

166

Masterplan Martelarenplein: Marteling Vlaamse Masters



***Masterplan secundair onderwijs destabiliseert en ontwricht onderwijs
Ondoorzichtig, ontwrichtend en onbetaalbaar veelheidstype**

***Knelpunten volgens Masterplan: stemmingmakerij,
gesjoemel met cijfers en studies, demoralisering**

***Eerste graad s.o. volgens masterplan: ondoorzichtig veelheidstype
ontwrichting van structuur, opties en curriculum
zwakkere leerlingen en tso/bso het meest de dupe**

***Belangstellingsdomeinen en domeinscholen 2^{de} en 3^{de} graad: nergens ter wereld;
lege domeindozen en matrix,
haaks op aso & totale vertimmering scholenpark**

***Hervorming lager onderwijs in Masterplan: vernederend voor de meesters!
stemmingmakerij, negatie sterke kanten, nefaste uitbreiding overladen curriculum, geen
centen voor intensief NT2, vakspecialisten 3^{de} graad, grootschaligheid ...**

***Leerkrachten afkerig van voorgestelde hervorming secundair
VUB-studie o.l.v. prof. Wim Van den Broeck**

Masterplan secundair onderwijs destabiliseert en ontwricht onderwijs Ondoorzichtig, ontwrichtend en onbetaalbaar veelheidstype Vrucht van 13 jaar mismeestering & politiek-ideologisch spel

Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus, Pieter Van Biervliet

1 Geen master- maar monsterplan Ondoorzichtig veelheidstype

1.1 Historisch akkoord of ontwrichtend gedrocht?

Minister-president Peeters, minister Smet, de SP.A, een aantal CD&V-politici, kopstukken van onderwijs-netten ... bestempelden het Masterplan als een *historisch akkoord dat ons onderwijslandschap radicaal zal veranderen*. Een *meesterlijk* plan dat het onderwijs - en meteen ook de maatschappij - zal verlossen uit de ellende van de vele pijnpunten. Wie op woensdagmorgen 5 juni naar de radio luisterde, hoorde wel twee radicaal tegengestelde interpretaties. *“De Vlaamse Regering heeft blijkbaar niet één maar twee akkoorden gesloten”*, aldus Liesbeth Van Impe, hoofdredacteur *Het Nieuwsblad*.

Een ervaren schooldirecteur sprak terecht van *“een gedrocht van een akkoord om de regering te redden”*, een redingsboei voor Peeters en co. *“Door de bomen ziet men het bos niet meer”*, aldus lerarenopleider en pedagoog *Pedro De Bruyckere* (DM, 6 juni). Het wollig Mastersterplan maakt een monster en een labyrint van ons onderwijs, een ondoorzichtig veelheidstype dat leidt tot onzekerheid, niveaudaling & afhaken van zwakkere leerlingen, grote verschuivingen, onderlinge concurrentie en schoolstrijd, geld- en energieverspilling, wurging van tso/bsc-scholen en van kleine onderwijsnetten ... De hervormingen voor het lager onderwijs lokten evenveel verontwaardiging uit.

Het *ideologisch* debat over comprehensief en *egalitair* s.o. loopt al sinds 1968. Het leidde al tot een grote niveaudaling en nivellering en tot de aantasting van belangrijkste pijlers van de democratisering. Dit Masterplan zal de kwaliteit van ons onderwijs verder aantasten en nog vele jaren de aandacht afleiden van echte kwaliteitsinjecties.

1.2 Manifestatie van daadkracht regering?

Het onderwijsakkoord was er voor minister president Peeters en alle regeringspartijen absoluut nodig. De Vlaamse Regering moest begin juni scoren - vooral

om de schijn hoog te houden dat de ze nog over enige daadkracht beschikt. Met het halfslachtig en vaak zelfs tegenstrijdig compromis, was de schijn gered en kon de regering wat later 11 juli vieren.

Tegelijk deden de politici krampachtig hun best om hun plaatselijke achterban en de leraren te overtuigen van het historisch karakter van het akkoord. *Peeters* betreurde wel *“dat niet iedereen de intelligentie van het akkoord vat”* (DM, ZENO, 8 juni), dat de bevriende COC-lerarenvakbond hem niet volgt ... *Hugo De Ridder* daarentegen betreurde dat Peeters en de CD&V zich de *woorden* die veel christendemocraten en leraren wilden horen, lieten afsnoepen door *Bart De Wever*: *“Niets afschaffen wat zijn waarde heeft bewezen, geen gelijke kansen als dogma, wel ‘de hoogst mogelijke kansen voor iedereen’”*. (DS online, 8/9 juli). Het zijn ook de woorden die SP.A-minded-leraren wilden horen.

In een open brief van 2 juni aan minister Smet en aan de partijvoorzitters stelde de COC-lerarenvakbond dat er geen sprake was van een breed draagvlak voor de hervorming, noch bij de leraren, noch bij de directies en schoolbesturen. De COC werd hiervoor de volgende dag op het matje geroepen bij minister-president Peeters en minister Smet, die nog de voorbije dagen hadden beweerd dat er wel een breed draagvlak bestond. Een ziedende Peeters peperde de vakbonden in dat ze nu niet aan zet waren, dat nu eerst de politici een beslissing moesten nemen en dat pas daarna de vakbonden hun rolletje mochten spelen.

1.3 Halfslachtige, maar strategische opstelling N-VA

Nog voor de start van de onderhandelingen had *le-raar Peter De Roover* in 'Doorbraak' zijn N-VA-partijgenoten gewaarschuwd voor een halfslachtige opstelling. *De Wever* en de N-VA hadden echter het meeste belang bij een goedkeuring van het compromisplan. Met het onderwijsakkoord wou en moest de N-VA de indruk voorkomen dat de Vlaamse Regering minder daadkrachtig was dan de Federale, en dat er met de N-VA niet te regeren valt. De vergoelijkende N-VA-woordvoerders beklemdoonden

achteraf de elementen die in hun kraam pasten – zoals de taalaanpak en de oorspronkelijke brede eerste graad die er maar gedeeltelijk komt. Ze lieten verstaan dat ze niet geloven in belangstellingsdomeinen & domeinscholen en in de miraculeuze matrix-ordering. Ze bleven herhalen dat *“scholen de vrijheid hebben om in te stappen of om dat niet te doen”* (Breedband, p. 8). Maar tegelijk stemde de N-VA wel in met een aantal maatregelen die de eerste graad en de onderwijsvormen zullen ontworpen, met de *financiële chantage* (incentives) om toch maar in te stappen, met demoraliserende uitspraken over sociale discriminatie, ongekwalificeerde uitstroom ...

Politiek gezien begrepen we de halfslachtige opstelling van de N-VA wel, maar bij voorbeeld niet dat woordvoerder *Kris Van Dijck* zich in debatten geregeld als een vurige minnaar manifesteerde en als onderwijzer de krasse uitspraken over het lager onderwijs zomaar onderschreef. Tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni vond *minister Bourgeois* het dan ook nodig om partijgenoot Van Dijck even te onderbreken om zijn enthousiasme te temperen.

1.4 Dirk Van Damme (ex-kopstuk GO!): *‘katholiek net trekt aan langste eind’*

De koepels van de twee grootste onderwijsnetten stemden nog dezelfde dag in met de structuurhervorming en het Masterplan. De katholieke koepel schreef op 6 juni: *“In het Masterplan zijn voldoende aanzetten en ruimte aanwezig om de doelstellingen die we in de VVKSO-visie hebben voorgesteld, te realiseren.”* Ook GO!-topvrouw *Raymonda Verdyck* drukte haar tevredenheid uit; zij vreesde wel voor onderwijs met twee snelheden.

Volgens die zgn. *onderwijsverstrekkers* kwam het er enkel nog op aan om nu ook de praktijkmensen, de o.i. echte onderwijsverstrekkers, hiervan te overtuigen.

Ingewijden getuigden in Knack (12 juni) dat de katholieke koepel het meest de hervorming steunt omdat de verplichte schaalvergroting het best haalbaar is binnen het katholieke net en heel moeilijk binnen de kleinere netten. Ook *Dirk Van Damme*, ex-topman GO!, *“bevestigde dat het katholiek onderwijs aan het langste eind trekt. Er wordt gesnoeid in het aantal richtingen. Dat ligt moeilijker in het GO! dat veel dunbevolkte richtingen heeft.”* Dat ligt nog moeilijker in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs.

1.5 Relativering *historisch* Masterplan-akkoord? Ja en neen!

Elisabeth Meuleman (Groen) poneerde tijdens het actualiteitsdebat: *“De N-VA heeft zijn slag thuisgehaald en de handen compleet vrij om niets te doen aan de verscotting, aan het watervalsysteem, de ongekwalificeerde uitstroom....”* Volgens voorstanders van een radicale structuurhervorming liet het Masterplan de meest radicale hervormingen vallen en werden enkel de labels veranderd. We zijn het met de hardliners eens dat b.v. de basisidee van een gemeenschappelijke eerste graad uit de nota's van Smet en Monard voor een groot deel verdwenen is; voor ons is dat een beperkte overwinning.

De Leuvense rector *Rik Torfs* en de meeste kranten relativeerden heel sterk het *historisch* karakter van het akkoord. *Torfs* schreef: *“Het akkoord bindt de volgende regering op geen enkele manier. Zij kan moeiteloos alles herzien wat de huidige ploeg afsprak. Het akkoord is louter symbolisch. Het zegt niets over het onderwijslandschap van morgen.”* Een nieuwe politieke constellatie en de financiële crisis kunnen de uitvoering dwarsbomen. Er zullen tevens veel problemen opduiken bij de concretisering. Een aantal ‘principiële’ voorstellen – zoals het uitbreiden van het overvol curriculum eerste graad met drie nieuwe leerdomeinen – zijn voor eerst roostertechnisch niet realiseerbaar. Het zal verder nog veel tijd vergen om de lege matrix voor de 2^{de} en 3^{de} graad in te vullen. Pas dan zal blijken hoe moeilijk en gekunsteld het werken met belangstellingsdomeinen wel is. De scholen kunnen via lippendienst en omzeiling de schade beperken, ‘se débrouiller’. *Dit alles belet niet dat we er van overtuigd zijn dat het Masterplan toch het onderwijslandschap sterk kan vertekenen.*

1.6 Vertekening onderwijslandschap en grootschaligheid

Het Masterplan kan/zal al op korte termijn leiden tot veel onzekerheid, destabilisering en ontworpen van de onderwijsstructuur en van de curricula. De hervormingsplannen veroorzaken trouwens al enkele jaren grote onzekerheid over de toekomst bij directies, leraren en schoolbesturen. Het Masterplan maakt de onzekerheid alleen maar groter. De hervorming zou er toe leiden dat het huidige eenheidstype vervangen wordt door een chaotisch en ondoorzichtig veelheidstype. Heel veel wordt op losse schroeven gezet, het totale raderwerk met inbegrip van de sterke kanten van de bestaande structuur. In punt 2 diepen we dat verder uit.

Het onderwijslandschap wordt ook beïnvloed door de vele vrijgestelden binnen de onderwijskoepels en het vernieuwingsestablishment die ijverden voor hervormingen en geen gezichtsverlies willen lijden. *Prof. Boudewijn Bouckaert* (LDD) vreesde hiervoor tijdens het actualiteitsdebat: *“Laten we hopen dat de scholen in alle onafhankelijkheid kunnen beslissen en dat het dictaat van de Wetstraat niet wordt vervangen door het dictaat van de Guimardstraat.”* *Liesbeth Van Impe*, hoofdredacteur *Het Nieuwsblad*, schreef op 6 juni: *“Misschien creëren de onderwijskoepels een fait accompli dat over een goed jaar niet meer terug te draaien is”*. *Mieke Van Hecke* propageert sinds een paar jaar als een vurige bekeerlinge de hervormingen en beweert dat haar onderwijsnet die ook zonder decreet zal invoeren. De VVKSO-koepel anticipeerde overigens al in 2009 op de brede eerste graad door de invoering van gemeenschappelijke leerplannen en leerboeken voor alle leerlingen.

De hervorming van het s.o. is ook nauw verbonden met de operatie grootschaligheid. Grote scholengroepen zijn volgens de beleidmakers, de katholieke koepel ... een absolute voorwaarde voor het slagen van de hervormingen. Voor het einde van de legislatuur zal er een decreet zijn: een gemiddelde van 6.000 leerlingen per scholengroep wordt voorop gesteld en een minimum van 2.000. De plannen voor het oprichten van grootschalige scholengroepen worden door (bijna) alle politieke partijen (ook de N-VA), en door de katholieke koepel volop gesteund. Die grootschaligheidsoperatie zou eveneens met incentives (lees: financiële chantage) afgedwongen worden. Als er geen reactie komt, dreigt het onderwijslandschap voor het lager en secundair onderwijs er straks heel anders uit te zien: grootschalig en met alle nefaste gevolgen hieraan verbonden. En een steeds groter wordende scholenbezitter - naast kleinere netten die moeilijk kunnen overleven. We merken nu al dat gemeentebesturen en provincies her en der hun scholen afstaan aan een groter onderwijsnet.

In verdere bijdragen tonen we aan dat het Masterplan tot een destabilisering van ons onderwijs en tot een ontwrichting van onze eerste graad en van onze tweede & derde graad zou/zal leiden. Er doken ook plots tal van hervormingsvoorstellen voor het lager onderwijs op, waarmee de leerkrachten en directies het absoluut niet eens zijn. Ook hier besteden we aandacht aan. In een volgend nummer nemen we nog een aantal commentaren op.

2 Ondoorzichtig veelheidstype, lege matrix & domeinen ...

2.1 Na 13 jaar nog altijd even vaag en wollig

Het hervormingsdebat duurt al dertien jaar - volgens minister Smet zelfs al twintig jaar; maar het *Masterplan* werd uiteindelijk toch op een drafje opgesteld. Het blijft na zoveel jaar wel nog steeds even vaag en wollig. Het werd een compromistekst, van alles en nog wat - haastig en weinig gestructureerd bij elkaar geflanst – vooral algemene principes. Het leidt dan ook al tot allerlei interpretaties. *Georges Monard* rationaliseert dat het toch normaal is dat er *“eerst een principiële akkoord moet zijn en dat men dat pas achteraf kan concretiseren”* (DS, 4 juni). De leraren en de lerarenvakbonden moeten daarom meer geduld tonen.

