**Masterplan secundair onderwijs: discussieplan of voldongen feit?**

**Woord vooraf**

In deze bijdrage formuleren we een aantal algemene bedenkingen bij het masterplan. In de volgende Onderwijskrant - augustus 2013 - zullen we de verschillende invalshoeken grondiger uitwerken, de vele *ramingen* beoordelen. Het raamplan werd op een drafje opgesteld. In dit plan worden een enorm aantal stellige uitspraken over de toestand van ons secundair en lager onderwijs gedebiteerd zonder diepgaande analyse. Na meer dan 10 jaar debat schetst het raamplan ook slechts de vage contouren van een groot aantal hervormingen, een skelet zonder vlees. De opstellers geven overigens zelf aan dat ze bijvoorbeeld nog jaren nodig hebben om het matrix-pronkstuk voor de 2de en 3de graad concreet in te vullen, dat ze ten vroegste in 2016 zullen kunnen oordelen over de wenselijkheid van de belangrijkste structuurhervormingen ... Ere-rector André Oosterlinck waarschuwt: *“We hopen dat het masterplan door niemand zal aangegrepen worden als een conclusie, maar als een premisse. Het echte werk begint nu pas”.* Volgens de ere-rector is het nog lang niet duidelijk *“of, en hoe en wanneer een groot aantal van de doelstellingen gerealiseerd zullen worden.”* Hij schrijft verder: *“Minister Smet maakt zich sterk dat de volgende legislatuur, die vanaf 2016 het Masterplan zal moeten uitvoeren, de voorgestelde maatregelen niet zal kunnen terugschroeven. Dat lijkt ons staatrechterlijk eerder vreemd.”*

Minister Smet, de Sp.a, de meeste masterplanners en de onderwijskoepels pronken nu al met de vele zegeningen van hun werkstuk. Ze beschouwen hun plan niet als een discussieplan, hun voorstellen niet als premisses en voor-onderstellingen, maar als bewezen feiten en conclusies. Ze poneren zelfs dat de hervormingstrein nu al gestart is en dit in een onomkeerbare richting. De beloofde evaluatie in 2016 nemen ze blijkbaar niet ernstig. De proof of the pudding is voor hen blijkbaar niet in de eating. Beleidsverantwoordelijken wuiven ook hooghartig de kritiek van de praktijkmensen af met de stelling dat deze niet kunnen oordelen over de hervormingsplannen omdat ze enkel kennis hebben van de misleidende oneliners in de media.

De euforische hardliners beweren zelfs dat vandaag al in Maaseik bewezen is dat hun voorstellen niet alleen realiseerbaar, maar ook de knelpunten wegwerken. In de dagelijkse praktijk van de Maaseikse 1ste graad is er nochtans niets veranderd; en in de praktijk van de 2de en 3de graad kregen de de klassieke aso-, tso- en bso-richtingen er enkel een domein-label bij. Zo kreeg kantoor (bso) het misleidende etiket *‘handelswetenschap’* opgekleefd. De euforische voorstelling van het masterplan doet ons denken aan de barnumreclame destijds voor het VSO, voor de moderne wiskunde ... Het VSO werd na 19 jaar opgedoekt. Het duurde 12 jaar vooraleer *Onderwijskrant* met zijn actie ‘Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit’ het wiskundetij kon doen keren en nog een aantal jaren om terug op het juiste spoor te geraken. Het beoordelen van het raamplan is dus een moeilijke onderneming. Maar we kunnen niet wachten tot 2016 met ons oordeel, omdat we dan de trein missen, de vernieuwingstrein niet kunnen mee-sturen of niet meer tot stilstand zouden kunnen brengen als hij in de verkeerde richting blijkt te rijden.

In deze bijdrage betreuren we vooreerst dat eens te meer de sterke kanten van ons s.o. - zoals slechts 10 % leerlingen zonder einddiploma - als grote knelpunten worden beschreven. We vinden het pronkstuk van de hervorming, het vervangen van de onderwijsvormen (aso, tso, kso & bso) door (belangstellings)domeinen en de idee van domeinscholen als een slechte zaak: niet zinvol, niet realiseerbaar en ook niet betaalbaar. We tonen ook aan dat het tso/bso het meest de dupe zullen zijn van de hervorming en veel leerlingen zullen verliezen in de eerste graad. We tillen ook zwaar aan het feit dat men het al overladen leerpakket van de eerste graad (en van het lager onderwijs) nog wil uitbreiden met drie nieuwe vakken. We betreuren eveneens de denigrerende wijze waarop gesproken wordt over het functioneren van het lager onderwijs en van zijn leerkrachten en directies. We wijzen er ook op dat het inlassen van een paar lesuren techniek in het lager onderwijs ook betekent dat er dan minder leertijd overblijft voor de basiscompetenties wiskunde en Nederlands. De inschakeling van vakleerkrachten in de derde graad lijkt ons ook niet evident.

Anderzijds zijn we wel tevreden dat een aantal voorstellen voor de eerste graad een interpretatie toelaten die haaks staat op de oorspronkelijke voorstellen van Smet-Monard en in een aantal opzichten tegemoet komen aan onze kritiek op de nivellering. Volgens die interpretatie krijgen we iets minder gemeenschappelijkheid i.p.v. meer, meer differentiatie volgens niveau (abstract-concreet), de opties worden behouden, nivellerende eindtermen/leerplannen verdwijnen – hopelijk ook de in 2009 ingevoerde gemeenschappelijke leerplannen ... We zijn ook gelukkig met het feit dat in tegenstelling tot het voorstel Smet-Monard de beleidsmakers geen constructivistische en competentiegerichte werkvormen meer zullen opleggen. We appreciëren tevens dat eindelijk werk zou worden gemaakt van doorgedreven NT2 ... Jammer genoeg zullen andere ingrepen – zoals het inhoudelijk breder maken van de eerste graad en van het lager onderwijs – tot een aantasting van de basiscompetenties leiden.

