

Red het onderwijs! Over segregatie in het onderwijs, dalend onderwijsniveau, ...

Deze inleiding werd gebracht door An De Bisschop tijdens het Gentse Feestendebat in 2019 over de onderwijsactualiteit.

Het onderwijs was dit jaar niet weg te slaan uit het publieke debat. We konden geen krant openslaan of de discussies over tanende kwaliteit, minder goede PISA-scores, moeilijkheden met het M-decreet, uitgebluste leerkrachten sloegen ons om de oren. Maar wat meer is, de politieke excellenties struikelden haast over mekaars voeten om opinies over onderwijs in de media te brengen; en niet altijd ging het hierbij over inhoud, er werd met scherp geschoten en de achterliggende machtsagenda was soms direct leesbaar hoezeer men dat ook probeerde te verbergen. De rol van meerderheid-oppositie bleek ook opvallend inwisselbaar; vandaag stemmen we als meerderheid een akkoord, morgen geven we kritiek op dit akkoord dat we zonet zelf gestemd hebben.

Het onderwijs is van oudsher dé motor voor opwaartse sociale mobiliteit, welvaart en ontplooiing van de mens. En dat het debat vandaag zo hevig wordt gevoerd wil wel zeggen dat er iets op het spel staat in deze zo belangrijke publieke sector. Hierover willen we het eigenlijk hebben: wat staat er op het spel? Is het onderwijs in Vlaanderen er vandaag werkelijk zo slecht aan toe, en zo ja, wat moet er gebeuren om het tij te keren? In één zin dus: red het onderwijs!

Nieuwe politieke breuklijnen, een nieuwe schoolstrijd

Vooraleer we het debat induiken, probeer ik enkele elementen uit de onderwijsdebatten en -actualiteit te kaderen, als voorzet voor het debat straks. Om te beginnen zullen we het moeten hebben over de elementen 'ten gronde', namelijk over de politieke finaliteit van ons onderwijsbeleid, want het is duidelijk dat het debat hieraan raakt. In een artikel in Samenleving & Politiek (mei 2019) zegt **Dirk Van Damme**, Diensthoofd van het Centre for Educational Research & Innovation bij Oeso, dat **nieuwe politieke breuklijnen zich aftekenen, o.m. op de thema's kwaliteit en kennis**. Deze thema's worden zo hoog gekatapulteerd in het debat dat ze de oude gewapende vrede tussen katholieken en vrijzinnigen dreigen aan flarden te schieten, een vrede die bestond uit een gezamenlijke bekommernis rond democratisering van het onderwijs en gelijke onderwijskansen. Dirk Van Damme pleit ervoor dat vanuit sociaaldemocratische hoek meer studiewerk rond deze thema's wordt verricht en vooral rond de vraag hoe deze te verbinden met het sociaaldemocratisch verhaal van emancipatie, sociale mobiliteit en gelijke kansen, want anders, zo vreest hij, laten we het debat rond deze belangrijke thema's over aan liberale en rechts-conservatieve krachten, die de onderwijsagenda dreigen te bepalen.

Een soortgelijke apocalyps lees ik ook bij een andere stem die het onderwijsdebat in een groter historisch perspectief bekijkt: **Marc Reynebau** schrijft begin april in De Standaard "**Een nieuwe schooloorlog dreigt**". Vlaanderen heeft een lange traditie van armworstelen tussen katholieken en vrijzinnigen, met het schoolpact van 1958, de gelijke onderwijsfinanciering sinds de staats Hervorming van 1988, en de autonomie van de koepels en scholen ikv het behalen van de eindtermen, enzoverder. De schooloorlog leek tot voor kort bezweerd, maar de indicaties rond tanende kwaliteit worden vandaag als koevoet gebruikt om opnieuw ten strijde te trekken. Nogal selectief is het katholiek onderwijs hierbij immers vaak kop van jut, en dit terwijl het gemeenschapsonderwijs met

dezelfde problemen kampt (zo lees ik bij Marc Reynebau). Hij vraagt zich dus het volgende af: “gezien het toch niet allemaal de schuld van Lieven Boeve kan zijn, wat is dan wel de inzet van deze pre-electorale agitatie?”

Twee ‘elementen ten gronde’ die ik zou willen aanhalen zijn dus, ten eerste het aspect ‘sociale ongelijkheid’ en, ten tweede het aspect ‘kwaliteit’. Vooraleer je ze als een tegenstelling leest, dat hoeft niet zo te zijn: een interview met **Orhan Agirdag en Marc Devos** in De Standaard begin dit jaar kopt ‘**Ons Onderwijs kan excellent én rechtvaardig zijn**’, laten we daar dus maar vanuit gaan.