Ere-rector *André Oosterlinck* wees eveneens op de vaagheid van het Masterplan: *“De tekst is politiek voor verschillende interpretaties vatbaar. Het is nog lang niet duidelijk of, en hoe en wanneer een groot aantal van de doelstellingen gerealiseerd zullen worden. Het echte werk begint nu pas”*. Hij wijst er verder op dat de vaagheid van het plan idealiter ook voordelen kan bieden. Die vaagheid *“lijkt ons een pluspunt voor de open discussie en voor de concretisering door de onderwijswereld. Dat gesprek zal, misschien nog meer dan het Masterplan zelf, het draagvlak opleveren voor een substantiële kwalitatieve opwaardering van ons secundair onderwijs.”* Tegelijk vreest Oosterlinck echter dat het Masterplan niet zal beschouwd worden als een plan, maar als een voldongen feit (zie 3.1).

2.2 Van eenheidstype naar ondoorzichtig veelheidstype

De *COC-lerarenbond* concludeerde: *“Door de grote vrijheid wordt het aanbod heel ondoorzichtig”*. De voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel *Lyle Muns* omschreef het vaag karakter van het Masterplan zo: *“Het masterplan is een compromis waarin alle partijen zich kunnen vinden, maar waardoor het nog altijd niet duidelijk is waar we naartoe gaan.”* Veel zaken worden op losse schroeven gezet en worden onzeker. Zo kunnen de vijf lesuren buiten het gemeenschappelijk basispakket van het eerste jaar en de zeven optie-uren in het tweede jaar op alle mogelijke wijzen ingevuld worden. Heel wat zaken worden aan de onderwijskoepels en aan de plaatselijke scholen overgelaten. Er wordt verder voortdurend geschermd

met radicale differentiatie als wondermiddel - alsof dit een evidentie is. Het overvol curriculum eerste graad zou nog uitgebreid moeten worden met drie nieuwe leerdomen.

Zowat alles wordt mogelijk als we de *masterplanners* mogen geloven. Op die manier zal er geen sprake meer zijn van een eenheidsstructuur- en eenheidstype, maar van een ondoorzichtig veelheidstype. *"Het wordt concurrentie à la carte, want alles kan"*, aldus ex-directeur John Aspeslagh (weblog Siagrius). Het personeel van het lager onderwijs en van de CLB en de ouders zullen ook niet meer echt weten wat de scholen in de omgeving zoal aanbieden. Leerlingen adviseren en oriënteren wordt in zo'n situatie een hachelijke onderneming.

2.3 Lege matrix en lege domeindozen

De fameuze matrix, het paradepaardje van de hervorming, is voorlopig niets meer dan een lege doos met lege matrixhokjes. Overal ter wereld werkt men met een indeling in algemene studierichtingen als aso en meer specifieke als tso, bso en kso; nergens met belangstellingsdomeinen. Vlaanderen speelt cavalier seul. In *Knack* van 12 juni spreekt zelfs één van de toponderhandelaars zich spottend uit over die matrix: *"Ach, die beruchte matrix", zucht een centrale onderhandelaar. 'Dat stelt eigenlijk niet zoveel voor. Wij wilden vooral af van de bestaande terminologie aso, bso en tso'.* De voorgestelde structuurhervorming is er nodig omdat volgens de hardliners de benamingen aso, tso en bso en kso tot ongelijke behandeling en waardering van leerlingen zouden leiden. Volgens de praktijkmensen is dit laatste een pure mythe. Ook de N-VA gelooft niet in de matrix en in die mythe. Volgens *Mieke Van Hecke* is de matrix echter een heel belangrijke verworvenheid.

In het *Masterplan* zelf durven en kunnen de opstellers niet eens de belangstellingsdomeinen benoemen en nog minder met voorbeelden van studiedomeinen illustreren. De opstellers van het plan en *Mieke Van Hecke* geven zelf toe dat ze nog jaren nodig hebben om het matrix-pronkstuk voor de 2^{de} en 3^{de} graad concreet in te vullen, dat ze ten vroegste in 2016 zullen kunnen oordelen over de wenselijkheid van die structuurhervorming. De matrix-illustraties in de pers waren veelal ontleend aan het hervormingsplan van de katholieke koepel. Bij het beantwoorden van de kritiek op de matrix-voorbeelden repliceerde *Van Hecke* tijdens de chatsessie van de *Gazet Van Antwerpen*: *"Je mag geen*

conclusies trekken uit de in de pers gehanteerde voorbeelden. Die voorbeelden hadden enkel tot doel het theoretische matrix-model te verduidelijken. Het vastleggen van de transitie van het huidige aanbod naar de toekomstige plaats van studierichtingen vergt nog heel veel studiewerk. Ook de doorlichting van het huidige studieaanbod om te komen tot een minder versnipperd en transparant geheel dringt zich nog op."

De katholieke koepel is al jaren bezig met die doorlichtingen en met invulling van zijn matrix, maar *Van Hecke* geeft nu toe dat de koepel nog veel studiewerk nodig heeft om zo'n matrix zinvol in te vullen. Ze durft ook niet eens meer verdedigen dat de door haar koepel voorgestelde matrix-invullingen, zoals *Latijn-wiskunde* en *secretariaat-talen* samen in het domein 'taal & cultuur', zinvol zijn. In de bijdrage over de studiedomeinen zal duidelijk worden dat de geclaimde *inhoudelijke samenhang* tussen studierichtingen binnen een bepaald (belangstellings)domein bijna totaal ontbreekt. Ook inzake de concretisering van zijn voorstel voor de eerste graad is het VVKSO het voorbij jaar geen stap verder geraakt. Minister-president Peeters fantaseerde wel dat men op de Torhoutse scholencampus allang werkt zoals in het Masterplan, maar ter plekke was men zich daar weinig van bewust.

2.4 Vaagheid, weinig analyse en bewijsvoering, foute voorstellingen

De vaagheid van het Masterplan blijkt ook uit het overvloedig gebruik van uitdrukkingen als *"de overgang tussen studierichtingen zal soms wel' als 'haast onmogelijk' beschouwd moeten worden."* Ook volgens de eerder gematigde CD&V-er *Jos De Meyer* staat het plan nog vol van *kan'* en *'is mogelijk'* en moet er ook nog een draagvlak in de scholen gevonden worden (commissie onderwijs 27 juni).

Het masterplan blaast ook voortdurend warm en koud tegelijk. Zo lezen we: *"De structuur van ons s.o. biedt veel mogelijkheden om te differentiëren en biedt de mogelijkheid tot een gefaseerde studie-keuze."* Maar verderop luidt het dat die 'goede' structuur een gefaseerde en flexibele keuze onmogelijk maakt. We lezen ook: *"Het Vlaams onderwijs behoort tot de absolute top"*, maar verderop gaat het bijna uitsluitend over de vele knelpunten. De PISA-topscore heeft blijkbaar niets te maken met de vlotte doorstroming, met het groot aantal 15-jarigen op leeftijd (= vierde jaar).

In het Masterplan treffen we ook veel stellige uitspraken aan zonder analyse en bewijsvoering. Zo wordt de ongekwalificeerde uitstroom als knelpunt nummer 1 voorgesteld, als dé inzet voor een dringende structuurhervorming. De waarheid luidt dat er niet minder dan 90% het s.o. met een eind-diploma verlaten en dat dit meer is dan in andere Europese landen (zie p. 16). Uit de vier door de overheid gesponsorde studies over het welbevinden van de leerlingen bleek telkens dat het welbevinden vrij hoog is. Het Masterplan verzwijgt die studies en beweert precies het omgekeerde.

Zo wordt ook de indruk gewekt dat het in ons basisonderwijs vooral kommer en kwel is en dat de leerkrachten - en zeker deze van de derde graad - hun taak niet aankunnen en voor een aantal vakken het best vervangen worden door regenten. Dat onze 10-jarigen voor de recente TIMSS-proef wiskunde een topscore behaalden, wordt niet vermeld. Uiteraard ook niet dat ons lager onderwijs een grote bijdrage levert in de hoge TIMSS- en PISA-scores van onze 14- en 15-jarigen. Dat onze leerlingen voor natuurkennis zwakker scoren dan vroeger, wordt niet toegeschreven aan het schrappen van natuurkennis als vak door de beleidsverantwoordelijken zelf, maar aan de leerkrachten. In 1993 hebben we al in Onderwijskrant voor die gevolgen gewaarschuwd. We vonden jammer genoeg geen gehoor.

3 Discussiestuk of voldongen feit? Niet uittesten? Financiële chantage!

3.1 Geen plan, maar voldongen feit

Minister-president Peeters beloofde in november 2012 dat Smets oriëntatienota definitief van de baan was en dat er een raamplan zou komen dat vervolgens ter beoordeling aan de praktijkmensen zou worden voorgelegd. Maar nu wekt het *Masterplan* de indruk dat de hervormingsvoorstellen al voldongen feiten zijn, dat de hervormingstrein al gestart is. *Peeters* beoogde naar eigen zeggen wel een akkoord dat gedragen werd door het onderwijs, maar bedoelde met 'het onderwijs' blijkbaar alleen het VSKO en het GO!, en niet de leraren, de lerarenvakbonden en de andere besturen.

Ook *Mieke Van Hecke* vindt het blijkbaar niet nodig rekening te houden met de visie van de praktijkmensen. *"Indien de nieuwe ordening van het aanbod is uitgetekend, kan de invoering niets anders betekenen dan het verdwijnen van de huidige onderwijsvormen"*, aldus Van Hecke.

André Oosterlinck, voorzitter Associatie-Leuven, is er niet gerust in en waarschuwt: *"Een blijk van constructieve bezorgdheid lijkt me gepast. We hopen dat het masterplan door niemand zal aangegrepen worden als een conclusie, maar als een premisse. 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 staatsrechtelijk eerder vreemd." (Masterplan met de klemtoon op plan, DM, 12 juni). Pascal Smet, de onderwijskoepels ... stellen inderdaad dat de vernieuwingstrein definitief vertrokken is en niet meer gestopt kan worden. Kathleen Helsen (CD&V) sprak zichzelf hieromtrent tegen tijdens het actualiteitsdebat. Ze stelde: "Laat het duidelijk zijn: zonder draagvlak zal geen enkele hervorming ook maar enige kans op slagen hebben. Scholen moeten autonoom kunnen bepalen of en wanneer zij de tijd rijp achten om zich om te vormen tot een domeinschool. Maar de evolutie is onomkeerbaar ingezet. De incentives van de Vlaamse Regering en de steun van de onderwijskoepels garanderen de uitvoering."*

3.2 Uittesten overbodig: leerlingen als proefkonijnen

Monique, een lezeres van *'Dag Allemaal'* (18 juni) legde minister Smet volgende kritiek voor: *"Nergens hoor ik hoe de hervormingen er in de praktijk concreet zullen uitzien. Welke richtingen verdwijnen, veranderen? Zou men dat niet beter eerst op punt zetten vooraleer te spreken van hervorming? Ik wil niet dat mijn kind proefpersoon wordt."* Smet replieerde ontwijkend en sussend: *"Eer alles is uitgevoerd gaan we toch zo'n twaalf jaar verder zijn. Geen enkel kind mag proefkonijn zijn."* Maar waarom werkt men dat niet eerst met een proefproject?

Tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni zei *Boudewijn Bouckaert* (LDD): *"Enerzijds zegt men dat er in 2016 geëvalueerd zal worden, maar anderzijds dat de hervorming onomkeerbaar is. Als men evalueert in 2016, dan kan die evaluatie slecht uitdraaien en dan moet men durven terugschroeven. Men kan dus niet zeggen dat de hervorming onomkeerbaar is en toch een evaluatie doorvoeren."* Tijdens de vergadering van de onderwijscommissie van 27 juni stelde Smet zelfs onomwonden dat de uitkomst van de evaluatie al op voorhand gekend is: *"Uit de hervorming kan toch enkel blijken dat de kwaliteit verhoogd is. Niemand zou het toch in zijn hoofd halen zaken te veranderen die tot een*

aantasting van de kwaliteit zouden leiden.” In het Nederlands parlementair evaluatierapport-Dijsselbloem luidde de basisconclusie dat veel hervormingen achteraf nefast bleken en weer afgeschaft moesten worden, omdat men ze niet vooraf had uitgetest. Dus: hervormingen vooraf uittesten!

3.3 Incentives of financiële chantage: bekende Monard-truc

Op de stelling van HUMO (11 juni) dat de er geen verplichting is om domeinscholen op te richten, antwoordde minister Smet zonder schroom: *“Die domeinscholen komen er, maak u geen illusies. In het akkoord staat zwart op wit dat domeinscholen aangemoedigd worden met incentives. Dan weet je toch hoe laat het is? We zullen de financiële incentives geven aan die scholen die zich inschrijven in de hervorming”*. Ook Georges Monard pleitte de voorbije jaren herhaaldelijk voor het werken met incentives; lees: *financiële chantage*. Sommigen vragen zich terecht af of zo’n discriminatie niet in strijd is met de wet. Als de scholen volgens Smet en co al zo enthousiast zouden zijn voor de hervorming, dan lijken incentives toch overbodig?

