



**PROFLANDRIA**

---

*Netwerk van Vlaamse Ondernemers en Academici*

# ***Het onderpresterende onderwijs?***

De belangrijkste oorzaken voor de actuele problemen

Manifest ter begeleiding van het colloquium in *Utopia Aalst*, 14 mei 2019.

**Kurt Moons**  
*Voorzitter Pro Flandria*

**Jan Boons**  
*Werkgroep Onderwijs*

# Het onderpresterende onderwijs?

De belangrijkste oorzaken voor de actuele problemen.

Meer dan vijf jaar geleden (meer precies: 8 november 2013) organiseerde Pro Flandria haar eerste onderwijscolloquium. De titel toen was: "De verborgen agenda's achter de onderwijshervormingen blootgelegd" en de hamvraag was "Sluiten we de boeken in 2020?". Het beleid heeft een sterke impact op het onderwijs en niet altijd een goede inbreng.

Het colloquium van 2013 was een succes op vele vlakken. Gerenommeerde sprekers, een volle zaal met onder andere gasten die topposities bekleden in het Vlaamse onderwijsbeleid en de rol die het colloquium mee gespeeld heeft in het toendertijd niet doorvoeren van de op tafel liggende 'scholengroepen'.

Over enkele maanden start het schooljaar 2019-2020 – en kennen we ook vanuit het werkveld het antwoord op de vraag of we in 2020 de boeken toe moeten doen. Ondertussen bereiken vele alarmsignalen vanuit het Vlaamse onderwijs de media en politieke wereld.

Ook dit jaar organiseert Pro Flandria weerom een onderwijscolloquium, nu in samenwerking met Doorbraak, Vlaanderens grootste opiniewebsite. Hierbij gaan een aantal deskundige sprekers na welke de kerntaken zijn voor een toekomstgericht onderwijs in Vlaanderen.

In dit manifest, dat ter gelegenheid van dit colloquium wordt uitgegeven, worden de voornaamste factoren voor de achteruitgang op een rijtje gezet. Aanvullend worden in een folder een reeks concrete voorstellen tot herstel aangebracht.

In dit tweede onderwijscolloquium kijken we breder naar de plaats van het onderwijs.

Niet alleen het beleid wordt nog eens extra onder de loep genomen. Ditmaal maken we enerzijds een grondige staat op van het huidige niveau en kijken we anderzijds ook verder dan het leerplichtonderwijs, met name naar het Hoger Onderwijs. Als derde aspect gaan we ook dieper in op de relatie tussen onderwijs en het werkveld. Deze bredere kijk op onderwijs weerspiegelt zich in de drie uitgekozen

topsprekers, die elk een belangrijke expertise hebben in hun domein.

Pro Flandria wenst met deze activiteit, begeleidend manifest en pamflet, constructief bij te dragen aan de discussie omtrent een van de belangrijkste thema's voor een samenleving : hoe brengen we op een performante manier kennis over naar de volgende generatie ? Of nog, hoe vormen we kritische burgers die de waarden en normen van ons volk als basis gebruiken ter behoud van en versterking van Vlaamse welvaart en welzijn ?

Veel leesplezier !

Kurt Moons  
Voorzitter Pro Flandria

Colloquium Onderwijs :

Bloei of ondergang van het Vlaamse onderwijs ?

Kerntaken voor een toekomstgericht onderwijs in Vlaanderen.

Dinsdag 14 mei 2019

Zaal De Geuzen, Utopia 1, 9300 Aalst

Sprekers :

- Prof. Dr. Wouter Duyck

- De heer Jan Denys

- Prof. Dr. Koenraad Debackere

Moderator : de heer Karl Drabbe (Doorbraak)

## Inhoudstafel

Woord Vooraf – p. 2

§1. Inleiding – p. 4

§2. Overheid – p. 4

- 2.1. Onrust – p. 5
- 2.2. Verantwoordingsplicht – p. 5
- 2.3. Juridisering – p. 6
- 2.4. Flankerende diensten – p. 6
  - 2.4.1. Inspectie – p. 6
  - 2.4.2. CLB – p. 6
- 2.5. De absurditeit van enkele eindtermen – p. 7
  - 2.5.1. Niet verplicht – p. 7
  - 2.5.2. Absurde formulering – p. 7
  - 2.5.3. Actualiteit – p. 7
  - 2.5.4. Maatschappelijke invulling – p. 7
  - 2.5.5. Minimumdoel is meteen maximumdoel – p. 7
  - 2.5.6. Geen opbouw doorheen de graden – p. 7
- 2.6. Gelijkheid – p. 7
- 2.7. Bewuste misleiding – p. 8

§3. De leerlingen – p. 9

- 3.1. Allen naar het ASO – p. 9
- 3.2. Zorgleerlingen – p. 9
- 3.3. Attitude en gezag – p. 10
- 3.4. Diversiteit – p. 11
- 3.5. Het onderwijs als antwoord op diversiteit – p. 12

§4. Ouders – p. 12

§5. Maatschappij – p. 13

- 5.1. Vaardigheden voor de 21<sup>ste</sup> eeuw – p. 13
- 5.2. Vrijheid is niet maatschappelijk gericht – p. 13
- 5.3. Economische impact – p. 14
- 5.4. Overladen aan maatschappelijke vormingstaken – p. 14

§6. De school – p. 14

- 6.1. Gebrek aan moed – p. 14
- 6.2. “Zien” is niet “leren” – p. 14
- 6.3. Er door laten ? – p. 15
- 6.4. Personeelsbeleid – p. 15
- 6.5. Zorginstelling – p. 15
- 6.6. De koepel – p. 16

§7. Gevolgen – p. 16

§8. De weg hieruit ? – p. 16

## **§1. Inleiding**

Het Vlaamse onderwijs zit in het slop. Wie de eerste maanden van 2019 een krant opensloeg kon er niet naast kijken. Er bestaan ontzettend veel cijfers over de benarde situatie vanuit elke invalshoek (PISA, TIMMS en PIRLS, ...) en die cijfers duiken allerm minst voor het eerst op, maar circuleren al gedurende ruim een decennium. Wel nieuw is de plotse enorme aandacht die de onderwijsproblematiek krijgt in de media en bij opinie makend Vlaanderen. De media hypen graag in aanloop van de verkiezingen, maar dit actuele signaal komt ditmaal vanuit het onderwijs zelf omdat het zo echt niet verder kan. Dat signaal had al veel eerder kunnen komen, en eigenlijk, al veel eerder moeten komen. Het onderwijs is op drift, omdat het alle sturing kwijt is en vooral omdat het alle partners kwijt is. Die vier partners zijn: de overheid, de ouders, de leerlingen en de maatschappij. Op elk van die vier 'kloven' tussen het onderwijs en de respectievelijke partners zullen we dieper ingaan. Maar op de rol van de overheid, uiteraard, het meest.

Het onderwijs is op drift, omdat het alle sturing kwijt is en vooral omdat het alle partners kwijt is.

## **§2. De overheid**

De overheid scheidt in de eerste plaats het kader waarbinnen de inrichters van onderwijs hun school opbouwen. Verder moet de overheid oplossingen voorzien voor de praktische problemen op "de werkvloer". Het beleid sluit aan bij en verbetert het werkveld.

Maar – letterlijk – het omgekeerde is waar in Vlaanderen: de overheid lost de problemen van het onderwijs niet op, ze draagt er niet alleen toe bij, maar de overheid misbruikt het onderwijs om de overheidsproblemen op te lossen en dat op drie niveaus.

Ten eerste wordt expliciet opgelegd om maatschappelijke kennis, waaraan het de jongeren soms ontbreekt wegens te beperkte opvoeding thuis, via de school bij te brengen. Het gaat dan onder meer om het theoretisch rijbewijs, leren omgaan met geld, politiek bewustzijn, algemene beleefdheid en 'respect', samenleven met 'verschillen'. Dit is opvoeding, geen kennis, en hoort in de eerste plaats thuis

in het gezin en pas daarna op school, waar het nu te veel kostbaar volume inneemt ten koste van de basisvakken.

Ten tweede zijn er tal van maatschappelijke problemen waarvoor het onderwijs ingeschakeld wordt om ze te helpen oplossen, zoals bijvoorbeeld armoede thuis (de school voorziet in een actieplan, in maaltijden, in 'gesprekken', in eigen financiële input bovenop de maximumfactuur). Bij "radicalisering" wordt de school bijvoorbeeld het voornaamste instrument voor vroegtijdige detectie, maar vooral ook om die problematiek aan te pakken door meer en dieper de geneugten van de democratie onder de aandacht van die risicojongeren te brengen. Segregatie in de maatschappij wordt aangepakt door quota op te leggen aan scholen voor hun leerlingenpopulatie. Stuk voor stuk maatschappelijke problemen waar het onderwijs in een oplossende rol gewrongen wordt die het op dat terrein niet zou mogen hebben. Bovendien gaat ook dit allemaal opnieuw ten koste van de broodnodige schaarse middelen als tijd, geld en mankracht en leidt het opnieuw af van haar kerntaak: de kennisoverdracht.