**1** **Sterke kanten als knelpunten bestempeld**

**1.1 Sterke kanten als knelpunten voorgesteld**

Het masterplan bestempelt de sterke punten s.o. veelal als knelpunten: de vlotte doorstroming; beperkt aantal zittenblijvers (2,8 % in 1ste jaar), amper 10 % zonder einddiploma, differentiatie in algemeen vormende richtingen (aso) en meer specifieke (tso, kso, bso) op maat van de verschillende leerlingen en in functie van hun uiteenlopende toekomstperspectieven; eerste graad als exportproduct; betere tso- en bso-scholen dan in de meeste Europese landen … Men vraagt zich uiteraard dan ook niet af welke componenten van ons s.o. (structuur, curriculum, kwaliteit van leraren en directies, schoolgrootte ...) verantwoordelijk zijn voor die sterke kanten.

Onze hoge internationale score voor PISA (TIMSS, PIRLS ...) wordt wel terloops als pluspunt vermeld, maar b.v. niet in verband gebracht met met de kwaliteit van onze leerkrachten. Zowel in het raamplan als in het loopbaandebat wordt weinig respect getoond voor de kwaliteit van de leerkrachten in de lagere cyclus s.o. en in het basisonderwijs. De hoge PISA-score wordt ook niet in verband gebracht met het hoge aantal 15-jarigen die nog op leeftijd zitten & met de vlotte doorstroming in de lagere cyclus ... Monard en co verspreiden al sinds 1991 - en nog steeds - de kwakkel dat er heel veel zittenblijvers zijn bij de overgang naar het secundair onderwijs: 9 à 10 % in het eerste jaar i.p.v. 3 % in 1991 (momenteel 2,8 %). Buiten de grootsteden is dit nog een flink stuk minder. De architecten van het masterplan willen nu omwille van die kwakkel het zittenblijven quasi verbieden, maar beseffen niet dat dit een omgekeerd effect zal sorteren (zie punt 4). Georges Monard, licentiaat *wijsheidskunde*, en anderen probeerden recentelijk de burgers zelfs *wijs* te maken dat de indeling in arbeiders en bedienden een gevolg is van het onderscheid tussen aso en tso.

Ook de opeenvolgende hoge TIMSS- en PIRLS-scores bij onze 10-jarigen worden noch in het raamplan, noch in het loopbaandebat op naam geschreven van de kwaliteit van het basisonderwijs en van zijn leerkrachten. De beleidsverantwoordelijken verzwijgen dat de niveaudaling voor Frans en wetenschappen grotendeels een gevolg is van hun nivellerende eindtermen/leerplannen. Ze vinden dat de onbekwame onderwijzers vervangen moeten worden door vakspecialisten, regenten. Het raamplan en het loopbaandebat munten uit in stemmingmakerij ten aanzien van het basisonderwijs, zijn leraren en directies (zie verder punt 7).

**1.2 Beperkte i.p.v. hoge ongekwalificeerde uitstroom!**

Volgens het masterplan is de hoge ongekwalificeerde uitstroom hét grote knelpunt. Hieruit wordt afgeleid dat er drastisch en dringend ingegrepen moet worden. Niets is minder waar. We hebben momenteel 90 % leerlingen met een einddiploma en buiten de grootsteden ligt het aantal nog een flink stuk hoger. Mijn landelijk geboortedorp behaalt bijna 100 %. We hebben slechts een 10 % leerlingen zonder einddiploma (cf. Masterplan) - waarvan een deel leerlingen uit het buso … Dat is opvallend minder dan in de andere Europese landen, dan in Smets‘ modelland’ Canada (24 %)… Het grotere aantal leerlingen zonder einddiploma in de grootsteden heeft ook niets te maken met de specifieke structuur van ons onderwijs. De situatie in de grootsteden is totaal verschillend, maar men maakt met opzet geen onderscheid tussen de toestand van ons onderwijs in ‘gewone’ scholen en deze in de grootsteden.

In het masterplan en tijdens het actualiteitsdebat werd steeds opnieuw de kwakkel gedebiteerd dat er ontzettend veel leerlingen ongekwalificeerd uitstromen en reddeloos verloren zijn. Ook nog in Terzake sprak de OESO-man Dirk Van Damme van 15 % en van een typisch Vlaams knelpunt. Die leerlingen zonder einddiploma zijn overigens *niet zomaar ongekwalificeerd* en reddeloos verloren. Een aantal stoppen hun studies omdat ze werk gevonden hebben en niet langer naar school willen; sommigen verwerven later nog een diploma. Voor een deel van die leerlingen was de verlenging van de leerplicht - waarbij ook Georges Monard betrokken was - een slechte zaak. Het bemoeilijkte ook de samenwerking met de kmo’s, met het bedrijfsleven, met Syntra … Maar hier zwijgt het raamplan over.

We bereiken dus nu al het Europees streefcijfer van 10 %. Kristof De Witte (KULeuven) stelde op de studiedag van 5 juni dat de universiteit van Maastricht berekend had dat het zomaar willen volledig wegwerken van het ‘vroegtijdig school verlaten’ in Nederland niet minder dan 574 miljoen euro per jaar zou kosten. We kunnen het aantal schoolverlaters zonder einddiploma wel nog ietsje verlagen door b.v. doorgedreven NT2 in te voeren. We dringen hier met Onderwijskrant al vanaf 1990 op aan, maar de beleidsmakers en de GOK-Steunpunten hebben dit steeds bestreden. Het was volgens hen voldoende dat anderstalige kleuters gewoon samen optrokken met de andere leerlingen – die vaak ook weinig Nederlands kenden …. Zijn de beleidsmakers nu plots van gedacht veranderd? Waarom wachten ze hier al 20 jaar mee? Waarom investeerden ze sinds 1991 zoveel euro’s in een Steunpunt NT2 dat stelde dat NT2 overbodig was. Er is nog steeds geen effectieve NT2-aanpak uitgestippeld –ook niet in het raamplan. Anderstalige kleuters b.v. moeten van ’s morgens tot ’s avonds degelijk NT2-onderwijs krijgen. Een kleine bijscholing hiervoor is wenselijk. Taaltoetsen bij de overgang naar het eerste leerjaar komen te laat.