De ‘Monard’istische truc van de *financiële chantage* werd ook al in het verleden herhaaldelijk toegepast: bij voorbeeld bij de invoering van het VSO en van het hogescholendecreet. In 1995 mochten opleidingen vanaf 600 leerlingen autonoom blijven bestaan. Daar hadden we als *Onderwijskrant* hard voor gestreden en een beroep gedaan op de VLD als oppositiepartij en op André Denys in het bijzonder. We hadden ook bekomen dat afgestapt werd van incentives om de hogescholen zo grootschalig mogelijk te maken: lineaire toelagen i.p.v. meer centen naarmate de school meer studenten telde. Maar achteraf bepaalde het duo Monard-Van den Bossche dat scholen enkel nog centen voor nieuwbouw en verbouwing konden krijgen als ze minstens 2.000 studenten telden. In Nederland bleven zeven lerarenopleidingen met 600-900 studenten autonoom. Zij scoren momenteel op alle vlakken opvallend beter dan deze die opgenomen zijn binnen grote multisectorale hogescholen. In Vlaanderen was dit jammer genoeg quasi onmogelijk gezien de financiële chantage van het duo Monard-Van den Bossche.

De incentives, de financiële druk, heeft in de tijd van het VSO ertoe geleid dat heel wat scholen omwille van de centen en de betere omkadering naar het VSO overstapten. Maar veel scholen stapten

niet over en snoepten steeds meer leerlingen af van VSO-scholen. Toen het VSO te duur bleek voor veralgemening, voerde het duo Coens-Monard het eenheidstype in.

4 Geen budgetneutrale, maar onbetaalbare hervorming

“Op macroniveau is de hervorming budgetneutraal”, aldus het Masterplan. Ere-rector André Oosterlinck wees er terecht op dat zo’n ingrijpende hervormingsoperatie omogelijk budgetneutraal kan zijn: *“Op de laatste bladzijde wordt boudweg gesteld dat de hervormingen ‘budgetneutraal’ moeten zijn, dus geen extra geld mogen kosten. Voor een hervorming van de beoogde omvang lijkt dat ons minstens enigszins naïef. Zoals een vroegere rector van Harvard het uitdrukte: ‘If you think education is expensive, try ignorance.’* (Zoek geld voor de onderwijshervorming, De Tijd, 8 juni). Ere-directeur John Aspeslagh schreef: *“Ook de vraag naar de betaalbaarheid moet worden gesteld: domeinscholen in het leven roepen veronderstelt bouwprojecten, renovatie of aanpassingswerken, aankoop of verhuis van machines, enz. Voor degelijke differentiatie in de eerste graad zijn er ook middelen nodig, b.v. extra leerkrachten, kleine klasgroepen. De Vlaamse Regering wil daarnaast ook nog incentives (lees: financiële stimuli en voordelen) geven aan scholen of scholengroepen die zich tot domeinscholen gaan hervormen. Zal de Vlaamse Regering hiervoor de nodige centen op tafel willen of kunnen leggen?”* (Weblog Siagrius, 6 juni).

Tijdens de chatsessie van de *Gazet van Antwerpen* legde een bezorgde leerkracht Mieke Van Hecke volgende bedenking voor: *“Hoe gaat deze hervorming betaald worden? Iets dat niet becijferd is, komt me redelijk virtueel over.”* Van Hecke antwoordde: *“Omdat het om een nieuwe ordening betreft zou het op lange termijn ook op het punt van financiering geen grote verschillen mogen geven.”* Beseft Van Hecke niet dat die herschikking en reorganisatie alleen al op korte termijn veel miljarden zouden kosten en dat de scholen dit absoluut niet aankunnen? In Maaseik investeerde men vele miljoenen euro’s om een groot aantal richtingen voor de 2de en 3de graad te hergroeperen binnen één campus. Het ministerie betaalde vermoedelijk de resterende 60%. In Maaseik beschikte men uitzonderlijk ook al over een groot stuk grond om bij te bouwen; dat is op weinig plaatsen in Vlaanderen het geval. De megalomane hervorming zou enorm veel geld kosten, vele miljarden, veel meer dan het

dure VSO van weleer dat voor de 2^{de} en 3^{de} graad de bestaande aso-, tso- en bso-scholen behield. De hervormingen zouden leiden tot het moeten opdoeken van veel goed functionerende kleinere scholen en tot overlevingsproblemen voor de kleinere onderwijsnetten.

Ook financieel en ruimtelijk gezien zijn de domeinscholen en de grote campussen dus niet realiseerbaar. Een aso-school bijvoorbeeld die *wetenschappen-wiskunde* wenst te behouden, zou de school moeten verbreden zodat ook technische richtingen binnen het studiedomein '*wetenschap & techniek*' erbij kunnen. Momenteel worstelen de meeste scholen al met grote financiële problemen en met een enge behuizing. Als de werkingstoelagen ook de komende jaren nog verder bevroren worden, dan krijgen veel scholen al problemen bij het afbetalen van de bestaande leningen. We begrijpen niet dat ook de onderwijskoepels die budgetneutrale stelling onderschrijven en tegelijk pleiten voor incentives. Of zal het ondergefinancierde lager onderwijs – net zoals in de tijd van het VSO – moeten opdraaien voor de hervorming van het s.o.?

5 Geen draagvlak, vervreemding beleid, anti-school retoriek

5.1 Geen draagvlak, veel kritiek

In een open brief van 2 juni aan de Vlaamse Regering en partijvoorzitters schreef de COC-lerarenvakbond: *"Gisteren verklaarde minister Smet op Radio 1 dat er ook bij de leraren een breed draagvlak bestaat voor de hervorming van het secundair onderwijs. Waar minister Smet deze overtuiging vandaan haalt, is ons een raadsel. Toen het VVKSO twee jaar geleden haar voorstellen voor de hervorming van het s.o. bekend maakte en zei dat er hiervoor bij de schoolbesturen een draagvlak bestond, hoorden verschillende directeurs het in Keulen donderen."* Ook Philip Brinckman, pedagoog en lid directieteam Turnhout, betreurde terecht: *"Overleg met de brede basis is er al helemaal niet geweest, niet door de minister en niet door de koepel katholiek onderwijs"* (Wij weten het beter dan sociologen en megahervormers, *De Tijd*, 4 juni).

Luc Van Der Kelen, hoofdredacteur *Het Laatste Nieuws*, kwam op 4 juni tot dezelfde conclusie: *"Conclusie één is dat het draagvlak in de scholen, in de samenleving en in de politiek onvoldoende groot is. Als er zoveel discussie is over de basisopties en*

het wegnemen van de schotten, dan is het niet verstandig om een hervorming te willen doordrukken."

Frans Schotte, voorzitter Gezinsbond, voegde er aan toe: *"Politieke partijen voelen zich geroepen om standpunten in te nemen, maar er klinken te veel kreten, het gaat te veel om buikgevoel. Wij betreuren dat politici, onderwijsnetten en drukkingsgroepen vanuit hun eigen standpunt hervormingsideeën aandragen. Maar hoe onderbouwd is dat? Er is nog steeds geen groot maatschappelijk initiatief geweest om gezamenlijk te bekijken wat we best doen. We mogen b.v. ook de begaafde leerlingen niet veronachtzamen"* (DS, 31 mei).

Het Masterplan wijst dus vooral uit dat de stem en expertise van de praktijkmensen niet meetellen. De beleidsmakers luisteren praktisch enkel naar zichzelf en naar de ideologische en demoraliserende sirenegezangen van een viertal sociologen die het onderwijs ten onrechte en eenzijdig beschouwen als dé maatschappelijke gelijkmaker.

5.2 Plan van buitenstaanders én vervreemding van de praktijk

Rector Rik Torfs twitterde op 6 juni: *"Onderwijs is geen geschikt dossier voor politici"*. En op 4 juni: *"Regering spreekt met onderwijsexperts. De echte experts zijn echter zij die het onderwijs verstrekken."* Op de blog *vanafdezijlijn* lezen we: *"Is het nodig en verantwoord dat politici, die geen specialist zijn in de materie, moeten debatteren over de inhoud van de onderwijshervorming. Zij debatteren toch ook niet over de manier waarop dokters operaties uitvoeren of over de manier waarop artsen zieken behandelen. Politici worden geacht een algemeen kader voor de gezondheidszorg uit te tekenen. Hetzelfde geldt voor het onderwijs."*

Smet en co lieten zich ook eenzijdig adviseren door zgn. onderwijsdeskundigen - veelal sociologen. Ivan van de Cloot (Itinera) stelde: *"Voor de hervorming werden alleen academici geraadpleegd waarvan men bij voorbaat wist dat ze de ideeën van minister Smet genegen zijn."* Volgens rector Rik Torfs hebben de 'onderwijsdeskundigen' daarbij *"zelf hun gezag verkwanseld - door hun drang om grote, sterk ideologisch gekleurde theorieën uit te werken en door hun gebrek aan respect voor wie onderwijs verstrekt"* (Hebben onderwijsdeskundigen gezag zelf verkwanseld? DS online, 8 juni.)

De opstellers en onderhandelaars van het plan waren buitenstaanders, politieke beleidsmakers en zgn. 'onderwijsdeskundigen' die geen voeling hebben met de onderwijspraktijk. Ze gaan er ten onrechte van uit dat men het best via het onderwijs de maatschappij grondig kan veranderen, b.v. de maatschappelijke gelijkheid realiseren. Ze denken verder dat vooral structuurhervormingen de kwaliteit van het onderwijs bepalen. Ze geloven al te graag in de almacht van de school, in de school als verlosser uit de ellende: om de maatschappelijke ongelijkheid weg te werken, de ongelijke erfelijke aanleg & 'sociale' ondersteuning, de ongelijke leerresultaten, de ongelijkheid in inkomsten en tussen arbeiders en bedienden, de migratie - en armoedeproblemen, de problemen op het vlak van de economie en tewerkstelling ...

We sommen de belangrijkste Masterplan-betrokkenen even op: *Georges Monard*, filosoof en ex-topambtenaar; *Wouter Van den Berghe*, ingenieur & directeur studiebureau *Tilkon* speelde een belangrijke rol als rapporteur van *Accent op Talent* én van rapport van de commissie-Monard; drie politici: *Micheline Scheys*, secretaris-generaal departement onderwijs, *Ann Verreth*, adjunct kabinetschef, *Koen Pelleriaux*, ex-kabinetschef Frank Vandenbroucke. *Paul Yperman*, (adviseur minister Smet, ex-voorzitter koepel Jezuitencolleges, ex-stafid VVKSO, lid van de commissie-Monard en verbindingsman met VVKSO) hield naar verluidt de pen van het akkoord vast. Hij was ook constant in overleg met de kopstukken van de onderwijsnetten. Ten slotte ook nog de ministers *Peeters*, *Bourgeois*, *Smet* en *Lieten*. *Mieke Van Hecke* en *Raymonda Verdyck* speelden achter de schermen mee. In *Knack* van 12 juni getuigt een onderhandelaar dat die twee kopstukken de tekst integraal gelezen hadden voor die werd bekend gemaakt.

Larry Cuban, prof. em. historische pedagogiek, schreef onlangs in een opiniestuk dat hij destijds veel heil verwachtte van grote structuurhervormingen, maar dat hij daar nu totaal anders over denkt' (*I used to think ... And now I think ...; weblog*). Ook de Leuvense prof. *Marc Depaepe* poneerde ongeveer hetzelfde: "Sleutelen aan de structuur van het onderwijs betekent niet dat sociaal wenselijk gemaakte vernieuwingen daardoor als zodanig gerealiseerd zullen worden (Wat de geschiedenis leert over het onderwijsdebat; *De Morgen*, 6 juni). Als student-pedagogiek participeerden we in 1968-69 al aan het debat over de invoering van comprehensief en egalitair onderwijs (VSO). We geloofden toen

nog in de (al)macht van de school, in structuurhervormingen als wondermiddel, in de maakbaarheid van de maatschappij op korte termijn. Na 45 jaar ervaring met het onderwijs en met het onderwijsbeleid in binnen- en buitenland, denken we daar anders over. We zien allang in dat we ons vooral moesten inlaten met wat er in klas gebeurt, dat we ook meer respect moeten tonen voor de vele (oerdegelijke) verworvenheden uit het verleden, dat zagezegd egalitaire hervormingen een omgekeerd effect opleveren ...

Een plan van een *Hoge Raad voor het secundair onderwijs* samengesteld uit mensen met ervaring en expertise in de sector s.o. zou een totaal ander en realistischer plan opgeleverd hebben. Het had ook een eindeloze discussie en veel geldverspilling kunnen voorkomen. Zo leverde de *Hoge Raad voor Pedagogisch Hoger Onderwijs* in 1984 een degelijk hervormingsplan voor de lerarenopleidingen af. Sinds de afschaffing van die Raad (door Monard en co) kenden die opleidingen enkel nog eeuwige discussies en nefaste hervormingen. Ook de op de vorige pagina geciteerde *Lieven Coppens* pleit in zijn commentaar bij het Masterplan voor zo'n Raad.

6 Ontgoocheling & verontwaardiging bij praktijkmensen & lager onderwijs

6.1 Ontgoocheling en kritiek

De euforische reacties op het *Masterplan* bij regeringspartijen en onderwijskoepels staan in schril contrast met de reacties en de schrik in de leraarskamer. In leraarskamers, in opiniebijdragen in kranten, op TV, in lezersbrieven en op het internet werd door leraren en directies vrij kritisch en verontwaardigd gereageerd op belangrijke voorstellen uit het Masterplan - ook al komt de brede graad zoals voorgesteld in de oriëntatienota's van Monard en Smet er maar gedeeltelijk.

Naast de vele leraren en directeurs (zie 6.3) namen ook een aantal onderwijsdeskundigen expliciet afstand van het Masterplan (o.m. VUB-professor *Wim Van den Broeck*, de RU-Gent-professoren, *Wouter Duyck* en *Frederik Anseel*), ook de nieuwe rector KU Leuven *Rik Torfs* en ere-rector *André Oosterlinck*. Ook de nieuwe campusrector van de KULAK, *Marc Depaepe*, drukte zijn scepticisme over zo'n structuurhervormingen uit. De Leuvense pedagogen *Jan Masschelein* en *Maarten Simons* formuleerden kritiek op de competentie-retoriek e.d. (p. 32) Ook lerarenopleiders formuleerden kritiek.

Opvallend veel professoren van de faculteiten burgerlijk ingenieur en positieve wetenschappen ondertekenden de Onderwijskrantpetitie. Zij vrezen vooral een verdere niveaudaling waardoor er straks nog minder studenten die studies zouden volgen.