1. Sociale ongelijkheid

Als er één les is die we uit alle PISA-metingen kunnen trekken, dan is het wel dat Vlaanderen -naast een gemiddeld zeer hoge prestatiescore van de leerlingen- helaas ook tot de top behoort wat betreft het reproduceren van sociale ongelijkheid via het onderwijs.

We nemen er even de cijfers van PISA 2015 bij. Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat

- 80% van de leerlingen (15-jarigen) afkomstig uit gezinnen met de hoogste sociaal-economische status in het ASO zitten; tegenover slechts 26% van de leerlingen afkomstig uit gezinnen met de laagste sociaaleconomische status
- En 45% van deze leerlingen afkomstig uit gezinnen met de laagste sociaaleconomische status volgen BSO; tegenover slechts 3,5% van de leerlingen afkomstig uit gezinnen met de hoogste sociaaleconomische status.

Een overduidelijke **correlatie tussen sociaaleconomische achtergrond en studierichting** dus, en dit zet zich door als we kijken naar de prestaties van de leerlingen. We kunnen het verband berekenen tussen **sociaaleconomische achtergrond en schoolprestaties** door het verschil te berekenen tussen de schoolprestaties van de leerlingen in het hoogste en het laagste sociaaleconomisch percentiel (25%), en wat blijkt? 16% van de variantie in de PISA-score is verklaarbaar door sociaaleconomische achtergrond, waarmee Vlaanderen op de 4^e plaats staat van de onderwijssystemen in West-Europa. Anders gezegd, na Luxemburg, Frankrijk en de Franse gemeenschap werkt sociaaleconomische achtergrond in Vlaanderen het meest door in de schoolprestaties van 15-jarigen.

Verder onderzoek rond de PISA-scores door **Ides Nicaise & Emilie Franck** toont verder aan dat naast de thuissituatie ook **de school** waarin leerlingen terecht komen zo mogelijk nog bepalender is voor de prestaties van leerlingen. Een kansarme leerling op een college haalt zo’n 150 punten meer op PISA voor wiskunde dan een gegoede 15-jarige op een concentratieschool. Een voorsprong van ongeveer vier leerjaren. De onderzoekers wijzen op diverse mogelijke oorzaken: lagere verwachtingen bij leerkrachten, ‘moeilijkere’ scholen die daardoor moeilijker de beste leerkrachten aantrekken, alle leerlingen zitten in een moeilijke situatie, dus ze kunnen zich niet optrekken aan elkaar, enzoverder.

Door de doorwerking van de thuissituatie van leerlingen en de doorwerking van de schoolkeuze, reproduceert ons onderwijssysteem dus in zeer hoge mate sociale ongelijkheid, iets waar we nochtans sinds de **commissie Monard** (2009) tegenin willen gaan, maar we slagen er klaarblijkelijk onvoldoende in. De commissie Monard zegt, in eenvoudige bewoordingen, dat de plek waar je wieg staat niet je latere plek in de samenleving kan bepalen, dat het onderwijssysteem door de wijze waarop het georganiseerd is in staat moet zijn om de initiële sociale ongelijkheid zoveel als mogelijk te compenseren. Dat is de inzet van het **beleid 'gelijke onderwijskansen'**, waar in Vlaanderen een brede politieke consensus rond bestaat (of misschien bestond).

In elk geval kunnen we de recente hervormingen van het onderwijsbeleid tegen deze achtergrond bekijken: de hervorming van het secundair onderwijs (waarover straks meer) en het recent gestemde **inschrijvingsdecreet**. Wat dit laatste betreft waren we getuige van een opmerkelijke politieke move: N-VA keurde mee het decreet goed, maar nauwelijks 10 dagen later wisselde de partij van kant: elektronisch inschrijven is voor N-VA niet wenselijk, want de vrijheid van onderwijs primeert op het bereiken van een betere sociale mix, aldus Bart De Wever in De Standaard. 'Flipfloppolitiek van de bovenste plank' noemt Gwendolyn Rutten deze move van N-VA en ook de andere politieke partijen hekelen de solo-slim houding van N-VA. In elk geval, het woord is eruit, **'vrijheid van onderwijs'**, daar zou het de N-VA om te doen zijn. Vrijheid van onderwijs is natuurlijk één van de historische pijlers van ons onderwijsbeleid, daarover is weinig discussie, maar hoe moeten we dit grondrecht hier dan interpreteren? Wat betekent de vrijheid van onderwijs vandaag concreet? En hoe verhoudt het zich tot een beleid dat erop gericht is iets te doen aan het onderwijs als sociale ongelijkheid reproducerende machine? En moeten alle scholen eigenlijk niet dezelfde kwaliteit kunnen bieden? Dan maakt het eigenlijk niet uit waar je je kinderen inschrijft. Het zijn vragen die ik graag straks voorleg aan het panel.