**1.3 Echte knelpunten te weinig (h)erkend; niveauverhogende maatregelen verzwegen**

Onderwijskrant stelde sinds 2009 ook dat Smet, Monard ... niet enkel sterke kanten als knelpunten voorstelden, maar tegelijk de echte knelpunten niet (h)erkenden en als prioritair voorstelden: de gestage niveaudaling als gevolg van ondoordachte en nivellerende hervormingen, de toename van de taalproblemen ... Toen we bijvoorbeeld begin 2007 met O-ZON en Onderwijskrant actie voerden rond het probleem van de niveaudaling en het onderpresteren van de betere leerlingen, werden we nog weggehoond door de beleidsverantwoordelijken. Enkele leden van de commissie onderwijs riepen hun collega’s op om afstand te nemen van onze O-ZON-actie met het argument dat de erkenning van de niveaudaling ook betekende dat daarmee ook tal van hun hervormingen - de invoering van de eindtermen, de inspectie nieuwe stijl, het stimuleren van een constructivistische en competentiegerichte aanpak... - in vraag werden gesteld. Ook minister Vandenbroucke, de onderwijskoepels, de inspectie ... ontkenden stellig de niveaudaling en het tekort aan niveaubewaking.

We zijn uiteraard tevreden dat in het raamplan her en der gewezen wordt op de algemene niveaudaling, het onderpresteren van de toppers, de niveaudaling voor Frans en natuurkennis in het lager onderwijs ... Er wordt wel niet erkend dat dit vooral het gevolg is van een aantal nefaste hervormingen van de voorbije 20 jaar (zie verderop). We betreuren, dat de beleidsverantwoordelijken hun eigen verantwoordelijkheid verdoezelen en eerder de oorzaken zoeken bij de leerkrachten. Bij hun voorstelling van het raamplan laten de beleidsverantwoordelijken de voor ons belangrijkste onderdelen van het raamplan steevast buiten beschouwing. Door het zomaar uitbreiden van het al brede curriculum eerste graad met 3 vakken en van lager onderwijs met 1 vak, zal ook het niveau van de basiskennis en basisvaardigheden (voor Nederlands, wiskunde ...) aangetast worden (zie punt 6). Ook in onze verdere analyse wordt duidelijk dat het totale plaatje van de hervormingen tot een verdere niveauverlaging zal leiden – ook in de lagere school.

**2** **Onzin & onhaalbaarheid van belangstellingsdomeinen, domeinscholen …**

**2.1 Nergens ter wereld ‘studiedomeinen’, domeinscholen ...**

De zogenaamde ‘matrix’ met zijn studiedomeinen is het paradepaardje van het masterplan, het wondermiddel voor vele kwalen – overgenomen uit het hervormingsplan van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. Nergens ter wereld werkt men echter met (belangstellings)domeinen, maar wel met een klassieke indeling in algemeen vormende studierichtingen (aso, vwo, gymnasium ...) en anderzijds meer specifieke (technisch-, kunst- of beroepsgerichte). Vlaanderen speelt dus cavalier seul. We zijn overigens ook het enige land ter wereld dat destijds de goede indeling in 3 jaar lagere en 3 jaar hogere cyclus hebben opgedoekt. Het te laat overstappen naar het tso is vaak het gevolg van onze 3x2 leerjaren-structuur - waarbij men de leerlingen wijs maakt dat ze zonder problemen na de 2de graad nog kunnen overstappen naar het tso. Waarom werken we niet opnieuw met een lagere en hogere cyclus - zoals ook de Leuvense prof. Jan Van Damme al jaren als prioriteit voorstelt. De praktijkmensen geloven ook niet dat door het opdoeken van de klassieke onderwijsvormen, de gepercipieerde verschillen (schotten, hiërarchie?) tussen de verschillende soorten richtingen zullen afnemen.

**2.2 Onzin van (belangstellings)domeinen en domeinscholen**

In studiedomeinen en domeinscholen zouden de leerlingen in principe samen zitten vanuit hun specifieke belangstelling en latere beroepsperspectieven. Dit staat haaks op de notie ‘algemeen vormende richting’. Nergens ter wereld vervangt men de indeling in algemeen vormende richtingen (aso) en anderzijds meer specifieke (tso, kso, bso) door een indeling in belangstellingsdomeinen als taal en cultuur ... De 5 studiedomeinen zijn ook eerder bedacht vanuit aso-richtingen en weerspiegelen ook al te weinig de diversiteit binnen de tso-richtingen. Het zal heel moeilijk worden om het complexe tso/bso in de (aso)-matrix onder te brengen.

De indeling in belangstellingsdomeinen lijkt totaal gekunsteld en weinig logisch. Enkele voorbeelden. Leerlingen kantoor (bso) belanden in het studiedomein handel, maar hebben niet dezelfde (brede) belangstelling en beroepsperspectieven als leerlingen economie-wiskunde uit hetzelfde studiedomein. Binnen ‘taal en cultuur’ zitten zowel leerlingen Latijn-wiskunde als secretariaat-talen; dit betekent echter dat die leerlingen een uitgesproken en gemeenschappelijke belangstelling voor ‘taal en cultuur’ gemeen hebben. Leerlingen Latijn-wiskunde of - wetenschappen zijn ook niet van plan om aan de universiteit bij voorkeur een taalrichting te volgen. Het gaat om algemeen vormende richtingen en de meesten kiezen aan de universiteit zelfs voor een positief wetenschappelijke richting, technisch en burgerlijk ingenieur inbegrepen. Leerlingen Latijn-wiskunde die problemen ervaren met Latijn, wiskunde ..., zullen ook niet flexibel kunnen overstappen naar een andere richting binnen dezelfde domeinschool; ze kunnen dit momenteel wel binnen de aso-scholen. Leerlingen secretariaat-talen zullen ook niet vlot kunnen overstappen naar een meer passende richting binnen hun domeinschool. In het studiedomein ‘techniek-wetenschappen‘ zou men een aantal technische richtingen stoppen waarin echter de interesse voor wetenschappen ver te zoeken is. Waar situeren zich richtingen als voeding, hotel …?

Wat gebeurt er met de sterke en algemeen vormende richting wiskunde-wetenschappen die straks binnen het domein techniek-wetenschappen zou belanden? We zouden een aantal uren voor de taal- en cultuurvakken en wellicht ook een paar uren wiskunde moeten vervangen door een pakket techniek. Dit betekent een totaal andere richting, een veel minder algemeen vormende en een zekere nivellering en tegelijk minder brede toekomstperspectieven in het universitair onderwijs. Momenteel kiezen leerlingen wetenschappen-wiskunde aan de universiteit niet enkel voor positief wetenschappelijke richtingen, maar ook voor economie, taal, psychologie ...Die 'sterke' leerlingen en hun ouders zouden ook niet kiezen voor techniek-wetenschappen, maar noodgedwongen voor een sterke richting als Latijn-wiskunde. Zo duwt men de sterkere leerlingen nog veel meer in de richting van Latijn. Afbraak van een richting als wiskunde-wetenschappen leidt straks ook tot nog minder ingenieurs, licentiaten wiskunde, fysica... Dit verklaart tevens waarom de duizenden ingenieurs in de peiling van hun vereniging IE-net massaal gekozen hebben voor het behoud van de klassieke aso-richtingen. De ingenieurs op het veld beseffen dat de hervorming tot nog minder ingenieurs, positief-wetenschappers … voor de industrie zou leiden.