6.2 Anti-school-retoriek: morele schade en imago-schade

Tijdens de onderhandelingsdagen en bij het lezen van het *Masterplan* kregen we weer volop de indruk dat het vooral kommer en kwel is in ons onderwijs: hoge ongekwalificeerde uitstroom, waterval en afvalrace, zittenblijven, laag welbevinden, sociale discriminatie, weinig differentiatie, ... Dit keer spaarden de onheilsprofeten ook het lager onderwijs niet. *Verlossers uit de ellende* legitimeren zichzelf steeds via de opsomming van de vele knelpunten, via anti-school retoriek. Dit is al meer dan een eeuw het geval. In 1900 opteerde *Ellen Key* in 'De eeuw van het kind' al voor een zondvloed.

Leraars hebben een brede rug, maar *Johan De Donder* drukte in de opiniebijdrage '*Mogen die aanvallen op de leraar ophouden*' de algemene verontwaardiging uit over de vele kritiek op het onderwijs en de leerkrachten, in het *Masterplan* en in recente opiniestukken van radicale hervormers en egalitaire onderwijssociologen (DS, 19 juni j.l.). "*De frontale aanvallen op het onderwijs waren weer niet te tellen*", aldus een verontwaardigde *De Donder*. "*Ik ben die lawine van aanvallen beu! Ik ben in mijn ziel geraakt. Zoals mijn duizenden collega's geef ik met passie les en begeleid ik intens leerlingen, van welke origine of afkomst ze ook zijn. Elk jaar ga ik met hen voor de enige mogelijke doelstelling: slagen en een stap verder zetten in de weg naar de volwassen toekomst*".

De Donder heeft met zijn noodkreet het hart van veel leraren en burgers geraakt. De anti-onderwijs retoriek van de beleidsmakers, de onderwijskoepels, de media, de onderwijssociologen en -ideologen, de VOKA-koepel, de VLOR ... tastte de voorbije jaren en maanden in grote mate het grote respect en het gezag aan dat de Vlaamse scholen/leraren in het verleden hadden opgebouwd. *De schade van die demoralisering is aanzienlijk en nog moeilijk te herstellen*. De hervormingssoap van de voorbije maanden en jaren schrikt overigens ook veel kandidaat-leraren af. In de afzonderlijke bijdrage over de knelpunten diepen we die frontale aanvallen en de aanklacht van *De Donder* verder uit. We weerleggen ook de meeste knelpunten.

6.3 Kritiek van directeurs en leraren s.o.

Heel wat directeurs wezen de meeste hervormingen af en/of bestempelden ze als onrealistisch - al beseffen ze dat dit door hun onderwijskoepel niet in dank wordt aangenomen. Vijf Brugse directeurs uit het tso en aso en één coördinerend directeur van zeven basisscholen, formuleerden vrijmoedig hun kritiek in het *Brugsch Handelsblad* van 14 juni. Geen enkele van de zes directeurs nam het op voor het *Masterplan* en het standpunt van hun onderwijskoepel. *Paul Vanthournout*, directeur Sint-Jozefs-college Torhout gewaagde elders van "*een gedrocht van een akkoord om de regering te redden*." (DS, 5 juni). *Geert Timperman*, directeur Guldensporen-college Kortrijk "*zegt niet veel te verwachten van de hervorming*." *Kurt Hofman*, directeur Atheneum Keerbergen: "*De studiekeuze uitstellen in een brede eerste graad is geen goed idee. ... Domeinscholen uitbouwen, wordt duur en ik stel me vragen bij de praktische haalbaarheid*." Ook de directeurs en leraarskamers van scholen in Leuven, Heverlee, Roeselare, Dendermonde... uitten hun kritiek en twijfels. Uit reportages in leraarskamers bleek nergens enthousiasme voor de hervormingen.

De voorbije jaren namen ook al heel wat directeurs een anti-standpunt in – ook op Codis-vergaderingen van directies katholiek onderwijs. Een paar jaar geleden formuleerden vier grote West-Vlaamse scholengroepen, een 40-tal scholen, hun afwijzing. Veel directies en schoolbesturen vrezen ook voor een grote chaos, voor een grotere concurrentiestrijd, voor het moeten sluiten van kleinere afdelingen, voor de grote financiële gevolgen ... Opvallend veel tso/bsso-directies en leraren hebben terecht schrik dat hun scholen het meest de dupe zullen worden van de hervorming.

Minister Smet en de hervormers beweren dat ze zelfs door de Jezuïetenscholen gesteund worden. *Jan Verheyen*, directeur *Jezuïetencollege* Borgerhout en *Tom Bernaert* (leraar wiskunde/chemie van die school) getuigden echter dat die hervorming niet echt nodig is (*Was die hervorming wel nodig?*, DS, 6 juni). *Verheyen* stelde o.m.: "*De N-VA heeft de deur opengelaten om het bij het oude te laten. Ik vermoed dat een aantal colleges dat ook zullen doen. De tijd moet uitwijzen of de basis deze hervorming draagt. Het is best dat er nog geen definitieve knoop is doorgehakt*." Ook leraar *Bernaert* gelooft niet in de brede eerste graad en in het afschaffen van de onderwijsvormen. De koepel van de Jezuïetencolleges had in een brief geschreven dat

de Jezuïetencolleges bereid waren om ook technische studierichtingen aan te bieden. *Verheyen* zei hier fijntjes over: *"Ik weet niet of dit financieel haalbaar is."* Hiermee neemt *Verheyen* ook afstand van de dubbelzinnige brief van zijn koepel, gericht aan de ministers Peeters, Lieten, Bourgeois en Smet (27 mei). Leerkrachten van het Jezuïetencollege Sint-Jozef Turnhout hadden dat al eerder gedaan. Ook *Pierre Vinck*, directeur van het Gentse Sint-Barbara nam in het verleden radicaal afstand van de hervorming. Zelfs *Johan Verschuere*n, oud-directeur van Borgerhout en mede ondertekenaar van die brief, nam vorig jaar nog afstand van de hervorming in *Tertio* en op de website van de Jezuïeten: *"De hervormers dreigen het hele systeem te downgraden"*. Tegenbos had de voorbije maanden in *De Standaard* de burgers wijsgemaakt dat enkel de elitaire Jezuïetencolleges dwars lagen. Tegenbos, minister Smet, ... misbruikten nu die dubbelzinnige brief van 27 mei om duidelijk te maken dat er een breed draagvlak bestond. Boze tongen beweren dat die bewuste brief van de Jezuïetenkoepel een jezuïetenstreek was van kabinetsmedewerker *Paul Yperman*, ex-voorzitter van die koepel en ex-VVKSO-medewerker.

6.4 Verontwaardiging en kritiek in het basisonderwijs

Het plan bevat nu plots ook een resem hervormingsvoorstellen voor het lager onderwijs, waarover nog geen maatschappelijk debat werd gevoerd. Merkwaardig genoeg bleek er over die voorstellen meer eensgezindheid bij de regeringspartijen en onderhandelaars dan bij deze voor het secundair onderwijs.

Het negatieve beeld dat in het Masterplan geschetst wordt van ons basisonderwijs en zijn leerkrachten, samen met de geïmproviseerde hervormingsmaatregelen, hebben de leerkrachten en de directies zwaar geschokt. Geschokt ook omdat de kopstukken van de onderwijsnetten niet onmiddellijk afstand namen van die stemmingmakerij en van nefaste hervormingsvoorstellen. Enkele directeurs lieten al de dag erop een krachtig protest horen. We deden dit ook, als lid van het bestuur van zeven basisscholen en vanwege de redactie van *Onderwijskrant* (zie bijdrage op pag. 43).

Uiteindelijk verstuurde ook het *verbond lager onderwijs* een berichtje met wat kritiek, slechts enkele lijntjes, te weinig krachtig, too little & too late. *Mieke Van Hecke* liet achteraf wel uitschijnen dat zij niet

werden geraadpleegd over de hervormingsvoorstellen voor het lager onderwijs. Maar waarom lieten zij en het VSKO dan niet onmiddellijk een kritische stem horen? De leraren en directies lager onderwijs voelden zich in de steek gelaten. De COV-vakbond die zich in een aanvankelijke reactie eerder op de vlakte hield, zag na een paar dagen in dat ze als vakbond krachtiger moest protesteren tegen het onrecht dat het lager onderwijs werd aangedaan. Het was ook opvallend dat er in de media weinig te doen was over die ingrepen in het lager onderwijs - niettegenstaande enkele directies en *Onderwijskrant* onmiddellijk hun groot ongevoegen lieten blijken.

Waarom werd het basisonderwijs de voorbije jaren nooit betrokken bij het debat en bij de hoorzittingen over de hervorming van het secundair onderwijs? De leerkrachten en directeurs lager onderwijs kennen nochtans de situatie van onze 12-jarigen en de grote verschillen tussen de leerlingen beter dan wie ook. Het Masterplan betekent niet alleen een vernedering voor de echte meesters, maar illustreert ook dat het basisonderwijs er al een tijdje niet meer bij te pas komt en meer en meer in de hoek wordt gedruimd, ook binnen de onderwijskoepels.

6.5 Kritiek op onderwijskoepels

Uit die vele reacties blijkt dat het Masterplan de schrik in de leraarskamers geen zins deed verminderen – noch in die van het vrij onderwijs, noch in die van het GO!-net. Zo wezen bij voorbeeld reacties vanuit de tegenstribbelende leraarskamer van een Dendermondse GO!-school (Terzake 6 juni) erop dat ook *Raymonda Verdyck* als GO!-baas geenszins de visie van haar achterban, de praktijkmensen, vertolkt. Uit een VUB-studie van mei 2013 bleek eveneens dat de overgrote meerderheid van de GO!-leraren niet akkoord gaat met het standpunt van hun koepelbaas. Een groot aantal leraren en directies vrezen niet enkel voor nivellering, maar ook dat het Gemeenschapsonderwijs het meest de dupe van de hervorming zou worden – zoals in de tijd van het VSO. We stellen overigens vast dat bij ons weten het GO! zelf nooit een eigen hervormingsplan heeft opgesteld. Op GO!-studiedagen werden ook enkel voorstanders als spreker uitgenodigd.

We merkten verder dat de gepassioneerde verdediging van het akkoord door *Mieke Van Hecke*, topvrouw katholieke onderwijskoepel, niet in dank werd aangenomen. Hooghartig en met oneliners beweren dat de gewone leerkrachten en critici niet

kunnen oordelen, niet eens weten waarover het gaat en hoogstens een paar oneliners uit de kranten kennen, klonk vernederend. Vernederend ook klonk de uitspraak: *“Wie echt inzigt met het onderwijs”*, staat achter de hervormingsvoorstellen (DS, 31 mei). Op de talrijke studiedagen over de hervorming werden enkel voorstanders uitgenodigd. In publicaties werd ook nooit verwezen naar de vele kritische analyses. Toch werd voortdurend beweerd dat de katholieke scholen de hervorming steunden. Ook het recente Master-plan kreeg vanuit die scholen veel kritiek en zelden enige steun.

In een Terzake-debat met tso-leraar *Peter De Roo-ver*, in veel tweets en reacties op het Internet moest *Van Hecke* het dan ook ontgelden. *Lieven Coppens*, uitgever van *Nieuwsbrief Leren (juni j.l.)*, schreef: *“Mieke Van Hecke bracht in Terzake geen fundamentele argumenten aan, maar probeerde met heilige verontwaardiging en bijna schuimbekkend haar tegenstander te overtuigen van haar grote gelijk door zich te beroepen op het omdat-ik-het-zeg-gezagsargument. Waarmee bewezen werd dat de top te ver van de basis staat om nog te weten wat er leeft bij de basis.”* In 2004 stelde dezelfde *Van Hecke* echter nog: *“Ik wil niet te veel schotten afbreken. Moeten we de studiekeuze uitstellen tot 14 of 16 jaar? Roepen we dan geen nieuwe frustraties op bij jongeren die perfect weten wat ze willen studeren? (‘Met onderwijs experimenteer je niet’, 25.08. 04).* De voorbije twee jaar nam V.H. een grote bocht.

Veel leraren en schoolbesturen apprecieerden ook niet dat *Van Hecke* voortdurend met de vinger wees naar de N-VA. Haar uitspraak dat *“de tegenstand van de N-VA enkel maar de schrik van de lerarenkamer voor hervormingen vertegenwoordigde”*, getuigde evenmin van veel respect voor de leraren. Vanuit het standpunt van de rekrutering van de leerlingen leek de uitval tegen de N-VA ook niet verstandig. De schrik in de directie- en leraarskamers is geen schrik omwille van de onbekendheid, maar een schrik die ingegeven is door de ervaringswijsheid en oprechte bezorgdheid.

6.6 Kritiek op kranten en TV

Het Masterplan heeft alvast als positief effect dat het heel wat discussie uitlokte. Voor de praktijkmensen bleef het de voorbije maanden wel nog steeds moeilijk om hun stem te laten horen. De meeste (hoofd)redacteurs van de kranten en TV-reporters bleven in mei-juni eens te meer de hervorming steunen en de tegenstanders als *elitair*,

conservatief en minoritair bestempelen. In de vorige *Onderwijskrant* betreurden we al uitvoerig de bar-numreclame vanwege de VRT tijdens de maand maart: *Panorama en twee Terzakes*. Dit leek ons op dat moment geen toeval te zijn.

Ook *Mieke Van Hecke* kon haar oneliners en slogans de voorbije jaren en maanden voortdurend kwijt in de media. Toch beweerde ze dat de media vooral de oneliners van de tegenstanders lieten beluisteren. De voorbije 20 jaar vertolken de media veel meer dan voorheen de stem van de machtshebbers. Ze ondersteunden de verspreiding van de vele kwakkel en de stemmingmakerij. Dit was ook de voorbije maanden het geval. *Isabel Albers*, hoofdredactrice van *De Tijd*, was de enige die duidelijk afstand nam van de hervorming en ook critici uitvoeriger aan het woord liet. *Albers* schreef o.a.: *“Bespaar ons van een structuurhervorming omwille van de structuurhervorming. Een brede eerste graad zet de poort open voor niveaudaling. En voor leerlingen die in het lager onderwijs al moeite hebben, is het een vergiftigd geschenk”* (‘Verschil mag en moet’, *De Tijd*, 4 juni).