2. Kwaliteit van onderwijs

Dit brengt me bij een tweede breuklijn die zich aftekent, althans in het publieke debat: de kwaliteit van ons onderwijs. 'Kwaliteit Vlaams Onderwijs daalt' volgens de Tijd, 'Kwaliteit Vlaams onderwijs daalt fors', volgens Knack, 'Kwaliteit Onderwijs daalt fors, katholiek onderwijs krijgt de zwaarste klappen' volgens De Morgen, en De Standaard bloklettert: 'lezen steeds meer een uitdaging voor kinderen'. Het gaat hier voornamelijk om de resultaten van het **PIRLS onderzoek, een onderzoek dat focust op leesvaardigheid**, waaruit bleek dat de resultaten voor begrijpend lezen van leerlingen uit het 4^e leerjaar, sterk gedaald zijn. Maar in de slipstream van dit onderzoek werden ook de PISA-resultaten meegenomen -die een bredere range aan vaardigheden meten-, en ook TIMSS, een onderzoek dat focust op wiskunde-vaardigheden, zou aantonen dat de kwaliteit van ons onderwijs daalt.

Een eerste vraag die zich stelt is 'wat weten we precies, op basis van de recente onderzoeken, over de kwaliteitsdaling in ons onderwijs?'. Want het is uiteraard niet omdat de topscores achteruit gaan voor wiskunde en wetenschappen dat de hele cohort naar beneden zakt (PISA), en nog minder dat er over de gehele lijn -voor alle vakken- alarm moet worden geslagen. Niet iedereen -lees niet alle onderzoekers die bezig zijn met internationaal vergelijkende onderwijsonderzoeken- zijn het er dus over eens dat onze onderwijskwaliteit sterk achteruitgaat, maar toch erkennen vele stemmen (leerkrachten, docenten, politici, onderwijsexperts en zelfverklaarde onderwijsexperts) dat een stevig kwaliteitsbeleid noodzakelijk zal zijn voor de toekomst. Volgens Dirk Van Damme, in het eerder geciteerde artikel in Samenleving en Politiek, is het 5 voor 12 om vanuit progressieve hoek

in te zetten op een visie op en implementatie van kwaliteitsbeleid in het onderwijs, want “het is een zeer groot ideologisch en politiek risico dat het thema van onderwijskwaliteit door conservatieven wordt gemonopoliseerd”.

Hiermee zijn we beland bij de versluisende algemeenheden: **conservatieven versus progressieven**, maar ook wel **kwaliteit versus welzijn**, want het zou volgens sommige stemmen onze overdreven focus op welzijn van de leerling zijn die ervoor zorgt dat de kwaliteit van ons onderwijs achteruit gaat. De ‘pretpedagogie’ zou de grote boosdoener zijn. Is dat zo? De pedagoog in mij zegt dat het hier om een valse tegenstelling gaat, en dat leerlingen beter leren als ze zich goed voelen op school. Vanuit die optiek kan er dus niet genoeg aandacht gaan naar het welbevinden van de leerling, al betekent dit uiteraard niet dat je de lat tegelijkertijd moet verlagen, vanzelfsprekend niet. En dus, omgekeerd, moet het ook mogelijk zijn te focussen op kwaliteitsbewaking zonder daarmee in eenzelfde beweging gelijke onderwijskansen en welbevinden van de leerling aan te tasten. Maar de toon van het debat is dat we moeten kiezen tussen de principes, wellicht omdat er ideologische motieven achter de roep om kwaliteit schuilen. Volgens **Marc Reynebeau** schuilt onder het ogenschijnlijk objectieve criterium van ‘kwaliteit’ vooral een **“uiterst meritocratisch ideaal, dat stelt dat het slagen van kinderen op school louter afhangt van ieders talent en inzet”**. Een beleid moet vanuit die optiek de sociale en culturele ongelijkheden niet persé compenseren, want een “ongelijke verdeling van intelligentie is een natuurlijk gegeven” (aldus cognitief psycholoog Wouter Duyck). In een -zeer lezenswaardig- artikel op Lava van **Nico Hirtt** wordt dit denken geanalyseerd vanuit het PISA-cijfermateriaal mbt sociale ongelijkheid, en komt men tot de veelzeggende titel “scholen voor domme armen en scholen voor slimme rijken?” Of nog, **Jan Masschelein** -pedagoog aan de KUL- zei over dit hele ‘talent’-verhaal al jaren geleden dat we hiermee niets meer doen dan de ene ongelijkheid -sociaaleconomische achtergrond- vervangen door een andere ongelijkheid -talent, een zogenaamd natuurlijk gegeven. Voor een pedagoog gaat onderwijs dan ook niet echt over talent, het gaat over talentontwikkeling, wat een geheel ander perspectief is, en waarin de omgeving een zeer belangrijke rol speelt.