Voor *algemeen* vormende richtingen kan men gewoon niet werken met een indeling in *specifieke* (belangstellings)domeinen, dit is een contradictio in terminis. Dit zou ook betekenen dat die 14-jarige leerlingen al zouden moeten weten wat hun specifieke toekomstperspectieven in het hoger onderwijs zouden zijn. In de klassieke aso-richtingen wordt dit nog grotendeels opengehouden. Aso-richtingen zijn in principe brede belangstelling- en toekomstperspectief-richtingen. Ze kunnen dus niet opgesloten worden binnen een specifiek (belangstellings)domein! Voor meer specifieke richtingen (technisch-, beroeps-, kunstgerichte) is er meer sprake van een beperkter belangstellingsveld en beperktere toekomstperspectieven, maar de belangstelling van die leerlingen gaat ook nog de meest diverse richtingen/toekomstperspectieven uit.

Het matrix-voorstel en de domeinnamen komen uit het hervormingsplan van het s.o. In de chat-sessie van Mieke Van Hecke in de Gazet Van Antwerpen antwoordde ze op de kritiek op de invulling van die matrix dat de concrete illustraties wellicht niet zo gelukkig gekozen zijn en dat in feite nog alles van naderbij moet bekeken worden. Haar onderwijskoepel is al een 3-tal jaren bezig met het invullen van de matrix, maar nu stelt Van Hecke dat er in feite nog niets vast ligt.

**2.3 Maaseik: geen ei van Peeters’ masterplan; aso, tso en bso blijven (verkapt) bestaan, net als waterval e.d.**

De ministers Smet en Peeters & andere hervormers stelden de voorbije dagen geregeld dat de hervorming met leerdomeinen e.d. al op de campus Maaseik met succes was doorgevoerd. Maar in de praktijk worden ook daar de klassieke aso-, tso- en bso-richtingen behouden. En Maaseik kampt evenzeer met het watervalfenomeen, de hiërarchie tussen de richtingen, de ongekwalificeerde uitstroom ... Hervormingen zoals in Maaseik zullen dus de zgn. knelpunten niet doen verdwijnen. Volgens onderzoek van prof. Mieke Van Houtte (UGent) voelen bso-leerlingen zich zelfs minder goed binnen een brede campus (= lager eigenwaardegevoel) en zouden voor hen dus aparte tso/bso-scholen voordelig zijn. Ook de ‘sociale’ zegeningen van het schoollopen op eenzelfde campus zijn blijkbaar minder evident dan de raamplanners voorop stellen.

Ook in Maaseik - en andere bredere campussen - blijft de indeling in aso-, tso- en bso-richtingen overeind. In de 2de graad plaatst Maaseik b.v. *kantoor* (bso) binnen het domein handels*wetenschappen* - samen met economie-wiskunde (aso). In de 3de graad wordt *kantoor* dan weer plots geplaatst binnen de ‘praktische richtingen’ en binnen het (laagste) leerniveau-4 en zit economie-wiskunde binnen leerniveau-1. Die gekunstelde en verdoezelende labels zijn enkel maar misleidend.

De Maaseikse directeur geeft toe dat er nu minder leerlingen zijn voor de aso-richtingen. Hij plaatst ook nog steeds bij de aso-richtingen de term aso (tussen haakjes). Als er in de omgeving van zijn schoolcampus meer typische aso-scholen zouden zijn, dan zou het aantal aso-leerlingen in Maaseik forser afnemen. Als er in de toekomst nog aparte aso-scholen mogen blijven bestaan, dan zullen die het aantal leerlingen fors zien toenemen - ten koste van de nieuwe matrix-scholen.

**2.4 Geen budgetneutrale, maar onbetaalbare hervorming**

De grootschalige hervorming moet budgetneutraal zijn en volgens het masterplan is dit ook haalbaar. Niets is minder waar. In Maaseik investeerde men vele miljoenen euro’s om een groot aantal richtingen voor de 2de en 3de graad te groeperen binnen één campus. Het ministerie betaalde vermoedelijk de resterende 70 %. In Maaseik beschikte men uitzonderlijk ook al over een groot stuk grond om bij te bouwen; dat is praktisch nergens in Vlaanderen het geval. De megalomane hervorming zou enorm veel geld kosten, vele miljarden, heel veel meer dan het dure VSO van weleer. *We stippen ook nog aan dat de hervormingen zouden leiden tot het moeten opdoeken van veel goed functionerende kleinere scholen.*

Ook financieel en ruimtelijk gezien zijn de matrix-fantasieën, de domeinscholen en de grote campussen dus niet realiseerbaar. Een aso-school bijvoorbeeld die wiskunde-wetenschappen wenst te behouden, zou de school moeten verbreden zodat ook technische richtingen binnen het studiedomein ‘Wetenschappen-techniek’ erbij kunnen. Momenteel worstelen de meeste scholen al met grote financiële problemen en met een enge behuizing. De meeste scholen kunnen zich geen nieuwe investeringen permitteren. Als de werkingstoelagen ook de komende jaren nog bevroren worden, dan krijgen veel scholen veel problemen bij het afbetalen van de schulden. We begrijpen niet dat ook de onderwijskoepels die budgetneutrale stelling onderschrijven en tegelijk pleiten voor incentives (= financiële chantage om over te stappen op de vernieuwing). Zullen het ondergefinancierde lager en hoger onderwijs – net zoals ten tijde van het vso – moeten opdraaien voor de hervorming van het s.o.?

Tien jaar debat rond de hervorming van het s.o., de vele en dure studies, de vele proeftuinprojecten, de dure GOK-Steunpunten, de vele energie die in het debat werden gestopt … hebben nu al heel veel miljoenen euro’s en ontzettend veel energie gekost. Met een fractie van die centen en energie hadden we al veel taalproblemen e.d. kunnen oplossen. De geplande megalomane hervorming zou ook leiden tot grote tekorten in de Vlaamse begroting. We begrijpen niet dat men uitpakt met zo’n grootse plannen op het moment dat er moet bespaard worden en dat er de komende jaren enorm geïnvesteerd moet worden in nieuwe scholen.