6.7 Inzet en kritiek van Onderwijskrant

Ook met *Onderwijskrant* deden we tijdens de onderhandelingsperiode en erna ons best om onze kritische stem te laten horen. Het uitstellen van de studiekeuze, het vervangen van de evidente onderwijsvormen door gekunstelde belangstellingsdoelmeinen, de invoering van een chaotisch veelheidstype ... zou o.i. niet enkel tot chaos, niveaudaling en nivellering leiden, maar ook tot minder sociale en maatschappelijke kansen, tot minder leerlingen in sterke richtingen, tot een aantasting van welvaart en welzijn ... Dit was ook de reactie van een VUB-onderwijskundige op de Klasse-website (3 juni). Dat de brede en comprehensieve eerste graad in de oorspronkelijke betekenis er voor een deel niet komt, leek ons maar een beperkte overwinning.

We verspreidden onze uitgebreide commentaar via de website van *Onderwijskrant*. We mengden ons ook uur na uur in het debat via reacties in kranten, via twitter (*Raf Feys*) en e-mail, via facebook *‘Onderwijskrant actiegeroep’* & *‘Degelijk onderwijs Vlaanderen’* ... We stuurden al op 7 juni een uitgebreide en kritische analyse naar de redactie van de kranten, de VRT & VTM, de leden van de commissie onderwijs.... Zo merkten we dat een parlementslid onze kritiek op bepaalde hervormingen in het lager onderwijs al op 11 juni ter sprake bracht

tijdens de vergadering van de commissie onderwijs en dat een paar oppositieleden dit deden tijdens de commissievergadering van 27 juni. We mochten na lang aandringen ook gedurende enkele minuten onze mening vertolken in het radioprogramma 'De Ochtend' van dinsdag 11 juni. We bezorgden kranten en magazines namen van leerkrachten en directeurs die bereid waren om te reageren. De website www.onderwijskrant.be werd de voorbije maanden druk bezocht; een 100.000 bezoekers tijdens het voorbije jaar. 13.000 personen ondertekenden de (geboycotte) *Onderwijskrantpetitie*; toch slaagden we er de voorbije maanden nauwelijks in rechtstreeks de media te bereiken. Niet enkel in kwaliteitskranten als *De Standaard*, maar ook in het overheidstijdschrift *Klasse* mag nooit verwezen worden naar de tientallen gestoffeerde bijdragen van *Onderwijskrant*; een soort Berufsverbot. Zelfs een gesprek met minister Smet en met kopstukken van de onderwijsnetten werd geweigerd. Toch blijven de hervormers beweren dat er de voorbije jaren een open debat werd gevoerd.

7 Beleidsmakers en koepels vervreemd van praktijk

De overgrote meerderheid van de onderwijsmensen en burgers zijn de hervorming en de afschaffing van de onderwijsvormen niet genegen. Dit blijkt uit het debat van de voorbije maanden en de reacties op het Masterplan, uit de recente VUB-studie (april 2013, zie p. 51), de petitie van *Onderwijskrant*, tal van polls, brede peiling van de ingenieursvereniging IE-net, de duizenden getuigenissen van leerkrachten en directies in kranten en op allerhande websites. Niettegenstaande de gewone burgers in de media al jaren bestookt worden met een hetze tegen de onderwijsvormen, wil toch '6 op de 10 Vlamingen' volgens een recente VTM-enquête het aso en de onderwijsvormen behouden. Volgens de al vermelde VUB-studie zijn slechts 0,7% leerkrachten voorstander van radicale hervormingen en 6% gematigd; 72,5% is tegenstander. Dus 10 x meer tegenstanders dan voorstanders. Toch blijven de onderwijskoepels verkondigen dat de meerderheid van de scholen achter de hervorming staat en dat ook zonder politiek akkoord de koepels de hervorming zullen doorvoeren.

De feuilleton over de hervorming van het s.o. duurt al meer dan 10 jaar en bevestigt wat er al in 2008 te lezen stond in het Nederlands onderzoeksrapport van de parlementaire commissie-Dijsselbloem. *Hervormingen als de invoering van de gemeenschap-*

pelijke basisvorming 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 onderwijskoepels wekten b.v. in 1993 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 bij voorbeeld de ambachtsscholen al opgedoekt en was het moeilijk om die weer op te richten. Volgens Dijsselbloem lieten de politici zich ook ten onrechte in met decretale didactiek, het hoe.

Ook voor de Vlaamse beleidsmakers waren/zijn de expertise en ervaringskennis van de praktijkmensen en de vaste grammatica van degelijk onderwijs quantité négligeable. De beleidsplannen werden opgesteld binnen Brusselse cenakels. Leerkrachten werden niet betrokken bij het opstellen van de oriëntatienota's van Smet en Monard. Geen enkele leerkracht werd uitgenodigd op de hoorzittingen. We beschikken nochtans over veel ervaren leerkrachten – waaronder een groot aantal die tegelijk les geven in aso, tso en bso. *Georges Monard*, licentiaat filosofie en Brussels ambtenaar, wordt door zijn vriend *Guy Tegenbos* in *De Standaard* en elders afgeschilderd als dé onderwijsexpert bij uitstek, hoewel hij geen onderwijsopleiding heeft genoten en nooit les heeft gegeven. Hij verspreidde als topambtenaar vanaf 1991 de grootste kwakkel over het aantal zittenblijvers in de eerste graad s.o. en stelde ten onrechte onze sterke eerste graad als dé probleemcyclus voor. Hij vertelt en verspreidt nog steeds kwakkel over zittenblijven, ongeschoolde uitstroom en sociale discriminatie; maar een onderwijsexpert mag blijkbaar blunderen.

Ook de kopstukken van de onderwijskoepels houden geen rekening met het feit dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen de hervormingsplannen nefast vinden. Volgens *Mieke Van Hecke* is de kritiek van de praktijkmensen niet relevant, omdat deze zich laten misleiden door oneliners in de media. We stellen vast dat de praktijkmensen, de duizenden industrie-ingenieurs, professoren en rectoren... tegen de hervorming zijn, maar dat de koepels blijven beweren dat ze gesteund worden door hun achterban.

In Nederland wekte ook de AOB-lerarenkoepel in 1993 ten onrechte de indruk dat hun leden voorstander waren van een radicale comprehensieve structuurhervorming. In Vlaanderen blijft de ACOD-lerarenkoepel de indruk wekken dat de leraren hun radicale hervormingsvoorstellen steunen. Officieel pleit ACOD nog steeds voor een 4-jarige middenschool. De nieuwe secretaris-generaal Raf De Weerdt stelt zich precies nog radicaler op dan zijn voorganger: *Ceci n'est pas une réforme!* Weinig of geen van de ACOD-leden delen deze visie

8 Hervormingsoperatie voorbij 13 jaar: kosten, niveaudaling & demoralisering

8.1 Hervorming verdringt echte verbeteringen

De fixatie sinds 1968 op een radicale en egalitaire structuurhervorming en comprehensivering van ons s.o. leidt allang de aandacht af van de reflectie op de echte problemen, op effectieve en prioritaire optimalisaties in het s.o. Zo weten we al dertig jaar dat het gewoon verlengen van de leerplicht tot 18 jaar geen oplossing is voor leerlingen die minder theorie aankunnen en vroeger schoolmoe zijn. Zo vragen we al 20 jaar intensief NT2-onderwijs, maar zonder resultaat. Zo werd het probleem van de gestage niveaudaling nooit ernstig genomen en kreeg *Onderwijskrant* als klokkenluider veel kritiek te verduren. ... Het ziet er naar uit dat het Masterplan ook nog de volgende jaren de aandacht zal afleiden van effectieve kwaliteitsinjecties.

8.2 Kostenplaatje hervormingsoperatie

Bij de beoordeling van de impact en van het kostenplaatje van de hervorming moeten we ook de hele hervormingsoperatie van de voorbij 13 jaar verrekenen. Dertien jaar debat, de vele en dure studies en reizen naar het buitenland, de vele proeftuinprojecten, de vele energie die in het debat werden gestopt ... hebben nu al heel veel miljoenen euro's en ontzettend veel energie gekost. Dit was ook al het geval met de VSO-operatie van 1970-1989. Met een fractie van die verspilde centen en energie hadden we al veel problemen kunnen oplossen en veel talent en excellentie kunnen ontwikkelen. Het Masterplan zelf zou tot een verdere niveaudaling en tot een gigantische verspilling van centen en energie leiden. Het VSO kostte destijds al 30% meer, maar de uitvoering van het Masterplan zou ook materieel gezien heel duur uitvallen.

8.3 Demoralisering en ontmoediging

Twintig jaar stemmingmakerij tegen ons s.o. en tegen onze sterke eerste graad in het bijzonder demoraliseerde ook de leerkrachten, directies en schoolbesturen. Ze tastte tevens het imago aan. Voor die morele schade zijn beleidsverantwoordelijken als Monard, Smet en vele anderen verantwoordelijk; ook de onderwijskoepels die zich de voorbij jaren geenszins inspanden om de vele kwakkel en valse aantijgingen te weerleggen; ook de demoraliseringsmachine van onze onderwijs-sociologen (Jacobs, Nicaise, Van Houtte ...).

8.4 Masterplan versterkt negatieve evolutie van voorbij decennia

In de periode 1950-1970 kende ons s.o. een sterke expansie, een hoge kwaliteit en een sterke democratisering - met een relatief gezien beperkte investering. Sinds 1970 investeerde de overheid een aanzienlijk deel van haar middelen in structuurhervormingen van het s.o. en in operaties als de invoering van de *moderne wiskunde*, de DVO en de nieuwe inspectie, de eindtermen, GOK-werkings-toelagen, ... Maar het effect en de balans van dit beleid vallen tegen. De kwaliteit van ons aso, tso en bso is gedaald. We hebben steeds minder leerlingen in sterke richtingen in het tso en aso en in de masteropleidingen. De beroepsfierheid en het welbevinden van de leraren zijn gedaald. Het onderwijs trekt steeds minder gepassioneerde leraren aan.

Door de uitvoering van het Masterplan zouden deze evoluties nog in sterke mate toenemen. Het wollig monsterplan maakt een monster en een labyrint van ons onderwijs, een ondoorzichtig veelheidstype dat leidt tot onzekerheid en niveaudaling, tot grote verschuivingen, onderlinge concurrentie en schoolstrijd, geld- en energieverpilling, wurgende van tso/bso-scholen en van kleine onderwijsnetten ... Het Masterplan van het Martelarenplein betekent een ware marteling voor de meesters en de scholen.

Enkel door onze sterke onderwijs traditie en door de lippendienst aan de hervormingen, werden een aantal negatieve evoluties in het verleden afgeremd. Lippendienst volstaat echter niet meer. We roepen dan ook de scholen en leraren op tot actief protest - tot meer dan lippendienst.

Reacties zijn welkom: raf.feys@telenet.be

Knelpunten volgens Masterplan: stemmingmakerij, gesjoemel met cijfers en studies, demoralisering

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding

1.1 Vermeende knelpunten: sterke kanten als knelpunten bestempeld

Tijdens het actualiteitsdebat van 27 juni 2012 stelden *Boudewijn Bouckaert* (LDD) en *Gerda Van Steenberge* (onafhankelijk parlements lid) dat de hervormingsvoorstellen voor het s.o. op foute uitgangspunten gebaseerd zijn: i.v.m. sociale discriminatie, afzakken, waterval, slogans als 'sterk voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakke' en 'de kloof dempen'... Een standpunt dat we al jaren in *Onderwijskrant* verkondigen en overvloedig illustreerden. Jammer genoeg legden minister Smet en de commissieleden van de meerderheid deze fundamentele kritiek steeds naast zich neer. Ook *Cathy Berx*, gouverneur provincie Antwerpen en prof. UA, voelde zich moreel verplicht om de stemmingmakerij rond sociale discriminatie e.d. te weerleggen: 'De waarheid over PISA en Finland' (*De Tijd*, 26 juni, *Onderwijskrant* nr. 164). *Berx* was jarenlang als CD&V-er een prominent lid van de commissie onderwijs. Met *Berx* i.p.v. *Kathleen Helsen* in de commissie zou de CD&V zich anders opgesteld hebben.

De vele stemmingmakerij van Monard en co tegen het s.o. is gestart in 1991 met de kwakkel in het rapport 'Het educatief bestel in België', en is ook in het Masterplan sterk aanwezig. In onze analyses van de plannen van Monard, Smet, de katholieke koepel... stelden we de voorbije jaren dat beleidsverantwoordelijken zich blindstaren op grotendeels vermeende en/of sterk aangedikte knelpunten. Veelal sterke kanten van ons s.o. worden als grote knelpunten beschouwd en op naam geschreven van de gedifferentieerde structuur van ons s.o. In het Masterplan is dit nog steeds het geval. Dit plan bevat wel voor het eerst wat nuancering met betrekking tot het lot van de zwakkere leerlingen en de slogan/mythe 'sterk voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakkere leerlingen' (zie punt 4).

Een foute diagnose leidt tot foute maatregelen. Daarom betreuren we de voorbije jaren steeds de idee fixe dat er eensgezindheid bestond over de knelpunten. Zo wekten zelfs de N-VA-leden van de onderwijscommissie jammer genoeg die indruk.

1.2 Masterplan: stemmingmakerij en demoralisering

Omtrent die knelpunten poneerde prof. *Dirk Jacobs* (ULB) in de context van de recente onderhandelingen nog: "Onze kijk op onderwijs beperkt zich tot selectie en filteren om vooral te garanderen dat onze middenklasse- en eliteleerlingen van goed onderwijs kunnen genieten." Minister *Frank Vandenbroucke* (2004-2009) en zijn kabinetschef *Dirk Van Damme* lanceerden de stelling: "Ons onderwijs is enkel sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere." De beleids slogans luiden: *gelijke leerresultaten nastreven, de kloof dempen*.