Maar dus, over het ideologisch referentiekader van waaruit kwaliteit gekatapulteerd wordt als centraal thema voor het actuele onderwijsdebat moeten we het straks hebben. Evenals over de eventuele concrete implicaties. Steeds klinkt immers de vraag naar meer en liefst **centraal georganiseerde toetsen**, ‘objectieve standaarden’ die ons zouden toelaten om kwaliteit beter te monitoren en korter op de bal te spelen bij problemen. Ook de Vlaamse onderwijsadministratie doet in haar voorbereidende nota ifv de komende legislatuur een beleidsvoorstel rond ‘meer objectieve informatie over het bereik van onderwijsdoelen om onderbouwd de onderwijskwaliteit te versterken’, hierbij verwijzend naar de uniciteit van Vlaanderen op Europese schaal wat betreft de afwezigheid van prestatiemetingen van de leerlingen op centraal niveau. Maar, zo stelt de administratie eveneens, vooraf moet zeer goed nagedacht worden over de **beleidsdoelstellingen** die men hiermee wil bereiken: zullen deze toetsen dienen om interne kwaliteitszorg van scholen te versterken, of dienen ze als instrument ifv externe verantwoording van scholen, met eventueel grote gevolgen als leerlingen het vereiste niveau niet halen? De administratie pleit voor de eerste finaliteit, en waarschuwt ook dat tal van buitenlandse voorbeelden eveneens wijzen op een negatief effect van gestandaardiseerde toetsen op de onderwijskwaliteit, bijvoorbeeld via ‘teaching to the test’, grotere competitiviteit tussen scholen die kan leiden tot directe en indirecte pogingen om zwakkere leerlingen te weigeren, waardoor het reeds bestaand mechanisme van ongelijkheid via schoolkeuze nog versterkt wordt, grotere druk op de leerlingen en leerkrachten in een land waar schoolmoeheid en burnouts van leerkrachten nu al alarmerend is, etc.

En ook de **VLOR** laat zich kritisch uit over de toenemende vraag naar metingen, die “druk zet op de huidige visie op kwaliteit met als uitgangspunt de professionaliteit van schoolteams, waarbij de kwaliteit via doelen (de eindtermen) wordt aangestuurd en niet via toetsen”.

Maar neem nu dat we inzetten op deze centrale kwaliteitsmetingen, dat stel zich de belangrijke vraag ‘wat gaan we precies meten?’ Kan kwaliteit -of bepaalde aspecten daarvan- überhaupt gemeten worden? Hoe meet je een ‘emancipatieproces’ of ‘leren samenleven’ bijvoorbeeld? Want daar zet ons onderwijs toch ook op in. Kortom wat is vandaag indicatief voor ‘kwaliteit’ van het onderwijs? En ook, kwaliteit en prestaties ‘monitoren’ is nog iets anders dan werken aan kwaliteitsvol onderwijs. Dus wat zijn de bepalende factoren voor onderwijskwaliteit?