**2.5 Besluit**

We concluderen dat het werken met (belangstellings)domeinen, het paradepaardje van het masterplan, totaal gekunsteld en moeilijk uitvoerbaar is. Het leidt ook niet tot de vooropgestelde zegeningen en wordt eigenlijk ook nergens ter wereld toegepast, ook niet in Maaseik. Het als algemene regel realiseren van domeinscholen en brede campussen is ook absoluut niet haalbaar, noch ruimtelijk, noch financieel. Het is dan ook verwonderlijk dat iets dat nog nergens gerealiseerd werd, als een toverformule wordt voorgesteld. De kleine onderwijsnetten zouden uiteraard het meest de dupe zijn van een hervorming die een grote schaalvergroting vergt.

**3 Tso en bso het meest de dupe: minder leerlingen en waardering**

Vlaanderen heeft binnen Europa nog steeds van de best uitgebouwde tso- en bso-scholen. Het masterplan wekt de indruk dat het elders veel beter is. Het tso/bso en hun leerlingen zullen eens te meer - net zoals bij de invoering van het vso en van de vso-gerichte 3x2-jaren structuur- de dupe zijn van de hervorming. De leerlingen zullen meer in de richting van het aso gedreven worden.

De tso/bso-scholen zullen vooreerst al in de eerste graad minder leerlingen rekruteren (en dus ook centen voor machines)... In het eerste jaar van de eerste graad zullen de optie-techniek-leerlingen veel minder uren techniek krijgen en vooral geremedieerd worden voor taal en wiskunde. In het tweede jaar zullen er veel minder technische opties zijn waardoor veel leerlingen hun gading niet zullen vinden en scholen met een geschrapte technische optie hun eerste graad zullen verliezen. Leerlingen uit het huidige tso/bso zouden in de eerste graad minder uren techniek, maar meer uren theorie-remediëring krijgen voor de taalvakken en wiskunde. Meer theoretisch onderwijs is voor hen demotiverend. Veel meer leerlingen zullen gedemotiveerd geraken en afhaken. In de klassen met optie-techniek zullen nu ook heel zwakke leerlingen uit de huidige B-klassen terecht komen. Dat zal leiden tot een daling van het niveau en bepaalde ouders/leerlingen afschrikken om een techniek-optie-klas te kiezen. De leerlingen zullen net als bij de invoering van het VSO en de latere eenheidsstructuur in de richting van het aso gedreven worden.

Voor leerlingen die in de 2de graad een technische richting uit willen, zal het na de eerste graad moeilijker worden om uit te maken welke richting ze het best kiezen – omdat ze in de eerste graad weinig konden uitproberen. De hervormers denken dat na de eerste graad leerlingen die op vandaag voor wiskunde-wetenschappen (aso) kiezen, straks voor de domeinschool 'wetenschappen-techniek’ zouden kiezen; ze maken zich grote illusies (cf. punt 2). Als straks - zoals ook voorzien – minder leerlingen in het buso worden toegelaten, dan zullen die straks in het bso terecht komen en zal dit ook tot een niveaudaling leiden. We zullen straks minder leerlingen hebben in tso/bso en er zullen minder stielmensen afgeleverd worden in het bso – en wellicht ook in het tso.

**4 Afschaffen van attesten = meer leervertraagde leerlingen**

De beleidsverantwoordelijken gaan er vooreerst ten onrechte vanuit dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven is. Niets is minder waar (zie punt 1). Ze verwachten dan ook ten onrechte veel heil en financiële voordelen van het grotendeels afschaffen van het zittenblijven.

Attesten vervullen vooreerst een belangrijke functie bij de (her)oriëntatie en voorkomen vaak ook het moeten overzitten. Naast de belangrijke oriëntatiefunctie heeft het bestaan van attesten en mogelijke sancties vooral ook een preventieve functie, een stok-achter-de deur-effect... Als er geen attesten en sancties (overzitten, andere richting kiezen …) meer zijn, dan worden de leerlingen veel minder uitgedaagd om zich in te zetten en worden ze ook niet tijdig geheroriënteerd. Als leerlingen niet meer kunnen mislukken, komt het er ook voor de leraren minder op aan dat hun leerlingen een voldoende niveau halen om te mogen overgaan. Het volstaat even een bezoekje te brengen aan scholen eerste graad in Franstalig-België (zonder attesten in het eerste jaar). Na de eerste graad moeten veel leerlingen een complementair jaar volgen. In de lagere cyclus is het aantal leerlingen die leervertraging oplopen bijna het dubbele van Vlaanderen – ook al mag men niemand laten overzitten in het eerste jaar van een 2-jarige cyclus.

**5 Brede eerste graad: uiteenlopende interpretaties, minder gemeenschappelijkheid (?), overbelast curriculum**

**5.1 Minder i.p.v. meer gemeenschappelijkheid: haaks op oorspronkelijk voorstel.**

Op een eerste gezicht en ook volgens de N-VA … is de ‘brede eerste graad’ nu iets totaal anders geworden dan in de nivellerende oriëntatienota’s van Smet-Monard, de visie van de voorstanders van een comprehensieve eerste graad, het VLOR-advies … Minister Smet geeft zelf her en der toe dat de eerste graad niet de *brede graad* geworden is die hij en Monard in hun plannen voorstelden. Als tegenstanders van een gemeenschappelijke(re) eerste graad en verdere nivellering, kunnen we dit enkel maar toejuichen. Toch wekken Monard en veel andere hervormers de indruk dat hun oorspronkelijke visie grotendeels uitgevoerd wordt. De tekst over de eerste graad laat een uiteenlopende interpretatie en vormgeving toe. Minister Smet en de maatwerk-opstellers blijven wel de idee verspreiden dat de eerste graad breder geworden is, maar dan betekent dit een inhoudelijke verbreding, de invoering van drie nieuwe vakken. Precies die verbreding is o.i. echter niet haalbaar aangezien het curriculum nu als propvol zit en ook niet wenselijk (zie punt 5.2).