In de opiniebijdrage 'Mogen die aanvallen op de leraar ophouden' (DS, 19 juni j.l.) drukte leraar *Johan De Donder* de algemene verontwaardiging uit over de vele kritiek op het s.o. en zijn leraren - ook in het Masterplan en in recente opiniestukken van radicale hervormers en egalitaire onderwijs sociologen.

De Donder schreef op 19 juni o.a.: "De frontale aanvallen op het onderwijs waren weer niet te tellen. De school is wereldvreemd, is niet efficiënt genoeg en demotiveert de jeugd. De school houdt bewust het fenomeen van de ongekwalificeerde uitstroom en het zogenaamde watervaleffect in stand. De school zwaait onverantwoordelijk met B- en C-attesten. Zelfs de onderwijskwaliteit wordt fundamenteel in vraag gesteld, want Canada steekt Vlaanderen voorbij en Polen is in aantocht. Onderzoek zou ook aantonen dat de huidige structuur én de leraren de ongelijkheid in stand houden. Leraren hebben gewoon last van vooroordelen. *Orhan Agirdag* stelde op 11 juni in deze krant dat door de aandacht voor de taalachterstand leraren lage verwachtingen hebben over de capaciteiten van de anderstalige leerlingen. Gaat *Agirdag* er dan vanuit dat scholen bewust selectief zullen informeren? SP.A-kamerlid *Meyrame Kitir* maakte gewag van zo'n praktijk tijdens haar humanioratijd. Toen zij koos, wist ze niet dat er 'sterkere' richtingen waren dan handel, kantoor of kleding. Zij zegt dus niets minder dan dat scholen 'bewust' informatie achterhouden om te selecteren! Ik ben die lawine van aanvallen beu! Ik ben diep in mijn ziel geraakt.... "

De stemmingmakerij van de voorbije twintig jaar demoraliseerde de leerkrachten en directies en tastte heel sterk het imago aan. De VLOR en de onderwijskoepels spanden zich geenszins in om de vele kwakkel en aantijgingen te weerleggen - ook deze niet in het recente Masterplan. Door de kwakkel over zittenblijven, sociale discriminatie e.d. werden vanaf 1991 sterke kanten van ons s.o. - in het bijzonder onze eerste graad, ons tso/bsso, onze leraren-regenten - als knelpunten voorgesteld. Dit leidde ook tot nefaste hervormingen van de regentaatsopleiding en straks wellicht tot de ontwrichting van ons s.o.

1.3 Geen onafhankelijke analyse van ons s.o.

Prof. Jan Van Damme betreurde onlangs nog dat de hervorming geenszins op een onafhankelijke analyse van ons s.o. gebaseerd is. Hij stelde: *"Het is merkwaardig dat uitgerekend Georges Monard, iemand die lange tijd het beleid rond het s.o. vorm heeft gegeven, zichzelf en zijn eigen beleid via de commissie-Monard heeft mogen evalueren. Een goede, onafhankelijke analyse is nooit gebeurd. Het is een evaluatie vanuit een overtuiging, niet op basis van onderzoek."* ('Het is pijnlijk', interview in LAPP, dec. 2012). Hij poneerde verder: *"Hoe men het ook draait of keert, de onderwijstypes en de 'waterval' zullen in één of andere vorm altijd blijven bestaan. Waarom mogen we ze dan ook niet zo benoemen?"*

Monard was 20 jaar topverantwoordelijke voor een aantal hervormingen die nefast waren voor de kwaliteit van ons secundair onderwijs. Enkele voorbeelden: de ondoordachte verlenging van de leerplicht tot 18 jaar die voor een aantal leerlingen tot schoolmoeheid en vroegtijdig schoolverlaten leidde; de afschaffing in 1989 van de indeling in lagere en hogere cyclus die in alle landen toegepast wordt en waarbij een aantal leerlingen nog na de lagere cyclus kunnen kiezen, de invoering van de eenheidsstructuur die leidde tot een te grote gemeenschappelijkheid, tot nivellering en tot een aanzienlijke daling van het aantal leerlingen en technische optie-uren in het tso/bsso, de invoering van nivellerende eindtermen, de afschaffing van de oefenscholen en andere nefaste hervormingen van de lerarenopleidingen zoals het opleggen van de competentiegerichte aanpak ...

Voor de evaluatie van de hervormde lerarenopleiding richtte Monard in 2000 een werkgroep-Monard op die alle kritiek op die hervorming naast zich neerlegde en de docenten van tegenwerking inzake competentiegerichte aanpak e.d. beschuldigde.

2 Beperkte i.p.v. hoge 'ongekwalificeerde uitstroom'

2.1 Ongekwalificeerde uitstroom als grootste knelpunt?

Volgens hoofdredacteur Bart Sturtewagen was het probleem van de hoge ongekwalificeerde uitstroom dé inzet geweest van de recente onderwijsdiscussie (DS, 28 juni). Tijdens het actualiteitsdebat over het masterplan, pakten Kris Peeters, Kathleen Helsens (CD&V) Elisabeth Meuleman (Groen) ... uit met alarmerende cijfers: *"Minstens 42.000 leerlingen s.o. zullen nooit een diploma behalen."* Meuleman voegde er aan toe: *"extreem (!) hoge uitstroom, zonder perspectief op beterschap"*. Die jongeren zouden reddeloos verloren zijn.

Dezelfde avond gewaagde mede-onderhandelaar Dirk Van Damme in Terzake van *"de beruchte 15 % (!) ongekwalificeerde uitstroom waardoor duizenden leerlingen op de arbeidsmarkt zouden terecht komen zonder kwalificatie"* en werkloos zouden worden. In een Knack-bijdrage van 12 juni stelde Van Damme opnieuw: *"Een kleine twintig procent van de leerlingen behaalt geen diploma. Voor die groep werkt het huidige systeem gewoon niet goed"*. Tom Demeyer ('onderwijsexpert' VOKA) twitterde op 8 mei: *"18% ongekwalificeerde uitstroom! Dat is bijna 1 op 5 jongeren zonder diploma"*. Raymonda Verdyck (chef GO!) beantwoordde die tweet instemmend met: *"Veel jongeren stromen inderdaad ongekwalificeerd uit, daarvan moeten we wakker liggen."* Tijdens de Panorama-uitzending over de hervorming van 7 maart lamenteerde ook prof. Bieke De Fraine hier over.

De voorbije jaren en maanden was er ook in de kranten en in andere media voortdurend sprake van 1 op 6, 15 %, bijna 20 % ... Zo ontstond een *collectieve hysterie rond dit fenomeen*. Hiervoor werd zelfs de tendentieuze term *'ongekwalificeerde' uitstroom* bedacht - alsof die leerlingen over geen kwalificaties zouden beschikken en reddeloos verloren zijn.

Straks maken we duidelijk dat er in Vlaanderen meer eindgediplomeerden zijn dan elders, niet minder dan 90% en dat dit fenomeen niets te maken heeft met de structuur van ons onderwijs, maar vooral veroorzaakt is door de ondoordachte verlenging van de leerplicht tot 18 jaar, door de afschaffing van de A3-kwalificatieafdeling, door de toename van het aantal anderstaligen ...

2.2 90% einddiploma, meer dan in andere landen!

Op de studiedag van 5 juni - dezelfde dag als het actualiteitsdebat - hing de Leuvense onderzoeker *Georges Van Landeghem* een ander beeld op over dit fenomeen. Uit recent Leuven's onderzoek bleek dat er zelfs iets meer dan 90% Vlaamse leerlingen zijn met einddiploma s.o.: *"het percentage uitstromers zonder diploma hoger secundair onderwijs ligt nu al een stukje onder de Europese streefnorm van 10%."* Buiten de centrumsteden ligt dit percentage nog een flink stuk lager. Dit aantal ligt dus lager dan in de meeste Europese landen; zelfs 8% lager dan in de Canadese provincie *Ontario* waarnaar Smet de voorbije maanden als 'model'land verwees.

Op de boco-studiedag van 21 november 2012 relateerde ook *prof. Jan Van Damme* dit fenomeen: *"We moeten goed opletten met cijfers. Het probleem van de jongeren zonder diploma of getuigschrift doet zich vooral in het bso voor, en vooral bij jongens. 7% van de jongeren zonder einddiploma zijn ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs, van wie er een aantal nu eenmaal niet in staat zijn om zelfs de aan hen aangepaste kwalificaties 3 en 4 te behalen. Anderzijds moet men ook oog hebben voor leerlingen die op wat latere leeftijd wel nog inspanningen doen – op school of via tweedekans-onderwijs e.d. – om toch nog een kwalificatie te bekomen."*

In de overheidspublicatie VRIND van 2009 lezen we: *"Vlaanderen haalt vandaag al de Europese norm van maximaal 10% jongeren die zonder diploma hoger secundair onderwijs uitstromen en behoort daarmee tot de Europese koplopers. In de meeste landen bedraagt dit gemiddeld 24%."* In de statistieken van de FOD (Federale Overheidsdienst) lezen we dat het aantal *vroegtijdige schoolverlaters*, *"het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen vorm van onderwijs of vorming meer volgt"*, in 2012 slechts 8,7% was. In het *Hoofdstedelijk Gewest Brussel* was dit 20,1%. Ook na 24 jaar zijn er nog mensen die een diploma of getuigschrift behalen.

De kwakkel over Vlaanderen als het land met de hoge ongekwalficeerde uitstroom is al een tijdje een *Standaardopvatting* geworden – in de figuurlijke en letterlijke betekenis van het woord. De waarheid luidt dat er niet minder dan 90% van de leerlingen het s.o. met een einddiploma verlaten.

Inzake de jeugdwerkloosheid is het zo dat 9 op 10 van alle Vlaamse schoolverlaters binnen het jaar werk vinden. Er is meer werkloosheid bij jongeren zonder einddiploma, maar dat komt volgens *Fons Leroy* (directeur VDAB) vooral omdat jobs die geen einddiploma vereisen vaak door middengeschoolden ingevuld worden (DS, 28 juni). De hogere werkloosheid is dus niet zomaar te wijten aan het feit dat een aantal jongeren over geen einddiploma beschikken.

2.3 Vooral in centrumsteden

Onderzoeker *Van Landeghem* wees tevens op een opvallend verschil tussen jongens en meisjes en tussen centrumsteden en het platteland. Voor grote steden als Brussel pieken de cijfers tot 25 %. Het aantal schommelt dus vermoedelijk in de *Vlaamse Gemeenschap* tussen minder dan 5% en 30%. *Van Landeghem*: *"De conclusie is dat er zich een zeer heterogene situatie voordoet met hoge lokale concentraties van de problematiek."* De pieken heren der hebben veel te maken met de grootstedelijke problematiek en/of met het sterk gestegen aantal anderstalige leerlingen. Over het precieze aandeel van het stijgend aantal anderstaligen krijgen we geen cijfermateriaal. Dat blijft een taboe.

Inzake ongediplomeerden, zittenblijven, schoolmoeheid, welbevinden ... is de situatie in de centrumsteden totaal verschillend, maar de hervormers, de meeste onderzoekers, de onderwijskoepels ... maken veelal met opzet geen onderscheid. We vragen al jaren tevergeefs naar gedifferentieerde cijfers.

2.4 'Aantal zonder einddiploma halveren': Utopisch. Andere aanpak nodig!

Het Masterplan stelt dat volgens *'Vlaanderen in Actie'* het aantal schoolverlaters zonder diploma in 2020 gehalveerd moet zijn, dankzij de structuurhervorming e.d. *Kristof De Witte* (KU Leuven) 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 door ze langer te doen studeren e.d. niet minder dan 574 miljoen euro per jaar zou kosten. Het heeft uiteraard geen zin om die leerlingen te verplichten naar school te gaan tot ze een einddiploma behalen. Het gaat vaak ook om leerlingen die al een paar jaar ouder zijn als ze in het s.o. starten.

De beleidsverantwoordelijken stellen ten onrechte dat dit fenomeen een gevolg is van de onderwijs-structuur en waterval. Ze brengen schoolmoeheid en het niet behalen van een einddiploma niet in verband met de ondoordachte verlenging van de leerplicht tot 18 jaar in 1983, met het afschaffen van A3-korte kwalificatieafdeling omstreeks 1991, met de toename van het aantal anderstaligen en van de armoede ...

Voor een deel van die leerlingen was het zomaar verlengen van de leerplicht tot 18 jaar van het duo Coens-Monard een heel slechte zaak. De beleids-makers, ACW & ACOD, de onderwijskoepels negeerden destijds alle kritiek – ook deze van senator *Roger Windels, oprichter Vormingsinstituten voor de opleiding van zelfstandigen en ondernemers (huidige Syntra)*. Die verlenging bemoeilijkte ook de samenwerking met de kmo's, met het bedrijfsleven, met Syntra ... Maar hier zwijgt het Masterplan over. Het plan wil nu wel dat er in de toekomst meer samengewerkt wordt.

De opstellers van het Masterplan stellen ook het toekennen van (deel)certificaten voor verworven competenties voor. Dat moest inderdaad allang het geval geweest zijn. Met deze maatregel geeft het Masterplan impliciet toe dat het halveren niet haalbaar is. Jammer dat het A3-diploma destijds zomaar werd afgeschaft. *“Daarna kon men nog twee leerjaren verder studeren voor een A2-diploma. Voor wie makkelijk leert zijn die zes jaar geen probleem. Voor jongeren met leermoeilijken of leerachterstand dueren die zes jaar evenwel te lang. Ze werken veeleer demotiverend”, aldus ook Michel Albrechts (Kerk en Leven, 17 juli).*

We moeten ook inzake het behalen van een diploma in de eerste plaats de nefaste gevolgen van vroegere hervormingen wegwerken! Op de studiedag van 5 juni stelde onderzoeker *Van Landeghem* ook voor te focussen op lokale initiatieven en op een beleid dat obstakels kan wegwerken, bij voorbeeld tussen het secundair en het volwassenen-onderwijs, het tweedekansen-circuit, bedrijven e.a. om ook leerlingen die met soms twee of drie jaar vertraging binnenstappen in s.o. toch een studieperspectief te bieden dat naar een werkplaats leidt.