Op het derde en laatste niveau is het onderwijsveld een zuivere speelbal van de politieke grillen. De Belgische begroting ontspoord en financiële krapte dwingt tot hervorming op Vlaams niveau in het onderwijs. Ook op zuiver ideologisch vlak is het onderwijs de dienstmaagd om ideeën te verwezenlijken, in de eerste plaats het dogma van de "gelijkheid", vertaald als de "afspiegeling van de maatschappij" en "radicale inclusie". De inschrijvingsdecreten, de herfinanciering, de grote herstructureringen, zowel van scholen als in de graadstructuur, de nieuwe eindtermen, ... staan allemaal in het teken van deze politieke onderwijsvreemde idealen. Dit zijn geen 'oplossingen' voor problemen waar het onderwijs de overheid om hulp vraagt, integendeel, dit zijn blind van bovenaf opgelegde maatregelen die politiek mooi verpakt worden maar de scholen hinderen en dus afbreuk doen aan de kwaliteit van onderwijs.

Jammer genoeg moeten we tot volgende conclusie komen: De overheid heeft zich over een periode van 20 jaar ontpopt van facilitator van onderwijs tot rem op kwalitatief onderwijs. We overlopen een handvol pijnpunten waar scholen onder gebukt gaan – stuk voor stuk beslissingen van de overheid.

De overheid heeft zich over een periode van 20 jaar ontpopt van facilitator van onderwijs tot rem op kwalitatief onderwijs

### 2.1 *Orrust*

Eén hoofdoorzaak van de huidige verslechterende situatie is het continue gepruts aan het onderwijs. Neem nu de inschrijvingsregels alleen al, die de afgelopen tien jaar al vijf keer gewijzigd of aangevuld zijn en ... volgend jaar opnieuw zullen wijzigen! Het gaat dan concreet over: de dubbele contingentering, welke voorrangsgroepen, het digitale register, de verplichte taalproef, het M-decreet als inschrijvingsdecreet, de perioden, ... De verandering wordt al opnieuw veranderd nog voor dat ze als routine geïnstalleerd is geraakt, nog voor dat ze op haar verdiensten beoordeeld kan worden, nog voor dat er rust en stabiliteit op school is. Die rust en stabiliteit zijn nochtans noodzakelijke voorwaarden voor kwalitatief onderwijs.

De overheid verglijdt naar een beleid van micromanagement-van-de-dag, elke efficiëntie en langetermijn-werking hypothekeerend. De opgelegde vernieuwingen kosten steeds dure 'resources' als tijd, mankracht, inwerkingsperiode, ... Wanneer die nieuwigheid dan slechts een "leuke vondst" betreft vanuit één of ander muf kantoor te Brussel – in contrast met het onbeantwoord blijven van de eigen, reële klaagzang vanop de werkvloer – dan is het lofgesch dat het onderwijs langzaam leegbloedt.

### 2.2 *Verantwoordingsplicht*

Net omdat de vernieuwingen niet beantwoorden aan concrete noden van de werkvloer, wil een achterdochtige overheid 'de implementatie' nauwgezet opvolgen. Het onuitgesproken vertrouwen in de expertise van school en leerkracht is ingewisseld voor een omstandig ter verantwoording roepen, op papier. Uiteraard is het een nobel doel om arbitraire en onjuiste beslissingen aan het licht te brengen en om fouten te voorkomen of te kunnen bijsturen. Maar de balans is doorgeslagen.

Ten eerste is er geen autoriteit meer weggelegd voor de school, is alle vertrouwen weg. Ten tweede is dit een enorme belasting van de onderwijsleden: elke actie, tot de kleinste toe, moet gedocumenteerd en verantwoord worden. Een leerkracht die

een leerling extra oefeningen meegeeft in het weekend, kan dit niet meer 'zo maar'. Die leerkracht moet niet alleen op zoek naar die tien extra oefeningen, maar moet dat ook registreren, het doel omschrijven, dat opvolgen, dat melden aan de zorgjuf, dat allemaal doen volgens de vastgelegde stappen van het 'schoolwerkplan,' (niet zelden een 500 tal pagina's dik – wie heeft tijd om dat te schrijven of om te lezen?), de effecten opvolgen, overleg opstarten met de ouders indien dat een tweede keer voorvalt, op de klassenraad het ganse overzicht voorleggen van alle acties voor die leerling in dat jaar, en zo verder. Dat allemaal om gewoon vrijdag tien extra oefeningen mee te geven in het weekend, oefeningen waarvan de leerkracht door zijn 20 jaar ervaring simpelweg 'weet' dat die deze leerling ten bate komen? Je moet al een doorbijter van een leerkracht zijn om die extra oefeningen te geven wanneer daar 90% administratie bovenop komt.

Op beleidsvoerend niveau van de school kan er geen actie meer worden ondernomen zonder een voorafgaand lang administratief proces

Niet alleen het volume van die administratie op zich is al negatief, maar op beleidsvoerend niveau van de school is dit eveneens nefast aangezien er geen actie meer kan ondernomen worden die niet het resultaat is van een lang administratief proces. Dit brengt een ernstige verlamming teweeg. Iemand een tuchtmaatregel opleggen of iemand van traject doen veranderen zijn allemaal processen van lange adem geworden. Te lang: er kan niet meer kort op de bal gespeeld worden, en vaak vereist dit proces een administratieve onderbouw al van af het moment dat alles nog 'normaal' leek. Dit is uiteraard een valkuil: de administratie is zo omvangrijk dat er mee gewacht wordt tot het niet anders meer kan, maar dan is het al te laat en moet krampachtig met terugwerkende kracht een administratie worden opgebouwd. Het gevolg is dat men ofwel zware administratie moet aanleggen op het moment dat er nog 'niets' aan de hand is (en wie is daartoe bereid onder de heersende werkdruk?) ofwel 'niets' meer kan doen op het moment dat het nodig is (omdat er tot dan toe geen administratie is aangelegd). De school is verlamd en niet meer bij machte om acties te ondernemen die leerlingen en school ten goede zouden komen.

### **2.3 Juridisering**

Die administratie biedt zeer tastbare houvast voor juridisch getouwtrek – een piste die de overheid nog verder aanmoedigt door beroepsprocedures in te bouwen en de ouders eindverantwoordelijkheid te geven over bepaalde onderdelen van de schoolloopbaan. Met te groot gemak dienen ouders vandaag een klacht in, betwisten een beslissing. Dat betekent voor de school een enorme drainage van resources, een enorme lijdensweg, en vooral weeral de zoveelste verzwakking van haar autoriteit. De school, in plaats van krachtige omgeving vol expertise en handelingsvrijheid, wordt een geknecht instituut, in alle machteloosheid overgeleverd aan de wensen van ouders die gretig advocaten brieven laten sturen. Om nog maar te zwijgen van de impact die deze klemgreep heeft op de attitude waarmee de leerlingen op school rondlopen. Hun “rechten” primeren op alles. Hun boekentas is heilig (privacy...), hun inschrijvingsrecht is heilig (in maart vertelt het CLB dat het “te laat” is op het jaar om nog tot uitsluiting over te gaan...), zij hebben alle rechten aan hun kant – de school lijkt alleen nog maar over plichten te beschikken, verplichtingen tot het onmogelijke. Dat scholen rechterlijk gestraft worden, een voorbeeld dat de pers haalde, omdat ze zich geen raad wisten met een kind met het syndroom van Down dat niet tot twintig kan tellen in het vierde leerjaar, is veelzeggend.

Met te groot gemak dienen ouders vandaag een klacht in, betwisten een beslissing

### **2.4 Flankerende diensten**

De overheid heeft het onderwijs niet alleen rechtstreeks in de steek gelaten, maar heeft ook andere dienstbare partners van het onderwijs ontvreemd, zoals de inspectie en het CLB.

#### **2.4.1 Inspectie.**

Sinds meerdere jaren is de inspectie één van de krachtigste motoren achter het verdwijnen van kennis uit het leerproces door in de eerste plaats de scholen te dwingen om de nieuwe methoden te gebruiken die kennis inruilen voor welbevinden, vage vaardigheden, ... en dat volledig ongeacht de resultaten of gevolgen. Dit is problematisch op vele vlakken. Ten eerste is dit niet haar taak, scherper nog, de inspectie is hiervoor wettelijk niet bevoegd (cfr.

rapport van het Rekenhof 2011). Anders gezegd: de inspectie beperkt de scholen in hun methodische vrijheid die nochtans gegarandeerd is. Ten tweede legt de inspectie ook tegenover niemand verantwoording af over haar ‘visie’. Waarop baseren zij zich buiten hun eigen wenselijkheid om nieuwlichterijen te verplichten? Ten derde verliest de inspectie daarmee haar kerntaak uit het oog : de inspectie focust zich nu op wat de scholen doen en niet op wat ze bereiken bij de leerlingen (cfr. Andersen-audit).

