen .

Er is een verschil tussen “het niveau ligt te laag” en “het niveau daalt”

In dit artikel focussen we op de vraag of het niveau van ons onderwijs is gedaald. Los van het antwoord op deze vraag, kunnen we vaststellen dat ons huidig onderwijs te kort schiet. In verhouding tot het potentieel dat voorhanden is in een van de rijkste industrielanden ter wereld. In verhouding ook tot de grote maatschappelijke uitdagingen en verwachtingen.

- Op het einde van het leerplichtonderwijs vertoont de maatschappelijk relevante kennis van heel wat leerlingen grote hiaten. We verwijzen daarvoor o.a. naar drie Ovds-enquêtes (2008, 2015, 2019) bij telkens ongeveer 3000 leerlingen op het einde van het secundair onderwijs rond de geschiedenis van de planeet en de mens, klimaatverandering, energie, belangrijke technologische, economische, en politieke ontwikkelingen ...

- Ons onderwijs levert veel technologische analfabeten af. Er zijn weinig jongeren die een veelzijdige technische vorming genieten.

- Een deel van de jongeren kan onvoldoende lezen, schrijven en rekenen om zelfredzaam te zijn in de huidige maatschappij

Behalve veel politieke en technologische analfabeten, levert ons leerplichtonderwijs dus ook een aanzienlijke groep (semi-)analfabeten tout court af.

Niveau is niet te vatten in een getal maar vergelijken is mogelijk

Het is mogelijk om precies de gemiddelde lichaamslengte of gewicht van leerlingen op een bepaalde leeftijd te meten en weer te geven met een getal. Het is een illusie dat we het niveau van het onderwijs precies kunnen bepalen met een getal. Wat moet worden verstaan onder “niveau” is niet eenduidig te bepalen zoals de lichaamslengte. De methode van testen en van evalueren ligt ook niet universeel vast. We hoeden ons dus om toe te geven aan de verleiding om het niveau te vatten in een getal. Zo drukt het PISA-onderzoek, dat bij 15-jarige leerlingen in de OESO- en enkele tientallen andere landen de lees-

vaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid test, hun score uit in een aantal “punten”, waarvan het gemiddelde rond de 500 schommelt. Dit betekent niet dat een score van 550 punten in vergelijking met een score van 500 punten een niveauverhoging van tien procent vertegenwoordigt (hoewel 550 wiskundig tien procent groter is dan 500). Er valt nog wel meer te zeggen over het cijferfetisjisme in verband met PISA. Sommige specialisten – bijvoorbeeld het prestigieus Britse magazine *The Economist* in een artikel van 7 juli 2024 over de daling van de PISA-resultaten - stellen dat een daling met 20 punten in PISA overeenkomt met 1 jaar onderwijsvertraging. Anderen stellen 30 of 40 punten gelijk met 1 jaar onderwijs.

We moeten dus kritisch en omzichtig omgaan met kwantitatieve uitspraken rond het niveau in onderwijs. Dit betekent geenszins dat het onmogelijk is het niveau te vergelijken. Als je op tv een Franstalige minister Nederlands hoort spreken, kan je na enkele minuten een goede inschatting maken van zijn taalbeheersing in het Nederlands. Een onderwijzer kan vrij snel bepalen of een leerling de tafels van vermenigvuldiging, de spellingsregels, een bepaalde woordenschat beheerst. Wanneer testen goed worden opgesteld, kunnen ze relevante en relatief nauwkeurige informatie opleveren over het bereikte “niveau”. De resultaten van internationale onderzoeken als PISA, PIRLS, TIMSS of van de Vlaamse “peilingen” (tussen 2002 en 2022) of van de netoverschrijdende proeven (CEB, CE1D, CESS) in ons Franstalig onderwijs kunnen nuttige informatie opleveren over de evolutie van het niveau in de laatste 15 à 25 jaren. Voor Frankrijk beschikken we over onderzoeken die verder in de tijd teruggaan.

Vlaams onderwijs

In het Vlaams onderwijs heeft het Departement Onderwijs tussen 2002 en 2022 steekproeven georganiseerd bij leerlingen in het lager en secundair onderwijs om te peilen in welke mate de eindtermen (minimumdoelen) voor bepaalde leergebieden of vakken zijn verworven. Deze Vlaamse “peilingen” geven in principe een betrouwbaarder beeld

dan de internationale onderzoeken omdat ze peilen naar de beheersing van de Vlaamse eindtermen die voor alle leerlingen gelden. Bij de peilingen werkt men – net als bij de internationale onderzoeken – met een representatieve steekproef. Eindtermen (minimumdoelen) worden geacht verworven te zijn “op populatieniveau”; informeel - decretaal ligt er niets vast - wordt daarmee bedoeld: door ongeveer 75% van de leerlingen. De peilingen tonen dat heel wat (onderdelen van de) eindtermen door minder dan 75% worden bereikt. We zullen hier focussen op de peilingen die herhaald werden en waar we dus een evolutie in de tijd kunnen zien.

In 2021 vond de vierde peiling naar de eindtermen **wiskunde** in het 6^{de} leerjaar lager onderwijs plaats. Er zijn 5 onderdelen waarbij minstens 75% van de leerlingen de eindtermen behaalt en 6 onderdelen waarbij slechts de helft of minder dan de helft van de leerlingen de eindtermen behaalt. In vergelijking met de vorige peilingen wiskunde van 2009 en 2016 is er een achteruitgang voor 13 onderdelen, een vooruitgang voor 4 onderdelen en een status quo voor 4 onderdelen. Het percentage leerlingen dat in de peilingstoets wiskunde in het 6^{de} leerjaar lager onderwijs de eindtermen bereikte, daalde van 72% in 2002 naar 62% in 2017.

Bij een peiling **Frans** in het 6^{de} leerjaar van het lager onderwijs (2017) werd nagegaan in welke mate de leerlingen de eindtermen bereiken voor lezen, luisteren en spreken (in het leergebied Frans). 45 procent van de leerlingen behaalt de eindtermen lezen terwijl 69 procent de eindtermen luisteren beheerst op het einde van de lagere school. Voor een praktische proef spreken ligt dit percentage naargelang het onderdeel tussen 27% en 80%. In vergelijking met de peiling van 2008 is er een grote globale achteruitgang: van 93% naar 56%.

Voor **Nederlands** waren er in het 6^{de} leerjaar lager onderwijs peilingen in 2007 en 2018. Voor lezen daalt het aantal leerlingen dat de eindtermen beheerst van 89% naar 84%, voor luisteren van 87% naar 82%.

Voor **informatieverwerving en -verwerking met ICT** is er een peiling in het 6^{de} leerjaar lager onderwijs in 2012 en 2021 met

telkens 82 à 83% leerlingen die de eindtermen beheersen.

In het secundair onderwijs zijn er drie herhaalde peilingen geweest.

In de derde graad bso daalde het aantal leerlingen dat de eindtermen **Project Algemene Vakken** (informatieverwerking, lees-, luister- en rekenvaardigheid) haalt van 45% in 2013 naar 36% in 2021.

In 2022 vond de eerste peiling naar de nieuwe eindtermen **wiskunde** in de eerste graad secundair onderwijs plaats. De eindtermen *basisgeletterdheid* worden in de A-stroom naargelang het onderdeel behaald door 82% à 96% van de leerlingen, in de B-stroom door 41% à 70%. Decretaal is bepaald dat 100% van de leerlingen de eindtermen *basisgeletterdheid* moeten behalen ... Wat betreft de eindtermen basisvorming, behaalt 51% van de leerlingen van de A-stroom en 47% van de leerlingen van de B-stroom de stroomeigen eindtermen op de toets Getallenleer. In de A-stroom lag het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalde op 57% in 2009 en 56% in 2018, in de B-stroom op 57% in 2008 en 50% in 2019.

In de peiling **informatieverwerving- en verwerking met ICT** in het 2^{de} jaar secundair daalt het aandeel leerlingen dat de eindtermen behaalt van 61% (2004) naar 57% (2011).

Samengevat kunnen we stellen dat 20 jaar Vlaamse peilingen (tussen 2002 en 2022) aantonen dat veel onderdelen van eindtermen niet worden bereikt “op populatieniveau” en dat er bijna altijd een dalende trend is.

Minister Weyts schafte de peilingen af en verving die vanaf 2024 door de “**Vlaamse toetsen**”. In april-mei werden 69.500 leerlingen van het 4^{de} leerjaar lager en 63.000 van het 2^{de} tweede leerjaar secundair onderwijs getoetst op wiskunde en Nederlands. Het is de bedoeling de(ze) leerlingen later ook in het 6^{de} leerjaar lager en het 6^{de} leerjaar secundair te toetsen zodat de leerwinst kan gemeten worden.

De resultaten van de eerste **Vlaamse toetsen** werden in juni 2024 gedeeltelijk vrijgegeven. Er zijn 5 vaardigheidsniveaus: van E (laagste) tot A (hoogste). De vaardigheidsniveaus (A, B, C, D of E) staan

voor wat een leerling kan en kent van het onderwerp van elk toetsonderdeel.

Leerlingen uit het **4de leerjaar lager** onderwijs scoren relatief goed voor “bewerkingen”, “getalbegrip”, “meetkunde” en “metend rekenen” (tussen 12 en 59% vaardigheidsniveau C en tussen 12 en 84% vaardigheidsniveau B) maar slecht voor “leesbegrip” (vragen beantwoorden over een tekst) en “wiskundige problemen oplossen”. Voor leesbegrip haalt 1% vaardigheidsniveau A, 15% vaardigheidsniveau B, 37% vaardigheidsniveau C, 40% vaardigheidsniveau D en 6% vaardigheidsniveau E. Voor “wiskundige problemen oplossen” bereikt 1% vaardigheidsniveau A, 9% vaardigheidsniveau B, 40% vaardigheidsniveau C, 36% vaardigheidsniveau D en 14% vaardigheidsniveau E.

In het **2e leerjaar secundair** kregen de leerlingen ook informatie over hun bereikte minimumdoelen (eindtermen). Voor “leesbegrip” haalt van de leerlingen in de A-stroom 94% de eindtermen *basisgeletterdheid* en 67% de eindtermen; in de B-stroom 74% de eindtermen *basisgeletterdheid* en 55% de eindtermen. Voor “wiskundige problemen oplossen” haalt van de leerlingen in de A-stroom 13% de eindtermen A-stroom en in B-stroom 21% de eindtermen B-stroom.

Deze eerste editie van de Vlaamse toetsen bevestigt dat de leerlingenprestaties voor Nederlands (lezen) en wiskunde voor sommige aspecten tot een alarmerend peil zijn gezakt.

Franstalig onderwijs

Op het einde van het 6de leerjaar lager onderwijs nemen alle leerlingen in het Franstalig onderwijs deel aan drie testen met het oog op het behalen van het **CEB** (certificat d'études de base), het getuigschrift basisonderwijs. Om over te gaan naar het secundair onderwijs is ofwel dit CEB ofwel de toelating van de klasraad van het 6^{de} lager vereist. Eind juni 2024 namen 51.473 leerlingen deel aan de testen voor het CEB. 87,22% van hen behaalde het getuigschrift. Voor Frans bedroeg de gemiddelde score 70,98%, voor wiskunde 73,99% en voor “éveil” (wereldoriëntatie: geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschappen) 78,40%. De

resultaten bij deze testen die sinds 2008 worden afgenomen, zijn stabiel in de tijd: de jaarlijkse schommelingen bedragen hoogstens een paar procenten, opwaarts of neerwaarts, zowel voor het globale slaagcijfer als voor de drie domeinen. In 2008 behaalde 87,7% van de leerlingen het CEB en bedroegen de gemiddelde scores 70,9% voor Frans, 70% voor wiskunde en 73,3% voor wereldoriëntatie.

Sinds 2013 leggen de leerlingen op het einde van de eerste graad van het Franstalig secundair onderwijs testen af in vier domeinen voor het behalen van het **CE1D** (certificat d'enseignement secondaire du premier degré), het getuigschrift van de eerste graad secundair. Tussen de 70 en 80% van de leerlingen behaalt doorgaans het CE1D, maar slechts 35 à 50% slagen voor de vier testen (Frans, wiskunde, vreemde talen, wetenschappen). In 2024 slaagden slechts 36% van de leerlingen voor elk van de vier testen.

Op het einde van het 6^{de} en 7^{de} leerjaar secundair leggen leerlingen testen Frans en geschiedenis (enkel in de doorstroomrichtingen) af voor het behalen van **CESS** (certificat d'enseignement secondaire), een getuigschrift secundair onderwijs. In 2023 slaagde 86,5% van de leerlingen voor geschiedenis, 85,1% voor Frans in de doorstroomrichtingen en 74,9% voor Frans in de kwalificatierichtingen. Sinds de eerste editie van CESS in 2015 zijn er geen grote schommelingen, de daling in de covidperiode werd in 2023 weer goedge maakt (de resultaten van 2024 zijn pas in september 2024 bekend).

Voor zover de netoverschrijdende testen voor CEB, CE1D en CESS representatief zijn, lijken de resultaten er op te wijzen dat het niveau de jongste 10 à 15 jaar redelijk

stabiel bleef. Er zijn twijfels of de moeilijkheidsgraad van deze proeven doorheen de jaren dezelfde is gebleven. De testen voor het CEB worden voorafgegaan door proef-testen. Te moeilijke vragen worden gewijzigd of weggelaten. Men kan hier de hypothese opperen dat de moeilijkheidsgraad van het CEB wordt aangepast om – bedoeld of onbedoeld – steeds een slaagpercentage van ongeveer 90% te bekomen.

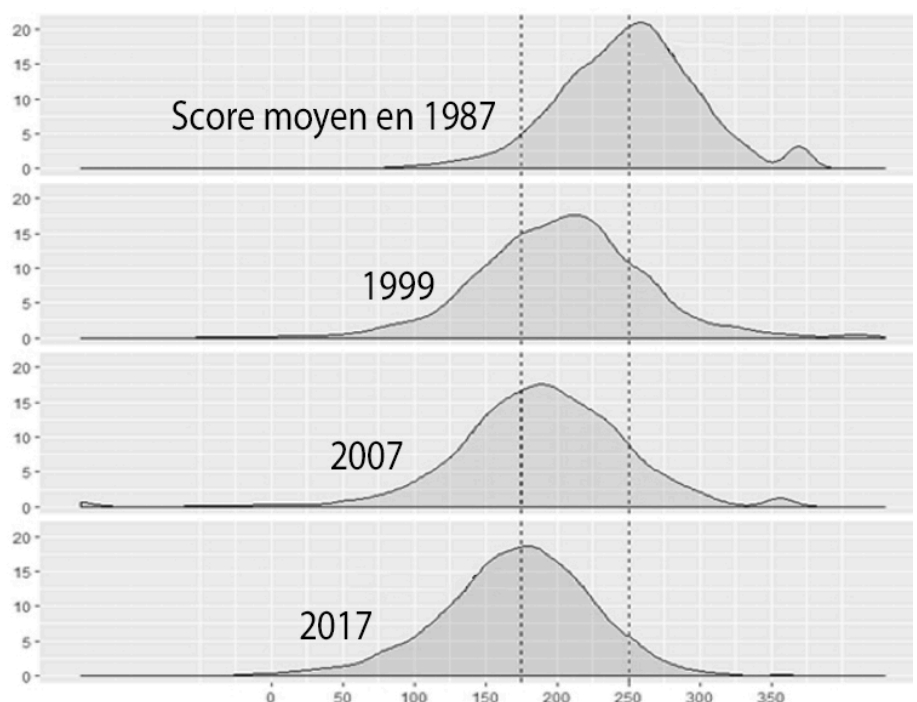
Uit vergelijkend onderzoek (zie o.a. verder PISA, PIRLS) blijkt dat het niveau van het Franstalig onderwijs nog altijd beneden het Vlaams niveau ligt.

Frankrijk

In Frankrijk bestaat er een langere traditie van vergelijkend onderzoek in de tijd. Zo organiseert een gespecialiseerde dienst van het ministerie van Onderwijs, de DEPP (Direction de l'évaluation, de la

prospective et de la performance) op geregelde tijdstippen testen rond lezen, schrijven, rekenen, wetenschappen. Het Ministerie zorgt er voor dat de steekproeven representatief zijn en dat de testen ofwel dezelfde vragen of vragen van dezelfde moeilijkheidsgraad bevatten.

Onderstaande grafiek (Chabanon et al, 2019) toont de resultaten van vergelijkbare testen **rekenvaardigheid op het einde van het lager onderwijs (CM2)**, dus bij 11-jarige leerlingen. De achteruitgang is frappant: de gemiddelde score zakt van 250 punten in 1987 naar 210 in 199, 202 in 2007 en 176 in 2017. De leerling die in 1987 een gemiddelde score behaalt, behoort in in 2017 bij de besten. Of anders gezegd: in 2017 scoren de meeste leerlingen onder het gemiddelde van 1987.



De volgende grafiek geeft de evolutie weer naargelang het beroep van het gezinshoofd van de leerling. De daling treft de leerlingen van alle sociale lagen, al is het iets minder het geval voor de kinderen van kaders en hogere beroepen. De prestatiekloof volgens sociale afkomst (beroep gezinshoofd) is en blijft groot.

De beschikbare gegevens over de **wiskundeprestaties op het einde van het collège** (het lager secundair onderwijs, dus bij 15-jarige leerlingen) bevestigen de achteruitgang die in CM2 (laatste jaar van

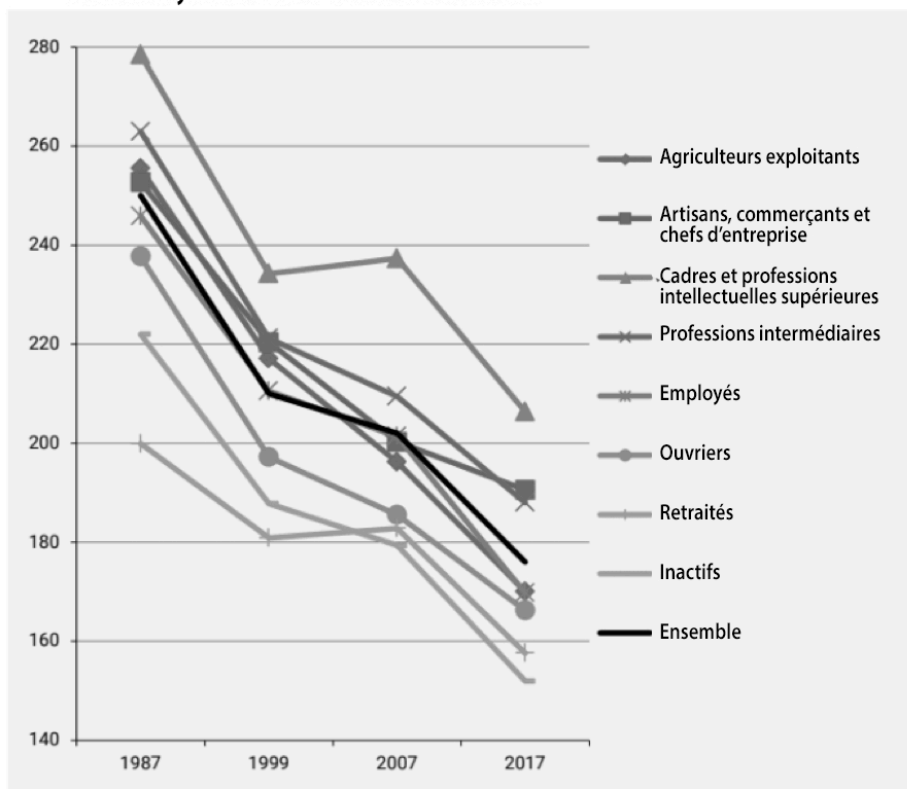
het lager onderwijs) wordt waargenomen. De gemiddelde score van leerlingen daalt tussen 2008 en 2014 significant, de verhouding leerlingen met een laag niveau stijgt van 15 naar 20%, de correlatie tussen het slaagpercentage voor wiskunde en de sociale achtergrond neemt toe, al ontsnapt geen enkele sociale achtergrond aan de neerwaartse trend qua prestaties.

Voor **wetenschappen** zien we **op het einde van het collège** stabiele resultaten tussen 2007 en 2013 en een daling in 2018.

Ook voor **Frans** (moedertaal) is er een dalende tendens, zowel op het einde van het lager onderwijs (CM2) als op het einde van het collège.

Onderstaande tabel toont de resultaten voor **dictee** op het einde van het lager onderwijs (CM2), in 1987, 2007, 2015 en 2021. Het gaat telkens om hetzelfde dictee. In 1987 maakt 26% van de leerlingen minstens 15 fouten, in 2021 63%. De achteruitgang is groot en algemeen, ongeacht leeftijd, geslacht of sociale afkomst. De gebrekkige grammaticale spelling is significant voor de algemene evolutie aangaande de geschreven taal (Eteve et al, 2022). Overigens zijn de resultaten van de CM2-toetsen "leesvaardigheid" (waarbij begripsvragen over korte teksten worden gesteld) in belangrijke mate gecorreleerd met die van het dictee. De ontwikkeling van de leesprestaties is wel iets minder catastrofaal dan die van het dictee.

Scores moyens selon la PCS du chef de Famille



Source : MENJ-DEPPP enquête « Lire, écrire, compter ».