2.5 Gesjoemel met cijfers; structuurhervormingen = minder einddiploma's

Tijdens de bijeenkomst van de onderwijscommissie van 27 juni hekelden de oppositieleden *Boudewijn*

Bouckaert en Wim Van Dijck het gesjoemel met cijfers over ongekwalificeerde uitstroom en zitten-blijven, waarbij de voorbije jaren steeds en ten onrechte de indruk werd gewekt dat dit in Vlaanderen enorme proporties aannam. *Bouckaert* stelde *“dat de hervormers de problemen opzettelijk opblazen om hun zin te krijgen”*. Hij stelde verder dat de ongekwalificeerde uitstroom buiten de grote steden vrij laag was. Hij verwees naar de cijfers die we hiervoor al vermeldden en betreurde dat de hervormers de kwakkels verpreidden van 15% en zelfs 20%.

We tillen ook zwaar aan het feit dat OESO-man *Dirk Van Damme* op 5 juni in *Terzake* lamenteerde over 15% en in Knack over bijna 20%, niettegenstaande hij goed weet dat het 10% is, het getal dat overigens ook in het Masterplan vermeld staat. De burgers werden ook misleid door het feit dat het Masterplan en de sprekers tijdens het actualiteitsdebat uitpakten met het fameuze getal van 42.000 leerlingen die ongekwalificeerd uitstromen. In feite zijn er per jaar maar een 7.000, maar omdat dit te weinig indruk maakt, spreekt men in het masterplan over 42.000. Dit is 10% van het *totale aantal leerlingen dat momenteel het s.o. bevolkt*, maar dit laatste wordt er niet bij verteld.

De onheilsprofeten vragen zich uiteraard nog minder af hoe het komt dat we meer gediplomeerden hebben dan in andere landen. De kwakkels over ongekwalificeerde uitstroom, zittenblijven, sociale discriminatie ... zijn immers een aanloop voor het prediken van de verlossing uit al die ellende, van radicale structuurhervormingen - die tot minder i.p.v. meer einddiploma's zouden leiden.

Vlaamse beleidsmakers, onderwijssociologen onderwijskoepels ... belazeren al jaren de burgers met die kwakkels. Naast het sjoemelen met cijfers, verzwijgen ze in het Masterplan de studies die hun knelpunten weerleggen. Een paar voorbeelden. Inzake welbevinden worden de vier Vlaamse studies verzwegen, omdat daaruit blijkt dat het welbevinden vrij hoog is. Inzake sociale gelijkheid worden de studies verzwegen waarin op basis van de TIMSS- en PISA-scores expliciet gewezen wordt op de grote sociale gelijkheid (zie p. 23).

Vanuit *Onderwijskrant* sturen we ons protest tegen die vele kwakkels al jaren naar de volksvertegenwoordigers, de politieke partijen, de onderwijskoepels ... We kregen bijna enkel gehoor vanwege oppositiepartijen.

3 Over zinloos (?) zittenblijven, afschaffen van attesten, vlotte doorstroming

3.1 Visie praktijkmensen haaks op masterplan

De vele kritiek op zittenblijven en het gebruik van B- en C-attesten in de context van de hervormingsplannen en het VLOR-advies, heeft de voorbije twee jaar enorm veel reacties uitgelokt bij leerkrachten en directies. Dit was ook het geval bij het verschijnen van het Masterplan - ook al is dit inzake attesten minder radicaal dan vorige voorstellen.

Het debat over attesten en zittenblijven werd rond 20 juni 2012 aangewakkerd door een paar onbeuisde uitspraken van minister Smet over het afschaffen van B-attesten. Nadien ook door opeenvolgende pleidooien om het zittenblijven af te schaffen. B-attesten werden volgens minister Smet en co misbruikt door (elitaire) scholen om leerlingen te weren ... Veel leerkrachten en directies reageerden verbolgen in opiniebijdragen, in lezersbrieven en in reacties op allerhande websites. Ze stelden dat het afschaffen van B-attesten en van overzitten heel wat nefaste effecten zou sorteren. Ook veel leerlingen getuigden in het recente verleden dat zittenblijven en attesten voor hen zinvol waren geweest.

Het Masterplan houdt weinig of geen rekening met het oordeel van de praktijkmensen. Volgens het Masterplan zijn er veel meer zittenblijvers dan in andere landen (zie punt 3.2) en is overzitten zinloos (zie punt 3.3). De B- en C-attesten worden beperkt (zie punt 3.4). Hoewel het Masterplan overzitten zinloos vindt, lezen we in het kapittel over sociale discriminatie dat leerlingen uit lagere milieus benadeeld zijn omdat hun ouders ze bij een B-atteest minder vlug laten overzitten: *"Ouders en leerlingen met een sterke sociaal economische achtergrond kiezen bij een B-atteest er vaker voor om een jaar over te doen."* Leerlingen die niet mogen overzitten zijn nu plots benadeeld, ook al is zittenblijven in principe en voor iedereen zinloos.

3.2 Weinig zittenblijvers in eerste graad, geen bruuske overgang

Het Masterplan stelt dat er veel te veel zittenblijvers zijn, dat zittenblijven zinloos is en enkel leidt tot enorm veel geldverspilling voor de overheid en voor de ouders. Er worden maatregelen genomen om het zittenblijven af te raden en deels te verbieden. Het verwondert ons hierbij dat er blijkbaar over deze

controversiële materie een grote consensus bestaat bij de beleidsmakers.

Het Masterplan wekt ook de indruk dat zittenblijven hoog is in de eerste graad s.o.. Het zou een gevolg zijn van de *bruuske overgang naar het s.o.* en van de structuur van onze eerste graad. Niets is minder waar. Tijdens het schooljaar 2011-2012 waren er in ons eerste jaar s.o. amper 2,81% zittenblijvers (recente cijfers van KU Leuven). In Duitsland, Frankrijk ... bedraagt het percentage meer dan 10%. Als we abstractie maken van de grote steden dan ligt het percentage vermoedelijk rond een goeie 2%. Bij die 2% zijn er ook leerlingen die overzitten als gevolg van langdurige ziekte of omdat de ouders/leerlingen overzitten om tal van redenen interessanter vinden dan overstappen naar een andere optie.

In de lagere cyclus telt Vlaanderen al vele decennia een heel vlotte doorstroming en minder afhakers dan in andere landen en dan in de meeste landen met een (comprehensieve) middenschool. De vlotte doorstroming is mede een gevolg van de differentiatie in de eerste graad en de soepele overgangen tussen de opties. Onze hoge PISA-topscore en die van Finland zijn overigens enkel maar haalbaar omdat meer 15-jarigen op leeftijd zitten (= in het vierde jaar). Als een comprehensief land als Frankrijk zoveel zwakker scoort, dan is dit mede het gevolg van het feit dat veel meer leerlingen in de lagere cyclus afhaken en overzitten. Dit geldt ook voor het Franstalige landsgedeelte.

De hardnekkige kwakkels rond het zittenblijven en de bruuske overgang naar het s.o. dateren al van 1991. Vanaf het rapport het *'Educatief bestel in België'* werd de kwakkel verspreid dat Vlaanderen kampioen zittenblijven is. Topambtenaar Georges Monard en andere beleidsmakers hebben de kwakkel van 9 à 10% overzitters (i.p.v. 3,4%) bij de overgang naar het secundair nooit willen rechtzetten. We begrijpen ook niet hoe het mogelijk is dat Leuvense onderzoekers die dit rapport hielpen opstellen totaal fantasierijke cijfers lieten opnemen. Doordrammers als SERV-voorzitter *Robert Voorhamme* en DVO-directeur *Roger Standaert verzonnen* in 1992 meteen dat zittenblijven voor de schatkist een verspilling van 20 miljard BFr betekende, 38 miljard volgens prof. Paul Mahieu (UA). Onderzoeker Jan Van Damme gaf in 1994 na een eigen berekening wel toe dat er slechts 3,4% zittenblijvers waren in het 1^{ste} jaar, maar deed te weinig inspanning om de kwakkel recht te zetten.

Ikzelf en mijn broer-directeur Gaby Feys deden destijds wel ons best om de kwakkel te weerleggen. Zo telde directeur Gaby Feys in 1993 het aantal zittenblijvers in de eerste graad van het katholiek onderwijs; een 2,4% in het eerste jaar. In landelijke gebieden was dit vaak 1,5%.

We ontdekten ook dat Monards topambtenaren het aantal leervertraagde 12-jarigen voor de Unicef-studie van 1991 vergaten te delen door zes, het aantal leerjaren. Zo had Vlaanderen volgens Unicef 13% zittenblijvers en Nederland, Portugal amper 2,4%. Ons lager onderwijs was volgens de beleidsmakers, prof. Roland Vandenberghe, prof. Paul Mahieu, Roger Standaert (directeur DVO), Guy Tegenbos (DS), *Persoon en Gemeenschap, Klasse, Gezinsbond, ACW, SERV, ...* wereldkampioen zittenblijven samen met Tobago-Trinidad. In 1995 erkende prof. Henk Van Daele die enorme vergissing in het tijdschrift 'Persoon en Gemeenschap'.

In *Onderwijskrant* en elders publiceerden we hierover talrijke bijdragen. Maar Monard en co bleven de kwakkel verspreiden - ook nadat ook prof. Jan Van Damme in 1994 de juiste cijfers publiceerde. We kregen hierbij ook geen steun vanuit de onderwijskoepels, Klasse, de VLOR,... De rechtzetting vonden we heel belangrijk, omdat Monard en co aan het hoge cijfer overzitters de conclusie verbonden dat onze (sterke) eerste graad dé probleemcyclus bij uitstek was, een echte afvalrace. Na enig aandringen vermeldde Hein De Belder onze rechtzetting in een heel bescheiden bijdrage in *De Standaard* van 7 maart 1995.

Met de medewerking van Guy Tegenbos, vroegere woordvoerder van het duo Coens-Monard, en van *De Standaard* werd die kwakkel een *Standaard*-opvatting. In ons interview met minister Marleen Vanderpoorten in 2000 bleef ook zij maar beweren dat topambtenaren als Monard het toch wel beter wisten dan *Onderwijskrant*. Op de rondetafelconferenties van 2002 werd er eens te meer duchtig gelamenteerd over zittenblijven, sociale discriminatie, waterval In de HUMO van 12 maart j.l. voelde ook professor-socioloog Bea Cantillon (UA) zich geroepen om deze kwakkel nog eens te debiteren: "*Vlaanderen is kampioen inzake zittenblijven en ons onderwijs lijkt wel een afvalrace*". In een recente studie van HIVA-onderzoekers en Bieke De Fraine gaat men er ook ten onrechte van uit dat er in Vlaanderen opvallend veel zittenblijvers zijn.

3.3 Preventieve en remediërende functie van zittenblijven

Volgens het Masterplan levert zittenblijven niets op en bestaat er hierover een algemene consensus. Niets is minder waar. Het Masterplan verzwijgt voor eerst dat de belangrijkste (ervarings)deskundigen (de leraren en directies, de ouders en de leerlingen) het zittenblijven willen behouden en dat er ook binnen de zgn. wetenschappelijke literatuur veel oneenigheid bestaat. Het Masterplan verwijst enkel naar een recente Leuvense studie van HIVA-onderzoekers & Bieke De Fraine waaruit zou blijken dat zittenblijven geen leerwinst oplevert.

Het masterplan en de onderzoekers houden hierbij vooreerst geen rekening met de belangrijkste rol van zittenblijven, de preventieve functie. Veel leerlingen zouden minder presteren en minder slagen als ze beseffen dat ze in elk geval naar een volgend leerjaar mogen overstappen. 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. Gewoon het feit dat leerlingen, leerkrachten en ouders weten dat er bij onvoldoende inzet en/of resultaten sancties (kunnen) volgen, beïnvloedt hun inzet en motivatie. In landen waar overzitten in eerste jaar s.o. verboden is (Frankrijk, Franstalig België ...) zijn leerlingen (en leerkrachten) minder gemotiveerd om goed te scoren. Op het einde van de eerste graad moet men dan in het Franstalig landsdeel voor veel leerlingen een complementair jaar inrichten. De preventieve functie is voor de praktijkmensen wellicht nog het belangrijkste voordeel. Terloops: door de flexibilisering van de studies in het hoger onderwijs zijn er nu ook veel meer studenten die voor meerdere vakken niet slagen.

De *HIVA-onderzoekers* en Bieke De Fraine lopen hoog op met Zweden waar het zittenblijven in principe verboden is. Ze verzwijgen wel dat uitgerekend Zweden voor PISA en TIMSS zwak scoort en ook heel weinig toppers telt. In een aantal landen wordt zittenblijven verdoezeld door het bij voorbeeld als 'complementair jaar' (na eerste graad) te bestempelen. Zo zijn er veel landen waar het zittenblijven 'officieel' verboden of minimaal zou zijn, maar waar minder 15-jarigen voor PISA in het vierde jaar zitten dan in Vlaanderen. Dit leidt precies tot de lagere PISA-score. Zo leidde in Franstalig België het decreet '*école de la réussite*' van 1995 tot een sterke toename van het aantal 'leervertraagden'.

Enkele jaren geleden kwam de Leuvense onderzoeker *Jan Van Damme* binnen het eigen loopbaan-onderzoek s.o. tot de conclusie dat zittenblijven voor veel leerlingen zinvol gebleken was. Dit staat haaks op de recente conclusie in de studie van *HIVA-onderzoekers & Bieke De Fraine*. Ook binnen het wetenschappelijk onderzoek is er geen eensgezindheid. De onderzoekers vergelijken veelal de evolutie van leerlingen met een vergelijkbare zwakke uitslag voor lezen/rekenen die al dan niet overzitten. Die evolutie wordt echter niet enkel bepaald door de invloed van het onderwijs, maar ook heel sterk door de achtergrondkenmerken, de ondersteuning thuis, de bijlessen e.d. Leerlingen die niet overzitten zijn veelal leerlingen die buiten de school - van huis uit of door derden - beter ondersteund worden. Zo zullen de school en het CLB een kind vlugger aanraden om over te zitten als ze weten dat dit kind van huis uit weinig extra steun zal krijgen om belangrijke achterstanden op te halen. Als men vergelijkt met (zwakke) kinderen die wel overgaan, dan moet men ook rekening houden met de hulp die niet-overzitters vaak buiten de school krijgen.