Het is een schuldig verzuim van de overheid om de inspectie niet te dwingen zich op sterke output te concentreren

Vorig jaar trad de nieuwe inspectie, modieus “2.0” gedoopt, in werking. Op papier heeft de inspectie een bocht gemaakt, door “niet repressief” en als “een coach” te werk te gaan. In realiteit blijft ze onverminderd de scholen zeggen wat ze wel en niet mogen doen in alle blindheid voor de niveaudaling. Het is schrijnend dat de nieuwe inspectie bijvoorbeeld een leerkracht Frans in een derde graad ASO Moderne Talen verbiedt om een dictée te geven of een vertaling te laten doen. Het is een schuldig verzuim van de overheid om de inspectie niet terug te dringen tot het domein van haar bevoegdheden en de inspectie alsnog te dwingen om zich op de sterke output te concentreren.

#### **2.4.2 CLB**

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) hebben zich ook, in het laatste decreet dat hun opdracht definieerde, moeten herpositioneren van partner van de school naar een actor in het veld waar menige school het moeilijk mee heeft. Door eenzijdig de “belangen” van het probleemkind te moeten behartigen (tegenover de school die de belangen van alle leerlingen moet waarborgen) en door daarnaast weinig tot geen informatie te delen (want het CLB werkt autonoom, voor de leerling en dus niet ‘voor’ de school, ook niet ‘met’ de school maar ‘naast’ de school), is er een afstand gecreëerd tussen CLB en school. Waar vroeger het CLB mee op zoek ging naar een externe oplossing voor een probleem waarvan de school aangaf het niet intra muros opgelost te kunnen krijgen, zal een school vandaag niet zelden het CLB als een doodlopend straatje of zelfs een

bijkomende hindernis ervaren. Opnieuw een partner minder en een isolement of spanningsveld meer.

Door eenzijdig de “belangen” van het probleemkind te moeten behartigen en door daarnaast weinig tot geen informatie te delen is er een afstand gecreëerd tussen CLB en de school

### **2.5 De absurditeit van enkele eindtermen.**

Bij de invoering van de eindtermen noemden vele leerkrachten dat de grootste vergissing die er mogelijk was. Werd er nog jarenlang gestreden tegen de eindtermen als concept (zoals door O-ZON van Marc Hullebus begin jaren 2000, of in het blaadje ‘Meesterlijk’ en ‘De Onderwijskrant’ in dezelfde periode) dan zijn eindtermen ondertussen al in die mate ingeburgerd en ondergesneeuwd door nieuwe problemen, dat ze als concept niet meer in vraag gesteld worden. Misschien is deze onderwijs-crisis een goed moment om dat alsnog te doen: de eindtermen hebben een groot aandeel in de niveau-crash in het huidige Vlaamse onderwijs.

#### **2.5.1 Niet verplicht.**

Een leerling is niet verplicht om een eindterm te halen om zijn diploma te krijgen. Er moet naar gestreefd worden, dat wel, maar het behalen op zich is niet verplicht en al zeker en vast niet om ze ‘allemaal’ te halen. Dit principe moest er voor zorgen dat een leerling niet voor een futiliteit het jaar moest overdoen maar het verwerd tot een vrijgeleide om voor grote tekorten een oogje dicht te knijpen. Sommige fundamentele eindtermen in wiskunde of in taalvakken worden door 50% tot 80% van de leerlingen niet behaald. Maar die leerlingen kabbelen wel verder door het onderwijslandschap. In Nederland is door een gelijkaardige laksheid ondertussen 18 % of bijna één op vijf van de 14-jarigen laaggeletterd. Deze tendens is nefast voor de waarde van een diploma.

#### **2.5.2 Absurde formulering.**

Vele eindtermen zijn heel vaag, niet te kwantificeren of gericht op irrelevante doelen zoals: “De leerlingen respecteren elkaars bijdrage en mening” of “de leerlingen moeten plezier beleven aan ...”.

#### **2.5.3 Actualiteit.**

De eindtermen zijn ook op kortstondig nut en de actualiteit gericht. Daardoor vragen ze ook continue bijschaving. Wat dan weer heel de cyclus overhoop gooit: de directie, leerkrachten en leerlingen moeten zich aanpassen en de handboeken moeten weerom worden geactualiseerd.

#### **2.5.4 Maatschappelijke invulling.**

Een derde van de nieuwe eindtermen (1 september 2019) voor de eerste graad heeft een zuiver maatschappelijke, soms ronduit politieke invulling, over “burgerzin”, over “democratisering”, over “waarden en normen”, over multiculturaliteit of de genderideologie.

#### **2.5.5 Minimumdoel is meteen maximumdoel.**

Het grootste probleem is dat eindtermen een minimumdoel heten te zijn maar dat ze in de praktijk meteen ook als maximumdoel fungeren: de inspectie werkt een sterker aanbod manifest tegen, de delibererende klassenraad mag niet meer oordelen op basis van de uitbreiding, de leerkrachten moeten naar evaluatie (de punten dus) een soort dubbele boekhouding invoeren voor wat binnen en wat bovenop de eindtermen valt (indien niet is dat een ‘procedurefout’ in geval van betwisting van een attest). Kortom: het minimum is meteen het maximum.

#### **2.5.6 Geen opbouw doorheen de graden.**

Er zit ook geen ‘traject’ meer in vanaf het eerste jaar: omdat men de leerlingen steeds wil omringen met alle mogelijke opengehouden opties zit er weinig opbouw in het programma met veel herhaling van “inleiding tot ...”. Bijvoorbeeld: nu krijgt de leerling “leren lezen van een grafiek” gedeeltelijk in Wiskunde, nog eens flauwtjes overgedaan in Wetenschappelijk Werk en nog eens herhaald bij Fysica – drie keer half, maar dat is in dit geval niet anderhalf.

### **2.6 Gelijkheid.**

Het onderwijs lijkt om niets anders meer te draaien dan om ‘gelijkheid’. De gelijkheidsidee gaat zo ver dat schoolse factoren buiten beschouwing worden gelaten en radicale inclusie het einddoel is. Je doet mee (= inclusie) en dit ongeacht jouw

mogelijkheden en prestaties ('gelijkheid'). De titel bij één van de presentaties van het M-decreet luidde: "Je moet niet mee kunnen om mee te mogen" en vat het idee perfect samen.

De gelijkheidsidee wordt verkocht als gelijkheid van (start)kansen maar mikt ten gronde wel degelijk op gelijkheid in uitkomsten. Het wegwerken van resultaatverschillen (de "immorele kloof" zoals toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke dat noemde) kan natuurlijk op twee manieren, namelijk door de onderpresteerders beter te laten scoren of door de kopgroep af te zwakken. Bijgevolg werd er voor een ganse generatie leerlingen overgeïnvesteed in de zwakke groep en zo goed als niets geïnvesteerd in de sterke groep. Recent klinken kritische geluiden waardoor een bijsturing plaatsvindt (zoals "kangoeroeklassen") maar het onevenwicht blijft. Die veronachtzaming van de kopgroep vertaalt zich in de sterke daling die nu specifiek bij deze groep opvalt.

De gelijkheidsidee maakt nog meer slachtoffers, want ze duikt ook op in personeelskwesaties, in inschrijvingsvisies, in de rol van het CLB, in klasindelingen, in betwistingen en zo meer.

Het fundamentele probleem van deze alom-tegenwoordige gelijkheidsidee, is dat ze geweld doet aan de realiteit door bestaande en relevante verschillen te negeren. Immers alle kinderen zijn gelijkwaardig maar geen twee zijn gelijk. We vinden het logisch dat er geen tractor op de autostrade mag rijden. De snelheid is een realiteit, dat het hinderlijk is een oordeel. Maar dat zelfde oordeel blijft achterwege wanneer we het plots hebben over gelijkheid in de klas met een reëel verschil in prestaties. Nochtans zijn de gevolgen niet anders: de gelijkheidsidee plaatst leerlingen in klassen, scholen en trajecten waar ze eenvoudigweg niet op hun plaats zitten, net zoals de tractor op de autostrade. "Frustratie en verdriet" was de kop van een artikel hierover en inderdaad: gelijkheid dwingt tot grotere inspanningen met lagere efficiëntie en een mindere uitkomst. Noch school of leerkrachten, noch de medeleerlingen, maar al zeker niet de doelleerling zelf zijn hier enigermate mee gebaat. Integendeel. Maar het beleid dendert wel verder op dat spoor.