3. Wat is een goede school? Wat zijn bepalende factoren voor onderwijskwaliteit?

Dit brengt me bij een derde ‘essentie’ van het onderwijsdebat vandaag, namelijk de schier evidente vraag die nauwelijks gesteld wordt: wat is een goede school vandaag? Het onderwijs is immers iets bijzonder, in die zin dat het – en ik leen nog even de woorden van **Jan Masschelein** – zowel het kind beschermt tegen de wereld, maar ook de wereld beschermt tegen het kind. Of anders gezegd, het zorgt er vanuit het perspectief van het kind voor dat dit stapsgewijs kan groeien en niet overweldigd wordt door de al te complexe wereld, maar het zorgt er, vanuit het perspectief van de wereld ook voor dat deze kan voortbestaan, en dat kennis, kunde en erfgoed niet tenonder gaat aan ballorige kinderen met al te wilde dromen. Het onderwijs, de school, is dus minstens ten dele ‘conservatief’ in de eigenlijke zin van het woord, maar tegelijkertijd wil het geesten kweken die onze problemen van morgen de baas kunnen en kinderen opvoeden die zich in de wereld van morgen overeind weten te houden. Dat evenwicht is niet zo simpel, zeker niet in de huidige tijd met zeer snelle en ingrijpende ontwikkelingen: de digitalisering is alomtegenwoordig, superdiversiteit is in alle grote steden een realiteit, de arbeidsmarkt vraagt steeds meer flexibele werknemers en ook het loopbaanperspectief verandert, we leren nu ‘levenslang’ en niet enkel in onze schooltijd. Dus vanzelfsprekend bevragen al deze ontwikkelingen ook het onderwijs zelf op vlak van onderwijsorganisatie en na te streven kennis en competenties.

Wat dit betreft lees ik in een themanummer rond onderwijs van De Groene Amsterdammer dat **Andreas Schleicher**, directeur Educatie en Vaardigheden van de OESO, een OESO-onderzoek leidt naar de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden bij de jeugd, met als doelstelling ook voor deze ‘soft skills’ te komen tot meetbare variabelen, want, zo stelt hij, sociale en emotionele vaardigheden zijn voor de arbeidsmarkt vandaag even belangrijk als wiskunde en taalvaardigheid. Hij stelt “naarmate de wereld verandert, moet ons gereedschap mee veranderen. Als we dat nalaten, dreigen we onze jeugd op te leiden voor het verleden in plaats van voor hun toekomst. Dit is het grootste gevaar dat het onderwijs op dit moment bedreigt”. Het kan natuurlijk enige verbazing wekken dat uitgerekend de OESO met dit onderzoek op de proppen komt, want van een Bildungsfilosofie moeten we hen misschien niet meteen verdenken. Maar toch, de vraag wat na te streven kennis en competenties zijn, en bij uitbreiding wat een goede school en goed onderwijs vandaag is, lijkt me wel pertinent te zijn.

Ook omdat we in de praktijk niet zelden een ‘**innovatiemoetheid**’ horen: allerhande ‘onderwijskundige vernieuwingen’ zoals smartborden, activerende leermethodes, digitale leermiddelen worden telkens met veel

bombarie geïntroduceerd, maar misschien raakt dit soms niet echt aan de essentie (Johan De Donder, leerkracht en leerlingbegeleider, 'als de leerkracht niet mag lesgeven', De Standaard 5 april). De essentie van het onderwijs is immers ook, naast het gegeven dat je er best vanalles leert, dat het een relationeel gegeven is:

een **leerkracht** is gedreven door zijn vakgebied en weet door zijn begeestering en didactische kunde leerlingen te inspireren en de goesting op te wekken zich de leerstof eigen te maken. Dus misschien zoeken we het te gewoon te ver als we beleidsmaatregelen bedenken die de kwaliteit van het onderwijs hoog kunnen houden: goede leerkrachten, zou wel eens dé essentiële sleutel kunnen zijn. Het is alvast de overtuiging van **Orhan Agirdag**, die er in een artikel in De Standaard voor pleit om **de beste leraar voor de moeilijkste klas** te zetten (september 2018). We praten hier straks verder over.

4. Actualiteit

Met deze 3 fundamentele discussies kunnen we m.i. naar de onderwijsactualiteit kijken; want er gebeurde de laatste jaren heel wat in het onderwijsveld.