*Breed* wordt dus in verschillende betekenissen gebruikt en dit leidt tot veel verwarring. Volgens de tegenstanders van de plannen van Smet-Monard en volgens de letter van de tekst betekent ‘breed’ niet langer ‘meer gemeenschappelijk’, wegvallen van opties én meer heterogene klassen (= breed in de comprehensieve opvatting van de middenschool). Als critici van nog meer nivellerende gemeenschappelijkheid zouden we dus een overwinning geboekt hebben. Er zouden opvallend minder gemeenschappelijke uren zijn dan in de voorstellen Monard-Smet; en zelfs iets minder dan op vandaag het geval is: 1 lesuur minder in het gemeenschappelijk pakket van het 2de jaar (25 i.p.v. 26), plus 1 uur minder ook in het pakket van het 1ste jaar GO! (27 i.p.v. 28). De optie-uren blijven - ook vanaf het eerste jaar - en in het tweede jaar komt er zelfs een optie-uur bij. Er zou ook meer (i.p.v. minder) differentiatie zijn dan vandaag: meer abstracte kennis voor bepaalde leerlingen en meer concrete (praktische) voor andere - met *hopelijk* ook als logisch gevolg: afstappen van gemeenschappelijke leerplannen en leerboeken. Als er al meer gedifferentieerd moet worden in de derde graad lager onderwijs, dan kan men logisch gezien de leerlingen ook niet langer samen houden in de eerste graad s.o. en zijn dus ook heterogene klassen in principe uit den boze. Dat alles staat in principe haaks op de oorspronkelijke plannen. de gemeenschappelijke eindtermen, de gemeenschappelijke leerplannen en leerboeken van de voorbije jaren, dé paradepaardjes van de beleidsbepalers, hervormers, onderwijskoepels … De aanhangers van het plan Smet-Monard kunnen stellen dat er minder leerlingen in de B-klas zullen belanden, maar dat zal precies voor grote problemen zorgen in de A-klassen en vooral nadelig zijn voor leerlingen met een technische optie.

**5.2 Zullen hardliners de gemeenschappelijkheid willen inperken, de gemeenschappelijke leerplannen willen afschaffen ...?**

Verontrustend is evenwel dat Smet, Monard, de hardliners ... de indruk wekken dat ze ook voor de eerste graad een overwinning geboekt hebben. De beleidsverantwoordelijken slaan ook geenszins een mea culpa omtrent de niveaudaling in het verleden, het te sterk doordrijven van de gemeenschappelijkheid. Ze wekken niet de indruk dat ze van plan zijn de gemeenschappelijke leerplannen e.d. terug te schroeven. Zijn ze wel bereid om mee te werken aan het terugdringen van de (huidige) nivellerende gemeenschappelijkheid, aan het terug optrekken van het niveau van bepaalde eindtermen en leerplannen? In hun voorstelling en verdediging van het raamplan komen deze zaken niet aan bod.

De koepel van Mieke Van Hecke verving in 2009 met veel enthousiasme de A- en B-niveau-leerplannen door gemeenschappelijke leerplannen. De koepel wou hiermee vooruitlopen op de aangekondigde toename van de gemeenschappelijkheid en de meer heterogene klassen .... Er kwam veel kritiek vanwege de leerkrachten, maar de koepel had hier tot nog toe geen oren naar. De onderwijskoepels beweren wel dat ze het masterplan willen uitvoeren, maar in de praktijk steunden ze de voorbije 20 jaar de nivellering en nivellerende aanpakken.

Verontrustend is ook dat de hardliners niet toegeven dat het paradepaardje van de gemeenschappelijke eerste graad gesneuveld is. Volgens Guy Tegenbos (DS) is Monard nog steeds de geestelijke vader van de nieuwe eerste graad. Volgens Monard zelf is zijn ras(stok)paardje van de brede eerste graad nog steeds een brabants trekpaard en niet verworden tot tot een *kameel met bulten*. De ACOD-koepel, prof. Mieke Van Houtte, Groen … vinden wel dat dit niet het geval is en betreuren dat meer differentiatie betekent dat er sterk afgeweken wordt van het oorspronkelijk concept: meer gemeenschappelijkheid, geen opties meer, heterogene klassen… Hoe vallen al die uiteenlopende interpretaties te rijmen? Hoe zullen de verantwoordelijken voor de nivellering in het verleden reageren? Veel voer dus voor exegese van het masterplan. Deze vraagtekens beletten niet dat we tevreden zijn dat het masterplan niet zomaar de visie van Smet-Monard, de VLOR … overgenomen heeft.

**5.3** **Meer vakken in de eerste graad: niet haalbaar, verarming**

Er komt ook een inhoudelijke verbreding in de eerste graad. Een aantal lesuren moeten worden besteed aan nieuwe vakken: economie, techniek en cultuur - en ook meer uren voor wetenschappen. De leerlingen zouden in de eerste graad van veel meer zaken tegelijk moeten kunnen proeven. Dit betekent dat dan o.a. een aantal uren voor de basiscompetenties van taal, wiskunde, … moeten sneuvelen. De eindtermentoetsen op het einde van de eerste graad wezen nochtans uit dat de eindtermen voor die vakken nu al niet gehaald worden. Of zal men eventueel cultuurvakken als geschiedenis, aardrijkskunde ... opofferen?

Een vak als economie ter vervanging van uren Nederlands of wiskunde, of van een meer algemeen vormend vak als geschiedenis, zou ook een grote achteruitgang betekenen. Economie is geen algemeen vormend vak voor de eerste graad, maar hoort eerder thuis in de derde graad.

Iedere leerling krijgt nu al twee uren algemene technologie. Dat aantal uren moet nu opgedreven worden. We weten echter na 40 jaar experimenteren met dat vak nog steeds niet al te best hoe we die 2 lesuren heel zinvol en aantrekkelijk kunnen invullen. Lesuren techniek/technologie binnen een specifieke technische optie scheppen geen probleem, maar wel het vak *algemene* technologie. Iedereen orakelt wel over de zinvolheid van voldoende uren voor *algemene technologie* in de eerste graad en in het lager onderwijs, maar niemand weet precies hoe we dat het best kunnen invullen. Veel leerlingen (en ouders) bleken ook niet zo sterk gemotiveerd te zijn voor het vak ‘algemene technologie’ in de eerste graad, zelfs niet de tso/bso-leerlingen. Terloops: aso-leerlingen in de 2de en 3de graad hebben nu al 4 lesuren (2x2) technologie gevolgd in de eerste graad en straks wellicht nog x-aantal uren extra in de 2de graad en in het lager onderwijs. Die aso-leerlingen - en vooral ook leerlingen uit de richting wetenschappen-wiskunde zouden volgens het masterplan ook nog uren technologie moeten krijgen. Ze krijgen uiteraard nu al een aantal technologische toepassingen binnen fysica, scheikunde …, maar volgens de hervormers volstaat dat niet en moet er nog een pakket (abstracte) technologie bijkomen. Wat zo’n pakket dan zou moeten inhouden weten de architecten van het masterplan ook (nog) niet.