Répartition du nombre d'erreurs obtenues à la dictée (en %)

	≤ 2 erreurs	≤ 5 erreurs	≤ 10 erreurs	≥ 15 erreurs	≥ 25 erreurs
1987	12,9	30,7	58,1	26,2	6,9
2007	5,8	15,6	36,6	45,7	13,2
2015	2,0	7,7	24,4	59,4	22,7
2021	1,9	7,0	21,9	63	27,5

Er zijn minder gegevens beschikbaar over de laatste jaren van het collège en die bestrijken een kortere periode. Volgens een DEPP-onderzoek uit 2015 over “taal- en leesvaardigheden” beheerst 25% van de respondenten de vereiste vaardigheden; Bij 60% worden de vaardigheden als onvoldoende beoordeeld, maar staat dit verder studeren niet in de weg; en 15% beheerst deze vaardigheden niet of slechts in beperkte mate. Uit de PISA-onderzoeken van de OESO onder 15-jarigen blijkt dat de Franse prestaties op het gebied van “leesvaardigheid” tussen 2000 en 2009 sterk daalden, en nadien ook nog, maar veel minder: het aantal leerlingen met een laag niveau stijgt van 15% in 2000 naar 20% in 2009 en 21% in 2018.

De Franse socioloog Jean-Pierre Terrail schrijft over de Franse situatie : “Het Franse onderwijssysteem doet het niet goed. Zeker, het aantal leerlingen die een baccalaureaat halen (op het einde van het secundair onderwijs) is sinds 1985 gestegen van 35% tot 80% in dezelfde leeftijdscategorie. Maar paradoxaal genoeg is in dezelfde periode het niveau van de leerlingen, gemeten op het einde van het lager onderwijs of op het einde van het collège voortdurend gedaald. (...) Hoewel meer uitgesproken voor de kinderen van de lagere sociale klasse , treft de achteruitgang alle sociale lagen, zodat men kan spreken van een “tolerantie voor onwetendheid” ...”(Terrail, 2021) We komen verder nog terug op de paradox die Terrail aanstipt. We onthouden hier vooral dat het niveau in Frankrijk sinds minstens 1985 daalt volgens de Franse vergelijkende onderzoeken in heel wat basisdomeinen.

PISA

Sinds 2000 worden in landen van de OESO en enkele tientallen andere landen testen afgenomen bij vijftienjarige leerlingen in drie domeinen: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. Bij

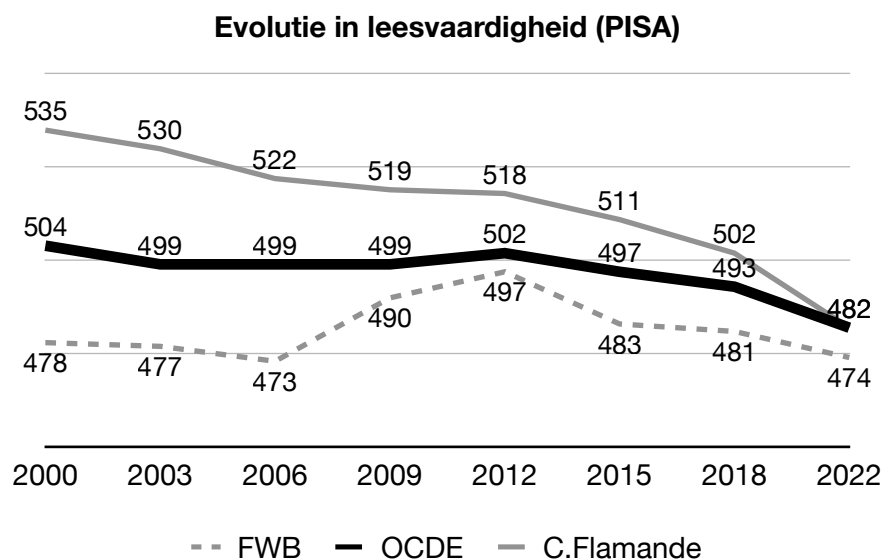
het eerste PISA-onderzoek werd in elk domein de gemiddelde puntenscore van alle deelnemende leerlingen op 500 en de standaardafwijking op 100 vastgelegd. Een standaardafwijking van 100 betekent dat ongeveer twee derden van de leerlingen tussen 400 en 600 punten (een afwijking van 100 tav het gemiddelde) behaalden. De driejaarlijkse testen worden zo ontworpen dat de resultaten vergelijkbaar zijn in de tijd.

Doorgaans wordt bij de publicatie van de PISA-resultaten veel aandacht besteed aan de landenrangschikking. De verschillen in de gemiddelde score tussen de landen zijn echter veel kleiner dan de verschillen binnen een zelfde land tussen leerlingen van rijkere en armere sociale afkomst of tussen leerlingen van aso en bso. Ons Vlaams en Franstalig onderwijs behoren tot de Europese onderwijssystemen waar de PISA-scores het sterkst gecorreleerd zijn met de sociale afkomst van de leerlingen.

In het kader van dit artikel concentreren we ons op enkele vaststellingen in verband met de evolutie van het niveau.

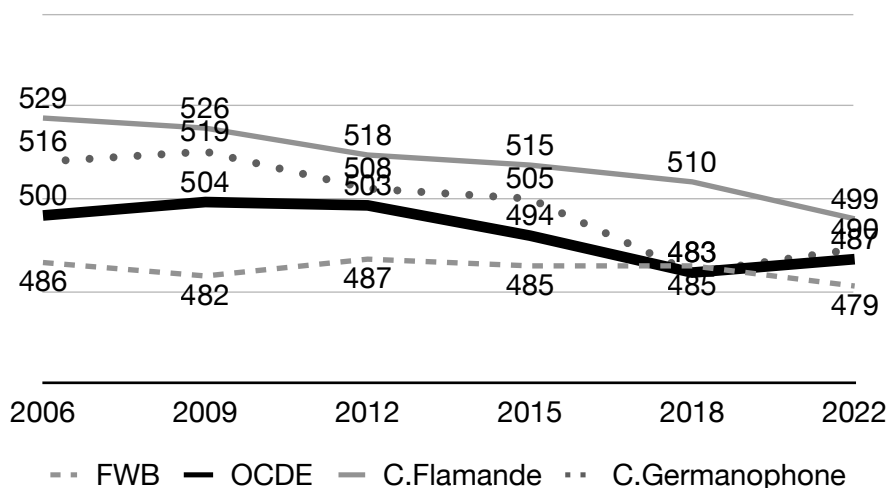
In de drie volgende grafieken (Baye et al, 2023) zien we dat in elk van de drie domeinen de PISA-resultaten zijn gedaald voor het Vlaams onderwijs (de bovenste lijn), het Franstalig onderwijs (de onderste lijn) en voor het gemiddelde van 25 of 30 OESO-landen (dikke lijn). De vierde lijn betreft de evolutie van het Duitstalig onderwijs in ons land. We zien dat het Vlaams onderwijs steeds boven en het Franstalig onderwijs steeds onder het OESO-gemiddelde scoort.

Tussen 2000 en 2022 zakt het gemiddelde voor **leesvaardigheid** van 25 landen van de OESO van 504 naar 482 punten. Het Vlaamse gemiddelde ligt in 2000 (535 punten) beduidend boven het OESO-gemiddelde maar daalt in 2022 (482 punten) tot het OESO-gemiddelde. Het Franstalig onderwijs vertrekt van een lager niveau in 2000 (478 punten) en blijft na opwaartse en neerwaartse schommelingen ongeveer op hetzelfde niveau in 2022 (474 punten).



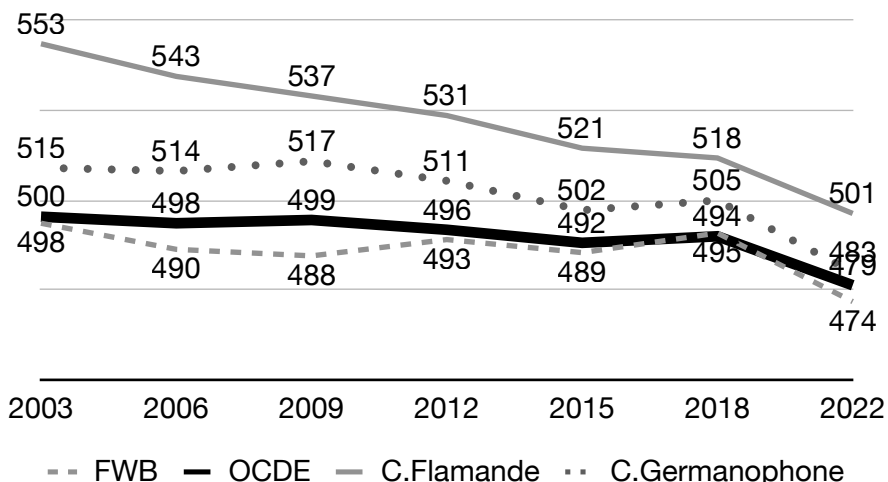
Voor **wetenschappelijke geletterdheid** zien we tussen 2006 (de eerste keer dat “wetenschappelijke geletterdheid” het hoofddomein van het PISA-onderzoek was) en 2022 een daling voor het gemiddelde van 30 OESO-landen van 500 naar 490 punten. Het Vlaams onderwijs zakt van 529 naar 499 punten. In het Franstalig onderwijs zijn er beperkte schommelingen en een globale daling van 486 naar 479 punten.

Evolutie in wetenschappelijke geletterdheid (PISA)



Voor **wiskundige geletterdheid** is er een duidelijke dalende trend tussen 2003 en 2022. Zowel voor de gemiddelde resultaten van 30 OESO-landen (van 500 naar 479 punten), van het Vlaams onderwijs (van 553 naar 501 punten) en van het Franstalig onderwijs (van 498 naar 474 punten).

Evolutie in wiskundige geletterdheid (PISA)



We hebben gezien dat het gemiddelde van 25 of 30 OESO-landen is gedaald voor elk van de drie domeinen sinds het begin van deze eeuw. De meeste landen gaan er - vaak significant - op achteruit, terwijl er telkens slechts enkele landen vooruitgang boeken. Bij de grootste dalers, voor de drie domeinen, vinden we o.a. Nederland, Finland, Duitsland, Frankrijk (beperkte daling voor wetenschappelijke geletterdheid) en Vlaanderen. De Fédération Wallonie-Bruxelles boekt ook een achteruitgang in de drie domeinen, maar in mindere mate dan Vlaanderen.

Het PISA-onderzoek beslaat niet het volledige domein van wiskunde, wetenschappen, lezen en taalbeheersing, laat staan van andere leergebieden. Ook omdat er nog andere kritische opmerkingen te maken zijn, kunnen we PISA niet beschouwen als de ultieme thermometer van het niveau van het onderwijs. Maar beweren dat PISA niets relevant meet, is een brug te ver. De negatieve trend die in de meeste deelnemende landen en met name in ons Vlaams en Franstalig onderwijs voor de drie domeinen kan worden vastgesteld, is een niet te negeren rood licht.

PIRLS en TIMSS

Vlaanderen nam in 2021 voor de derde maal deel aan **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study), een internationaal onderzoek rond begrijpend lezen bij 10-jarige leerlingen (vierde leerjaar lager onderwijs). In vergelijking met de editie van 2006 daalden de Vlaamse prestaties in 2016 met 22 punten en in 2021 met nog eens 14 punten. Alleen Nederland en Finland zijn in 2021 nog sterker achteruitgegaan. Waar in 2006 nog 49% van de leerlingen een hoog leesniveau haalde, gaat het in 2021 nog maar om 29%. Het percentage “gevorderde” lezers is fel gedaald, het percentage “onder het laagste leesniveau” sterk gestegen.

Het Franstalig onderwijs nam aan PIRLS deel in 2006 (500 punten), 2011 (506 punten), 2016 (497 punten) en 2021 (494 punten). In vergelijking met het Vlaams onderwijs zien we hier een beperkte daling sinds 2006. Toch blijft de gemiddelde score van het Franstalig onderwijs (494 punten) in 2021

onder die van het Vlaams onderwijs (511 punten). Vlaanderen nam in 2003, 2011, 2015, 2019 en 2023 deel aan **TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study), een inter-nationaal onderzoek bij 10-jarige leerlingen (vierde leerjaar lager onderwijs) rond wiskunde en wetenschappen. Het Franstalig onderwijs nam enkel deel in 2023. De resultaten van TIMSS-2023 worden pas in december 2024 gepubliceerd. De gemiddelde Vlaamse score voor wiskunde is in dalende lijn: 551 punten (2003), 549 (2011), 546 (2015), 532 (2019). Voor wetenschappen is de Vlaamse score ook gedaald: 518 punten (2003), 509 (2011), 512 (2015), 501 (2019).

De globale trend is dalend

Als 81% van de Vlaamse leerkrachten in onze Ovds-enquête van 2023 akkoord gaan met de stelling “het niveau van het onderwijs daalt”, vertolken zij niet enkel een ruim verspreid “subjectief aanvoelen”. Deze beoordeling wordt gestaafd door de resultaten van internationale onderzoeken en de Vlaamse peilingen.

De resultaten van de internationale onderzoeken en de eigen netoverschrijdende testen in het Franstalig onderwijs wijzen op een globale daling, maar minder uitgesproken dan in Vlaanderen. Het Franstalig onderwijs heeft zijn achterstand op het Vlaams onderwijs een beetje bijgebeend, niet omdat het niveau er is gestegen maar omdat het minder is gedaald. De “daling van het niveau” was er de jongste jaren een minder hot item dan in de Vlaamse media. Dit kan verklaren waarom in onze Ovds-enquête “slechts” 65% van de Franstalige leerkrachten van mening waren dat “het niveau daalt”.

De PISA-scores tonen dat de daling geldt voor de meeste landen. De

resultaten van Franse testen lijken er op te wijzen dat het proces van niveaudaling reeds vroeger is ingezet dan wat we via PISA, PIRLS, TIMSS en de Belgische testen van de jongste 20 jaar kunnen waarnemen.

Kunnen we spreken van een globale dalende trend of zijn er domeinen waar het niveau de jongste 25 jaar is gestegen? Om evidente redenen zijn de ICT-vaardigheden verbeterd. De spreekvaardigheid van Engels wellicht ook, al heeft dit veel te maken met de jongerencultuur.

Nuance

In onze Ovds-enquête van 2023 zijn er weinig leerkrachten die gewa- gen van een algemene stijging van het niveau maar heel wat collega’s stippen ook positieve evoluties aan in specifieke vakken of studierich- tingen. We citeren hier drie korte getuigenissen.

“Het niveau is zeker gedaald op vlak van kennis van wiskunde en Ne- derlands. Maar evenzeer is dat aangevuld met andere kennis die toen niet gemeten werd. Maatschappelijk bewustzijn, kennis van god- sdiens en culturen, computervaardigheden, sociale vaardigheden, gespreksvaardigheden, ... zijn zeker gestegen in vergelijking met vroeger. Misschien moeten we het meer hebben over een veranderend onderwijsniveau dan een dalend onderwijsniveau.”

“Gaaf het om pure leerstof, kennis die de leerlingen kunnen produce- ren: ja het niveau daalt. Gaaf het eerder om vaardigheden (sociale, computationele, opzoekwerk, groepswork, ...), dan kunnen leerlingen veel meer dan vroeger, dus nee, hier stijgt het niveau.”

“De kennis van Frans en Nederlands grammatica is achteruitgegaan. Op andere vlakken is het gestegen. Jongeren kunnen bv. veel beter een groep toespreken en hun mening beargumenteren. Het niveau van Humane Wetenschappen is gestegen.”

De hypothese dat de daling van het niveau in basisdomeinen als lezen, schrijven, rekenen zou gecompenseerd zijn door een globale stijging in andere vakken of in "generieke competenties" (kritisch nadenken, communicatievaardigheden ...) lijkt ons gewaagd, omdat basiskennis en -vaardigheden net voorwaarden zijn om ook in andere domeinen vooruit te gaan. Is het geloofwaardig te verhoppen dat er vooruitgang is geboekt in domeinen waar we geen bewijzen hebben terwijl in ongeveer alle domeinen waar we bewijzen hebben een daling van het niveau is vastgesteld?

Pedro De Bruyckere, directeur van "Leerpunt", schreef op 8 december 2023, na de bekendmaking van de resultaten van PISA 2022, op zijn

webblog: *"Mocht PISA de enige schapenhoeder zijn die wolf roept, dan zouden we ernstige vragen moeten stellen bij de resultaten. Maar dat is niet het geval. PIRLS, TIMSS, internationale vergelijkende testen met een heel andere insteek dan PISA en een heel andere niet-economische achtergrond, toont dezelfde evoluties. Interne peilingtoetsen in Vlaanderen, tonen dezelfde tendens. De cijfers van ongeletterdheid in Nederland tonen dezelfde tendens. Als er al iets op te merken valt op dit vlak, is dat het probleem wellicht een pak groter is dan PISA toont. PISA verengt taalvaardigheid tot begrijpend lezen. Ik keek de intern gemeten resultaten in Vlaanderen en Nederland na voor de andere taalvaardigheden en Houston, we have a problem."*

Een paradox?

We stelden vast dat het bereikte niveau in heel wat basisdomeinen op een bepaalde leeftijd in het lager en secundair onderwijs de jongste 25 jaar is gedaald.

Tezelfdertijd heeft de massificatie (expansie) van het onderwijs er voor gezorgd dat er nog nooit zoveel diploma's werden uitgereikt. Tot aan de eerste wereldoorlog waren er veel kinderen die zelfs geen lager onderwijs volgden (de leerplicht tot 14 jaar werd doorgevoerd in 1919). Tot aan de tweede wereldoorlog volgde een minderheid secundair onderwijs tot 18 jaar. De massificatie van het secundair onderwijs bereikte met de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar in 1983 bijna een eindpunt: slechts een beperkt aantal jongeren volgt geen voltijds onderwijs tot 18 jaar, meer dan 85% behaalt een diploma of getuigschrift hoger secundair onderwijs. Er was een tijd dat universitair onderwijs verboden was voor meisjes, terwijl zij vandaag in de meerderheid zijn aan de universiteiten. De massificatie van het hoger onderwijs blijft zich doorzetten: nooit voorheen starten zoveel jongeren hoger onderwijs en worden er zoveel diploma's aan de universiteiten en hogescholen uitgereikt.

Door de massificatie is het gemiddeld onderwijsniveau van onze bevolking blijven stijgen. Bij deze positieve evolutie plaatsen we twee kanttekeningen.

Massificatie kan niet gelijk gesteld worden met democratisering van het onderwijs. Er bestaat nog altijd een (statistische) samenhang tussen sociale afkomst en toegang tot kennis en verwerven van een diploma.

De toegang tot een getuigschrift of diploma in het leerplichtonderwijs ging gepaard met een verlaging van het reële bereikte kennisniveau voor een bepaalde leeftijd en studierichting. Deze evolutie kan ook gevolgen hebben voor het niveau hoger onderwijs, waar nu reeds veel studenten er langer over doen om eenzelfde diploma te behalen.

Dat betekent dat het onderwijsniveau van de bevolking nog zeer sterk zou kunnen stijgen als de massificatie (van het hoger onderwijs) zich verder zet (naar bevolkingslagen die ondervertegenwoordigd zijn) en als de kwaliteitsnormen van 20 of 40 jaar geleden zouden hersteld worden voor de meeste leerdomeinen.

Daling van het niveau: hoe is het zo ver kunnen komen?

Olivier Mottint

H.G. Wells schreef in 1920 dat “de geschiedenis van de mensheid in toenemende mate verwickeld is in een race tussen onderwijs en catastrofe”. De brandende actualiteit van deze bewering dwingt ons om een standpunt in te nemen over de kwestie van het onderwijsniveau. Er valt geen tijd te verliezen in ontkenning of in steriele klaagzangen. Om een kans te hebben deze race te winnen, moeten we begrijpen waarom het algemeen niveau in tal van schoolvakken is gedaald.

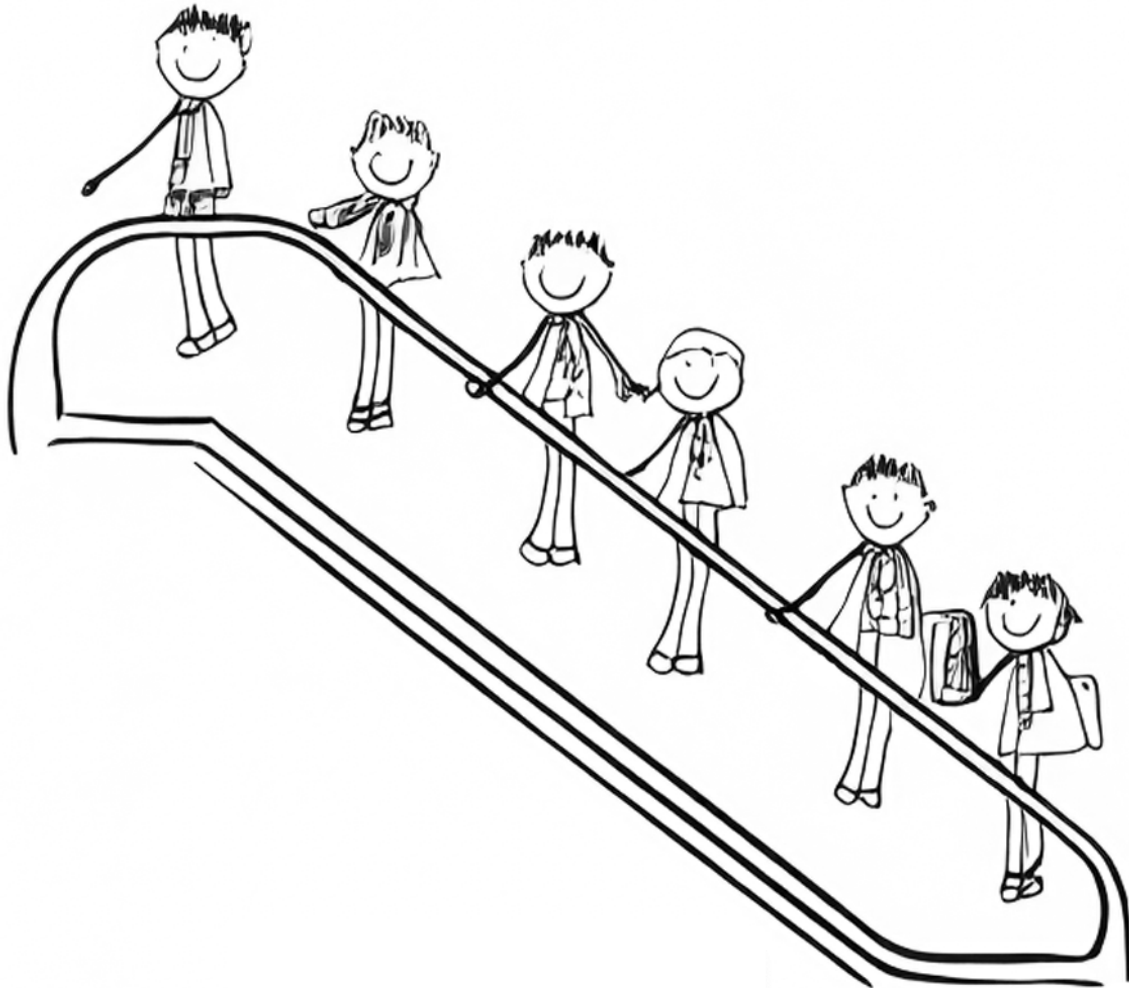
Aan het einde van de leerplicht hebben de meeste van onze leerlingen niet de kennis en vaardigheden verworven die hen in staat stellen om als kritische burgers deel te nemen aan de transformatie van de wereld. Er is heel wat bewijsmateriaal dat aantoont dat de afgelopen decennia de schoolprestaties van jongeren van dezelfde leeftijd wat “basiskennis” betreft zijn afgenomen. Deze achteruitgang in de “beheersing van de basisvaardigheden” treft waarschijnlijk kinderen uit alle sociale categorieën. Hierover is gedetailleerd en betrouwbaar statistisch onderzoek over Frankrijk voorhanden. Er zijn weinig redenen om er aan te twifelen dat deze evolutie zich ook heeft voorgedaan in ons Vlaams en Franstalig onderwijs¹ (voor een samenvatting, zie Terrail, 2020).