De eindtermen hebben een groot aandeel in de niveaucrash in het huidige Vlaamse onderwijs

## 2.7 Bewuste misleiding

Is het lichtzinnigheid of kwalijke misleiding? Omwille van die discrepantie tussen politieke wenselijkheid en schoolse realiteit kan het niet anders dan dat er af en toe regelrecht moet 'misleid' worden. De overheid liegt de school voor over doel en realisatie. Het mooiste voorbeeld daarvan is het M-decreet, waarvan het werkveld aangaf dat dit niet zou kunnen werken en waar politici toch doorzetten tegen beter weten in. En met welk discours? Het was "onvermijdelijk" omwille van een VN-richtlijn maar nu het te erg misloopt is er sprake van aanpassingen, waarbij dat 'dwingend karakter' van die VN-richtlijn plots niet meer ter sprake komt of iets lijkt tegen te houden...

Ook inhoudelijk wordt er misleid. Het M-decreet werd letterlijk verkocht met twee tot in den treure toe herhaalde voorbeelden zijnde: "een hellend vlak aanleggen" voor een kind met een rolstoel en de "vergrootglazen" voor kinderen met een visueel probleem. Steeds werd het voorgesteld alsof die leerlingen op alle andere vlakken niet te onderscheiden waren van hun klasgenootjes. Dat is een leugen want de IQ-grenzen werden aangepast en leerlingen die niet over een normale intelligentie beschikken, leerlingen die ernstige psychische "rugzakjes" hebben, of verregaande leerproblemen hebben, ... al die leerlingen krijgen onbeperkt toegang tot het gewoon onderwijs. Terwijl de meeste scholen nog steeds hun eerste rolstoel of blinde leerling over de vloer moeten krijgen zijn de leugens van weleer al vergeten... Enige ondersteuning om voor deze specifieke leerlingen aangepast onderwijs te voorzien is er niet : roeien zonder riemen. Met deze mix aan leerlingen loopt het in de klas en op school vast.

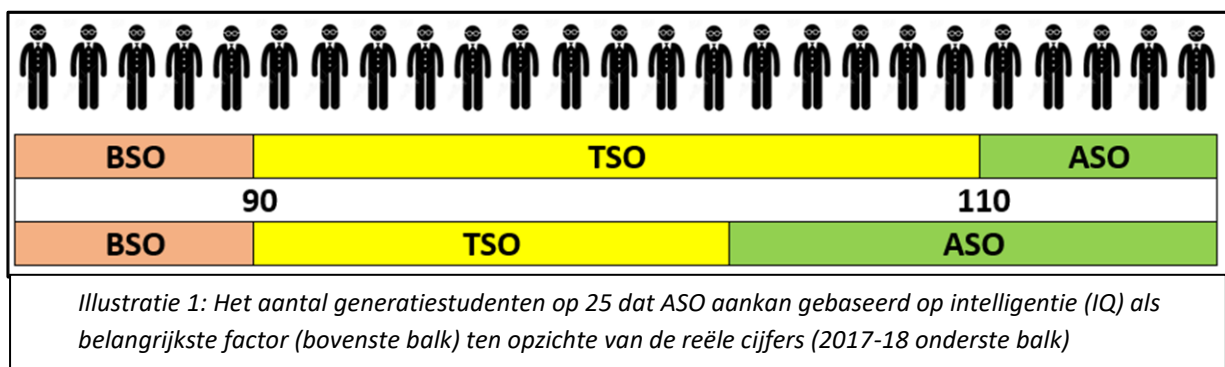


Hoog tijd om een kijkje nemen wie er allemaal op onze Vlaamse scholen rondloopt als leerling.

### §3. De leerlingen

Hoewel onze jeugd nog steeds onze steun en goedkeuring verdient kunnen we er niet om heen dat er in de laatste decennia enkele belangrijke verschuivingen hebben plaatsgevonden in de leerlingenpopulatie. Verschuivingen die hun serieuze impact hebben laten voelen op het niveau van en de uitstroom in het onderwijs. Het gaat hierbij niet enkel om de bijzonder toegenomen diversiteit in de leerlingenpopulatie maar eerder om karakteriële ver-

potentieel onderbenut blijft – in het bijzonder vanuit het perspectief van onze kenniseconomie. De cijfers (zoals PISA) tonen vooral in deze groep de grootste achteruitgang sinds vijftien jaar (toen de eindtermen volledig geïnstalleerd waren en de GOK-decreten ingevoerd werden). De overheid wil de kopgroep ‘groter’ maken met het oog op de voortrekkersrol in de economie (en vooral: de maatschappelijke gelijkheid) maar door die vergroting ontstaat net een verzwakking, waarbij het totaalplaatje uiteindelijk negatief uitdraait.



schuivingen – de tijdsgeest, zeg maar. Denk hierbij aan ambitie en inzet, doorzettingsvermogen, werkhouding maar ook aan een gegroeide problematiek in de psychiatrische sfeer, leerstoornissen of factoren die de interactie en samenwerking met het onderwijzend personeel bepalen. De mate waarin deze voorkomen en de ernst waarmee ze zich uiten is een veelvoud van wat het ooit geweest is. De belangrijkste elementen pikken we er uit omdat ze gezien worden als medeoorzaken binnen dat grote geheel van de huidige niveaudaling.

#### 3.1 Allen naar het ASO.

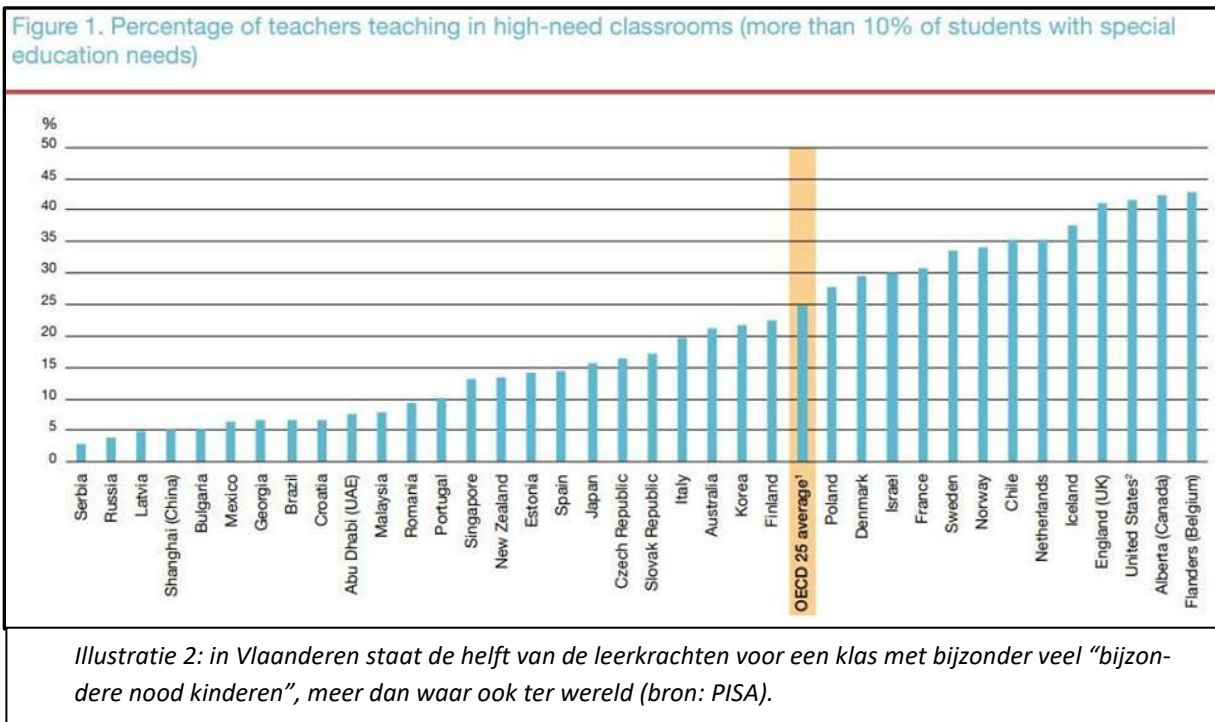
Het algemeen secundair onderwijs, de theoretische doorstroming die specifiek voorbereidt op hogere studies (bachelor / master) is in theorie ontworpen voor de 20% sterkste leerlingen van hun generatie. In praktijk zien we net dat daar dubbel zo veel leerlingen schoollopen (zie illustratie 1). Anders gezegd: de helft van de leerlingen in het ASO zit daar niet op zijn plaats. Dat weegt enorm op de vlotheid van het lesverloop, op het gemiddelde niveau en ook op de mogelijkheden om de echte bollebozen uit te dagen. Gericht onderwijs op niveau van de sterken is geen haalbare realiteit meer waardoor een enorm