Er was ten eerste de **invoering van het M-decreet in 2015**, waarmee we tegemoet komen aan het VN-verdrag dat bepaalt dat leerlingen met een beperking volwaardig deel kunnen nemen aan de samenleving, en dus ook het onderwijssysteem. Het M-decreet beoogt meer inclusie in het gewoon onderwijs, maar buitengewoon onderwijs blijft mogelijk indien nodig. Een kind met een beperking heeft het recht zich in te schrijven in een gewone school, en deze school kan 'redelijke aanpassingen' invoeren zodat het kind het reguliere curriculum kan volgen, of het kan een 'individueel aangepast' curriculum vastleggen voor een specifiek kind. Het zijn mooie en nobele doelstellingen, maar we zagen al snel dat de invoering van dit decreet niet optimaal verliep: scholen ervoeren te weinig ondersteuning om dit alles te realiseren, de middelen ontbraken, er was nauwelijks een planmatige aanpak, met als gevolg dat veel weerstand werd gecreëerd voor een -in wezen- logische en noodzakelijke hervorming. Wat is hier verkeerd gelopen? Wat zijn bijkomende voorwaarden voor een degelijke implementatie van het decreet?

Een tweede belangrijke actualiteit is de **hervorming van het secundair onderwijs**, goedgekeurd in 2018 en de uitvoering start in september dit jaar. Deze onderwijshervorming is 'revolutionair' in die zin dat het de meest grootschalige onderwijshervorming is van de afgelopen 30 jaar, maar of ze inhoudelijk even revolutionair is, dat is een open vraag. De brede eerste graad, waarover initieel een brede consensus bestond tussen de verschillende actoren, is uiteindelijk slechts 'verkap't' overeind gebleven, met basisopties vanaf het 2e jaar. Er zijn wel tal van nieuwigheden – duidelijke profilering van de STEM-richtingen, algehele nieuwe eindtermen – of zijn het minimumdoelen? – een grotere 'stroomlijning' van arbeidsmarktgerichte dan wel doorstroomgerichte opleidingen, etc. In elk geval, deze grote hervorming start morgen, en de discussie erover leeft nog volop. Vragen aan het panel dus: Biedt deze hervorming daadwerkelijk een antwoord op ons befaamd 'watervalstelsel' en het minderwaardige imago van het technisch en beroepssecundair onderwijs? Zijn we tevreden met wat op tafel ligt of hadden we verder kunnen gaan? Zijn de middelen navenant om dit te realiseren? Zijn de scholen er klaar voor?

Een derde belangrijke actualiteit lijkt me te zijn: de **algemene onderwijsstaking van 20 maart dit jaar**. Dit was de grootste onderwijsstaking sinds vele jaren, en iedereen die kinderen heeft is ermee in aanraking gekomen. Ik wil het eigenlijk in z'n geheel niet hebben over de vraag of staken al dan niet het juiste wapen is -dat debat wordt

in de media al voldoende breed uitgesmeerd, in die mate zelfs dat het soms het debat over de feitelijke inzet van de staking -de inhoud en de concrete eisen- laat ondersneeuwen. Maar wel moeten we het hebben over de eisen van de vakbonden, zoals gevoelig meer investeringen in onderwijs, een lerarenloopbaanpact, meer waardering voor de leraar, minder administratieve lasten en meer investeringen in omkaderend personeel zodat een leraar terug kan lesgeven, etc. Het M-decreet en de hervorming van het secundair onderwijs fietst ook door deze algemene onderwijsstaking, dus ook hier kunnen we misschien enkele dingen op scherp stellen. En **wat zijn de prioriteiten voor de komende legislatuur op vlak van onderwijs?** Want vakbonden zijn uiteraard strategisch in het timen van een staking, ze is gericht op de opmaak van het komende regeerakkoord: wat is, volgens het panel, belangrijk en prioritair voor de directe toekomst van het onderwijs?

En tot slot, misschien een actualiteit die enkel mensen die zelf in het onderwijs staan opmerken, is het interessant om de **beeldvorming van het onderwijsdebat in de media** even ter discussie te brengen. Sofie Strobbe vraagt zich bijvoorbeeld af waarom er zoveel negatieve berichtgeving rond onderwijs wordt gecreëerd? Komt het onderwijs in de krant, dan kan je er vanuit gaan dat er weer iets problematisch te melden valt, en dit terwijl het onderwijs ook zoveel positiefs gebeurt. Het helpt allemaal niet natuurlijk om jonge mensen te motiveren voor een loopbaan in het onderwijs, en om de leraar te waarderen. In deze tijden spelen de media een belangrijke rol, ze bepalen mee het publieke debat en zijn dus een 'actor' in het totale plaatje.

Ziezo, tot zover een inleiding op het thema. Zoals je ziet hebben we stof genoeg voor discussie, en wellicht zullen de thema's en actualiteiten wat door mekaar lopen in het panelgesprek, en dat is ook logisch, want alles hangt aan mekaar.

An De Bisschop (Gentse Feestendebatten 2019)