Uit Ovds-enquêtes bij Belgische leerlingen van het 5^{de} en 6^{de} jaar secundair onderwijs blijken grote

lacunes in maatschappelijk relevante kennis, bv sociale en milieukwesties (Aped, 2015; Hirtt, 2008, 2019). De hypothese dat de daling van elementaire basiskennis en -vaardigheden zou zijn gecompenseerd door een aanzienlijke toename van “burgerschapskennis” houdt weinig steek.

Men had kunnen verhoppen dat de massificatie van het onderwijs, de opeenvolgende hervormingen van het onderwijssysteem en de pedagogische innovaties zouden geleid hebben tot een voortdurende verbetering van de kwaliteit van het leerproces van de leerlingen. Deze hoop is niet in vervulling gegaan. Berusting is echter geen optie. We hebben meer dan ooit goed opgeleide burgers nodig als we willen dat onze samenlevingen op een democratische, rationele en solidaire manier het hoofd bieden aan sociale, klimatologische en geopolitieke uitdagingen. Het is daarom noodzakelijk om het project om het onderwijs te democratiseren uit het slop te halen. Hiervoor dienen echter eerst de oorzaken te worden geïdentificeerd van de impasse waarin het niveau van het onderwijs zich bevindt. In deze bijdrage gaan we in op enkele verklarende factoren die volgens ons een beslissende rol hebben gespeeld.

¹ De veralgemening van de Franse conclusies naar ons Belgisch (vooral Franstalig) onderwijs lijkt aanvaardbaar om twee redenen. Ten eerste omdat de Franse en Belgische onderwijssystemen de laatste decennia niet onderhevig zijn geweest aan radicaal verschillende socio-economische, culturele en pedagogische factoren. Ten tweede hebben de Belgische en Franse PISA-scores de afgelopen 20 jaar min of meer parallelle trajecten gevolgd, waarbij de Fransen op sommige gebieden achterbleven bij de Belgen. Er is dus geen reden om aan te nemen dat het Belgische onderwijsniveau een radicaal andere curve volgt dan het Franse.



1. Een genereuze maar contraproductieve pedagogie

In de context van de massificatie van het secundair onderwijs, vooral na de tweede wereldoorlog en in de jaren 1960-1990, hebben progressieve krachten en onderwijsactoren (leerkrachten, pedagogen, vakbonden, experts in onderwijskunde, ...) zich ingezet om deze expansie om te zetten in een echte democratisering van het onderwijs.

Deze mobilisatie leidt vanaf de jaren 1960 tot de opkomst en de ontwikkeling van een nieuw pedagogisch paradigma. Zoals Terrail (2016) uitgebreid heeft aangetoond, was dit nieuwe pedagogische paradigma erop gericht om onderwijspraktijken te ontwikkelen die aangepast waren aan de vermeende "culturele handicap" van leerlingen met een arbeidersachtergrond, in de hoop dat zij zich schoolse kennis beter eigen zouden maken. Het is duidelijk dat de toepassing van dit nieuwe pedagogische paradigma niet

de verwachte resultaten heeft opgeleverd; het is dus nodig een kritisch bilan op te maken.

Deze kritische beoordeling mist vaak nuance. Zo schrijven de "anti-pedagogen" de achteruitgang van het onderwijsniveau over het algemeen toe aan de veronderstelde hegemonie van de constructivistische doxa. Deze hypothese stuit op ernstige beperkingen. Ten eerste moet je nog nooit een voet in een school hebben gezet om te beweren dat de constructivistische pedagogie en de voorschriften van het Nieuwe Leren (Education Nouvelle) daar overheersen. Ten tweede heeft de ervaring geleerd dat een rigoureuze en veeleisende implementatie van deze pedagogieën vruchtbaar kan zijn in termen van leren (Reuter, 2007). We stellen ook vast dat door "anti-constructivisten" ten onrechte allerlei schadelijke onderwijspraktijken worden toegeschreven aan het constructivisme terwijl ze er niet noodzakelijk deel van uitmaken. Aan de kant van de "pedagogen" zijn de commentaren soms nauwelijks genuanceerder: kritisch onderzoek wordt er soms onmiddellijk ge-

diskwalificeerd omdat het per se reactionair zou zijn.

Sommige analyses vanuit de onderwijssociologie die gebaseerd zijn op directe observatie van onderwijspraktijken lijken ons uit te stijgen boven de gebruikelijke excessen van deze pedagogische strijd. Hier volgen enkele essentiële elementen.

Een overdreven nadruk op de ontdekkingsfase

Nieuwe pedagogische oriëntaties bestonden vaak uit het "afwijzen van lesgeven in de vorm van hoorcolleges, wat a priori veronderstelt dat er wordt geluisterd en aandacht is" (Terrail, 2016, pp. 22-23). Zo moedigten vele pedagogische aanbevelingen leerkrachten aan om hun leerlingen in situaties te plaatsen die hen in staat stellen om "zelf kennis te ontdekken/construeren", terwijl de leerkracht zich zoveel mogelijk moest onthouden van verticale kennisoverdracht. Deze aanbeveling werd gerechtvaardigd door de bezorgdheid om het onderwijs aan te passen aan leerlingen met een arbeiders-

achtergrond² en/of door de wens om een meer horizontale relatie tussen leerkracht en leerling³ tot stand te brengen.

Zonder de verdiensten van een strategisch gebruik van deze fases van ontdekking uit te sluiten, stelt men vast dat zij, vooral in het kleuter- en lager onderwijs, soms een "enorme pedagogische omweg" (Terrail, 2016, p. 28) vormen, die bijzonder tijdrovend is, zonder dat het altijd echte voordelen oplevert in termen van kennisverwerving⁴. Meer algemeen lijkt het ons dat "nieuwe" pedagogische aanbevelingen hebben bijgedragen tot een "fetisjisme van het pedagogische apparaat en de activiteit" (zie bijvoorbeeld Bautier, 2006), waardoor vrij uitproberen, groepswerk, workshopwerk, het gebruik van concrete materialen ... verplichte en systematische onderdelen werden van "goede pedagogie". Soms worden deze leermiddelen een doel op zich, een doel in plaats van een middel, zonder dat telkens de vraag wordt gesteld of ze werkelijk bijdragen aan de vooruitgang van leerlingen. Zelfs als deze middelen niet de overhand hebben, blijft het een feit dat hun verkeerd gebruik, als ze namelijk eerder fetisjistisch dan overwogen worden ingezet, meer schooltijd in beslag neemt dan voorheen. Dit staat ver af van de "rationele pedagogie" waar Bourdieu en Passeron (1964, p. 114) voor pleitten: "een pedagogie die zichzelf het onvoorwaardelijke doel stelt om het grootst mogelijke aantal individuen in staat te stellen om in de kortst mogelijke tijd, zo volledig en zo perfect mogelijk, het grootst mogelijke aantal vaardigheden te verwerven die op een gegeven moment de schoolcultuur vormen".

Te weinig aandacht voor verduidelijking en formalisering

Het belang dat gehecht wordt aan "activerende werkvormen" van de leerlingen leidt er soms toe dat leerkrachten het belang onderschatten van het expliciteren van kennis (Bautier, 2006; Terrail, 2016). De stadia van verduidelijking en formalisering die de leerkracht uitvoert, worden beschouwd als secundaire pedagogische ingrediënten - of zelfs in diskrediet gebracht - en krijgen te weinig pedagogische aandacht, ook al zijn helderheid, precisie en structurering essentiële voorwaarden voor succesvol leren. Er bestaat een risico op een wildgroei van activiteiten die te weinig gekaderd zijn, kenmerkend voor een "onzichtbare pedagogie". Dit is vooral nadelig voor leerlingen uit arbeidersmilieus, die minder in staat zijn om informele en/of toevallige ontdekkingen om te zetten in degelijk, georganiseerd en blijvend leren (Bautier, 2006, 2010; Bautier & Rayou, 2009).

Depreciatie van automatiseren, herhaling, memoriseren en systematiseren

Omdat het leerlingen uit volkse milieus - uit angst hen te ontmoedigen - minder aantrekkelijke aspecten wilde besparen die inherent zijn aan elk leren of omdat het inoefenen assimileerde met vervlakking en "onderdrukking" van leerlingen, heeft het "nieuwe" pedagogische paradigma vaak technisch leren⁵, methodische en systematische toepassingsoefeningen (Terrail, 2016) en hardnekkige inspanningen om te memoriseren (Lieury, 2020; Lieury & Lorant, 2010) gedevalueerd. De verordelingen van "drillen" en "van buiten leren" zijn grote klassiekers van een bepaalde pedagogische doxa, waarbij het automatiseren van technieken en het memoriseren van kennis als minder nobel werden beschouwd

dan redeneren, problemen oplossen of creatief denken. Het ene is nochtans een noodzakelijke voorwaarde voor het andere (Lieury en Lorant, 2010). Zoals Lahire (2000) het perfect verwoordt: "Het is alsof de onderwijswereld niet immuun was voor de idee dat er niet zoiets kan bestaan als een vlijtig genie, d.w.z. een intelligentie die opgebouwd wordt door herhaalde training en het herhaaldelijk hanteren van technieken gebaseerd op specifieke kennisinhouden (...). Het discours waarin regels als streng worden afgedaan, technieken en mechanische procedures als droog, principes en duidelijk geformuleerde en aangeleerde instructies als star, hebben elitaire vooronderstellingen en gevolgen. Want strengheid wordt vervangen door de vrijheid van de leerling, die voor velen van hen de vrijheid is om hun houvast te verliezen en te verdrinken".

De verlaging van cognitieve ambities door differentiatie

In de jaren 1980 leidden de aanhoudende onderwijsproblemen van leerlingen uit arbeidersmilieus tot een nieuw antwoord in de vorm van de introductie van "gedifferentieerd onderwijs" (Terrail, 2016). Nu is "differentiatie" een containerbegrip geworden waarbij de vlag soms verschillende inhouden dekt. Zo is er een belangrijk onderscheid te maken tussen "divergente" en "convergente" differentiatie. Waar "convergente" differentiatie ambieert om leerlingen naar een bepaald gemeenschappelijk minimumniveau te brengen, leidt "divergente" differentiatie tot de uitdieping van de kloof tussen leerlingen. Directe observaties van onderwijspraktijken (Bonnéry, 2011; Joigneaux, 2011; Laparra & Margolinas, 2011; Terrail, 2002) geven aan dat de praktische implementatie van gedifferentieerd onderwijs voor leerlingen met een

² Er werd bijvoorbeeld gedacht dat leerlingen met een arbeidersachtergrond niet graag zouden luisteren naar wat de leerkracht te zeggen had ...

³ Deze zorg voor horizontaliteit werd in het bijzonder ondersteund door de "non-directieve pedagogieën" die toen in zwang waren (Snyders, 1973)..

⁴ Zoals bevestigd door heel wat kwantitatieve onderzoeken. Voor recent onderzoek, zie bv. Oliver & al. (2021). Voor een synthese: Mottint (2018)

⁵ Leren lezen is in het bijzonder getroffen. Zie hierover Garcia & Oller (2015) et Krick & al. (2007).

arbeidersachtergrond vaak leidt tot een verlaging van de cognitieve ambities, waarbij intellectuele obstakels eerder worden omzeild dan aangepakt. Geconfronteerd met leerlingen die als zwak beoordeeld worden, kunnen leerkrachten geneigd zijn om bepaalde delen van het curriculum a priori op te geven, het onderwijstempo te vertragen, de complexiteit van het leren te verminderen en leertaken te hercoderen⁶ om te vermijden dat leerlingen in moeilijkheden komen. De implementatie van een gedifferentieerde pedagogie kan ook leiden tot een verlaging van de mate van abstractie: bij leerlingen die als zwak worden beoordeeld, zullen bepaalde concepten alleen worden benaderd door middel van illustratie, waardoor ze niet komen tot de fase van het begrijpen. Laparra en Margolinas (2011, p. 126) schrijven op basis van hun observaties, "als sommige leerlingen zwakker zijn, is dat niet omdat ze minder goed kunnen leren dan anderen, maar eerder omdat ze het minst onderwezen worden".

De valkuil van "motiverende situaties"

Vanuit de veronderstelling dat leerlingen uit arbeidersmilieus minder zin hebben in schoolse kennis, nodigen "nieuwe" pedagogische aanbevelingen leerkrachten vaak uit om leer-situaties te gebruiken die zogenaamd motiverend zijn, d.w.z. meestal speels of aantrekkelijk (Terrail, 2016). De vooronderstelling waarop deze pedagogische aanbeveling is gebaseerd, is vatbaar voor discussie. Zeker in de basisschool onderschat ze de leergierigheid van kinderen. Ernstig onderzoek (Ellis & al., 1994; Garon-Carrier & al., 2016; Lieury & Fenouillet, 2019) bewijst trouwens dat de causaliteit een andere richting uitgaat dan vaak gedacht. Succes brengt motivatie met zich mee, eerder dan omgekeerd. Het "gebrek aan motivatie" van leerlingen uit arbeidersmilieus heeft dus meer te maken met de ontmoediging en berusting die het gevolg zijn van herhaald falen



op school dan met hun zogenaamde mindere zin om te leren. "Speelse en aantrekkelijke" activiteiten lopen vaak het risico dat ze de leerkracht afleiden van de cognitieve kwesties waar het om gaat en het leren van de leerlingen in de war sturen. Bijvoorbeeld als een leraar, die zijn leerlingen wil "motiveren", zijn lesactiviteit zo aanpast dat hij zijn publiek aanspreekt, zelfs als dit betekent dat hij een deel van de didactische kwaliteit opoffert. Zo ook wanneer leerlingen opgaan in het plezier en de opwind-ing van de activiteit en het risico lopen hun aandacht te richten op de aantrekkelijke aspecten van de activiteit ("wie gaat het spel winnen?", "wiens beurt is het?", "wie houdt de score bij?", "hij heeft vals gespeeld!", enz.) en het leerobject uit het oog te verliezen (Bautier & Rayou, 2009; Terrail, 2016). Nochtans ligt de echte betekenis van de activiteit in het verwerven van dat leerobject. Door te veel te focussen op wat aantrekkelijk en leuk is, loopt de leerkracht ook het risico om een verborgen boodschap mee te geven die het belang van kennis naar beneden

haalt: "wat ik jullie ga leren is niet echt interessant, dus moet ik het wel zo aankleden dat het aantrekkelijk lijkt".

We kunnen ons trouwens afvragen of deze strategie om alles aantrekkelijk te maken niet gedoemd is te mislukken. Op dit gebied kan de school niet concurreren met de voetbalwedstrijd van de vorige dag of de nieuwe games. Freinet was zich hier terdege van bewust toen hij de "game-drug" hekelde ("jeux haschisch").

Uiteindelijk wordt de school pas echt aantrekkelijk door het volledig omarmen van haar culturele specificiteit en de unieke vreugde die ze mogelijk maakt - de vreugde van vooruitgang, groei, het ontdekken van de wereld en de rol die we kunnen spelen in de transformatie ervan (Snyders, 1986).

Kortom, het lijkt ons dat sommige nieuwe pedagogische aanbevelingen, geboren uit de zorg om de minstbedeelden te helpen slagen, vaak averechts hebben gewerkt en bovendien de kwaliteit van het leren van andere leerlingen hebben aangetast.

⁶ Op de lagere school wordt bijvoorbeeld een rekenopdracht voor sommigen omgevormd tot een telopdracht "voor wie het niet kan".

2. Van culturele verarming tot lofzang op de competenties

De centrale missie van een democratische school is het overdragen van een brede cultuur aan iedereen. De beheersing van de taal en de wiskundige instrumenten, de verwerving van een breed scala aan historische, geografische, wetenschappelijke, filosofische en technische kennis en vaardigheden, zijn essentieel om de wereld te begrijpen, de kritische geest te scherpen en burgers in staat te stellen bij te dragen aan de vooruitgang van de samenleving. De ontdekking van meesterwerken uit de literatuur en de kunsten stelt ons in staat om de wereld door andere ogen te zien, ons inlevingsvermogen te verruimen, ons ethocentrisme te doorbreken, ons geweten wakker te schudden, bewogen te raken door oorzaken die ons overstijgen, misschien wel zodanig dat we het onstuitbare verlangen krijgen om ons te engageren voor de transformatie van de wereld (Baillargeon, 2011; Nussbaum, 2011).

De centrale rol van algemene cultuur in het schoolsysteem ter discussie stellen kan daarom alleen maar leiden tot een "lager niveau" van alle leerlingen, als we met "niveau" iets anders bedoelen dan de beheersing van een paar vage instrumentele vaardigheden die op de arbeidsmarkt kunnen worden ingezet. Deze depreciatie van cultuur en kennis heeft in twee fasen plaatsgevonden.

Weg met "klassieke" cultuur

Met de bedoeling om leerlingen uit de arbeidersklasse niet in moeilijkheden te brengen, beweerde een bepaalde pedagogische opvatting in een eerste fase dat men zich moet houden aan "vertrouwde situaties", "dicht bij hun dagelijks leven", "in lijn met hun culturele codes", "afgestemd op hun interesses". De klassieke cultuur wordt hiermee niet alleen gereduceerd tot een simpel middel voor sociale onderscheiding maar ook bestempeld als een arbitraire manier om deze leerlingen te laten mislukken op school. Een pedagogische aanpak die hen niet laat delen in de meesterwerken van het culturele erfgoed van de mensheid, die hen vooral niet "opgelegd" zou mogen worden, krijgt onterecht een progressieve connotatie. In plaats van kinderen te laten proeven van de

geneugten van Beethoven, moeten ze het in de klas stellen met de producties van de muziekindustrie. "*De traditionele school*", schrijft Snyders (1986), "*hecht alleen waarde aan uitgebreide cultuur en wil de thuiscultuur negeren. Bepaalde, overigens belangrijke, pedagogische stromingen, dreigen de tegenovergestelde fout te maken*". Met het argument dat ze willen aansluiten bij de interesses van de leerlingen, onthouden ze hen van een kennismaking met meesterwerken; in de veronderstelling dat ze "hun smaak respecteren", beperken ze hen tot wat bepaald wordt door hun sociale afkomst. Als gevolg hiervan zal de klassieke cultuur een steeds meer marginale plaats innemen in scholen (Draelants & Ballatore, 2014; Jaquet-Francillon, 2008). Dat we vertrekken van de "spontane" interesses van leerlingen is natuurlijk niet problematisch, wel het feit dat we het daarbij houden. In de woorden van Snyders (1973, p. 350):

Bouw voort op wat het kind is, blijf in contact met zijn smaak en aspiraties. Dit impliceert een leerkracht die in staat is om op elk moment en voor elke sociale laag de problemen en de hoop van de leerlingen te ervaren, zowel in hun werkelijke leven als in het leven dat ze dromen. Een leerkracht die in staat is de positieve aspecten van Kuifje te begrijpen, en meer in het algemeen van het soort cultuur dat we de thuiscultuur noemen (...). Maar om niet bij Kuifje te blijven: de taak van de leerkracht is om de ervaringen van het kind te "versnellen en te disciplineren" (Gramsci's uitdrukking); om hem naar een samenhang te leiden, een vereiste die hij alleen niet zou bereiken, maar die diep inspeelt op zijn verlangen - want uiteindelijk is het geluk dat Victor Hugo voorstelt het geluk dat Kuifje voorstelt, met oneindig veel meer ruimte, openheid en mogelijkheid tot verwezenlijking.

Deze regels van Snyders hebben niets aan relevantie ingeboet, mits we Kuifje vervangen door meer hedendaagse referenties uit de massacultuur.