De stelling dat leerlingen in de eerste graad van alles en nog wat moeten kunnen proeven is ook een illusie. Wegens de beperkte leertijd moeten er prioriteiten worden vastgelegd. Er is daar in de loop van de geschiedenis een zekere consensus over ontstaan. Van alle mogelijke zaken even laten proeven, heeft niet de minste zin; dan blijft alles oppervlakkig en hebben we niet de tijd om de basiskennis voldoende vast te zetten. Dat is precies het probleem met het brede, oeverloze vak wereldoriëntatie in de hogere leerjaren van het lager onderwijs

**6 Hervorming lager onderwijs: niet doordacht, niet evident!**

Er is nooit een echt debat gevoerd over de ingrijpende hervormingen van het lager onderwijs – ook niet binnen de commissie onderwijs. De voorstellen berusten grotendeels op improvisatie en getuigen van al te weinig kennis van de situatie in het lager onderwijs. De praktijkmensen van het basisonderwijs en van de lerarenopleidingen werden ook niet geraadpleegd bij het opstellen van de hervormingsplannen. De gevolgen zijn nochtans ingrijpend.

Onderwijskrant heeft steeds gesteld dat het aanpakken van de taalproblemen en het bieden van optimale(re) leerkansen voor alle leerlingen prioritair aangepakt moet worden in het basisonderwijs en niet via een heilloze structuurhervorming in het s.o. Enkele jaren geleden was dit ook nog het standpunt van Mieke Van Hecke. In die zin zijn we in principe tevreden dat eindelijk ook het lager onderwijs in het talentendebat betrokken werd. Maar jammer genoeg maken de raamplan-opstellers een eenzijdige en grotendeels foute analyse van ons lager onderwijs.

Leerkrachten en directies lager onderwijs voelen zich terecht beledigd door de denigrerende wijze waarop over het functioneren van het lager onderwijs en van zijn leerkrachten gesproken wordt. De indruk wordt gewekt dat ons lager onderwijs vooral een probleemsector is. De sterke kanten worden niet vermeld en gewaardeerd. Vorig jaar behaalden onze leraren lager onderwijs nog een topscore voor TIMSS-wiskunde bij de 10-jarigen en een paar jaar ervoor ook voor PIRLS-lezen. En als de 14- en 15-jarige leerlingen in het secundair voor TIMSS, resp. PISA, ook telkens nog een Europese topscore behalen dan is dit uiteraard ook voor een groot deel de verdienste van de leerkrachten lager onderwijs die de basis gelegd hebben. We scoren voor TIMSS, PISA, PIRLS ... zelfs beter dan de meeste landen waarin de leraren lager onderwijs en eerste graad s.o. een universitaire opleiding genoten hebben, maar dit wordt nooit gewaardeerd. Ook binnen het loopbaandebat werd precies de omgekeerde indruk gewekt.

De voorgestelde hervormingen in het lager onderwijs dreigen echter te leiden tot een daling van de basiscompetenties en tot minder leerkansen. Men wil in het basisonderwijs extra uren techniek en meer aandacht voor wetenschappen, een verruiming dus van het leeraanbod. Maar we hebben nu al in het lager onderwijs te weinig leertijd (lesuren) voor de basisvakken wiskunde en Nederlands. Er kwamen de voorbije jaren ook allerhande zgn. ‘educaties’ bij en ook steeds meer initiatie Frans in 1ste en 2de graad. De leerkrachten zijn nu al aan het verzuipen en dit met alle gevolgen vandien. We moeten het leerpakket verminderen i.p.v. het opnieuw te verruimen! Als we de eindtermen voor b.v. Nederlands weer willen verhogen, dan vergt dit ook meer leertijd. Maar het masterplan dwingt ons om uren ‘basiscompetenties’ te vervangen door uren techniek. We zouden straks meer leerlingen hebben met lagere competenties voor Nederlands en wiskunde. Het s.o. stelt nu al dat de instromende leerlingen over te weinig basiskennis voor b.v. Nederlands beschikken. We zouden dus in feite meer uren nodig hebben voor Nederlands, mede gezien het stijgend aantal anderstalige leerlingen. Ook de ouders zullen het ruilen van uren wiskunde, Nederlands … voor techniek geenszins waarderen. Terloops: ook nu al krijgen leerlingen lager onderwijs uiteraard een dosis techniek binnen het domein wereldoriëntatie en dit vanaf het eerste leerjaar.

We hadden vroeger leerlingen die het lager onderwijs verlieten met meer basiskennis voor wetenschappen en Frans. De daling van het niveau voor die vakken is echter niet de schuld van de leerkrachten en directies, maar van de nivellerende eindtermen en leerplannen waarvoor in de eerste plaats de beleidsmakers en de onderwijskoepels zelf verantwoordelijk zijn. Door de invoering van nivellerende eindtermen en leerplannen mochten de onderwijzers 3de graad geen systematisch onderwijs in natuurkennis, geschiedenis, aardrijkskunde en Frans meer geven. Dictee Frans b.v. mocht niet meer; de leerkrachten mochten enkel nog woordjes laten overschrijven. Voor Nederlands sneuvelden de grammatica, het systematisch woordenschatonderwijs… In Onderwijskrant van september 1993 hebben we fel geprotesteerd tegen die nivellerende eindtermen. En nu krijgen de onderwijzers vanwege verantwoordelijken voor de nivellering de kritiek dat ze het niveau voor bepaalde vakken lieten zakken en dat ze de sterkere leerlingen te weinig uitdagen. Precies de uitdagende leerinhouden werden geschrapt. Voor wiskunde hebben we gelukkig door onze betrokkenheid bij de eindtermen en leerplannen een sterke daling van de eisen kunnen voorkomen.