#### 3.2 Zorgleerlingen.

Vandaag tellen scholen een aanzienlijk aandeel leerlingen met een bijzonder profiel, ‘zorgleerlingen’ genoemd of ‘leerlingen met bijkomende noden’. Wat gemaskeerd blijft is dat het eigenlijk de leerkrachten zijn die daardoor net zeer veel ‘bijkomende noden’ ondervinden. “Hier zijn we niet voor opgeleid” is een veelgehoorde verzuchting van hen die om die leerlingen bekommerd zijn. Alsof een beetje opleiding vaak het antwoord is. “Ik geraak niet meer vooruit in mijn lessen” is even vaak gehoord uit de mond van leerkrachten die ook nog bekommerd zijn om de algemene vooruitgang, het niveau, hun doelstellingen bij de overige leerlingen. En dat is zeer correct: de problemen waarmee deze zorgleerlingen op school aankomen, zijn soms van psychiatrische aard, ernst en omvang dat de school niet de plek zou mogen zijn om als voornaamste zorgplaats te fungeren. En nogmaals: de impact van die problemen op het leervermogen, het lesverloop, de schoolcultuur, sfeer of dynamiek is even nefast als groot. In een enquête van Het Nieuwsblad gaf 90% van de leerkrachten aan daarvoor in de klas te weinig tijd, middelen en kennis voor te hebben. Zie in dit verband ook de illustratie 2 waar

Vlaanderen een weinig benijdenswaardige eerste plaats bekleedt in de wereld (uiterste rechts op de afbeelding)!

op gericht is de instructie te negeren. Dat proces voltrekt zich ‘automatisch’, bijvoorbeeld door als ouder niet of verkeerd in te gaan op uitstel of weerstand. In de school echter wordt verwacht om aan



Het probleem dat aan de basis ligt van de vrije val van het niveau in het Vlaamse onderwijs, is tweërlei: de problemen van de zorgleerlingen zijn van die aard dat de gewone leerkracht of school er onvoldoende antwoord op kan bieden en er is in het onderwijslandschap geen andere, betere plaats meer voorzien voor hen, laat staan een mechanisme om hen op die betere plaats te krijgen.

In Vlaanderen staat de helft van de leerkrachten voor een klas met bijzonder veel “bijzondere nood kinderen”, meer dan waar ook ter wereld

### 3.3 Attitude en gezag.

De manier waarop jongeren vandaag in de wereld staan is anders dan één of twee decennia geleden meer bepaald wat betreft hun eigen ambities, hun reacties op consequenties en hun eigen aandeel in interacties. Ook hier heeft een hele verschuiving plaatsgevonden die impact heeft op het lesverloop en op het onderwijsniveau.

Ten eerste zijn er vandaag heel wat leerlingen die het moeilijk hebben met een rechtstreekse instructie omdat ze thuis opgevoed zijn in een stijl die er

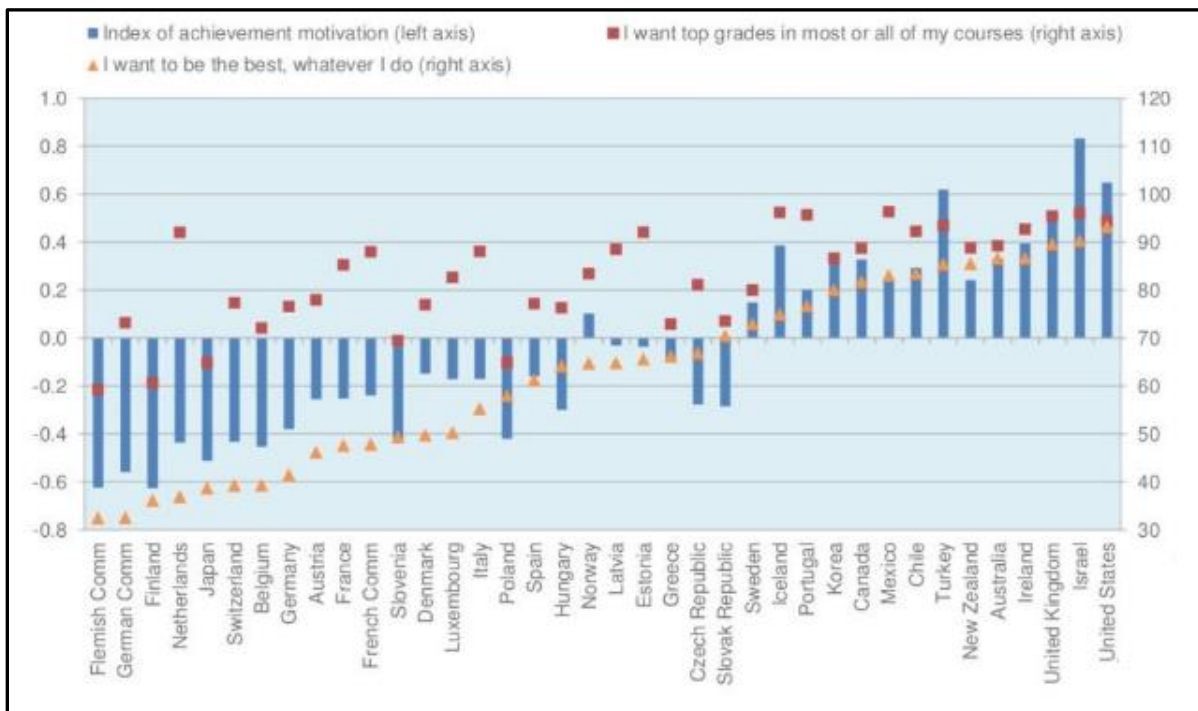
een instructie tegemoet te komen. Dat ‘normale’ naast zich neerleggen van de instructie door de leerling leidt bijgevolg tot een dubbele frustratie. Frustratie bij zowel de leerling, voor wie het abnormaal is iets te ‘moeten’ doen én frustratie voor de leerkracht, die geen begrip kan opbrengen voor die negerende attitude. Het zijn twee verschillende werelden waartussen alle communicatie mank loopt. Zelfs leerlingen die thuis nog sterker opgevoed worden zijn jammer genoeg niet steeds immuun tegen deze tijdsgeest.

Ten tweede : hoe gaan leerlingen en ouders om met straf krijgen? In de brede cultuur heerst het gevoel dat straf iets negatiefs is. Meer dan ooit, maar gelukkig niet allemaal, komen ouders klagen bijvoorbeeld “om niet frontaal te gaan” omdat hun kind “een puber” is en de school dat moet “begrijpen” in plaats van “bestrafen”. Een eenvoudige straf leidt dan ook regelmatig tot een discussie over de vermeende onrechtvaardigheid er van, door leerling en jammer genoeg ook al te vaak door de ouders. Het vraagt in dat klimaat al heel wat daadkracht van een leerkracht om nog straf te geven. Het aantal ouders, dat vanuit pedagogisch oogpunt de school steunt en

thuis een verlengstuk breidt aan de straf, dunt langzaam uit. Ook die kering weegt op de school.

Ten derde observeren we een grote teloorgang van de ambitie, de prestatie-motivatie (zie illustratie 3

pretbeleving zonder enig pijn-tje"-bubbel waarin jongeren vandaag worden grootgebracht. Dit maakt elke manoeuvreerruimte voor de school om gedragsmatig te sturen wel heel klein.



Illustratie 3: De prestatie-motivatie in Vlaanderen is de laagste gemeten ter wereld (helemaal links in de grafiek). Bron: PISA 2015

waar Vlaanderen ook het slechtste scoort in de wereld). Onderwijs heeft niet langer die centrale plaats in het levensloopperspectief die het vroeger wel had (zich manifesterend in de klassieker: “doe goed uw best op school en dan kan je later alles worden wat je wil”).

De prestatie-motivatie in Vlaanderen is de laagste gemeten ter wereld

Vandaag echter zijn het merendeel van de leerlingen tevreden met een vijf of zes op tien. “Ik ben er toch door meneer?” is dan altijd het antwoord. Zelfs leerlingen die er de capaciteiten toe hebben, mikken zelden nog op een acht of meer op tien. Het klasgemiddelde is ook al geen motivator meer om het beter te gaan doen, maar is verworden tot een excuus om het minstens even slecht te mogen doen.

De ouders spelen een fundamentele rol in het verdwijnen van die ambitie: niet alleen dragen zij het belang van een goede schoolcarrière niet meer over op hun kinderen, de ouders willen vooral dat de school niets in de weg legt van die “continue

Ten vierde, op het vlak van de fundamentele werkhouding en methode is het niet veel beter gesteld. Het is als leerkracht heel moeilijk om daar een ‘antwoord’ op te vinden.

### 3.4 Diversiteit.

De toenemende diversiteit – en vooral het ‘antwoord’ hierop vanuit het beleid – heeft een enorme weerslag gehad op de mogelijkheden om hoogstaand onderwijs te bieden. In het manifest van november 2013 werd ruim aandacht besteed aan de positie van allochtonen in het onderwijs. Van daaruit rees onder meer de vraag om in onderzoek en beleid de moed op te brengen om motivatie (die cultureel bepaald is) en intelligentie, waar ook wel verschillen over de wereld te observeren vallen, mee te nemen als bepalende factoren omdat wie deze factoren negeert gedoemd is om zich te beperken tot rommelen in de marge.