Meer competenties, minder kennis

Een tweede fase in de depreciatie van kennis is er gekomen met de introductie van de "competentiegerichte aanpak" in de meeste westerse schoolsystemen. Deze grootschalige ontwikkeling tijdens de laatste decennia is niet de vrucht van een spontane pedagogische schepping; ze is het resultaat van ontwikkelingen in de kapitalistische economie (die we verder in dit artikel beschrijven).

Op onderwijsvlak is het directe gevolg van de competentiegerichte aanpak dat "*het aandeel van kennis in de curricula is verminderd en vervangen door algemene competenties voor analyse, probleemoplossing, kritiek en communicatie. In het geschiedenisonderwijs bijvoorbeeld vervangen onderzoek, analyse van bronnen en communicatie over het verleden gedeeltelijk het navertellen en onderwijzen van feiten*" (Dupont & Bouchat, 2020, p. 3). Dit zal het leren op school op drie verschillende manieren beïnvloeden.

Ten eerste ontnemt de competentiegerichte aanpak leerlingen kennis die van onschatbare waarde is om de wereld te begrijpen. Een analyse van de leerplannen wiskunde toonde aan in welke mate deze kwantitatieve vermindering van de te onderwijzen concepten significant was in het Franstalig Belgisch schoolsysteem (Hirt, 2013).

Ten tweede verhindert het tekort aan kennis dat door de competentiegerichte aanpak wordt veroorzaakt, de ontwikkeling van "hogere algemene competenties" die de competentiegerichte aanpak juist beweert te bevorderen. Veel onderzoek in de cognitieve psychologie toont namelijk aan dat algemene competenties zoals probleemoplossend vermogen en kritisch denken sterk afhangen van de mate van kennis die men op een bepaald gebied beheerst (Dupont & Bouchat, 2020; Mottint, 2022).

Ten derde versterkt de implementatie van de competentiegerichte aanpak bepaalde pedagogische excessen die in het vorige deel van dit artikel zijn beschreven. Het beroep doen op "probleemsituaties", die verondersteld worden leerlingen in staat te stellen competenties te ontwikkelen, blijkt ineffectief te zijn wanneer ze een verplicht onderdeel worden van elke les (Dupont & Bouchat, 2020; Terrail, 2016); tegelijkertijd versterkt de devaluatie van kennis die inherent

is aan de competentiegerichte aanpak het miskennen van het belang van nochtans belangrijke praktijken zoals memoriseren (wat is het nut van memoriseren als kennis er zo weinig toe doet?), systematiseren en inoefenen⁷.

3. Ontgoochelde ... en minder opgeleide leerkrachten?

Om de meest bekwame kandidaten aan te trekken en toegewijde mensen te behouden, moet een beroep enthousiasme en trots genereren en een zekere mate van sociale erkenning genieten. Het is een waarheid als een koe dat het beroep van leraar niet meer zo aantrekkelijk is. Volgens ons kunnen de belangrijkste oorzaken van deze neergang als volgt worden samengevat:

- een crisis in het schoolstelsel, dat niet beschikt over de middelen waarmee het zijn taken naar behoren kan uitvoeren of waar de beschikbare middelen - o.a. door versnippering - niet efficiënt worden ingezet. Hierdoor kan het beeld ontstaan van een schip dat op het punt staat te zinken... en waar je eigenlijk niet aan boord wilt gaan;
- de slechte resultaten van ons schoolstelsel - waarvan de structurele en maatschappelijke oorzaken zelden worden genoemd - worden ten onrechte toegeschreven aan een gebrek aan kwaliteit in het werk van leraren; deze stigmatisering wordt nog versterkt door het rechtse discours over de zogenaamde "privileges" van de leerkracht;
- een onhoudbare werkdruk, die nog wordt verergerd door het nieuw managementbeleid;
- moeilijke werkomstandigheden (staat van de gebouwen, "moeilijke" klassen, ...);
- loonvoorwaarden die minder voordelig zijn geworden dan in andere beroepen die een vergelijkbaar opleidingsniveau vereisen;



- een daling in intellectueel prestige: als gevolg van de massificatie van het hoger en universitair onderwijs is het beroep van onderwijzer in de academische hiërarchie sterk gedaald.

Nu het beroep van leraar minder aantrekkelijk is geworden, verliest het onderwijs goede kandidaten die in andere tijden zouden overwegen om er een carrière te beginnen. In onze Ovds-enquête over het "niveau" (Hirtt & al., 2023) getuigen leraren-opleiders dat zij meer tijd moeten besteden aan het verhelpen van lacunes bij hun studenten of gedwongen worden hun normen te verlagen.

Omdat de uitoefening van het beroep ondankbaarder is geworden, verliezen sommige collega's in het onderwijs hun enthousiasme. Door het lerarentekort zitten leerlingen soms weken of maanden zonder onderwijzer of leerkracht wiskunde, wetenschappen, talen ... Een ander gevolg van dit tekort is dat er meer leerkrachten worden aangenomen die niet over de vereiste kwalificaties beschikken.

Minder uitstekende kandidaten, ontgoochelde leerkrachten, tekorten: dit kan alleen maar bijdragen tot een daling van het onderwijsniveau.

4. De school staat niet buiten de maatschappij...

Tot nog toe hebben we vooral factoren binnen het onderwijs zelf geanalyseerd. We beweren niet dat we alle factoren hebben gedetecteerd die aan de basis liggen van de daling van het onderwijsniveau. Vele andere mogelijke oorzaken verdienen om onderzocht te worden: de leesbaarheid en de omvang van eindtermen en leerplannen, de kwaliteit van de handboeken, de evolutie van de schooltijd die aan een vak of leerdomein wordt toegewezen, het uiteenvallen van gezinsstructuren, de precaire situatie van een groeiend aantal gezinnen, de vervallen staat van sommige schoolgebouwen, de nieuwe taken die aan scholen worden toevertrouwd, waardoor ze tijd tekort komen om "alles te doen"...

⁷ De competentiegerichte aanpak, die voortdurend de nadruk legt op de noodzaak om "kennis in nieuwe situaties te mobiliseren", devalueert elke benadering van het oefenen van vaardigheden die geen "nieuwe situatie" met zich meebrengt. Herhalen in dezelfde context is nochtans noodzakelijk om vaardigheden te automatiseren zonder leerlingen in een situatie van "cognitieve overbelasting" te plaatsen.

De factoren die we hebben onderzocht, verdienen ongetwijfeld verdere discussie en verfijning. We zien onze bijdrage eerder als een uitnodiging voor een open debat onder progressieven dan als ons "laatste woord".

We moeten ons echter ook interesseren voor wat er buiten de school gebeurt. Het onderwijssysteem kan niet worden beschouwd als een onafhankelijke instelling die een autonome bestemming nastreeft. Net als elke andere instelling wordt de school geboetseerd door het productiesysteem waarin ze is ingebed en de geschiedenis van het onderwijssysteem is daarom gedeeltelijk verbonden met de ontwikkelingen in de kapitalistische economie. Alvorens naar de school zelf te kijken, is het daarom noodzakelijk om de socio-economische en technologische omstandigheden te identificeren waarin de school zich heeft ontwikkeld en die sterk bepalend zijn voor de structurele vormen die ze heeft aangenomen en de fundamentele functies die ze vervult.

De relatie tussen kapitalisme en onderwijs zou volgens de meest optimistische versie als volgt kunnen worden samengevat:

De ontwikkeling van het kapitalisme gaat gepaard met technologische vooruitgang, waardoor de behoefte aan geschoolde arbeidskrachten is gegroeid en zal blijven groeien, zodat steeds meer mensen moeten worden opgeleid.

Volgens deze bewering zou de ontwikkeling van het kapitalisme dus van nature leiden tot een stijging van het algemene onderwijsniveau. Hoewel deze idee wijdverspreid is, houdt ze bij een historische analyse geen stand.

De veralgemening van het lager onderwijs aan het einde van de 19e eeuw had evenveel te maken met het voornemen om de arbeidersklasse te moraliseren en in toom te houden als aan de wens om de kinderen de basisbeginselen van lezen, schrijven, rekenen en meten bij te brengen (Grootaers, 1998; Hirtt & al., 2015). De concentratie van arbeiders rond steeds grotere industriële productie-eenheden bevorderde hun organisatie en deed de bourgeoisie vrezen (... en voelen) dat het sociale protest zou toenemen. De Duitse keizer Wilhelm II, bijvoorbeeld, zag de

school als een middel om "*godsvrees en vaderlandsliefde bij te brengen*" en "*de verspreiding van socialistische en communistische ideeën tegen te gaan*" (geciteerd door Hirtt & al., 2015, p. 42). Vanaf het begin was de kapitalistische school geen puur belangeloos project om de massa's op te voeden.

Verhoging van het niveau ... vooral voor sommige leerlingen

In de eerste helft van de twintigste eeuw leidde de vooruitgang in de industriële technologie tot een toename in de vraag naar geschoolde arbeidskrachten: er was behoefte aan meer werknemers met gespecialiseerde vaardigheden en aan meer banen bij de overheid en in de handel (Hirtt & al., 2015). Deze stijging in kwalificaties betrof echter slechts een minderheid van de werknemers, aangezien de *taylorisering* van het werk voornamelijk steunde op werknemers met het strikte minimum aan kwalificaties. Zoals Nico Hirtt (2022, p. 20) opmerkt, "*zal het dus nodig zijn om de kinderen van de arbeidersklasse te sorteren om diegenen te selecteren die een bescheiden sociale stijging zullen genieten door toegang te krijgen tot geschoolde jobs. De lagere school wordt zo een instrument van meritocratische selectie*". Slechts een fractie van de leerlingen uit de arbeidersklasse zal doorgaan naar het secundair onderwijs (technisch of beroepsonderwijs).

Deze dynamiek van selectie zette zich voort na de Tweede Wereldoorlog. De toename en diversificatie van de kwalificatievereisten resulteerde in de massificatie van het secundair onderwijs ... maar ging gepaard met de sociale stratificatie ervan in onderwijsvormen: algemeen onderwijs, voornamelijk voor kinderen uit de hogere klassen, en kwalificerend onderwijs voor de meerderheid van de kinderen uit de arbeidersklasse (Hirtt, 2022).

Niet alle leerlingen moeten het ver schoppen ...

In de afgelopen decennia hebben de radicale liberalisering van de internationale handel en de ontwikkeling van digitale technologieën geleid tot een geleidelijke polarisering van de arbeidsmarkt (Verdugo 2017a). Enerzijds heeft de liberale globalisering tot gevolg dat een steeds groter deel van de industriële

productie wordt uitbesteed aan lagelonenlanden, waardoor het aantal industriële banen waarvoor middelhoge kwalificaties vereist zijn bij ons aanzienlijk is gedaald (Verdugo, 2017a). Anderzijds maakt de explosieve groei van digitale technologieën het mogelijk om repetitieve taken te automatiseren, waardoor de vraag naar middelhoog geschoolde werknemers (secretariaatsmedewerkers, boekhouders, baliemedewerkers, geschoolde arbeiders, enzovoort) verder afneemt (Hirtt, 2018b, 2022; Verdugo, 2017a). Zoals Verdugo (2017b, p. 47) samenvat, "*met IT hebben bedrijven hun productiekosten verlaagd door hun kantoren en fabrieken te ontdoen van middelhoog opgeleide werknemers en ze te bevolken met computers*". De nieuwe internationale arbeidsverdeling en de opkomst van digitale technologieën leiden tegelijkertijd tot een toename van hooggeschoolde banen (Verdugo, 2017a) en een groei van het aantal laaggeschoolde banen die niet gerobotiseerd kunnen worden (Verdugo, 2017a; Hirtt, 2018b, 2022). Deze polarisering op de arbeidsmarkt bracht de OESO er in 2001 toe om te schrijven dat "*niet iedereen een carrière zal beginnen in de dynamische sector van de 'nieuwe economie' - in feite zullen de meesten dat niet doen - dus kunnen schoolcurricula niet zo worden ontworpen alsof iedereen het ver moet schoppen*". (geciteerd in Hirtt, 2018a, p. 58). Dit citaat illustreert het feit dat, zelfs als in sommige Europese landen de groei in hooggekwalificeerde banen groter is dan de groei in laaggekwalificeerde banen, het een feit blijft dat het verhogen van het niveau van alle leerlingen niet op de economische agenda stond en nog steeds niet staat.

Flexibiliteit en competenties

De versnelling van het tempo van technologische innovatie en van industriële herstructureringen - die voornamelijk het gevolg is van de opkomst van digitale technologieën en van de verscherping van de wereldwijde economische concurrentie - heeft de kwalificaties die op de arbeidsmarkt vereist zijn, steeds onvoorspelbaarder en veranderlijker gemaakt (Hirtt, 2009; Verdugo, 2017a). Als gevolg hiervan vraagt het grootkapitaal om werknemers die steeds flexibeler en

veelzijdiger zijn en die zich kunnen aanpassen aan de schommelingen van een onzekere carrière in de "economie van morgen". In de ogen van de grote economische instellingen betekent dit dat de inhoud van het onderwijs moet worden herzien, waarbij competenties nu voorrang moeten krijgen op kennis (de Sélys & Hirtt, 1998; Laval & al., 2002, 2012). "De moderne wereld geeft er niet om hoeveel je weet", zegt Andreas Schleicher, directeur onderwijs van de OESO (geciteerd door Baumard, 2014). Wat werkgevers willen zijn competenties die kunnen worden gemobiliseerd op de arbeidsmarkt, en naar de hel met kennis ... Een OESO-onderzoek gewijd aan "het onderwijs van morgen" stelt dat "werkgevers in de competenties de sleutelfactoren voor dynamiek en flexibiliteit hebben herkend" (Pont & Werquin, 2001, p. 17). En de auteurs voegen eraan toe: "Een beroepsbevolking die met deze competenties is uitgerust, is in staat zich voortdurend aan te passen aan de vraag en aan de productiemiddelen in volle evolutie".

Vanaf de jaren 1990 eisen de OESO, de Wereldbank, de Europese Commissie en patronale lobbygroepen (met name de European Round Table of Industrialists) dat de onderwijssystemen zich aanpassen aan de nieuwe eisen van de markten (Hirtt, 2002; Laval & al., 2002, 2012). Nationale (of regionale) overheden passen deze nieuwe doctrine toe, in de hoop op deze manier het concurrentievermogen van hun bedrijven te waarborgen en de inzetbaarheid van toekomstige werknemers te bevorderen. De invoering van de competentiegerichte aanpak zorgt dus voor een nieuwe "toenadering"⁸ tussen het

onderwijs en de bedrijfswereld (Hirtt, 2002, 2009; Laval & al., 2002, 2012). In een rapport van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) wordt hiervoor trouwens sterk gepleit: "De groeiende populariteit van de competentiegerichte aanpak in het onderwijs moet vooral worden toegeschreven aan de belofte om onderwijs en arbeidsmarkt dichter bij elkaar te brengen" (Mulder & al., 2008).

Geen middelen voor een emancipatorisch onderwijs

De kapitalistische economie vraagt dus enkel een verhoging van de kwalificaties in de mate dat die wordt vereist door de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt; ze heeft geen behoefte om alle leerlingen toegang te geven tot een hoog kennisniveau. Emancipatorisch onderwijs voor iedereen is dus niet haar zorg, en ze is des te terughoudender om de middelen toe te wijzen om dit te bereiken (met name in termen van onderwijzend personeel) omdat de verscherping van de wereldwijde economische concurrentie en de economische crisissen na de *trente glorieuses* haar voortdurend dwingt om de overheidsuitgaven te beperken⁹. Een onderwijssysteem op twee snelheden, dat arbeidskrachten van diverse kwalificatieniveaus produceert in de juiste proporties en tegen de laagst mogelijke kosten, lijkt daarom perfect te voldoen aan de wensen van de bedrijfswereld. In de ogen van het grootkapitaal zou een overproductie van hooggekwalificeerde werknemers zelfs leiden tot onnodige onderwijskosten¹⁰ en een "mismatch" tussen de werkelijke kwalificaties van werknemers en de kwalificatiebehoeften van bedrijven.

Vanuit dit oogpunt kan het falen van de democratisering van het onderwijs dus geïnterpreteerd worden als het logische resultaat van een economisch systeem dat vindt dat de toegang voor iedereen tot ambitieuze kennis een ongunstige "kosten-batenverhouding" zou opleveren.

Moeilijke kinderen, kind-koningen, beeldschermen

Tot nu toe hebben we de impact van de kapitalistische economie op het onderwijs vanuit de kant van de productie geanalyseerd. Laten we dit nu eens bekijken vanuit het oogpunt van de consument.

Na de Tweede Wereldoorlog zien we de opkomst van wat Clouscard (1981) de "nieuwe markten van verlangen" noemt, hand in hand met de groei van de vrijetijdsindustrie, de mode en de audiovisuele sector. Deze nieuwe markten, voornamelijk gericht op de nieuwe middenklasse¹¹, zijn gebaseerd op nieuwe "libidinale, ludieke en marginale" goederen (Clouscard, 1981). Het is echter niet zo gemakkelijk om trendy modeartikelen, kauwgom, sigaretten, games, flipperkasten of rock-'n-rollplaten te verkopen aan mensen die gehecht zijn aan spaarzaamheid, eerbaarheid en terughoudendheid, of aan de strenge morele normen van religieus conservatisme. Er is een radicale breuk nodig om "over te stappen van een samenleving van sparen naar een samenleving van uitspattingen", om een uitdrukking van Clouscard te gebruiken. Dit wordt bereikt door de reclame en de bioscoop, die onmiddellijk genot tegenover "traditionele waarden" promoten, de liberalisering van de

⁸ "onderwerping" lijkt een juistere omschrijving ...

⁹ Het relatief aandeel (percentage) van het bbp dat aan onderwijs wordt besteed, daalt in de westerse industrielanden met de economische crisis (oliecrisis) van 1973. In België wordt er vanaf 1980 zwaar bespaard op onderwijs.

¹⁰ Een licht overschot van hooggekwalificeerde werknemers laat de werkgevers wel toe de lonen te drukken door in te spelen op de concurrentie

¹¹ In de eerste jaren na de tweede wereldoorlog hadden arbeidersgezinnen niet de financiële middelen om toegang te krijgen tot deze nieuwe consumptiegoederen; hun aankopen waren bijna uitsluitend gericht op kapitaalgoederen (een wasmachine, auto ...) (Clouscard, 2013).



moraal aanmoedigen, een permissieve of zelfs "transgressieve"¹² ideologie vestigen, in het bijzonder door de verspreiding van de *American Way of Life*¹³. "Stuur de films, de producten zullen volgen" luidde de voorspelling van Roosevelt in 1945. Deze ideologie van het verlangen heeft voor de bezittende klasse ook het voordeel dat de "linkse" intellectuele kleinburgerij en een deel van de hogere middenklasse zich richten op vormen van zachte contestatie (individuele vrijheden, het recht op "onbelemmerd genieten", non-directieve pedagogieën, New Age spiritualiteit, enz.) en de sociale strijd laten vallen (Monville, 2011).

Deze ideologie van het verlangen, die de nadruk legt op onmiddellijke genoegens en individuele vrijheden ("Ik heb het recht!") zal natuurlijk gevolgen hebben voor de onderwijspraktijk, en dus voor kinderen (Dupont & al., 2022). In de klas zullen we meer dan vroeger leerlingen tegenkomen die moeite hebben hun impulsen onder controle te houden of om ingespannen en gedisciplineerd door te zetten, die geen frustratie aan kunnen, die een conflictueuze relatie hebben met anderen en met collectieve regels. Het werk in de klas is lastiger

geworden met deze "speed-kindere", wier gedrag niet bevorderlijk is voor het leren en het creëren van een rustige sfeer; de kwaliteit van het leren zal onvermijdelijk worden aangetast.

Scholen die kwetsbare leerlingen concentreren, hebben soms zelfs moeite om de interne orde te handhaven. Fernand Oury, de grondlegger van de institutionele pedagogie, die ooit de "schoolkazerne" aan de kaak stelde, schreef in 1983: *"Domme regels namen de plaats in van de wet: wat overblijft is de jungle. De schoolkinderen zaten vroeger opeengepakt, vastgehouden en opgesloten; nu zijn ze vrij, aan hun lot overgelaten, verloren. Ze lopen uit als gebroken eieren [...]. Na de gevangenis, de woestijn. Geen houvast meer, geen erkende limieten meer en evenmin regels die gezamenlijk worden afgesproken"* (geciteerd door Imbert, 2018, p. 226).

Kinderen en tieners behoren tot de belangrijkste doelwitten van reclame en entertainment. Ze worden voortdurend bestookt met uitnodigingen om de meest verslavende producten van de liberale economie te consumeren. Voor hun ouders wordt het steeds moeilijker om hier krachtig tegen in te gaan. Leraren

zien met lede ogen aan dat de zin voor lezen en kennis afneemt, omdat ze niet op kunnen tegen het compulsief gebruik van schermen en videospelletjes.

De school mag niet aan haar lot worden overgelaten om deze problemen, die de samenleving als geheel betreffen, aan te pakken. Ze staat echter niet machteloos. Het is mogelijk om opvoedend werk te doen over omgang met anderen, over wetgeving, over kennis en vermaak. Om te helpen ontdekken dat er genoegens zijn die minder direct zijn maar meer voldoening schenken. En dat ze te vinden zijn in kennis, lezen, een instrument bespelen, gezellig samenzijn, solidair engagement. Maar dit pedagogisch werk is alleen mogelijk als het onderwijs hiervoor de middelen krijgt. Hiervoor is meer personeel nodig, om kleinere klassen te realiseren en de "brede school" te organiseren (Mottint & al., 2021).