Een aantal directies en leerkrachten hebben al terecht scherp gereageerd op de aantijgingen (zie b.v. Klasse-website). We moeten de echte oorzaken aanpakken en in de eerste plaats de nivellerende eindtermen voor Frans, Nederlands en wereldoriëntatie terugdraaien. We voegen er nog aan toe dat de derde graad nog steeds veel sterke leerkrachten telt. Het algemeen niveau van de huidige leerkrachten *derde graad* zou wel eens hoger kunnen liggen dan dit van de instromende regenten.

We beschikken momenteel ook niet over regenten die opgeleid zijn voor wetenschappen (in de brede zin), techniek en muziek in de lagere school. Het zou nog jaren duren vooraleer we over vakleerkrachten beschikken met een specifieke opleiding voor die domeinen in het lager onderwijs. Lesgeven in het lager is nog iets anders dan in het secundair. Dergelijke regenten zouden ook een groot aantal lagere scholen moeten bedienen: 5 à 10, zich voortdurend moeten verplaatsen en heel veel personeels- en evaluatievergaderingen moeten volgen. Een weinig aantrekkelijke job.

De inschakeling van regenten is dus al bij al niet zo evident. Ook in Nederland is men dit niet van plan. Men probeert er wel opnieuw de eisen binnen de eindtermen en leerplannen te verhogen, opnieuw de zaakvakken in te voeren in de 3de graad, meer opbrengstgericht te werken met meer directe instructie e.d. Die effectieve didactische aanpakken staan ook lijnrecht tegen de reductie van directe instructie e.d. die Monard en Smet in hun hervormingsplannen bepleitten.

**7 Nefaste gevolgen voor lerarenopleiding lager onderwijs**

De hervorming heeft ook gevolgen voor de opleiding van leerkrachten lager onderwijs. Heeft het nog zin dat studenten per 1 september voor die opleiding kiezen als er straks zoveel minder onderwijzers zouden nodig zijn? Wat als het aantal kandidaten als gevolg van het masterplan de komende jaren drastisch vermindert? Als de ‘sterkere’ studenten vernemen dat ze straks minder kans hebben om in het lager onderwijs les te geven, dan zullen vooral die vlugger afhaken en b.v. regentaat volgen. Ook het niet langer meer volwaardig kunnen lesgeven in de derde graad zal vooral die sterkere studenten doen afhaken. We krijgen dus minder sterke leerkrachten voor de basisvakken wiskunde, taal … en een daling van het niveau van de leerkrachten in de derde graad in het bijzonder.

**8 Beleidsmakers en koepels vervreemd van onderwijspraktijk**

De hervorming van het s.o. is heel verhelderend. Ze maakt duidelijk wat er allang verkeerd loopt in het ondersbeleid en bij de talrijke hervormingen van de voorbije decennia. Ze bevestigt wat er al in 2008 te lezen stond in het Nederlands onderzoeks-rapport van de parlementaire commissie-Dijsselbloem. *Veel hervormingen in Nederland bleken na enkele jaren nefast en moesten weer worden afgevoerd. De beleidsmakers luisterden enkel naar zichzelf en naar de mening van de vele vrijgestelden binnen allerhande koepels en binnen het brede vernieuwingsestablishment. Die koepels vertolkten niet wat er leefde bij hun achterban. De politici en beleidsmakers beseften niet eens dat de meest waardevolle kennis te vinden was bij de onderwijsmensen zelf. De koepels wekten b.v. in ’93 de indruk dat ook de leerkrachten voorstander waren van een gemeenschappelijke basisvorming, maar niets was minder waar. In 2003 werd die gemeenschappelijke basisvorming weer afgeschaft, maar intussen waren de ambachtsscholen al opgedoekt en was het moeilijk om die weer op te richten. Ook de PVDA – de zusterpartij van de Sp.a- zag rond 2000 in dat ze er verkeerde ideeën over gelijke kansen op nahield, bekeerde zich en opteerde in 2003 voor het terug afschaffen van de gemeenschappelijke eerste graad.*

Ook voor de Vlaamse beleidsmakers was/is de ervaringskennis van de praktijkmensen quantité négligeable. De beleidsplannen werden opgemaakt binnen Brusselse cenakels. Zo werd geen enkele leerkracht s.o. uitgenodigd op de hoorzittingen. De koepels hielden geen rekening met het feit dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten de hervormingsplannen nefast vonden. Ook volgens de VUB-studie was slechts 0.7 procent radicaal voorstander en 6 % gematigd. We beschikken nochtans over veel ervaren leerkrachten – waaronder ook een aantal die tegelijk les geven in aso, tso en bso. Volgens de topvrouw van het katholiek onderwijs is de kritiek van de praktijkmensen echter niet relevant, omdat deze de hervormingsplannen niet eens kennen en zich laten misleiden door de oneliners in de media.

We stellen vast dat de praktijkmensen, de industrie-ingenieurs… tegen de hervorming zijn, maar dat de koepels, de VLOR, VOKA …de indruk wekken dat ze gesteund worden door hun achterban. In Nederland wekte ook de AOB-lerarenkoepel ten onrechte de indruk dat hun leden voorstander waren van een radicale comprehensieve hervorming. Volgens Mieke Van Hecke, topvrouw katholiek onderwijs, kunnen de praktijkmensen zelfs niet meespreken, omdat ze niet weten waarover het gaat, “enkel de one-liners uit de kranten kennen”. In Vlaanderen blijft de ACOD-lerarenkoepel nog steeds die indruk wekken. Officieel pleiten ze nog steeds voor een 4-jarige middenschool- net zoals de sociologen Jacobsen co, de PVDA …

Het raamplan illustreert de vervreemding van de beleidsbepalers en van het onderwijsbeleid van de voorbije decennia. De analyse van het raamplan moet ook een aanleiding zijn voor een diepgaande analyse van het onderwijsbeleid van de voorbije decennia. Ook een parlementaire onderzoekscommissie à la Dijsselbloem in Nederland is hier wenselijk en noodzakelijk.

**Raf Feys, namens Onderwijskrant en O-ZON,**

hoofdredacteur Onderwijskrant (050.312409); [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be), straks ook: face-book *Onderwijskrant.*

Reacties zijn ten zeerste welkom: owkrant@hotmail.com; raf.feys@telenet.be