### 3.5 Het onderwijslandschap als antwoord op diversiteit.

Vlaanderen heeft een meer dan gemiddelde heterogeniteit in haar scholierenpopulatie (bron: PISA, of zie de mooie artikelenreeks hierover in het blaadje *Meesterlijk* in 2005). Het betreft een heterogeniteit op vlak van intelligentie, motivatie, sociaal profiel. Dat is altijd zo geweest en deze spreiding neemt nog toe in de multiculturele realiteit. Het Vlaamse onderwijs had een sterk antwoord op de uitdaging om met die heterogeniteit om te gaan: een zeer divers onderwijslandschap. Verschillende netten en zelfs binnen de netten zeer uiteenlopende profielen van scholen, van colleges tot vakscholen. Vlaanderen differentieerde tussen zijn scholen en specialiseerde binnen elke school. Die combinatie betekende een enorm krachtig antwoord op de nood aan divers onderwijs: er was voor ieder kind met zijn specifiek profiel wel een school in de buurt waar het “op zijn plaats zat”. En die school wist heel goed hoe met deze of gene leerling om te gaan. Een mooier voorbeeld van maatwerk op miljoenen schaal is niet te vinden. Helaas. Door de politieke idee-fixe rond gelijkheid, netvervaging en zo meer werden de scholen gedwongen om kleurloze kopieën van elkaar te zijn, alsook om binnenin te veralgemenen. Elke school, ja elke leerkracht, moet alles en iedereen kunnen opnemen en aan iedereen onderwijs ‘op maat’ voorzien. Niet alleen is dat een illusie, een onredelijke eis, maar vooral: door deze weg in te slaan heeft Vlaanderen zijn beste antwoord op de heterogeniteit verloren. En nu zitten overheid, scholen en leerkrachten met de handen in het haar op zoek naar een antwoord op die diversiteit in elke klas... Het antwoord is simpel: opnieuw durven onderscheid maken en de school de mogelijkheid geven om leerlingen te plaatsen waar ze thuishoren, in plaats van machteloos de leerling hulpeloos te moeten meesleuren op een parcours waar noch de leerling noch de school noch de maatschappij beter van worden.

Het Vlaamse onderwijs had een sterk antwoord op de uitdaging om met heterogeniteit om te gaan: een zeer divers onderwijslandschap.

Zoals blijkt is er dus ook bij leerlingen een groeiende kloof met de school, die daardoor steeds meer en meer geïsoleerd raakt. Hoe kan het onderwijs

antwoord bieden op die diverse en verzwakte instroom van leerlingen?

### §4. Ouders

Alleen al de rol van ouders in de achteruitgang van het onderwijs zou een flinke studie op zich waard zijn (ook in een ruimer kader van de teloorgang van het gezin). Wat al wel kan gesteld worden is dat ouders vandaag in veel mindere mate de partner zijn van de school die ze vroeger wel waren. Alhoewel vele ouders het goed menen en ook goed aanpakken mag niet ontkend worden dat een deel van de achteruitgang in het onderwijs terug te brengen is tot het bemoeilijken van onderwijs door belastende ouders. Specifiek op het schoollopen van het kind gericht gaat het om deze samenhang der dingen:

Vooreerst zijn de ouders door de wetgever van een aantal cruciale elementen in het schoolvorderingsproces eindbeslisser gemaakt. Bij een inschrijving, bij een overgang van structuuronderdeel, bij slechts een ‘advies’ van de school, ... De vraag is hier of niet de blinde de ziende leidt?

Naast het feit dat ouders de macht hebben om hun wensen op te leggen aan de school gaat het er hier vervolgens om het feit dat het ‘wensen’ zijn: bijproducten van emoties – zelden een conclusie op basis van een objectieve analyse over wat de facto het beste is.

De ouders zijn vandaag in minderheid een partner voor de reeds zo geïsoleerde en fel geplaagde school.

En verder is er in dat emotionele verhaal geen plaats voor de realiteit die vanuit de school vertrekt: cijfers worden niet verrekend, diagnoses of adviezen genegeerd – wat allemaal perfect kan in het huidige kader. Het maakt niet uit dat een leerkracht met twintig jaar ervaring perfect voorspelt welk rampscenario zoon- of dochterlief de komende maanden gaat doorlopen of waar dit kan eindigen. Alles op school wijkt voor de krampachtige illusie van ouders dat hun kind “dit” wel kan – ongeacht hoe hard de realiteit ook op het tegendeel wijst. Opnieuw is de school, ongeacht hoe onderbouwd ze te werk gaat, van alle autoriteit beroofd en in een rol van machteloze uitvoerder geduwd.

Voorts heeft dit natuurlijk zijn weerslag op wat er in de klas gebeurt, met andere woorden op het niveau dat door de klasgenootjes nog kan behaald worden. Dat emotionele aspect van sommige ouders uit zich als een egoïstisch aspect waar de belangen van de school schade oplopen: “hun” kind moet de dromen van de ouders waarmaken en de kostprijs van die realisatie, of doorgaans enkel de poging daartoe, voor de klasgenootjes of de school is daar volledig ondergeschikt aan.

Tenslotte weerspiegelt het fanatisme waarmee sommige ouders hun zin doordrijven – ze zien de school gewoon als ‘uitvoerder’ van hun wensen – zich in het gemak waarmee juridische stappen gezet worden wanneer ze hun zin niet krijgen. Die dreiging verlamt de school verder in het handelen volgens haar zorgvuldige expertise. De enige optie die de school dan vaak nog rest is lijdzaam afwachten tot het onvermijdelijke lot zich bij de leerling voltrekt. Ondertussen zien scholen meer en meer leerkrachten vertrekken die hun tanden hebben stukgebeten in dergelijke gejuridiseerde situaties.

De ouders zijn vandaag in minderheid een partner voor de reeds zo geïsoleerde en fel geplaagde school.

## **§5. Maatschappij**

Deze opstelling van sommige ouders laat zich vatten binnen een breder modernistisch cultureel gegeven. De dominante attitude van een deel van de ouders vandaag is verre van de enige maatschappelijke impuls op het onderwijs. Hier nog enkele andere punten die onder de noemer vallen van de sociale positie van het onderwijs.

### **5.1 Vaardigheden voor de 21<sup>e</sup> eeuw.**

Er wordt vaak gesproken over “vaardigheden van de 21<sup>e</sup> eeuw” waarmee onder andere bedoeld wordt het opzoeken van informatie, het doorgedreven gebruik van digitale middelen of sociale vaardigheden. Klinkt niet onlogisch of slecht maar dat is het wel. (1) Opnieuw gaat dit ten koste van de klassieke basis zoals spraakkunst of wiskunde. (2) Opnieuw gaat het om zo snel veranderende inhouden dat het een hopeloze strijd is om niet achterop te geraken als leerkracht. Dat het allemaal snel verandert moet ook de vraag doen rijzen wat je precies wenst mee te geven aan een twaalfjarige die pas over een

decennium afstudeert aan de universiteit? Is dat überhaupt wel zinvol om die actuele vaardigheden bij te brengen die op het moment van instap in het werkveld al hopeloos achterhaald zullen zijn? Dat is enkel zinvol wanneer het ten gronde gaat om vaardigheden die wel een leven lang moeten mee gaan: algoritmisch denken, gegeven-gevraagd-oplossing kunnen onderscheiden, kunnen memoriseren, kunnen synthetiseren, analyseren, kunnen bewerken, kunnen correct begrijpen en schrijven, ... En dit zijn net de klassieke basisvaardigheden die altijd al het fundament gevormd hebben en dit ook als enige zullen blijven in deze moderne, snel veranderende tijden. Leren programmeren en andere ‘moderne’ vaardigheden kunnen van daar uit later opgebouwd worden, maar niet ‘in plaats van’ kennis en basis en al zeker niet tijdens de leerplichtleeftijd. En daar zit het huidige onderwijsbeleid te veel gevangen in een verkeerde tendens die zich richt op die ‘vaardigheden voor de 21<sup>e</sup> eeuw’ ten koste van de eeuwige basisvaardigheden en kennis. Aan leerlingen moet niet gezegd worden hoe ze moeten denken; aan leerlingen moet de kennis bijgebracht worden waardoor ze zelfstandig kunnen denken, oordelen en beslissen.

Is het überhaupt wel zinvol om die “actuele vaardigheden voor de 21<sup>ste</sup> eeuw” bij te brengen, die op het moment van instap in het werkveld al hopeloos achterhaald zullen zijn?

### **5.2 Vrijheid is niet maatschappelijk gericht.**

Iets totaal anders – maar wel relevant – is de verre gaande keuzevrijheid in het hoger onderwijs. Bijna nergens ter wereld kan een generatiestudent een keuze voor het hoger onderwijs maken zo goed als uitsluitend gebaseerd op zijn eigen voorkeuren. Anders gezegd: maatschappelijke criteria (financiering, professionele vraag, ...) spelen nauwelijks enige rol. Slechts weinig studenten nemen, op eigen initiatief, de professionele carrière na de studies mee in overweging in hun studiekeuze.