¹² Deze toegankelijkheid geldt alleen voor de consument en zeker niet voor de werknemer in loondienst. Het resultaat is, volgens Clouscard (1981) een "maatschappij die permissief is voor de consument maar repressief voor de producent".

¹³ Onder andere door de akkoorden Blum-Byrnes (1946) die een ruime verspreiding van Amerikaanse films in Frankrijk verzekeren.

Het niveau: een reactionair concept ?

Nico Hirtt

Is het niveau van het onderwijs drastisch gedaald? Deze vraag is onderwerp van verhitte discussie binnen de onderwijswereld. Wie zelden twijfelt dat het antwoord op de vraag "ja" is, zijn de "rechtse" politici. De kleine bloemlezing die hier volgt, illustreert dit. Aan de linkerkant daarentegen wordt de kwestie van het onderwijsniveau vaak op reserves onthaald. Waarom?

MR-boegbeeld Charles Michel beweert dat *"de politieke autoriteiten het niveau van het CEB hebben verlaagd"*, maar dat hij en zijn partij deze *"nivellering naar beneden weigeren; wij willen uitmuntendheid"* (geciteerd door Bocart, 2013). Stijn Van Hamme van Vlaams Belang hekelt een *"ontegensprekelijke kwaliteitsdaling van ons onderwijs"* (Van Hamme, 2018). Steven Cheung, woordvoerder van de verkiezingscampagne van Donald Trump, zegt dat hij *"studenten wil bevrijden van falende scholen en het onderwijsniveau wil verbeteren"* (geciteerd door Zonebourse, 2023). In Frankrijk spreken de Républicains van een *"zorgwekkend onderwijsniveau"* en een *"ineenstorting van de beheersing van onze taal"* (Les Républicains, 2021). Hun voorzitter, Eric Ciotti, constateert een *"tragische achteruitgang van ons opleidingsniveau"* (Ciotti, 2023).

De woordvoerders van dit traditionele rechts, dat erop gebrand is om, in de woorden van de voormalige Franse premier Gabriel Attal, *"de normen van het schoolstelsel op elk niveau te verhogen"* (geciteerd in L'Express, 2023), doen zichzelf graag als kampioenen van

uitmuntendheid voor, tegenover links dat als laks wordt gezien in de kwestie van het niveau. Links, aldus Charles Michel had *"ervoor gekozen om te degraderen en te nivelleren"* (geciteerd door Belga, 2013). Volgens de MR betekent *"links de light school; wij de school"* (MR, 2024). Vlaams journalist Filip Michiels, schrijft in het tijdschrift Doorbraak, dat aanleunt bij het Vlaams Belang: *"niemand twijfelt er anno 2024 nog aan dat de linkse pretpedagogie van de voorbije decennia een ronduit nefaste impact heeft gehad op onze onderwijskwaliteit"* (Michiels, 2024). En als Olivier Marleix, een Frans parlementslid voor de Républicains, verkondigt dat *"het nationale onderwijs moet worden losgekoppeld van alle vormen van ideologieën"* (geciteerd door Galliero, 2023), denkt hij duidelijk aan linkse ideologieën. In het Nederlandse collectieve werk *"Steeds minder leren"* laat een van de auteurs, Bob van den Boogert, zich als volgt gaan: *"De werkelijke oorzaken van de erosie van het onderwijs aan Nederlandse scholen moeten gezocht worden in de gelijkheidsideologie die de overheid nu al decennialang als de politiek correcte leer aan ons voorschrijft"*. Daarbij laat hij niet na het *"door de PvdA-'onderwijsdeskundigen' verordonneerde egalitarisme"* aan te vallen (Rietdijk-Helmer, 2005).



Honoré Daumier,
Charivari, 1857

Het vervelende voor ons, die zich links situeren, is dat we moeten erkennen dat rechts op deze punten niet helemaal ongelijk heeft. We moeten inderdaad constateren dat het onderwijsniveau over het algemeen daalt. Sommige linkse krachten - binnen politieke partijen, verenigingsleven, onderwijs ... - leggen soms een verlegen stilzwijgen of zelfs een zekere irritatie aan de dag wanneer deze kwestie ter sprake wordt gebracht. Dit moet ons interpellieren en uitnodigen om de redenen hiervoor te achterhalen.

De relatie van de burgerij met school en kennis

Hoe verklaar je dit? Waarom hecht de rechtse ideologie zoveel belang aan het verdedigen van een hoog ambitieniveau in het onderwijs? En waarom is links zo terughoudend om deze strijd aan te gaan? Om dit te begrijpen, moeten we eerst de sociale relatie ontleden die de bourgeoisie cultiveert met de school.

Historisch gezien werd de schoolinstelling - een onderwijssysteem dat losstaat van de plaatsen waar mensen wonen en werken, waar kinderen worden geplaatst om te worden onderwezen en opgeleid - uitvonden door de heersende klassen om hun eigen kinderen te onderwijzen. De kennis die daar werd onderwezen aan de zonen - en in mindere mate de dochters - van de ἄριστοι (aristoi) van Athene, de patriciërs van Rome, de edelen van

de Middeleeuwen of de Renaissance, de bourgeoisie van de Verlichting, ... had zowel een praktische als een symbolische functie. Er werd een breed scala aan kennis geboden op hoog niveau, die het mogelijke maakte om de wereld in zijn vele dimensies te begrijpen, om te sturen, te organiseren en te beslissen. Maar het was ook een hermetische kennis, geformuleerd in een taal die ontoegankelijk was voor gewone mensen en waarvan de beheersing de bevoorrechte sociale status van de bezitter moest legitimeren.

Later, toen het schoolsysteem zich geleidelijk openstelde voor de arbeidersklasse - om een jeugd te socialiseren die murw was geslagen door de invoering van de machines, om respect bij te brengen voor de instellingen en het vaderland, om geschoolde arbeiders en bedienden op te leiden, om de vaardigheden waarnaar de werkgevers het meest vraag hadden te veralgemenen - bleef de heersende klasse aparte richtingen reserveren voor haar eigen kinderen: het college, het lyceum of atheneum, algemeen onderwijs, Latijn, de universiteit ... Vanaf de twintigste eeuw kreeg schoolkennis een extra functie: die van selectie- en oriëntatiecriterium binnen de school zelf.

De traditionele gehechtheid van rijke families aan een hoog opleidingsniveau weerspiegelt nog steeds deze drievoudige relatie met schoolkennis.

Ten eerste zijn het tentoonspreiden van een brede cultuur en het gebruik van verfijnde taalvormen in hun ogen essentiële symbolen van de sociale klasse waartoe ze behoren, net zoals het rijden met een Porsche Cayenne of het tentoonstellen van een meesterwerk in hun woonkamer.

Ten tweede zijn deze families zich ervan bewust dat hun kinderen dit hoge kennisniveau nodig hebben om effectief de leidende posities te bekleden waarvoor ze door hun geboorte zijn voorbestemd. Met andere woorden: nauwkeurige en complexe taal, aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en wis- kunde zijn niet alleen maar symbolen; het zijn ook essentiële actiemiddelen.

Ten derde zal een veeleisende school volgens hen een goede selectie mogelijk maken. Deze gezinnen zijn zich er terdege van bewust dat hun eigen kinderen in dit selectieproces in de beste positie verkeren om als beste uit de bus te komen.

Dit laatste punt verdient wat meer uitleg. De hogere sociale klassen zijn beducht voor het idee van sociale gelijkheid van onderwijskansen, die de bevoorrechte bestemming van hun nakomelingen zou kunnen schaden. Daarom kan elke poging om het onderwijs te democratiseren of de toegang ertoe te veralgemenen volgens hen alleen maar tot middelmatigheid leiden. Voor degenen die als hun woordvoerder optreden, "is alles wat massa is,

onopleidbaar” (Duval en Hamelin, 1969). Zo veroordeelde de Canadese onderwijsfilosoof Lucien Morin vanaf 1973 *“massa-educatie (die) gelooft dat de enige manier om de massa te onderwijzen is haar als elite te dopen. Tegelijkertijd elimineert het de echte elite, de natuurlijke elite.”* (Morin 1973). Voor de Vlaamse psycholoog Wouter Duyck, een liberaal van de VLD, die vaak het oor heeft van N-VA en Vlaams Belang, hebben we *“gelijke kansen langzaamaan vervangen door gelijke uitkomsten. Onder dat mom zijn de verwachtingen verlaagd en moet iedereen in de klas naar een zes op tien streven”* (geciteerd door Van Droogenbroek, 2023). Voor Maxime Tandonnet, een goede vriend van Nicolas Sarkozy, is de daling van het niveau *“het resultaat van een ideologische keuze die er in bestaat meritocratie en uitmuntendheid op te offeren ten gunste van nivellering en egalitarisme”* (Tandonnet, 2023).

Tegenstelling tussen collectieve en privé-belangen van de bourgeoisie

De bovenstaande standpunten geven de specifieke, enge belangen van sociaal welgestelde gezinnen weer. Natuurlijk behoren de meesten van hen ook tot de “kapitalistische” klasse: bedrijfsdirecteuren, hogere kaders en vaak houders van grote aandelen- of obligatieportefeuilles. Als zodanig delen ze collectieve belangen met andere leden van hun klasse op het gebied van belastingen, de organisatie van de arbeidsmarkt, het economisch beleid van de regering, ... en onderwijs: het opleiden van gekwalificeerde en gediversifieerde arbeidskrachten, het veralgemenen van essentiële competenties, het beheersen van de kostprijs van het onderwijs, opvoeding tot “burgerschap”, enz.

De gemeenschappelijke belangen van kapitalisten als geheel - het optimaliseren en waarborgen van de duurzaamheid van winstcijfers - vallen niet noodzakelijk samen met hun specifieke belangen als burgerlijke familie. Als klasse hebben burgerlijke families misschien belang

bij het aanmoedigen van een zekere mate van democratisering, maar hun privébelangen liggen in het waarborgen van sociaal succes voor hun kinderen.

Dit is een klassiek voorbeeld van een tegenstelling tussen de privébelangen en de collectieve belangen van dezelfde heersende klasse. Het is dan de rol van de staat om tussenbeide te komen als regulator, als een autoriteit die burgerlijke families kan dwingen om hun individuele belangen enigszins op te geven ten gunste van hun hogere collectieve belangen.

De voorbeelden zijn legio. De invoering van de progressieve algemene inkomstenbelasting in Frankrijk in 1914 was tegen de zin van de burgerlijke families, die verhoudingsgewijs meer belastingen

“Het is gevaarlijk als de maatschappij enkel het negatieve ziet. Er is te weinig aanmoediging naar de jeugd toe. Ik zou wel eens willen weten wat onze leerlingen denken als ze elke dag horen “we nivelleren naar beneden”.

(leraar, Ovds-enquête 2023)

zouden betalen dan de armen. Maar tegelijkertijd zou deze bourgeoisie profiteren van de dividenden van de Eerste Wereldoorlog die door deze belasting werd gefinancierd. De instelling van de sociale zekerheid na de Tweede Wereldoorlog beviel de individuele kapitalisten niet, maar het verzekerde hen collectief van de sociale vrede die hen in staat stelde de vruchten van de wederopbouw te plukken.

Dergelijke tegenstellingen komen ook vaak voor in het onderwijs.

De uitbreiding van het lager onderwijs in de 19e eeuw en de daaruit voortvloeiende leerplicht viel niet in de smaak bij veel kapitalisten, voor wie kinderarbeid het mogelijk maakte om smallere mijnschachten

te graven, de kluwen draden in de spinnerijen te ontwarren en productieafval onder de machines op te rapen zonder ze stil te moeten leggen. Maar onderwijs zorgde voor een gesocialiseerde, gedisciplineerde beroepsbevolking, opgevoed met respect voor het land en zijn instellingen. Dit collectieve voordeel, voor de kapitalistische klasse als geheel, woog zwaarder door.

Toen de vraag naar geschoolde arbeiders in de jaren 1920-1940 begon te stijgen, waren werkgevers terughoudend om leerlingen aan te werven en op te leiden, omdat ze niet zeker waren van de onmiddellijke rentabiliteit en uit angst dat ze, eenmaal opgeleid, zouden worden weggekaapt door hun concurrenten. De Staat, als verdediger van de collectieve belangen van de bourgeoisie, nam toen het initiatief om technisch en beroepsecundair onderwijs te ontwikkelen.

De massificatie van het secundair onderwijs in de jaren 1960 en de pedagogische maatregelen voor democratisering die daarmee gepaard gingen, waren niet uitsluitend het werk van linkse politici. Natuurlijk hekelden de meest reactionaire woordvoerders van rechts, die de verwachtingen en angsten van burgerlijke families verwoordden, het verlangen naar democratisering: *“Is het nodig te zeggen hoezeer dit een formule is van nivellering van de intellectuele elite?”* opperde de inspecteur-generaal van de Jezuïetencolleges, J. Van den Bossche. Hij verontwaardigde zich over het project van een “multilaterale school”, die open stond voor iedereen, en gelanceerd werd door Leo Collard. *“In plaats van de kinderen van bescheiden afkomst te helpen naar voren te komen, zal het er onvermijdelijk toe leiden dat de goeden worden overstemd. (...) De multilaterale school is in haar radicale vorm een theorie die marxistische pedagogen na aan het hart ligt. Deze selectie-methode wordt fataal voor de intellectuele elites.”* (Geciteerd door Van Haecht, 1923). Het grootkapitaal wist echter goed waar zijn belangen lagen. De Kredietbank schreef:

"Aangezien productiviteitsstijgingen nauw leken samen te hangen met het opleidingsniveau van de bevolking, werd onderwijs gezien als een investering waarmee de overheid de economische expansie kon bevorderen (...) De democratisering van het onderwijs en een grotere gelijkheid van kansen leken vanzelfsprekend." (Kredietbank, 1994). Alain Peyrefitte, minister van De Gaulle, pleitte in 1960 voor "de vermenigvuldiging en vervolgens de veralgemening van instellingen waar de nu beproefde methoden van actieve pedagogie, van een pedagogie van vertrouwen, het opwekken van persoonlijkheid en karaktervorming" zullen worden toegepast (geciteerd door Prost, 2013).

Tegenstellingen rond onderwijs

We komen nu terug op de vraag over het niveau van het onderwijs vandaag. Het particulier belang van de burgerlijke families bestaat er in te pleiten voor veeleisend en selectief onderwijs, om kennis te eisen die moeilijk toegankelijk is voor de brede massa, maar wel voor hun eigen kinderen. Maar hun belangen als begunstigen van het kapitalisme liggen anders. De economie vraagt vandaag om een verschuiving van kennis naar competenties, om de plaats van "algemene cultuur" te verminderen ten voordele van STEM¹ en van "sociale en relationele competenties", dit alles binnen een lange gemeenschappelijke stam die minder duur zal uitvallen dan een vroegtijdige opsplitsing in studierichtingen.

Volgens deskundigen van de Europese Unie moeten scholen "zich beperken tot het leggen van de basis die leerlingen in staat stelt hun eigen kennis te ontwikkelen op de gebieden die hen interesseren - het is onmogelijk om hen 'alles' te leren in een wereld waarin de hoeveelheid kennis en informatie exponentieel toeneemt." (Eurydice, 1997).

De oplossing van deze tegenstrijdigheid tussen de individuele verwachtingen van rijke families en hun collectieve belangen, het punt van evenwicht, is wat in het Franstalig onderwijs het Pacte d'Excellence is geworden: een beperkt kerncurriculum voor iedereen, met een beperkte herschikking tussen kennis en competenties om degenen die neerwaartse nivellering vrezen, tevreden te stellen, maar vooral om niet te raken aan de schoolmarkt, die voor burgerlijke ouders de belangrijkste garantie is om een school te vinden waar men "onder ons" is, gereserveerd voor de sociale elites.

Bedenk hierbij dat rechtse politieke partijen, die op de stemmen van de hogere sociale lagen rekenen, de neiging hebben om het meest reactionaire discours te reproduceren, d.w.z. het discours dat de particuliere en duidelijk herkenbare belangen van deze kiezers uitdrukt. Niet te verwonderen dus dat het discours over de "verlaging van het niveau" bijzonder populair is bij deze partijen.

Aan de andere kant worden de collectieve belangen van het kapitalisme, die bewust of onbewust worden verward met de collectieve belangen van de natie als geheel en van elk individu, vaak verdedigd door centrum- en centrumlinkse partijen, die, hoewel ze niet erg kritisch staan tegenover het kapitalistisch systeem, hun kiezers eerder rekruteren in arbeiders- of kleinburgerlijke milieus.

Is links allergisch voor uitmuntendheid?

Wanneer we aan de rechterzijde de motieven zien om "nivellering naar beneden" te veroordelen, om meer "strengheid" en "inzet" te eisen, begrijpen we de vaak voorkomende reactie aan de linkerzijde om dit discours dat - niet zonder reden - als

reactionair wordt beschouwd, in eerste instantie in zijn geheel te verwerpen.

Deze spontane positie neemt soms een radicale, theoretische vorm aan: de verwerping van "traditionele" academische kennis en "burgerlijk" onderwijs als louter instrumenten in dienst van de heersende klassen. In hun "gauchistische" periode² schreven Baudelot en Establet dat "de school een instituut is voor de reproductie van de legitieme cultuur" dat "de bestaansvoorwaarden van het burgerlijke gezin herhaalt, versterkt, verlengt en valoriseert (...) Alle schoolpraktijken (zijn) praktijken van ideologische brainwashing." (Baudelot en Establet, 1971). Voor deze auteurs, net als voor Bourdieu-Passeron, kon het onderwijs alleen maar deelnemen aan de reproductie van het kapitalisme. Elke poging om het te hervormen was een verraad aan de arbeidersklasse en gedoemd te mislukken.

Andere linkse auteurs gaan minder ver; zij vinden dat ambitieuze klassieke schoolkennis iets ouderwets is, vastgeroest in een verouderde traditie, en dat de gewone kinderen er geen behoefte aan hebben. In 1968, toen in België de invoering van het "vernieuwd" onderwijs werd voorbereid, oordeelde de directeur-generaal van de onderwijsadministratie, de socialist Pierre Van Bergen, dat "de leerplannen en methodes noodzakelijkerwijs moeten verschillen naargelang men met een elite een cultuur wil delen die uit het verleden is overgeërfd en wordt beschouwd als een openbaring waarin men zich kan inleven, als een schat die bewaard moet worden omdat elke verandering haar alleen maar kan aantasten, of dat het de ambitie is om mannen en vrouwen op te leiden die in staat zijn om de opkomende cultuur te begrijpen en deel te

¹ STEM: Science, technology, engineering, mathematics

² Een paar jaar later zouden Baudelot en Establet het onderwijs dat ze in hun jeugd hadden verguisd weer met hand en tand verdedigen, dit keer door te verklaren dat "het niveau omhoog gaat".

nemen aan de creatie ervan" (geciteerd door Grootaers, 1998).

In zijn theoretische versie kan deze opvatting uitmonden op een variant van filosofisch relativisme. Alle kennis is dan slechts een "sociale constructie", die dus geen intrinsieke waarde heeft. Er is geen "waarheid", alleen meningen, opvattingen, denkconstructies. Volgens deze visie op de wereld "zal alles wat lijkt op een zoektocht naar de waarheid, een norm van de waarheid, dus worden geëlimineerd, maar tegelijkertijd zullen de gemeenschappelijke grondslagen van denken, handelen en organisatie verdwijnen", benadrukt Georges Snyders, die eraan toevoegt: "het scepticisme, het idee dat elke mening elke andere waard is, en dus de beperking van eenieder tot zijn eigen standpunt, zijn middelen die lang door de bourgeoisie zijn gekoesterd om de strijd van de arbeiders te demobiliseren." (Snyders, 1976)

Soms besmet dit "filosofisch constructivisme" (kennis is slechts een sociaal construct) het denken van voorstanders van een "constructivistische pedagogie" (om kennis te beheersen moet je het (re)construeren).

In sommige – eerder anarchistische - kringen wordt het soms als reactionair - en ineffectief - beschouwd om kinderen kennis op te leggen. Ze moeten vrij zijn om te kiezen wat ze willen leren. Rousseau was al van mening dat het niet aan de leraar was "om [het kind] voor te stellen wat hij zou moeten leren; het is aan hem om ernaar te verlangen, ernaar op zoek te gaan, het te vinden; het is aan jou om het binnen zijn bereik te brengen, dit verlangen vakkundig op te wekken en hem de middelen te verschaffen om het te bevredigen" (Rousseau, 1856). Ivan Illitch zegt niets anders: "Een echt onderwijssysteem legt niets op aan degenen die leren" (Illitch, 1971). In dezelfde tijd als Illitch wilde A.S. Neill "de notie van werk (...) in onze scholen aanvechten" en veroordeelde hij het "dogma dat het kind wiskunde, geschiedenis, geografie, een beetje wetenschap, een beetje kunst en natuurlijk literatuur moet leren (terwijl) de gemiddelde jongere weinig interesse heeft in deze

vakken." (Neill, 1972) Het gaat niet alleen om de vrijheid om te kiezen wat je studeert, maar ook hoe en in welk tempo. Pedagogie zou "niet-directief" mogen zijn; iedereen moet vooruitgang boeken in het tempo dat hij "prettig vindt" en het leerpad kiezen dat "bij hem past". Sommige aanhangers van deze libertaire ideeën beroepen zich – ten onrechte - op het denken van onderwijskundigen zoals Freinet of Paolo Freire.

Meer algemeen is vandaag, tot ver buiten linkse kringen, een zachtere, minder getheoretiseerde vorm van dit "onderwijsliberalisme" aanwezig. In naam van een zogenaamd "begrip" jegens kinderen die het moeilijk hebben of schoolmoe zijn, vindt men dat ze niet "de pijn moeten doorstaan" om theoretische begrippen te bestuderen die "vreemd" voor hen zijn. Dit komt neer op het opgeven van het - reële - probleem om kinderen uit de arbeidersklasse toegang te geven tot de kennis die ooit was voorbehouden aan de sociale elite. In plaats van de echte problemen onder ogen te zien - voldoende omkadering, de opbouw

"Als leerkracht in meerdere scholen, kan ik zeggen dat het algemeen niveau van de leerlingen catastrofaal is. Enkel de scholen "van de bourgeois" halen nog een uitstekend niveau."

(leraar, Ovds-enquête 2023)

van een positieve verhouding tot kennis ...- meent men "gelijkheid" en "slaagkansen" te garanderen door de eisen te verlagen of door te verdrinken in "ultrapedagogiek".

Een aantal van de bovenstaande factoren hebben sommige linkse onderwijskundigen ontvankelijk gemaakt voor de stellingen die verspreid worden door de OESO en door al diegenen die het onderwijs willen aanpassen aan de huidige behoeften van het geglobaliseerde kapitalisme. De verschuiving van kennis naar competenties, die verondersteld worden het aanpassingsvermogen van werknemers en consumenten te garanderen, lost uiteindelijk netjes op in relativistische stellingen die de "waarde van kennis" ontkennen, evenals in visies die "de autonome

activiteit van het kind" in het middelpunt van de onderwijsrelatie willen plaatsen en de leraar willen herleiden tot een "hulpbron" of "animator". De verminderde ambities om het onderwijs te democratiseren onder druk van de polarisatie van de arbeidsmarkt en het reduceren van de gemeenschappelijke vorming tot elementaire "basiscompetenties" vallen allemaal in de smaak bij diegenen ter linkerzijde die de traditionele schoolkennis te "rigide" vinden, of in ieder geval "ongeschikt voor de behoeften" van de gewone kinderen.

Kwaliteit én sociale gelijkheid

Alle hier beschreven excessen maken, ongeacht de goede bedoelingen, dezelfde fundamentele fout, omdat ze niet in staat zijn om de dialectische eenheid van de twee aspecten van de school te begrijpen. Het onderwijs is tegelijkertijd een instrument van ideologische, sociale en economische reproductie en een hefboom voor emancipatie.

In de woorden van de Franse pedagoog Georges Snyders: "De school is niet het bolwerk van de heersende klasse. Ze vormt een strijdtoneel tussen de heersende klasse en de uitgebuite klasse; tussen de krachten van de vooruitgang en de krachten van het conservatisme. Wat daar gebeurt, weerspiegelt zowel uitbuiting als de strijd tegen uitbuiting. De school is tegelijkertijd een reproductie van bestaande structuren, een transmissieriem voor de officiële ideologie, domesticatie - maar ook een bedreiging voor de gevestigde orde en een kans voor emancipatie." (Snyders, 1976).

De hierboven aangehaalde linkse auteurs veronachtzamen deze centrale vraag: welke rol kan het onderwijs spelen in het bevorderen van de politieke en sociale emancipatie van kinderen uit de lagere sociale lagen? Van al deze kinderen natuurlijk!

Het is immers niet moeilijk om met rechts tot een vergelijk te komen als je tevreden bent om de "beste" en "meest begaafde" zonen en dochters van de arbeidersklasse toegang te geven tot de scholen, kennis en diploma's die over het algemeen zijn voorbehouden aan de sociale elite. Deze tendens die in Frankrijk als

“ultrarepublikeins” wordt bestempeld, zet zich af tegen bepaalde excessen van “de pedagogen” maar ontaardt vaak in een discours tegen massificatie en tegen democratisering.

Iets totaal anders is om na te denken over de rol die onderwijs kan spelen in het mogelijk maken van een samenleving die rechtvaardiger en echt democratisch functioneert. Om dit te bereiken moeten we geen gelijke kansen eisen, maar het recht op toegang tot kennis. Een democratische school is een school die alle jongeren effectief een vorming biedt die een breed scala aan technische, wetenschappelijke, sociale, literaire en artistieke kennis en vaardigheden omvat; die theorie en praktijk combineert, zonder lichamelijke opvoeding te vergeten.

“Ze willen deze kennis niet”, beweren sommigen die enigszins terughoudend zijn voor academische ambitie. Maar zoals Georges Snyders terecht opmerkte *“is het de school die, wanneer ze haar actie voldoende lang heeft uitgeoefend, later het verwerven van kennis aanmoedigt die zichzelf niet heeft overgedragen.”* (Snyders 1976)

Er is geen enkele reden om concepten als inspanning, discipline en hoge normen als “rechts” of reactionair te beschouwen. Paulo Freire wilde *“noch de vrijheid noch de autoriteit zien krimpen”* (geciteerd door Le Gal, 2003). “Welwillend” links en reactionair rechts zien slechts één van de termen van deze dialectische eenheid tussen vrijheid en autoriteit. Zoals Célestin Freinet zei: *“Op school moet orde, discipline, gezag en waardigheid behouden worden, maar een orde die voortvloeit uit een betere organisatie van het werk, een discipline die de natuurlijke oplossing is van een actieve samenwerking binnen onze schoolleefwereld; moreel gezag komt op de eerste plaats, dan pas technisch en menselijke gezag, dat niet wordt gewonnen met dreigementen of strafregels maar door een controle die neigt naar respect; de waardigheid van onze gemeenschappelijke functie van leraar en leerling, waarbij de waardigheid van de opvoeder ondenkbaar is zonder een vurig respect voor de waardigheid van de kinderen die hij wil voorbereiden op hun functie als mens”* (geciteerd door Le Gal, 2003).

Laten we tot slot zeggen dat degenen die strijden voor een meer rechtvaardige en meer democratische samenleving het debat over “het niveau” niet moeten schuwen. Integendeel, zij zouden de spits moeten afbijten! Deze strijd overlaten aan rechts betekent uiteindelijk instemmen met diegenen die beweren dat sociale gelijkheid noodzakelijkerwijs een nivellering naar beneden betekent.

Reactionair en helderziend?

In een interview met het weekblad Knack verklaarde Wouter Duyck, de Vlaamse psycholoog die de lieveling is geworden van bepaalde rechtse politieke kringen die vijandig staan tegenover elke democratisering van het onderwijs: “het onderwijs heeft als taak om de volgende generatie klaar te stomen voor de samenleving, niet om de problemen van vandaag op te lossen. (...) Ik krijg voor die overtuiging vaak het verwijt ‘rechts’ of ‘asociaal’ te zijn, maar een brede toegang tot degelijk onderwijs was vroeger juist hét succesrecept van socialisten om de arbeidersklasse een betere toekomst te geven. Is het niet ironisch dat diezelfde overtuiging vandaag in de rechterhoek van het politieke spectrum wordt geplaatst?” (geciteerd door Vermeylen, 2023).

Twee opmerkingen hierbij.

Ten eerste: wij en anderen hebben Duyck inderdaad als “rechts” bestempeld, doch niet vanwege zijn opvatting over de missie van de school, dan wel omdat hij de ernst en structurele oorzaken van de sociale ongelijkheid in het onderwijs ontkent. Duyck beweert regelmatig dat deze ongelijkheden “slechts” het product zijn van “verschillen in intelligentie” (Hirtt, 2019).

Ten tweede kunnen we het helaas alleen maar met hem eens zijn wanneer hij zijn verbazing uitspreekt over het feit dat de verdediging van een ambitieuze school enigszins is opgegeven door links ...

Voorwaarden voor een ambitieuzer onderwijs

Nico Hirtt

Bij het lezen van dit dossier zal duidelijk geworden zijn dat de kwestie van het "niveau" van het onderwijs politiek niet neutraal is. De visie van een De Wever of Bouchez in België of Attal in Frankrijk over de rol van het onderwijs is niet de onze. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de maatregelen die wij voorstaan om "het niveau te verhogen" zullen verschillen van hun voorstellen.

Welke school kan de transformatie bevorderen van de samenleving naar meer sociale rechtvaardigheid, naar echte democratie voor degenen die momenteel geen enkele macht hebben, naar een rationele en geplande organisatie van de economie in functie van de behoeften van de bevolking? Wat voor school kan bijdragen om komaf te maken met imperialistische overheersing en uitbuiting in de wereld? Hoe kan onderwijs de werkende bevolking beter wapenen tegen de leugens van de heersende ideologie? Wat voor onderwijs heeft het volk nodig om ooit werkelijk controle te krijgen over economische en politieke keuzes?

Wij denken dat dit soort vragen de uitgangspunten zouden moeten zijn voor progressieve onderwijsactoren en dat de uitdagingen rond "het niveau" zich in die termen stelt.

Toen de burgerij strijd voerde tegen het feodalisme, had ze nood aan de ontwikkeling van en de vrije toegang tot kennis, en de verspreiding ervan via onderwijs. Vandaag zou de werkende bevolking zich deze dorst naar wetenschap moeten eigen maken. Om zich te bevrijden, individueel en als uitgebuite klasse,

hebben de werkende mensen kennis en vaardigheden nodig die ruimer zijn dan de huidige vervormde, onvolledige en soms nutteloze kennis, die is geïnspireerd door winstbejag, de verdediging van een onrechtvaardig systeem of individuele ambities. In haar strijd voor politieke en economische emancipatie moet de werkende bevolking de realiteit en de oorzaken van de uitbuiting kennen, waar en in welke vorm die ook wordt uitgeoefend. Ze moet haar geschiedenis en die van alle onderdrukte volkeren en hu strijd, (her)ontdekken. Toekomstige werkers moeten leren om "met hun eigen hoofd te denken". Ze moeten een wetenschappelijke en kritische geest ontwikkelen, een visie op de wereld die bevrijd is van bijgeloof, afstomping door media en conditionering opgelegd door de heersende ideologie. Ze moeten leren oordelen vanuit objectieve feiten om de werkelijkheid in al haar veelzijdige, veranderende en tegenstrijdige aspecten te zien. Ze moeten de meest geavanceerde technologieën begrijpen om de wereld te verbeelden die ze zouden kunnen bouwen. Ze moeten milieuwetenschappen en artificiële intelligentie ontdekken om te begrijpen waar de natuurlijke grenzen liggen waarbinnen deze projecten vorm kunnen krijgen. Ze moeten de meest gevarieerde uitdrukkingsvormen en de meest geavanceerde communicatiemiddelen beheersen om hun ideeën te verspreiden, argumenten uit te wisselen en hun actie te organiseren.

Een algemene en polytechnische opleiding

Een democratisch en emanciperend onderwijs moet dan ook de ambitie hebben om aan alle jongeren effectief een breed scala van kennis en vaardigheden bij te brengen, zowel op technisch, wetenschappelijk, sociaal, literair als artistiek gebied; een vorming die theorie en praktijk nauw verbindt, zonder de lichamelijke opvoeding te vergeten.

Vandaag verlaten te veel jongeren de school zonder historische vorming. Ze weten vaak bitter weinig over de sociale en economische realiteit van de planeet, of zelfs van hun land of regio. Velen hebben geen enkele wetenschappelijke cultuur en nog minder inzicht in de belangrijkste technologieën. Soms beheersen ze hun moedertaal niet. Onder het motto van de noodzakelijke beroeps-opleiding worden sommigen vroegtijdig gespecialiseerd in zeer specifieke kennis en vaardigheden. Anderen worden afgesloten van kennis waarmee ze de materiële basis van de productie van rijkdom zouden kunnen begrijpen. Om de wereld te begrijpen en te veranderen, hebben de burgers van morgen een vorming nodig die zowel algemeen als polytechnisch is, zo breed en divers mogelijk.

Waarom polytechnisch? Omdat de ontwikkeling van de technologie een grote invloed heeft op de manier waarop onze maatschappij zich ontwikkelt; ze is richtinggevend voor de organisatie en verdeling van arbeid, soms tegen de bestaande vormen in; ze bepaalt de grenzen waarbinnen elke actie voor sociale verandering moet gebeuren. Econo-

mische en sociale verhoudingen kunnen we niet begrijpen - laat staan veranderen - als we niet weten waar de rijkdom vandaan komt, of niet het minste benul hebben van wat een productielijn of een robot is, hoe een boerderij werkt, hoe transport wordt georganiseerd, hoe energie wordt geproduceerd en getransporteerd, hoe ziekenhuizen, crèches en openbare werken worden gerund, hoe huizen worden gebouwd, hoe automotoren en computers werken. Ook kunnen we productief werk niet begrijpen als we nooit in aanraking komen met de praktijk. Het onderwijs moet daarom activiteiten omvatten in werkplaatsen, in de tuin en ook stages in diverse werkomgevingen (bedrijven, overheidsdiensten, ambachten...), niet met het oog op een vroegtijdige oriëntatie, maar om te ontdekken wat arbeid inhoudt.

“Vergeet nooit dat de kinderen van vandaag morgen al dan niet met succès de maatschappij zullen leiden ... en dat we er allen belang bij hebben om het niveau van elk kind te optimaliseren”.

Ovds-lerarenenquête (2023) over het niveau

Al deze theoretische en praktische doelstellingen moeten in leerplannen worden gegoten die ambitieus maar niet overladen zijn, helder en precies geformuleerd, met een verticale (van de lagere naar de hogere jaren) en horizontale (tussen vakgebieden) samenhang, met voldoende speelruimte voor de leerkracht en ondersteund door goed gedocumenteerde referenties.

Om dergelijk ambitieus “niveau” te bereiken zal het onderwijssysteem ook aan strenge structurele en pedagogische voorwaarden moeten voldoen.

Gemeenschappelijke stam

We moeten komaf maken met alles wat een hiërarchie in het onderwijs op basis van sociale klasse genereert. Daartoe is het noodzakelijk te streven naar de afschaffing van voortijdige specialisaties, waardoor de eenen tot technische en beroepsopleidingen en anderen tot een bekrompen algemene vorming worden beperkt. Die “enen” zijn voornamelijk de kinderen van de lagere sociale klassen, de “anderen” die van de midden- en de hogere klasse. Op 15-jarige leeftijd volgt ongeveer 70% van de kinderen uit het laagste sociaaleconomische deciel al een kwalificatietraject, terwijl meer dan 80% van de kinderen uit het hoogste deciel algemeen onderwijs volgt.

Uiteraard betekent dit niet dat we een beroepsopleiding op zich verwerpen. Maar we weigeren dat jongeren worden opgesloten in een enge specialisatie en verstoken blijven van een volledige vorming.

De haalbaarheid van een lange gemeenschappelijke algemene en polytechnische vorming is echter afhankelijk van voorafgaandelijke structurele voorwaarden. Op het einde van het basisonderwijs is de sociale ongelijkheid bij de toegang tot kennis vandaag zo groot dat dit ambitieuze project van gemeenschappelijke onderwijs niet mogelijk is. Daarom moeten we stroomopwaarts te werk gaan, vanaf het kleuter- en lager onderwijs.



De segregatie doorbreken

De internationale statistieken tonen aan dat hoe groter de sociale segregatie van een onderwijssysteem, met "rijke" en "arme" scholen, hoe ongelijker de leerprestaties zijn tussen kinderen met verschillende achtergronden. Zulk een segregatie treedt spontaan op zodra de inschrijvingen op scholen voornamelijk bepaald worden door het principe van de vrije markt. Om dit te vermijden, en zonder formeel te raken aan het principe van de keuzevrijheid van de ouders, is de enige oplossing om leerlingen van meet af aan een plaats aan te bieden op een school waar de sociale mix is gegarandeerd. Wat de ouders van de middenklasse beangstigt en hun gehechtheid aan de vrije schoolkeuze verklaart, is immers de angst dat hun kind op een "gettoschool" terecht komt, met een hoge concentratie van kinderen die afhaken of met ernstige moeilijkheden op school.

Kleine klassen

Een kleiner aantal leerlingen per klas was het eerste verbeterpunt dat leerkrachten naar voren brachten in de Ovds-enquête in 2023 over "het niveau van het onderwijs". De zeer gedegen Amerikaanse STAR-studie heeft aangetoond dat we, door een aanzienlijke vermindering van het aantal leerlingen per klas in de allereerste schooljaren, de leerkloof tussen leerlingen uit bevoorrechte milieus en leerlingen uit volkse milieus drastisch kunnen verkleinen. Een vermindering van het aantal leerlingen per klas van 27 naar 15 in kleuterklassen en in het begin van het lager onderwijs kon deze kloof halveren ... tegen het einde van het secundair onderwijs. Dit is niet verwonderlijk, want het is net in een vroeg stadium dat een positieve verhouding met onderwijs, met schoolse kennis, met werken voor school en discipline, ... tot stand moet komen. Een klas die half zo groot is, betekent dat de leerkracht aan elk kind twee keer zoveel tijd kan besteden.

Tijd, tijd, tijd ...

De trend om de schooltijd te verkorten in naam van "het welzijn van kinderen" is nefast. Dit geldt vooral voor kinderen uit volkse milieus die niet het geluk hebben om thuis een geschikte omgeving te

"Een vroegtijdige opsplitsing van de leerlingen volgens hun capaciteiten, nee. Maar een individuele begeleiding voor de leerlingen die er nood aan hebben, bijkomende middelen om hen te helpen. Kleinere klassen waar men meer tijd kan besteden aan elkeen".

Ovds-lerarenenquête (2023) over het niveau

vinden, ouders met de nodige tijd en opleiding om de tekortkomingen van school op te vangen. Voor elk kind een positieve verhouding tot de school ontwikkelen, dat kost tijd. Als we de inhoud van het onderwijs willen verbreden om er een algemene en polytechnische vorming op hoog niveau van te maken, waarbij theorie en praktijk worden gecombineerd, zullen we meer schooltijd nodig hebben.

Ook om de studie te omkaderen is tijd nodig. Dat een deel van het leerproces aan de gezinnen wordt gedelegeerd (thuisstudie en huiswerk) wordt terecht gekritiseerd als sociaal onrechtvaardig. Maar de oplossing bestaat er niet in huiswerk of schoolwerk na de lestijd af te schaffen. Het is een naïeve veronderstelling dat we op deze manier grotere sociale gelijkheid zullen krijgen want de rijke gezinnen zullen de vrijgekomen tijd investeren in activiteiten die "rendabel" zijn voor het onderwijs. Alle leerlingen - en zeker die uit de volkse milieus - moeten daarentegen een omkadering krijgen die net zo goed is als die waar de kinderen uit de hogere sociale klassen van genieten.

"Ik denk dat de beste pedagogie erin bestaat profijt te halen uit meerdere methodes. Je moet leerlingen erbij betrekken en hun natuurlijke nieuwsgierigheid stimuleren, maar ze ook dwingen om een bepaalde structuur en discipline aan te nemen".

Ovds-lerarenenquête (2023)
over het niveau

Brede school

Een positieve relatie met school zal makkelijker tot stand komen als de school voor kinderen en jongeren geen trieste gevangenis lijkt waar ze enkele uren per dag vast zitten, maar een echte leefruimte is, ruim, gastvrij, proper, uitgerust met moderne sanitaire voorzieningen en ruimtes voor ontspanning en actieve

vrijtijdsbesteding (workshops, film, keuken, sport...). Naarmate de leerlingen ouder worden, moeten ze nauwer worden betrokken bij de organisatie en het beheer van die ruimte. Ze moeten hun middageten in fijne omstandigheden kunnen nuttigen, een tussendoortje krijgen, in alle rust en met de nodige begeleiding kunnen studeren en hun huiswerk kunnen maken. De school moet open zijn voor leerlingen na schooltijd, in het weekend en tijdens verlofdagen. De school moet dan een breed scala aan activiteiten aanbieden (ter plaatse of met georganiseerd vervoer), in samenwerking met verenigingen.

Het spreekt voor zich dat al die extra tijd geen extra werkdruk voor de huidige leerkrachten mag betekenen. Hiervoor zal extra personeel moeten worden aangeworven.

Opgeleide leerkrachten

Geen onderwijs zonder leerkrachten. Er zijn niet zoveel manieren om het huidige lerarentekort op te lossen: de functie moet zonder meer aantrekkelijker gemaakt worden. Dit betekent een goed loon, goede werktijden, maar ook prettige werkomstandigheden (net als voor de leerlingen), respect voor hun persoon (zie hieronder, over de pedagogische voorwaarden) en hun pedagogische autonomie (idem).

Die leerkrachten moeten een opleiding krijgen van hoog niveau in hun vakgebied en op pedagogisch vlak. Ja, een onderwijzer moet foutloos schrijven en de geschiedenis, wiskunde en wetenschappen kennen die hij of zij moet onderwijzen. Ja, een leraar Nederlands moet onberispelijk Nederlands spreken. Ja, een wiskundeleraar in het secundair onderwijs moet zelf de wiskunde van het (hoger) secundair onderwijs goed beheersen. Een goede didactiek is immers niet mogelijk zonder een goede beheersing van de leerstof; een goede docent moet kunnen anticiperen en reageren op vragen van leerlingen.

Gediversifieerde en effectieve praktijken

Een strijd tussen voorstanders van frontaal onderwijs en degenen die enkel bij (sociaal-) constructivisme zweren, lijkt ons niet productief. De constructivist stelt terecht dat

De kracht van het voorbeeld van geëngageerde leraren

We hebben hoger aangegeven wat de missie van het onderwijs is in onze progressieve opvatting. Deze visie moet duidelijk worden uitgelegd aan ouders en leerlingen. Door onderwijs van meet af aan in de context van sociale verandering te plaatsen, kunnen we volkskinderen en hun ouders helpen om een positieve verhouding tot kennis en school te ontwikkelen.