De overheid neemt bescheiden initiatieven tot sturing, door bijvoorbeeld een toelatingsexamen, door nu in te zetten op STEM (de harde wetenschappen) in de hoop zo meer broodnodige ingenieurs te laten afstuderen of door in omscholing te voorzien, bijvoorbeeld naar zorgkundige, om die noden te

lenigen. Desalniettemin is er in Vlaanderen zo goed als geen afstemming tussen economische nood (of realiteit) en de studiekeuze, laat staan het onderwijsaanbod.

### **5.3 Economische impact.**

De daling van het niveau in het onderwijs heeft een enorme economische impact, temeer daar onze economie in de eerste plaats een kennis- en diensteneconomie is. Niet alleen de manke attitudes van de huidige leerlingen komen onverkort bovendien op de werkvloer later. Ook onze productiviteit en onze groeimogelijkheden lijden hieronder. Onderwijsoutput heeft een rechtstreekse impact op het BNP. In haar drang naar gelijkheid en door die nefaste onderwijsmaatregelen heeft de overheid een tijdbom onder onze toekomstige economie gelegd.

### **5.4 Overladen aan maatschappelijke vormingstaken.**

Het is al eerder kort aangehaald: het onderwijs wordt overladen met maatschappelijke vormingstaken. Hoe zinvol onderwerpen als burgerzin, theoretisch rijbewijs, EHBO, ... ook mogen zijn, ze horen in de eerste plaats buiten de school (ouders of maatschappij). Binnen het schoolpakket kosten ze de school wederom tijd en middelen en leiden daardoor af van de kerntaak. De vraag is dus tot welke prijs op vlak van kennis en toekomst deze secundaire onderwerpen aan het onderwijs opgedrongen mogen worden?

## **§6. De school**

Tot nu toe werden vooral buitenschoolse factoren genoemd in de analyse van de oorzaken van de huidige malaise. De school- en leerkrachtenkenmerken verklaren om en bij een derde van de schoolvoorwaarden in het onderwijs (daar waar meer dan de helft er van verklaard wordt door leerlinggebonden kenmerken zoals motivatie, intelligentie en de thuissituatie).

Ondanks alle reeds genoemde factoren die het onderwijs en de mogelijkheden tot kwaliteit uithollen, leveren we vandaag nog een behoorlijke prestatie. Meer zelfs, in het licht van de negatieve factoren is het huidige niveau een wereldprestatie te noemen, die voortkomt uit een oersterke traditie.

Desalniettemin ook op school zelf loopt duidelijk een en ander niet meer zoals vroeger waarbij de afwezigheid van actie tegen de huidige teloorgang misschien nog het meest schrijnend is.

### **6.1 Gebrek aan moed.**

Hoe komt het dat in informele settings leerkrachten en directies steen en been klagen over wat hen wordt aangedaan en opgedrongen en dat er vanuit die frustratie zo goed als geen formeel weerwerk voortkomt? Directies hebben kanalen te over om hun protest gestalte te geven: op de werkvloer, via de koepel of rechtstreeks, via de 'Ronde van Vlaanderen' (infodagen waarop een handvol kabinetsmedewerkers nieuwe wetgeving uitleggen aan een paar honderd directies). Effectief verzet wordt dààr niet opgemerkt. Er is geen sector met zo een contrast tussen frustratie enerzijds en slaafse gehoorzaamheid anderzijds. De enige reactie lijkt te zijn: burn-outs voor de directies (25% zit thuis) en weglopen van leerkrachten (de helft van starters geeft het op binnen drie tot vijf jaar). Die omvang en aard van reactie is onbegrijpelijk ; het lijkt er op dat het onderwijs in Vlaanderen, rechtgehouden door een specifiek profiel van Vlamingen, niet draait op de goedheid van haar personeel maar op het stilzwijgen er van. Het gevolg is dat de scholen de gevolgen dragen van een beleid waar ze zich niet tegen verzetten.

### **6.2 "Zien" is niet "leren".**

Vandaag komen er vele nieuwe leerkrachten voor de klas, die zelf het product zijn van een falend leerplichtonderwijs (de nieuwe eindtermen, aangepaste showdidactiek, niveaudaling, gemengde klassen, ...). Indien de nieuwe leerkrachten willen schitteren dan moeten ze uitstijgen boven het niveau dat ze zelf aangereikt hebben gekregen. Noch hun kennis noch hun vaardigheden (uit de lerarenopleiding) zijn voldoende.

Het is een didactische ramp dat vele nieuwe leerkrachten te weinig besef meegekregen hebben van wat een echt leerproces is. Leerstof wordt vandaag "gezien" – maar zien is niet hetzelfde als "aangeleerd hebben", dat gewoon "zien" is meer dan onvoldoende. Leerstof moet in kleine stapjes en met waanzinnig veel herhaling ingeoeffend, gedrild, aangeleerd worden. Dan pas blijft er iets hangen, iets dat bijdraagt om het volgende hoofdstuk op te bouwen. De oppervlakkigheid van het aanbod door de leerkracht weerspiegelt zich in een oppervlakkigheid van verwerking bij de leerling.

Waar tien jaar geleden de prestaties in het basisonderwijs nog slechts een lichte tendens vertoonden naar verschil tussen ervaren en onervaren leerkrachten is dat vandaag significant. Jonge leerkrachten hebben minder kennis opgedaan dan de oudgedienden. Ook dat motiveert de leerling niet om beter te doen.

### 6.3 Er door laten?

En wat doe je dan met al die leerlingen op dit ondermaats niveau? Het onderwijs heeft zich laten doorringen van een zeer permissief sfeertje, zowel op vlak van attitude als van prestaties. Eisen stellen, en vooral: daar op afrekenen (buizen dus) is “not done” in het huidige Vlaamse onderwijs. De overheid stimuleert deze attitude ook door als doel te stellen dat 45% van de leerlingen uiteindelijk een diploma hoger onderwijs moet behalen en zo BSO en TSO blijvend te verwaarlozen. “Iedereen naar het ASO” lijkt het devies – “ze laten je er wel door” is de impliciete kostprijs. Er zitten bijgevolg dubbel zo veel leerlingen in het ASO dan waarvoor het ontworpen, haalbaar en wenselijk is. Een C-attest is niet iets dat de school zo maar even kan geven aan een leerling. De overheid benoemt dit als iets dat “echt niet anders kan”, een extreme uitzondering waarvoor zo een nauwgezette verantwoording aan te pas komt (de school moet zich verantwoorden om een gebuisde leerling te buizen ...), dat de school het amper of niet meer wil opbrengen om nog een C-attest uit te schrijven.

Ook ‘adviezen’ van de school aan ouders kunnen of mogen op geen enkele wijze meer hard gemaakt worden. Er zijn leerlingen in hogere graden van het ASO die letterlijk op geen enkel examen geslaagd zijn maar waartegenover de school machteloos staat indien ouders en leerling het advies om iets anders te doen glimlachend naast zich neerleggen (tot twee jaar later de middelen uitgeput zijn). En ondertussen, zoals de school perfect voorspelde, glijdt dat kind af naar een gedragspatroon van frustratie, depressie en agressie waardoor het schoolgebeuren voor iedereen, het kind zelf maar ook en vooral zijn medeleerlingen, nog maar eens bemoeilijkt wordt.

### 6.4 Personeelsbeleid.

Een goede school draait op goede leerkrachten, die door de jaren heen hun ervaring opbouwen om die vervolgens tot nut te mogen maken. Omgekeerd moet er, ondanks het spookbeeld van het

lerarentekort of net daarom, werk gemaakt worden van een doordacht personeelsbeleid.

Het systeem van de puntenenveloppes is een besparingsmechanisme dat stabiliteit en volledigheid in het personeelsbestand in de weg staat. Eerlijke en volledige financiering is een noodzakelijke voorwaarde. Daarnaast is het systeem van functioneringsgesprekken en evalueren doorgaans een “verplicht nummertje” maar zelden of nooit het instrument om ondermaats presterende personeelsleden tot verbetering aan te manen. Dat is een gemiste kans en de oorzaak hiervan ligt vaak bij directies, die angst hebben om in personeelskwesaties door te duwen.