Om het met de woorden van de Franse pedagoog Bernard Charlot (1987) te zeggen:

"Kinderen van het volk die afhaken op school opnieuw integreren in het domein van de kennis, kan door hen te laten begrijpen dat kennis een sociale kwestie is, die ook hun probleem is, juist omdat ze ervan uitgesloten zijn: het loont de moeite om kennis te verwerven, ik kan dat, ik moet dat, en niet enkel als individu dat zijn of haar intellectuele potentieel ontwikkelt, maar als lid van een sociale klasse die tegen onderdrukking vecht". (Charlot, B. (1987). *L'école en mutation: Crise de l'école et mutations sociales*. Payot)

We moeten dus tegen onze leerlingen durven zeggen: *"De school kan niet veel doen voor elk van jullie afzonderlijk. Ze zal jullie, als persoon, geen garantie bieden op het vlak van materieel of intellectueel welzijn. Maar ze kan jullie wel het stukje geluk brengen dat je verwerft met trots te zijn op jezelf. Morgen zijn jullie arbeiders of bedienden, ambtenaren of ambachtshui, of misschien werklozen. Om jullie banen, lonen, arbeidsvoorwaarden en rechten te verdedigen, zullen jullie informatie moeten opzoeken, je organiseren en vechten. Daarom moeten jullie statistiek leren, een historisch perspectief verwerven, ingewikkelde documenten kunnen ontcijferen, goed gestructureerde teksten in duidelijke taal schrijven, onderzoek doen, redeneren en op hoog niveau leren discussiëren. Morgen zullen jullie burgers zijn van een wereld die door de macht van het geld naar een sociale, militaire en ecologische ramp wordt gedreven. Wat gaan jullie doen om deze maatschappij te veranderen? En wat kunnen jullie aanvangen als jullie niets geleerd hebben?"*

Deze woorden zullen pas geloofwaardig zijn als de leerling aanvoelt dat de leraar er zelf in gelooft. Daarom moet de leerkracht betrokken zijn bij sociale, politieke en ecologische strijdbewegingen. Hij moet ook laten blijken dat hij/zij zelf gelooft in de kracht van de kennis die hij/zij overdraagt. Enthousiaste, geëngageerde leraren dragen door de kracht van hun voorbeeld bij uitstek bij om leerlingen aan te moedigen een positieve relatie met school en kennis te ontwikkelen.

schoolkennis niet alleen moet overgedragen worden, maar, als het mogelijk is, moet (herop-)gebouwd worden, met de leerlingen of voor de leerlingen. Een principe uit de wiskunde, een formule uit de fysica, een wet uit de scheikunde of biologie, een geografisch fenomeen, ja zelfs regels voor grammatica en spelling ... kunnen meestal worden achterhaald door observatie, deductie, veralgemening ... Maar leerlingen kunnen niet alles zelf "reconstrueren". We pleiten dan ook voor een didactische aanpak bij de kennisopbouw, die diverse vormen kan aannemen: frontaal onderwijs, uitwisseling van vragen en antwoorden tussen leerkracht en leerlingen, individueel opzoekwerk, groepswerk ... In elk geval is het de taak van de leerkracht om de kennis uit te leggen en te structureren, en om ervoor te zorgen en te controleren dat die solide, coherent en volledig is.

Anderzijds volstaat het niet de kennis op te bouwen. Er is ook kennis die echt in het geheugen gegrift en ingeoefend moet worden. Het is belangrijk om te begrijpen waar de regels voor het vermenigvuldigen bij hoofdrekenen vandaan komen. Maar net zo belangrijk is het oefenen in de snelle foutloze toepassing ervan, en dit

vereist een goede memorisatie van de tafels van vermenigvuldiging. Men kan hetzelfde zeggen over de relatie tussen het inzicht in het ontstaan van de Franse Revolutie, het onthouden van de belangrijkste data en gebeurtenissen en het kunnen interpreteren, analyseren en bekritisieren van een tekst over deze periode.

Onze visie staat dus zowel tegenover (1) het neerkijken op geheugenwerk, als (2) tegen het idee dat alleen het vermogen om kennis te gebruiken (competentie) belangrijk is, als (3) tegen het aanleren van dode kennis, d.w.z. uit de lucht gegrepen en nutteloze kennis.

Veeleisende welwillendheid en welwillende veeleisendheid

Het hoge niveau van onderwijs dat we nastreven vereist een relatie tussen leraar en leerling die net zo goed haaks staat op de rechtse visie van een "kazerneschool", waar discipline en respect voor de leraar uitsluitend met macht worden opgelegd, als op het pseudo-linkse *laisser-faire*. Rigoureuus, hard werken, regelmaat, respect... zijn geen vieze woorden, maar pedagogische voorwaarden waar zowel het opvoedingswerk als het institutioneel kader zich op moeten richten.

Middelen voor onderwijs

Het is duidelijk dat de verhoging van het niveau dat we met ons onderwijsproject voor ogen hebben, onhaalbaar is onder de huidige financieringsvoorwaarden.

Dat het Belgische onderwijs vandaag reeds (iets) meer kost is dan het OESO-gemiddelde, is geen valabel tegenargument. Het hier beschreven project bestaat momenteel in geen enkel OESO-land. Het klopt dat uit de PISA-, TIMMS- en PIRLS-onderzoeken blijkt dat sommige onderwijssystemen iets "beter presteren" of "sociaal rechtvaardiger" zijn dan andere. Maar géén van hen voldoet thans aan de onderwijsvereisten van een democratische, verantwoordelijke en sociaal rechtvaardige samenleving.

Ja, onze visie op onderwijs impliceert dat de maatschappij ermee instemt om er meer aan uit te geven dan de 5 tot 6% van het BBP die vandaag de norm is in de OESO.

Bibliografie

Aped (2015). *Ecole, énergie, climat : Les élèves belges sont-ils outillés, pour affronter l'épuisement des ressources énergétiques et le changement climatique ?*. Op website van Aped : https://www.skolo.org/IMG/pdf/enquete_aped.pdf

Zie ook: https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2015/10/enquete2015_deel1-1.pdf

Baillargeon, N. (2011). *Liliane est au lycée : est-il indispensable d'être cultivé ?*. Paris: Flammarion.

Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Baumard, M. (2014, 29 août). *En France, l'enseignement n'est pas pertinent*. Op website van *Le Monde* : https://www.lemonde.fr/societe/article/2014/08/29/andreas-schleicher-ocde-en-france-l-enseignement-n-est-pas-pertinent_4478859_3224.html

Bautier, E. (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. In C. Ben Ayed (Ed.), *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* (pp. 83-93). Paris : Armand Colin.

Bautier, E. (Ed.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Baye, A., Bricteux, S., Crépin, F., Demonty, I., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2023). Résultats de PISA 2022 en FWB. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 46.

Belga (2013, 20 octobre). *L'olivier a fait le choix de dégrader, et de niveler par le bas l'enseignement*. Op website van *La Libre* : <https://www.lalibre.be/belgique/politique-belge/2013/10/20/lolivier-a-fait-le-choix-de-degrader-et-de-niveler-par-le-bas-l-enseignement-5BUJGB5AS5FVFLZB5OG5RGI42I/>

Bocart, S. (2013, 19 octobre). *Les trois propositions clés du MR en matière d'éducation*. Op website van *La Libre* : <https://www.lalibre.be/belgique/2013/10/19/les-trois-propositions-cles-du-mr-en-matiere-deducation-UBEAH4BWZRAV3DBSM-SC5BAJPPA/>

Bonnéry, S. (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 133-146). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.

Chabanon, L. & Pastor, J.-M. (2019). *L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017)*. Note d'information de la DEPP, 19.08.

Ciotti, E. (2023, 24 avril). *Monsieur le ministre, laissez l'école libre en paix!* Op website van *Le Figaro* : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/eric-ciotti-monsieur-le-ministre-laissez-l-ecole-libre-en-paix-20230424>

Cloucard, M. (1981). *Le capitalisme de la séduction : critique de la social-démocratie libertaire*. Paris : Éditions sociales/Messidor.

Cloucard, M. (2013). *Néo-fascisme et idéologie du désir : Genèse du libéralisme libertaire*. Paris : Delga.

de Sélys, G. & Hirtt, N. (1998). *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*. Bruxelles : EPO.

de Sélys, G. & Hirtt, N. (2003). *Zwart bord. Tegen de privatisering van het onderwijs*. Antwerpen: EPO

Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). *Capital culturel et reproduction scolaire : Un bilan critique*. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.

Dupont, S. & Bouchat, P. (2020). Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions: constats et recommandations. *Les Cahiers de recherches du Girséf*, n°118.

Dupont, S., Mikolajczak, M. & Roskam, I. (2022). The Cult of the Child: A Critical Examination of Its Consequences on Parents, Teachers and Children. *Social Sciences*, 11: 141.

Duval, R. & Hamelin, J.-M. (1969). *L'École sans murs, l'éducateur sans frontières*. Québec: Beauchemin.

Eteve, Y., Nghiem, X., & Chaaya, C. (2022). *Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021*. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://doi.org/10.48464/ni-22-37>

Eurydice. (1997). *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*. Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, Eurydice.

Galliero, E. (2023, 11 mai). *Éducation: Les Républicains ouvrent un cycle de rencontres en dénonçant «l'idéologue» ministre Pap Ndiaye*. Op website van *Le Figaro* : <https://www.lefigaro.fr/politique/education-les-republicains-ouvrent-un-cycle-de-rencontres-en-denoncant-l-ideologue-ministre-pap-ndiaye-20230511>

Garcia, S. & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire : De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Seuil.

Garon-Carrier, G., Guay, F., Dionne, G., Séguin, J.R., Boivin, M., Kovas, Y., Lemelin, J.-P., Vitaro, F. & Tremblay, R.E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association. *Child Development*, 87(1), 165-175.

Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : CRISP.

Hirtt, B. (2009). *A qui profitent les compétences ?* Op website van Aped : <https://www.skolo.org/2009/10/01/a-qui-profitent-les-competences/>

Hirtt, N. (2002). *L'école prostituée: l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles : Labor.

Hirtt, N. (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : Aden.

Hirtt, N. (2008). *Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande*. Op website van Aped : <https://www.skolo.org/IMG/pdf/SCC.pdf>

Hirtt, N. (2008). *Hoe kritisch zijn de burgers van morgen? Enquête bij laatstejaarsleerlingen van het Nederlandstalig en Franstalig onderwijs in België*. Op website van Ovds: <https://www.skolo.org/nl/2008/09/01/ovds-enquete-bij-3000-leerlingen-derde-grad-secundair-onderwijs/>

Hirtt, N. (2013). *Echecs en math : et si on examinait les programmes d'étude ?* Op website van Aped : <https://www.skolo.org/2013/01/21/echecs-en-math-et-si-on-examinait-les-programmes-detude/>

- Hirtt, N. (2016). *Approche par compétences : l'économie du savoir*. Op website van Aped : <https://www.skolo.org/2016/11/16/approche-par-competences-leconomie-du-savoir/>
- Hirtt, N. (2018a). L'approche par les "compétences" contre l'école émancipatrice. *Humanisme*, n°318, pp. 57-62.
- Hirtt, N. (2018b). *La bourgeoisie et l'École ou l'art des injonctions contradictoires*. <https://www.skolo.org/2018/08/04/la-bourgeoisie-et-lecole-ou-lart-des-injonctions-contradictaires/>
- Hirtt, N. (2019, 20 mars). *Une école pour les riches plus intelligents?* En ligne sur le site de Lava : <https://lavamedia.be/fr/une-ecole-pour-les-riches-plus-intelligents/>
- Hirtt, N. (2019, 20 maart). *Scholen voor domme armen en slimme rijken?* Op website van Lava: <https://lavamedia.be/scholen-voor-domme-armen-en-slimme-rijken/>
- Hirtt, N. (2019). *École, savoirs, climat. Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire à propos du dérèglement climatique*. Op website van Aped : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf>
- Hirtt, N. (2019). *De resultaten van onze klimaatenquête*. Op website van Ovds: <https://www.skolo.org/nl/2019/10/04/onze-enquete-school-kennis-klimaat-de-resultaten/>
- Hirtt, N. (2022). Le capitalisme fait-il monter le niveau ? *L'École démocratique*, n°92, pp. 18-21.
- Hirtt, N., Kerckhofs, J.-P. & Schmetz, P. (2015). *Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique*. Bruxelles : Aden.
- Hirtt, N., Mottint, O. & Delabie, T. (2023). *Le niveau baisse ? L'enquête*. Op website van Aped : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2023/10/APED-Le-niveau-baisse.pdf>
- Hirtt, N., Mottint, O., Delabie, T. (2023). *Daalt het niveau? De enquête*. Op website van Ovds : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2023/10/OVDS-Daalt-het-niveau.pdf>
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Imbert, F. (2018). L'enfant-bolide et le travail du pédagogue. In F. Imbert, *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle* (pp. 225-242). Nîmes : Champ social.
- Jacquet-Francillon, F. (2008). Culture scolaire. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 98-102). Paris : PUF.
- Joigneaux, C. (2011). Formes scolaires et différenciation des élèves à l'école maternelle : Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 147-155). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kredietbank. (1994). Dossier enseignement KB. *Bulletin Hebdomadaire de la Kredietbank*, 10.
- Kredietbank. (1994). Dossier onderwijs KB. Weekbulletin van de Kredietbank, 10.
- Krick, G., Reichstadt, J. & Terrail, J.-P. (2007). *Apprendre à lire: la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard.
- L'Express. (2023, 5 décembre). *Maths, redoublement... Les annonces d'Attal pour « remettre de l'exigence » à l'école*. En ligne sur le site de L'Express : <https://www.lexpress.fr/societe/education/maths-redoublement-les-annonces-dattal-pour-remettre-de-lexigence-a-lecole-E3C3OHD76RDBRHTQ-J3PBHLPD3U/>
- Lahire, B. (2000). Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In A. van Zanten (Ed.), *L'École, l'état des savoirs* (pp. 170-178). Paris : La Découverte.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2011). Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Eds.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 111-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Laval, C. & Weber, L. (Eds.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Institut de recherches de la FSU.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Le Gal, J. (2003, janvier). *Liberté et Autorité : pédagogie Freinet et Discipline*. En ligne sur le site de Philippe Meirieu : http://www.meirieu.com/ECHANGES/le_gal_freinet_et_discipline.pdf
- Les Républicains. (2021, 14 avril). *Convention nationale consacrée à l'école et aux jeunes*. En ligne sur le site de Les Républicains : <https://republicains.fr/actualites/2021/04/14/convention-ecole-jeunes/>
- Lieury, A. (2020). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2019). L'apprentissage du découragement. In A. Lieury (Ed.), *Motivation et réussite scolaire* (pp. 43-62). Paris : Dunod.
- Lieury, A. & Liorant (2010). Mémoire et apprentissages scolaires. In A. Lieury (Ed.), *Psychologie pour l'enseignant* (pp. 63-85). Paris : Dunod.
- Michiels, F. (2024, 4 mai). *Onderwijs: De torpedo genaamd multicultuur*. Op website van Doorbraak : <https://doorbraak.be/onderwijs-de-torpedo-genaamd-multicultuur>
- Monville, A. (2011). *Le néo-capitalisme selon Michel Clouscard*. Paris : Delga.
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie: Interrogations d'un jeune professeur en sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mottint, O. (2018). *Faut-il renoncer aux pédagogies actives ?* Op website van Aped : <https://www.skolo.org/2018/04/26/faut-renoncer-aux-pedagogies-actives/>
- Mottint, O. (2022). Les « compétences du XXI^e siècle » à l'épreuve de la psychologie cognitive. *L'École démocratique*, n°92, 30-33.
- Mottint, O., Henrotay, P.-Y. & Wallemacq, R. (2021). L'École ouverte, enjeux et perspectives concrètes. *L'École démocratique*, n°86, 4-9.
- MR. (2024). *Enseignement*. En ligne sur le site du MR : <https://www.mr.be/enseignement/>
- Mulder, M., Gulikers, J. & Biemans, H. (2008). Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen. In VLOR, *Competentie-ontwikkend Onderwijs : een verkenning*. Antwerpen : Garant.
- Neill, A. S. (1972). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.
- Oliver, M., McConney, A. & Woods-McConney, A. (2021). The Efficacy of Inquiry-Based Instruction in Science: a Comparative Analysis of Six Countries Using PISA 2015. *Research in Science Education*, 51 (suppl.2), 595-616.
- Pont, B. & Werquin, P. (2001). Nouvelles compétences, vraiment ? *L'Observateur OCDE*, 225 (2), 15-17.

- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Rietdijk-Helmer, M. (2005). *Steeds minder leren: De tragedie van de onderwijshervormingen*. <https://www.booksinbelgium.be/nl/b/steeds-minder-leren-de-tragedie-van-de-onderwijshervormingen-essays-uitgegeven-ter-gelegenheid-van-het-vijfde-lustrum-van-rietdijk-helmer-m-l-a-ed-9598606>
- Rousseau, J.-J. (1856). *Oeuvres complètes de J.-J. Rousseau* : Tome 5. Op website van Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5786957n>
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris : PUF.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.
- Tandonnet, M. (2023, 16 novembre). *La chute du niveau scolaire, une porte ouverte au fanatisme et à la violence*. Op website van *Le Figaro* : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/la-chute-du-niveau-scolaire-une-porte-ouverte-au-fanatisme-et-a-la-violence-20231116>
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.-P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : Changer de paradigme pédagogique*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.-P. (2020). *La tolérance à l'ignorance dans l'institution scolaire*. Op website van GRDS : <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article317>
- Terrail, J.-P. (2021). *Faut-il avoir peur des neurosciences? Manière de voir, 177*. Op website van *Le Monde diplomatique* : <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/177/TERRAIL/63148>
- Van Droogenbroeck, K. (2023, 4 december). *Wat het duidelijkst achteruit is gegaan, is ons IQ*. Op website van *De Morgen* : <https://www.demorgen.be/nieuws/wat-het-duidelijkst-achteruit-is-gegaan-is-ons-iq-psycholoog-wouter-duyck-over-ons-onderwijs~b0c15c66/>
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové : De l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : ULB
- Van Hamme, S. (2018, 13 novembre). *Het wordt tijd dat de overheid de expertise van leerkrachten naar waarde schat*. Op website van *Knack* : <https://www.knack.be/nieuws/het-wordt-tijd-dat-de-overheid-de-expertise-van-leerkrachten-naar-waarde-schat/>
- Verdugo, G. (2017a). *Les nouvelles inégalités du travail : Pourquoi l'emploi se polarise*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Verdugo, G. (2017b). *Pourquoi le travail se bipolarise*. *Sciences Humaines*, n°297, pp. 46-47.
- Vermeylen, K. (2023, 6 december). *Onderwijsexpert Wouter Duyck: 'Het wordt tijd dat leerkrachten zelf met scholen beginnen'*. Op website van *Knack* : <https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/onderwijsexpert-wouter-duyck-het-wordt-tijd-dat-leerkrachten-zelf-met-scholen-beginnen/>
- Zonebourse. (2023, 8 décembre). *Trump et les Républicains encouragent les options d'écoles privées pour séduire les parents au-delà des clivages politiques*. <https://www.zonebourse.com/cours/action/BEYOND-INC-40295178/actualite/Trump-et-les-Republicains-encouragent-les-options-d-ecoles-privées-pour-seduire-les-parents-au-d-45530614/>

Bronnen voor de statistische gegevens over het niveau

- CEB, <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=3055>
- CED1, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26247&navi=3057>
- CESS, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26248&navi=3056>
- PIRLS, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-verg>
- PIRLS, https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c_7337837/fr/pirlsfwb?id=c_7337837
- PIRLS, <https://timssandpirls.bc.edu/>
- PISA, <https://www.pisa.ugent.be/>
- PISA, <https://www.pisa-fwb.uliege.be/>
- PISA, <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- TIMSS, <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/timss-vlaanderen/>
- TIMSS, https://www.timss-fwb.uliege.be/cms/c_7339298/fr/timssfwb?id=c_7339298
- TIMSS, <https://timssandpirls.bc.edu/>
- Vlaamse peilingen, <https://peilingsonderzoek.be>
- Vlaamse toetsen, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen>



Het niveau. Van wie? Van wat?

Philippe Meirieu
Philippe is een Frans pedagoog,
professor aan de Universiteit Lumière in Lyon,
auteur van talrijke boeken rond onderwijs

Lange tijd was de klaagzang over de daling van het onderwijsniveau het voorrecht van degenen die Grégory Chambat de “réacs-publicains”¹ (republikeinse reactionairen) noemt, van degenen met heimwee naar een - gefantaseerde - oude orde waar autoriteit en hoge normen zouden geheerst hebben. Vandaag zijn de klachten over het niveau gemeengoed geworden en worden ze zelfs overgenomen door Aped-Ovds. Teken des tijds en het doorbreken van een taboe: het zijn niet langer alleen rechts en uiterst rechts die geïnteresseerd zijn in het onderwerp. Ter linkerzijde en onder progressieven kun je erover praten zonder dat je meteen als ouderwets wordt afgedaan.

Traditionalisten van allerlei slag zullen proberen de overwinning op te eisen. Eindelijk hebben de “pedagogen” ingezien welk kwaad ze met hun barmhartig egalitarisme hebben aangericht. De zogenaamde democratisering is niet meer geweest dan het verzaken aan de noodzakelijke vorming van een elite. De aandacht voor sociale en culturele ongelijkheden werd als excuus gebruikt om hele delen van onze klassieke cultuur uit het curriculum te schrappen. De oproepen tot samenwerking hebben doen vergeten dat alleen competitie intellectuele inspanning rechtvaardigt en de energie van jonge mensen mobiliseert ...

We kunnen ons dus de vraag stellen: als we het debat aangaan over het niveau, lopen we dan niet het gevaar bij te dragen aan de ideologische overwinning van de ergste reactionairen en ons te scharen achter de “zwarte pedagogie” die zij voorstaan?