Er moet, ondanks het spookbeeld van het lerarentekort of net daarom, werk gemaakt worden van een doordacht personeelsbeleid binnen de scholen

### 6.5 Zorginstelling.

De kerntaak van het onderwijs lijkt al lang niet meer te zijn om aan ‘volksverheffing’ of kennisoverdracht te doen. Neen, het onderwijs wordt vaak gereduceerd tot de betere kinderopvang die als één grote welbevindingsfabriek moet draaien. Niet onbegrijpelijk als je eens telt hoeveel kinderen een psychiatrisch “rugzakje” meesleuren zoals dat zo mooi heet, hoeveel kinderen gebukt gaan onder de thuisituatie, eenzaamheid, faalangst, een onverzadigbaar gemis aan deze of gene ouder, om nog maar te zwijgen van alle leerstoornissen, soms nog in combinatie met ADHD, dyslexie, enzovoort. Of ook kinderen die op hun vijftiende zo verzadigd zijn van een jarenlange stroom aan pornografie dat ze seksueel verward aan de start komen, die voor hen vaak meteen de finish is. Soms zouden we denken de schoolbanken beter te vervangen door psychologensofa’s ... Er zijn, gelukkig maar, heel veel leerkrachten met een goed hart en met gezond verstand die die kinderen een steun geven die ze zo hard nodig hebben. Er zijn jammer genoeg ook (te) veel leerkrachten die in dat zorgcircuit een enorme ‘kans’ op Gutmenselijkheid zien en juist een aangeleerde hulpeloosheid creëren in plaats van een methode op weg naar verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid. Los van dit dilemma van de school, is en blijft de school niet de geëigende plaats om deze problemen aan te pakken.

## **6.6 De koepel.**

Brengt de koepel soelaas in deze opgaven of zorgt hij net voor meer druk? En welke houding nemen de koepels aan ten opzichte van hun scholen? Vandaag zijn koepels machtscentra geworden, die scholen van zich afhankelijk gemaakt hebben, en die niet de belangen van de school verdedigen, maar enkel die van zichzelf. Kritische geluiden komen meer en meer voor (cfr. ontevreden scholen in Veurne, Roeselare, Tielt en Leuven aangaande fusieplannen die vanuit de koepel worden opgedrongen) maar blijven te sporadisch en gefragmenteerd. Willen scholen opnieuw in vrijheid kunnen 'onderwijs' maken, dan zal hun relatie tot de koepel moeten herzien worden.

## **§7. Gevolgen**

Als we al het voorgaande optellen, waar staan we dan?

De leerlingen zien hun motivatie, hun kennis, hun totale 'Bildung' eroderen. In landen waar de lat hoog gelegd wordt (vandaag zijn dat de Aziatische landen) blijft het niveau stijgen. Hier echter is, en dat mag vrij letterlijk genomen worden, een vrije val aan de gang.

Leerkrachten zijn aan hun lot overgelaten leeuwentemmers geworden. Wie het niet met eigen ogen ziet kan zich niet voorstellen wat leerkrachten dag in dag uit meemaken. En de school is in datzelfde hopeloze isolement verzeild geraakt. Dat opboksen tegen de inspectie, tegen de ouders, tegen de leerlingen, tegen het besef van zinloosheid van nieuwe maatregelen die zo trots en voldaan op TV afge kondigd worden, het totale volume van werk en de kost die dat voor het gezinsleven betekent, maakt dat het onderwijs in sneltreinvaart een doodbloedende sector wordt. Goed menende leerkrachten werken zich te pletter en keren dan dikwijls het onderwijs definitief de rug toe. Voorheen was er een groot verloop van personeel, dat opbouw van expertise bemoeilijkte. Nu zitten we in een regelrechte leegloop, niet alleen van werkkrachten (met vacante posities als gevolg) maar ook van expertise. De zo broodnodige ervaring verdwijnt. Het onderwijs bloedt dood van binnen uit.

Ook directies breken in deze realiteit: één op vier zit thuis met een burn-out, een gevolg van de overmaat aan verantwoordelijkheden die men moet opnemen met veel te weinig en te kleine riemen om mee te roeien en dat op basis van weinig efficiënte

politieke 'maatregelen' en een onverbetterlijke leerlingenrealiteit. En ondertussen maar hopen dat processen uitblijven, dat het CLB aan dezelfde kant staat, dat er niet op de laatste minuut een dozijn veranderingen worden doorgevoerd, ...

Het onderwijs bloedt dood van binnen uit.

Het onderwijs, eens de trots van Vlaanderen en terecht, zit in een dal waaruit niet onmiddellijk een weg is. Het onderwijs werd jaar en dag bevolkt door mensen die een heel bewuste beroepskeuze gemaakt hebben, iets wat je als een roeping kunt beschouwen. En velen keren het nu gedegouteerd de rug toe. In Europa bekeken lijkt de snelheid van leegloop te correleren met de mate van een liberaal multicultuurbeleid.

## **§8. De weg hieruit?**

En nu? Voor een probleem met oorzakelijke factoren op zoveel domeinen (beleid, maatschappij, school, ouders, leerlingen – elk dan nog met zijn eigen lagen) moet de oplossing eveneens op vele factoren ingrijpen, alomvattend zijn en op zeer lange termijn volgehouden worden. De twee kernwoorden binnen de totaaloplossing voor de crisis in het onderwijs zijn: autonomie en autoriteit. Of nog: het onderwijsmodel uit het verleden is de enige redding voor de toekomst !

De overheid moet de school autonomie verlenen op vlak van inschrijving, op het vlak van de te bereiken doelen, de hardheid waarmee die gemeten worden en de totaliteit waarmee ze doorwegen in de eindbeslissing. De school moet terug kunnen "neen" zeggen tegen leerlingen, tegen misbruik, tegen niet-op-zijn-plaats-zijn. Ontsla de school van verlamme administratie en schenk vertrouwen in de plaats. Geef de school rust en vertrouwen. Stop, overheid om met te hoge frequentie aan het onderwijs te willen prutsen en te verprutsen, maar laat een school zelf haar 'ding' doen. Voorzie een sterk curriculum voor wie wel weet wat hij wil of kan studeren.

De eindtermen moeten, in plaats van actueel en minimalistisch, omgegooid worden in een sterke reeks verplichte doelen. Leg de lat hoog (bij de leerlingen) en geef de school maximaal vrijheid en middelen om de leerlingen over die lat te helpen.

Tegenover de ouders moet de school haar autoriteit worden terug geschonken worden. Niet de wil en



emotie van de ouders maar de expertise van de scholen moet het leidende principe zijn bij beslissingen. Straf is straf, gebuisd is gebuisd en buiten is buiten. Boekentas, kledij, GSM's, ...de ouders moeten leren aanvaarden dat de school hun kind, hun leerling aan regels onderwerpt. Adviezen moeten een meer sturend en dus bindend karakter krijgen.

Op school zelf zou er meer ruimte moeten komen om startende leerkrachten intern te begeleiden. Geef hen een lichtere lesopdracht, geef ervaren leerkrachten tijd om hun nieuwe collega's bij te staan. Voorzie ook elke school van een voltijds secretariaat. Laat de expertise van de ervaren leerkracht de hoeksteen zijn waarop degelijk onderwijs gebouwd is. Leer hen opnieuw 'lesgeven' buiten die pretpedagogie om, maar met een gedegen leerproces als basis. 'Directe instructie' heeft zijn degelijkheid bewezen doorheen de decennia, op de werkvloer, alsook in vele wetenschappelijke vergelijkingen.

De twee kernwoorden binnen de totaaloplossing voor de crisis in het onderwijs zijn: autonomie en autoriteit.

Tot slot: voorzie een uitweg voor wie niet mee wil of kan. Leerlingen met beperkingen zitten al te vaak of al te lang vast in het gewoon onderwijs, niet doormetend naar het buitengewoon onderwijs waar de juiste ondersteuning op hen wacht. Laat leerlingen, die echt schoolmoe zijn, gaan werken op hun 16<sup>de</sup> in plaats van hen tegen hun zin nog jaren mee te sleuren met nefaste invloed op school en overige leerlingen als gevolg.

Het summum van autonomie – en hopelijk ook autoriteit – zou eventueel kunnen liggen bij kleinschalige en misschien private initiatieven. De overheid sluipt richting een langzame netvervaging terwijl net de koepels binnen hun scholen aan machtsconcentratie doen – twee tendensen die moeten gekeerd worden. Eén antwoord daarop is het opstarten van privaat onderwijs. Dat is financieel zo goed als niet haalbaar zonder overheidssteun maar biedt wel vele oplossingen die vandaag anders niet bereikt kunnen worden.

Er zijn vele aspecten aan het onderwijs die aangepast, teruggeschroefd, omgegooid dienen te worden (zie hiervoor het Pro Flandria - pamflet met concrete voorstellen). Waar een gigantische wil is, is een weg. De meeste politieke partijen beloven veel

in deze periode voor de verkiezingen. Maar het blijft allemaal wat hol, goedkoop en weinig doordacht klinken – als de voorstellen ooit al ernstig kans maken om tot beleid te worden omgezet. Er is noch de moed om het roer drastisch om te gooien, noch de financiële ruimte. Nochtans: autonomie en autoriteit hoeven niet veel te kosten – meer zelfs: ze zullen ons een veelvoud opbrengen.