Om verwarring te voorkomen, in een tijd waarin het antropologisch pessimisme van rechts en extreem rechts het onderwijsproject zelf dreigt weg te vagen ten gunste van systematische onderdrukking en uitsluiting, mogen we niet aarzelen om de voorwaarden te scheppen voor een echt, rigoureuus debat over een kwestie die verre van vanzelfsprekend is.

Het niveau van wie ?

Om te beginnen moeten we er op wijzen dat elke verwijzing naar een gouden onderwijstijdperk pure mythologie is. Men mag het niveau dat leerlingen in een bepaalde klas bereiken (bijvoorbeeld aan het einde van het lager of van het middelbaar onderwijs) niet verwarren met het gemiddelde niveau van een populatie jongeren van een bepaalde leeftijd. Als je dat zou doen, zou je vergeten dat het succes van de kinderen van de elites in het burgerlijke Europa van de twintigste eeuw zonder het minste probleem samenging met een bijzonder laag vormingsniveau bij leerlingen uit de lagere sociale lagen. En hoewel de resultaten van de meest recente PISA-tests “een al-

¹ Grégory Chambat, L'École des réac-publicains, Libertalia, 2016

gemene daling van de prestaties (op 15-jarige leeftijd) laten zien in alle OESO-landen over de periode 2018-2022” (de periode gemarkeerd door COVID), benadrukken ze vooral, voor een land als Frankrijk, dat de prestaties op het gebied van wiskunde en begrijpend lezen sterk gecorreleerd zijn met de sociaal-economische status van leerlingen ... in die mate dat de kloof tussen het bovenste en onderste kwartiel veel groter is dan de algemene daling die is waargenomen. Ongelijkheid blijft dus het grootste probleem van onze onderwijssystemen. Ze vergroten de kloof in plaats van hem te dempen; ze “produceren” enerzijds goede leerlingen, waarvan de overgrote meerderheid uit bevoorrechte milieus komt, en anderzijds leerlingen in moeilijkheden, die bijna allemaal uit arbeidersmilieus komen.

Daarom is praten over “niveau” in algemene termen bijzonder misleidend. De echte vraag is hoe ongelijkheden in het onderwijs kunnen worden bestreden. Dit geldt zowel voor 1) economische en sociale kwesties (werkgelegenheid, loon, sociale voorzieningen, huisvesting, gezondheid, enz.), 2) opvoedingskwesties (steun voor ouders, zorg voor jonge kinderen, vrijetijd-sactiviteiten die bijdragen tot ontwikkeling, regulering van de media, enz.), 3) in termen van de organisatie van het onderwijssysteem (door complementariteit te bevorderen in plaats van concurrentie, door klasgroottes aan te passen om de beste leeromstandigheden te stimuleren, door een initiële opleiding en bijscholing van leerkrachten van hoog niveau te organiseren) en 4) in termen van de onderwijspraktijk (door het deficitparadigma achter zich te laten, door expliciete instructie te combineren met het stimuleren van onderzoeksbenederingen, door de nodige gepersonaliseerde ondersteuning te bieden)? Dit zijn en blijven fundamentele vragen die het debat over “niveau” niet mag overschaduwen.

Maar dit betekent niet dat we vrijgesteld zijn van een ernstige reflectie over de onderwijscurricula. Zijn het immers niet juist de mensen die een daling van het niveau inroepen om een autoritair beleid van “terugkeer van orde” te rechtvaardigen die zich met een simplistische visie willen focussen op

de “basis”, gereduceerd tot gestandaardiseerde vaardigheden? Zodra het criterium voor het behalen van een diploma uitsluitend gebaseerd is op het slagen voor gedragsmatige beoordelingen, is het gevaar, dat al lang door onze collega's in Noord-Amerika wordt onderkend, dat van “teaching by the tests” (lesgeven volgens de toetsen): we onderwijzen alleen wat geëvalueerd zal worden, enkel in de vorm zoals de evaluatie zal verlopen, ten koste van elke culturele ambitie en elke eis om reflexiviteit te ontwikkelen. Klagen over de daling van het niveau wordt zo het meest effectieve alibi om de meest achtergestelde leerlingen te ontzeggen wat echt zou kunnen bijdragen aan hun emancipatie. Franse beleidsmakers deinzen er niet voor terug om een “kennisshock” te bepleiten om “het niveau te verhogen” en tegelijkertijd drastisch te snoeien in de algemene vakken in het beroepsonderwijs... waar gestandaardiseerde vaardigheden volstaan voor inzetbaarheid op de arbeidsmarkt!

Het niveau van wat?

Daarom moeten we niet alleen eisen dat het debat zich richt op het niveau “van wie?” maar ook “van wat?”. Het lijdt geen twijfel dat niet alles wat op school geleerd wordt, emancipatorisch is. Je kunt uitstekend presteren, in staat zijn om taken netjes en efficiënt uit te voeren... en toch noch cognitieve autonomie, noch burgerzin hebben verworven. Een land kan hoog scoren in PISA en toch “geproletariseerde” leerkrachten hebben, die gedwongen worden om op een mechanische manier technieken te onderwijzen aan kinderen en tieners die verminkt zijn door een “cultuur van massaconsumptie”, die verward zijn in een competitie die solidariteit uitsluit en die niet in staat zijn om betekenis te geven aan hun schoolloopbaan en hun leven!

We moeten de kwestie van het niveau aan de orde stellen. Zonder scrupules. Vastberaden. Maar duidelijk: tot welk niveau van burgerzin willen we onze kinderen en tieners opvoeden... en welke middelen geven we ons om dit te bereiken?



Wat als nostalgie ons kan helpen om het onderwijs van morgen te bouwen?

Anne Morelli

Anne Morelli is historica en professor-emeritus aan de ULB

Zij schreef tientallen boeken, zoals *“Geschiedenis van het eigen volk. De vreemdeling in België van de pristorie tot nu”*, *“Belgische emigranten”*, *“Elementaire principes van oorlogspropaganda”*, *“Rebellen. Van de Galliërs tot de Indignados”*

Ik blijf het wel en wee van het leerplichtonderwijs met grote belangstelling, maar ook met bezorgdheid volgen. Er is niet alleen de Franse minister van Onderwijs die haar kinderen naar een privéschool stuurt om hen de “pijnlijke ervaring van democratische promiscuïteit” te besparen, die naar verluidt de bron is van de daling van het niveau van het openbaar onderwijs.

Het onderwijs dat de basis vormt van het democratische systeem is gehavend door opeenvolgende en soms tegenstrijdige hervormingen. Wat de hervormingen gemeen hebben zijn besparingen, toenemende werkdruk voor leraren, een grotere afstemming van onderwijs op het concurrentievermogen van ondernemingen, de invoering van een management dat de intermediaire machtsstructuren vermenigvuldigt.

Als de situatie niet zo tragisch was - en verrassend genoeg gelijktijdig in heel Europa - zou je er misschien om moeten lachen.

Kunnen sympathie, genegenheid en bewondering die een leraar kan (of zou moeten?) opwekken, gemeten worden in termen van resultaten? Hoe kunnen we de methoden van McKinsey gebruiken om te beoordelen wat een “goede” leraar is en hoe-

veel plezier hij of zij de leerlingen geeft bij het aanpakken van het onderwerp?

Na 48 jaar lesgeven, waarvan 20 jaar in arme concentratiescholen van het secundair onderwijs en 10 jaar in het opleiden van toekomstige geschiedenisleraren, droom ik er vaak van om de klok terug te kunnen draaien en jonge leraren te laten begrijpen waarom ik elke ochtend de lerarenkamer verliet en zong (zoals de dwergen in Sneeuwwitje!) “Laten we fluiten terwijl we werken”.

De werkomstandigheden waren duidelijk veel beter dan nu. Een regent (bachelor) had een voltijdse opdracht met 18 uren lesgeven, 1 uur als klas-titularis, 1 uur voor klassenraad en 1 uur voor teamwerk. Een licentiaat (master) kon in sommige gevallen voltijds aan de slag met 16 uren lesgeven. Voor moedertaal en wiskunde werden de klassen gedeeltelijk gesplitst om de leraar in staat te stellen lesonderdelen die voor sommige leerlingen onduidelijk bleven, meer individueel uit te leggen. We werden betaald volgens ons diploma. Hoewel ik een licentiaatsdiploma en later een doctoraat in geschiedenis had, gaf ik een tijdlang les in het lager secundair onderwijs. In die tijd werd het niet als een “probleem” gezien dat ik overgekwalificeerd was.

Ik vond het erg leuk om mijn werk als assistent aan de ULB te combineren met de pedagogische vernieuwingen die ik elke dag probeerde om mijn 12-jarige leerlingen - waaronder "onthaalklassen" voor leerlingen die hun lager onderwijs niet hadden voltooid - te interesseren.

Naast gunstige werkomstandigheden had ik ook het geluk om enkele inspirerende directeurs te ontmoeten. Ze waren niet allemaal van dit kaliber, maar mijn eerste prefect, die gewonnen was voor het vernieuwd secundair onderwijs (vso), spoorde haar oudere leraren aan om zich te vernieuwen en tegen ons, jongeren, zei ze: "Haal de leerlingen van school, het echte leven is buiten". We werkten met verschillende vestigingen samen rond een zelfde thema. De inhoud en de methoden werden grondig besproken met de betrokken collega's. Later kwam ik terecht op het atheneum Gatti de Gamond. De prefect was actief geweest in het Verzet tijdens de tweede wereldoorlog. Haar jonge man was door de nazi's onthoofd, zij had de leiding van de verzetsgroep overgenomen. Zij hield zich op school bezig met wat essentieel is en de rest (bv vestimentaire codes) was bijkomstig. Toen ik haar vertelde dat ik ook assistent was aan de ULB, moedigde ze me aan. "Ambitie is een goede zaak. We zullen hier kunnen profiteren van je werk en onderzoek aan de universiteit". Ze gaf me twee halve dagen vrij om naar de universiteit te gaan.

De geschiedenisinspecteur was ook geëngageerd. Hij stimuleerde de solidariteit en de vernieuwing onder de leerkrachten: lessen uitwisselen, nieuwe bronnen die in de klas gebruikt konden worden ontdekken, de kennis van de leerkrachten bijspijkeren, enz. Tientallen jaren voor er sprake was van "dekolonisatie" van de geschiedenis, zorgde hij ervoor dat het oude China, de Afrikaanse prehistorie, de precolumbiaanse beschavingen in de lessen aan bod kwamen.

Hij stimuleerde teamwerk tussen leerlingen, bronnenkritiek, systematisch onderzoek naar waar en wanneer documenten werden geproduceerd. Elk jaar werden geschiedenisleraren samengebracht in residentiële seminaries waar ze van eminente specialisten de informatie kregen die ze nodig hadden om hun kennis te actualiseren.

Maar deze cursussen moesten leiden tot het aanleren van specifieke kennis. Aan het einde van elke les moest de chronologische, geografische en woordenschatkennis worden vastgesteld. Nieuwe woorden verschenen in het woordenboek en werden regelmatig gecontroleerd. Ja, de leerlingen moesten "uit het hoofd" weten wat het paleolithicum was, wat megalieten waren, wat de farao was, enzovoort.

Een "elektro"-spel, gemaakt door elke leerling in de technologieklas, stelde iedereen in staat om thuis te oefenen en hun kennis van de definities, die systematisch in de klas werden herhaald, te verbeteren.

Ik hield van het lesgeven op alle niveaus. Op 70-jarige leeftijd gaf ik nog les en nam ik mondelinge examens af bij 200 studenten die ondanks mijn hoge eisen voor mijn vak hadden gekozen.

Zijn de leerkrachten vandaag op alle niveaus veeleisend en ambitieus genoeg voor hun leerlingen en studenten? Is het vandaag onmogelijk om te eisen wat gisteren mogelijk was? Het is ongetwijfeld niet gemakkelijk om "inspirerende" directeurs en inspecteurs te vinden, zoals ik er gekend heb. En vroeger was het onderwijs ook geen paradijs op aarde. Maar kennis van de werkomstandigheden in het verleden kan een inspiratiebron zijn voor het onderwijs van morgen: openbaar, democratisch, veeleisend.



Wat is de logica achter de daling van de onderwijskwaliteit?

Johan De Wilde

Johan De Wilde is lerarenopleider bij Hogeschool Odisee, co-voorzitter van Velov (Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen), LOP-voorzitter secundair onderwijs Aalst

De onderwijskwaliteit daalt. Filosofen herkennen in de vorige zin een propositie, een bewering die een waarheidsclaim bevat. Let wel, je zou dezelfde zin als een feit of zelfs een open deur kunnen lezen. “Uiteraard daalt de onderwijskwaliteit, voor wie houd je me?” Tot nader order is het een bewering. De filosoof in ons kan ‘de onderwijskwaliteit daalt’ maar als een feit of kennis beschouwen als de bewering eerst gestaafd wordt met overtuigend bewijs.

Argumenten voor een kwaliteitsdaling zijn er wel degelijk. Zo blijken de scores van onze leerlingen op gestandaardiseerde tests op een beperkt aantal cognitieve vaardigheidsdomeinen al twee decennia achteruit te gaan. Geen enkele ernstige onderwijsprofessional kan beweren dat de aldus aangetoonde achteruitgang van test scores op het vlak van moedertaal en wiskunde bijvoorbeeld niet zorgwekkend is, noch dat het geen aanwijzing is van een onderwijskwaliteitsprobleem. De vraag blijft echter of dit een afdoend bewijs is voor zowel de betrokken onderwijsprofessionals als voor koele filosofen. Ze kan maar beantwoord worden als voorafgaand het begrip ‘onderwijskwaliteit’ omschreven is.

Je kan meerdere invullingen geven aan het begrip onderwijskwaliteit. Gert Biesta bijvoorbeeld vindt dat onderwijs leerlingen moet kwalificeren, socialiseren en tot subjecten vormen. Wie, zoals hij, onderwijsdoelen ruimer definieert, zal wellicht nog andere indicaties van een onderwijskwaliteitsdaling willen vaststellen, alvorens daartoe te besluiten. Zelfs wie vindt dat onderwijs puur moet kwalificeren, kan om extra bewijzen vragen. Hoe zit het met de kennis en kunde op het vlak van mu-

zische vorming en wereldoriëntatie in het basisonderwijs of hoe het gesteld is met heel beroepsspecifieke competenties in richtingen met een arbeidsfinaliteit? Die vragen stellen is iets anders dan ze beantwoorden en al helemaal niet hetzelfde als beweren dat ons onderwijs op al die vlakken goed scoort. Als de ene al te snel tot een onderwijskwaliteitsdaling besluit, mag de andere evenmin zonder staving beweren dat alles goed loopt.

Een door de logica geïnspireerde kritische reflectie bij de bewering dat de onderwijskwaliteit daalt, volstaat niet. Hoe beperkt we het signaal van de daling van leerlingenscores op gestandaardiseerde tests op specifieke cognitieve vaardigheden ook vinden, het is relevant en kan niet genegeerd worden. Dat geldt in het bijzonder voor wie gelijkheid en gelijke kansen belangrijk vindt. Diezelfde tests tonen immers aan dat kinderen van ouders met de laagste inkomens door de band het slechtst op de tests scoren.

Op de keper beschouwd relatieveer ik hierboven eerst de juistheid van de bewering dat de onderwijskwaliteit daalt om vervolgens aan te geven dat ik de signalen ervan zelf toch ook alarmerend en sociaal relevant vind. Dat ik me uitermate stoort aan veel publieke stellingnamen over de daling van de onderwijskwaliteit, heeft minder te maken met de stelling als dusdanig, dan wel met de gevolgtrekkingen in termen van de remedies ervoor. Ook daar kan je door een logica-bril naar kijken. Je kan in dit geval de houdbaarheid van een impliciete als-dan-redenering beoordelen. Als de onderwijskwaliteit daalt, dan moet ingreep A, B of C doorgevoerd worden in ons onderwijs. A, B

en C preciseren is niet eenvoudig, want er worden meer remedies gesuggereerd dan ons alfabet letters telt, zoals bijvoorbeeld meer lesuren moedertaalonderwijs en wiskunde voorzien, leraren veel meer directe instructie doen toepassen, de lerarenopleiding hervormen, meer zijinstromers aantrekken, de ouders die de instructietaal niet beheersen financieel straffen of invulboeken afschaffen.

Door de impliciete redenering in drie stappen te expliciteren wordt onmiddellijk duidelijk hoeveel gaten erin zitten.

1 **Als** de onderwijskwaliteit daalt...,¹

2 **dan** is (of zijn) daar een (of meerdere) specifieke oorza(a)k(en) voor, namelijk A, B, C of... Z.

Merk op dat ik de oorzakenstap vooralsnog had overgeslagen. Ik gaf immers aan dat ik me stoorde aan de remedies. Het punt dat ik hiermee wil maken, is dat veel mensen die remedies propageren niet duidelijk de oorzaak aangeven van de onderwijskwaliteitsdaling.

Toegegeven, bij bepaalde remedies is het niet zo moeilijk om de ontbrekende oorzaakstap zelf aan te vullen. Zo zal de pleitbezorger van de hervorming van de lerarenopleiding ongetwijfeld van mening zijn dat een slechte lerarenopleiding de slechte leerlingenscores verklaart, zoals de voorstander van een verbod op invulboeken de mening zal toegedaan zijn dat het gebruik ervan de oorzaak van de tanende onderwijskwaliteit is. Wat er juist schort aan de lerarenopleiding of aan invulboeken, is daarmee evenwel niet noodzakelijk duidelijk.

3 **en dan** zal A', B', C',... Z' dat probleem oplossen en zal de onderwijskwaliteit significant verbeteren.

Belangrijker om op te merken is dat de logica-lat voor een als-dan-redenering hoger ligt dan gewoon een plausibel verband tussen de verschillende elementen. In deze context verwachten we dat iemand aantoon hoe een bepaalde remedie de onderwijskwaliteitsdaling kan omkeren in een -stijging.

- Je verwacht een *theory of improvement*. Hoe zal stapsgewijs de implementatie van A', B' of C' er finaal toe leiden dat de leerprestaties verbeteren? Bv. als de lerarenopleiding verbetert in termen van X, Y en Z, dan zullen startende leraren in de toekomst standaard de volgende gedragingen stellen in deze en die context en niet langer dit of dat gedrag en daardoor zullen de leerresultaten bij dit type leerlingen in die mate stijgen... Bij bepaalde remedies kan je je de vraag stellen of de pleitbezorgers überhaupt nog zouden willen beginnen aan een dergelijke denkoefening die in principe vooraf gebeurd zou moeten zijn.
- Een *theory of improvement* raakt doorgaans verschillende factoren en hun interactie aan, iets wat de meeste remedies niet doen. Bv. uit onderzoek weten we dat leraren en scholen op dit moment veelal om deze redenen voor invulboeken kiezen, terwijl die (...in deze zin en in deze mate) leiden tot slechtere leerresultaten... Om ervoor te zorgen dat ze daarvan afstappen moet in de eerste plaats dit gebeuren en vervolgens dat.
- Merk ook op dat de oorzaken en remedies doorgaans niet alleen abstractie maken van zuivere onderwijsfactoren maar ook van de context waarin het onderwijs plaatsvindt. Slechts sporadisch worden sociale oorzaken aangedragen voor de achteruitgang van testresultaten. Nog veel minder wordt gekeken naar hoe onderwijskundige en niet-onderwijskundige factoren interageren. Misschien schiet een in se zinvolle remedie in een bepaalde context zijn doel voorbij ondanks een sterke onderwijskundige *theory of improvement*, omdat er op dat moment voor die specifieke groep iets anders nodig is, iets dat in andere contexten net niet aangevoelen is.
- De remedies worden als onderwijskundig gepresenteerd en zijn dat in de meeste gevallen ook in grote mate. Met het voorbeeld van de koppeling tussen een taaleis aan een mogelijk financiële sanctie voor ouders hintte ik er al op dat dat niet altijd zo is. Maar ook andere voorstellen kunnen niet alleen vanuit een onderwijskundige logica voorgesteld worden, maar net zo goed vanuit een politieke of ideologische. Op zich is daar niets mis mee. Het is legitiem voor opiniemakers, politici en onderwijsprofessionals om bijvoorbeeld de eigen taal te propageren als een verbindend element in de gemeenschap of het storend te vinden dat veel geld gaat naar uitgevers en andere nieuwe onderwijsspelers die een lucratieve onderwijsmarkt willen creëren met fancy invulboeken of digitale tools. Punt is dat we als onderwijsprofessionals en burgers naast de onderwijskundige, de pedagogische of sociale dimensie van een voorstel ook de politieke of ideologische lading onderkennen en ook daarover de discussie voeren.

Om een *theory of improvement* vragen is een opstap naar iets wat in mijn ogen nog veel belangrijker is, namelijk de herhaling van de vraag naar een coherent beleid op langere termijn dat alle stakeholders engageert. Geen enkele actor overziet de onderwijsuitdaging waar we voor staan in al zijn complexiteit, laat staan dat een actor er alleen de oplossingen zou voor kunnen implementeren. Ik herhaal hiermee mezelf en vele anderen. Samen denken en samen werken is niet altijd makkelijk, maar we hebben geen alternatief. In een onderwijsdebat in de aanloop naar de verkiezingen hoorde ik politici even pleiten voor een dergelijke aanpak, tot anderen het weglachten met de redenering dat wie alles met iedereen wil overdenken en alles tegelijk wil aanpakken stilstaat. Aan ons om duidelijk te maken dat halfbakken partiële remedies opblazen in wezen hetzelfde is als het neersabelen van een zelf gecreëerde karikatuur van een beleid waar staatsmannen en -vrouwen werk van zouden maken.

¹ Hoewel ik hierboven kritische kanttekeningen bij deze stelling plaats, neem ik ze voor de denkoefening in eerste instantie even voor waar aan.