HIVA en De Fraine tillen in hun studie vooral zwaar aan het aantal *leerlingen die het eerste leerjaar overzitten*. Vooral ook leerlingen die op het einde van het jaar geboren zijn, zouden hier ten onrechte de dupe van zijn. Die kinderen hebben echter een half jaar minder kleuteronderwijs genoten (en gekost). Ze hebben dus geen jaar achterstand. Mogen we leerlingen die heel zwak scoren voor lezen - vaak ook gekoppeld aan algemene taalachterstand - zomaar laten overgaan naar het tweede leerjaar? Die leerlingen kunnen te weinig lezen om veel lessen in het 2de leerjaar te kunnen volgen. De leerkracht moet deze leerlingen aparte leeslessen geven. Deze leerlingen lopen dan in het 2de leerjaar een grote achterstand op.

Een andere grote fout bij veel onderzoekers en beleidsmakers is - zoals al gezegd - het niet verrekenen van de preventieve functie van overzitten. Nog erger is dat ze de ervaringswijsheid van leraren en directies over het hoofd zien en vernederend stellen dat zittenblijven enkel tussen de oren van de leraren zit.

3.4 Afschaffen van B-attesten & zittenblijven bevordert mislukkingen

De algemene teneur in het Masterplan is dat zittenblijven in feite overbodig is – ook in het basis-onderwijs. Dit is een morele druk die opgelegd

wordt aan de scholen en ouders. Die druk demoraliseert de leraren en directies, ondermijnt ook het gezag van de school en bevordert nu al conflicten met ouders en leerlingen.

Daarnaast verbiedt het Masterplan ook grotendeels het werken met B- en C-attesten. We lezen hierover vooreerst: *“Leerlingen die een B-attest krijgen, kunnen het jaar in principe niet overzitten. Overzitten kan enkel als de klassenraad dit expliciet heeft geadviseerd”*. Er zijn momenteel ouders/leerlingen die zittenblijven eisen en daar ook geldige motieven voor hebben. Dit zou voortaan verboden worden.

Verder luidt het: *“het 1ste leerjaar van de 1ste graad is een B-attest niet mogelijk.”* De B-attesten vervullen momenteel een belangrijke rol bij de oriëntering na het 1ste jaar. Ze leiden tot een vlotte heroriëntering, doorstroming zonder tijdverlies. Ze afschaffen leidt ertoe dat leerlingen te lang in een niet passende richting zullen blijven. *Pierre Vinck, directeur van het Gentse Sint-Barbaracollege, gelooft niet dat het in de ban doen van de B-attesten zinvol is. Vinck: “Wij hebben geen slechte ervaringen met B-attesten. Afschaffing lost niets op en zorgt er alleen maar voor dat je het watervaleffect opschuift naar het derde en vierde jaar. Dan zal het B's regenen. En dan zitten kinderen al jaren in een richting die ze uiteindelijk toch niet blijken aan te kunnen.”* Ook zal het moeilijk worden om de kwaliteit van de lessen in stand te houden, meent Vinck. Gelukkig mogen B-attesten nog wel na het eerste jaar. In het VLOR-advies en in het VVKSO-hervormingsplan werd nog de afschaffing binnen de volledige eerste graad bepleit.

Het Masterplan stelt verder: *“Na het 1ste leerjaar van de 1ste graad kan enkel in uitzonderlijke gevallen een door de klassenraad gemotiveerd C-attest uitgereikt worden.”* Het grotendeels afschaffen van het overzitten vanaf het tweede jaar heeft veel negatieve gevolgen (cf. punt 3.3). *Vinck stelde: “Als je alle leerlingen moet laten slagen, wordt het voor leraren lastig om de kwaliteit te behouden. En als de verstandige leerling dan ziet dat iedereen slaagt, verdwijnt het incentive om beter te presteren dan de anderen. Er zal geen competitie-element meer zijn.”*

Er kan *“ook een A-test bekomen worden dat gekoppeld is aan verplichte remediëring”*. De vraag is dan wie voor de opgelegde remediëring, een vorm van decretale didactiek, moet instaan. Er wordt hiervoor geen geld voorzien.

4 Slogan 'goed voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakke' omgedraaid?

4.1 'Ook sterk voor de zwakke leerlingen'

In de hervormingsplannen van Vandenbroucke, Smet, Monard en co luidde de belangrijkste kritiek: 'Ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere'. 'We moeten de kloof dempen', gelijke resultaten nastreven. Mieke Van Hecke stelde nog op 31 mei j.l. (DS): "Vlaanderen moet dringend ingrijpen omdat anders de zwakkeren nog zwakker worden."

In het Masterplan lezen we nu tot onze aangename verrassing: "De goede cognitieve vorming resulteert bij internationale vergelijkingen in uitstekende prestaties van onze leerlingen, ook van de mindersterk presterende". Vanaf 2000 leidden de beleidsverantwoordelijken en onderwijssociologen uit de landenvergelijkende PISA-toets ten onrechte af dat ons onderwijs bijzonder zwak was voor de zwakkere leerlingen. Nu bekennen de beleidsverantwoordelijken - zonder enige verontschuldiging - dat het omgekeerde het geval is en dat ze dus de voorbije 13 jaar de burgers belazerd hebben.

Als onze structuur nu ook leidt tot goede prestaties voor de zwakke leerlingen, dan kan men normaal gezien ook niet meer stellen dat die zwakkere leerlingen gediscrimineerd worden door de (gedifferentieerde) structuur van ons secundair onderwijs. En jawel, op een bepaalde plaats wordt die structuur zelfs geprezen: "De structuur van ons s.o. biedt veel mogelijkheden om te differentiëren en biedt de mogelijkheid tot een gefaseerde studiekeuze. Een aantal leerlingen die al vlug weten wat ze willen, die inzicht hebben in hun interesses en capaciteiten en die goed begeleid worden, komen meteen op de juiste plaats terecht." Tot nu toe beweerden de hervormers steeds dat de gedifferentieerde structuur een goede en gefaseerde studiekeuze in de weg stond.

We lezen nu zelfs dat er nog "te weinig differentiatiemogelijkheden zijn in de eerste graad. In de perceptie van de mensen en in het keuze-aanbod van de scholen, is de basisoptie klassieke talen de enige basisoptie die leerlingen echt extra uitdaagt." Dat is precies wat we al jaren stellen. Dit is ook de reden waarom we in 2009 zo fel protesteerden tegen de invoering van gemeenschappelijke leerplannen ter vervanging van de gedifferentieerde A- en B- leerplannen van vroeger.

Maar onze vreugde omwille van die bekering is van korte duur. Een paar pagina's verder lezen we weer de tegengestelde en klassieke depreciatie van onze eerste graad: "De eerste graad maakt de oriënterende functie in de praktijk te weinig waar. De oriëntering van leerlingen gebeurt niet altijd op basis van belangstelling en capaciteiten." Het Masterplan blaast ook hier koud en warm tegelijk.

4.2 Niveaudaling en onderpresteren eindelijk als knelpunt (h)erkend?

In *Onderwijskrant* stelden we de voorbije jaren dat de hervormers de belangrijkste knelpunten niet eens (h)erkenden, zoals b.v. de gestage niveaudaling van de voorbije decennia. We betreurden ook expliciet het onderpresteren van onze sterkere leerlingen. Maar de opeenvolgende ministers en de onderwijskoepels ontkenden dit ten stelligste. Volgens minister Vanderpoorten (1999-2004), de DVO, de inspectie... was er zelfs al veel te veel aandacht voor de leerprestaties en voor de kennis. In het Masterplan wordt voor het eerst erkend dat er sprake is van het onderpresteren van de sterkere: "Sterke prestaties van onze leerlingen dalen significant. Uit de evolutie van die PISA-resultaten blijkt dat voor leesvaardigheid de gemiddelde resultaten van onze leerlingen dalen. Voor wiskunde dalen niet alleen de gemiddelde resultaten, maar ook de resultaten van onze toppresterders."

Het Masterplan wekt wel ten onrechte de indruk dat onderpresteren een heel recent verschijnsel is. Het maakt jammer genoeg ook geen analyse van de oorzaken. De beleidsverantwoordelijken erkennen dan ook niet de eigen verantwoordelijkheid voor de nivellerende en uithollende eindtermen en leerplannen, het gebrek aan niveaubewaking, de overbeladen curricula als gevolg van het voortdurend toegevoegde educaties en vakoverschrijdende eindtermen, het opdringen van modieuze didactische aanpakken (leerlinggecentreerde, constructivistische en competentiegerichte aanpakken, leerkracht als coach i.p.v. lesgever) ...

De beleidsmakers vermelden ook niet dat ze nog in het recente verleden de klokkenluiders omtrent de niveaudaling en ontscholing terecht wezen. Ministers en topambtenaren, een aantal leden van de commissie onderwijs, de onderwijskoepels ... vonden in 2007 dat we met de actiegroep O-ZON onzin verkondigden. Het kon toch niet dat hun paradepaardjes tot een niveaudaling hadden geleid: de invoering van de eindtermen; de hervorming van het

hoger onderwijs en van de lerarenopleidingen ... Het *Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs* ... gaf zelfs een themanummer van *Nova et Vetera* uit om onze kritiek te weerleggen. Het Verbond negeert ook nu nog steeds de kritiek van de leerkrachten op de nivellerende gemeenschappelijke leerplannen die het sinds 2009 invoerde. We betreuren dat de beleidsverantwoordelijken hun eigen verantwoordelijkheid verdoezelen, de oorzaken niet aanpakken en met hun hervorming de nivellering verder in de hand werken.

4.3 Weinig niveauverhogende voorstellen; en nieuwe nivellerende remedies

Het hervormingsplan bevat weinig maatregelen om de algemene niveaudaling en het onderpresteren van *beter* leerlingen te bestrijden. We lezen wel graag dat de eindtermen veeleisender zouden worden; dat is vooral nodig voor bepaalde leerplannen. Maar bij de recente herziening van het deeldomein taalbeschouwing merkten we precies het omgekeerde: er werd nog meer gesnoeid in de grammatica. Het upgraden van de eindtermen wordt ook nergens geconcretiseerd. *Onderwijskrant* publiceert hiervoor al jaren voorstellen.

In *Onderwijskrant* protesteerden we al in 1993 tegen de ontwerpeindtermen voor de taalvakken e.d. en we zijn dit de voorbije 20 jaar blijven doen. We vatten de niveaudaling, het onderpresteren, de aantasting van het gezag, de constructivistische en competentiegerichte aanpak ... samen met de term *ontscholing* en ijverden voor *herscholing*. We richtten daarom begin 2007 de actiegroep O-ZON (=Onderwijs Zonder Ontscholing) op. We startten een grote campagne op, organiseerden een symposium in de Blandijnberg, publiceerden een witboek en een boek bij Academia-Press en een aantal themanummers van *Onderwijskrant* hierover. We kregen respons van duizenden leraren en hebben ook na 2007 die campagne verder gezet. De voorbije jaren bleek ook uit peilingen van *Het Nieuwsblad* en van *De Standaard* dat volgens de leraren en docenten het peil op alle onderwijsniveaus gevoelig was gedaald.

We pleitten al 20 jaar voor een verhoging van de inhoudelijke kwaliteit - vanaf het kleuteronderwijs, met inbegrip van intensief NT2. Dit bevordert de (leer-) kansen voor alle leerlingen, ook al leidt het tot een grotere prestatiekloof. Volgens de vele critici van de hervormingsplannen zouden/zullen precies de nivellerende hervormingsvoorstellen en de ontwrichting van het bestaande kaderwerk tot een nog grotere

niveaudaling leiden, tot een verdere afname van het aantal leerlingen die in de hogere cyclus en in het hoger onderwijs de sterke studierichtingen aankunnen, tot een toename van het aantal afha-kers bij zwakkere leerlingen Uitgerekend in droomland Finland presteren de beste leerlingen heel sterk onder hun niveau, zoals onlangs nog eens overduidelijk bleek uit TIMSS-2011. Het aantal 14-jarigen met een hoge TIMSS-wiskunde-score (boven de 550 punten) is dit in Finland amper 14%. In Singapore is dit 78%, 32% in Hongarije, 32% in Engeland ... Dit veroorzaakte ook paniek in Finland.

Bij de voorstelling van het Masterplan tijdens het actualiteitsdebat kwam het knelpunt van de gestage niveaudaling nauwelijks aan bod. Nog erger is dat de meeste hervormingsvoorstellen zullen leiden tot een daling van het niveau van de basiskennis en basisvaardigheden (zie bijdragen over de hervorming van de eerste graad, deze van de 2^{de} en 3^{de} graad en over het lager onderwijs).

5 Laag welbevinden van de leerlingen? Neen!

Het Masterplan stelt dat te veel jongeren schoolmoe zijn en/of weinig gemotiveerd: *"Het welbevinden van leerlingen kan beter. Veel jongeren in onze secundaire scholen zijn schoolmoe en/of weinig gemotiveerd."* Ook volgens het VVKSO-hervormingsplan is het laag welbevinden een typisch Vlaams knelpunt, omfloerst geformuleerd in termen van *"Het welbevinden op school is niet altijd even hoog."*

Uit de vier door de Vlaamse overheid bestelde studies blijkt telkens dat het welbevinden vrij hoog is. We hebben ze al een paar keer in vorige nummers samengevat. Ook *prof. Nicole Vettenburg* concludeerde op basis van de meest recente studie: *"Inzake tevredenheid over inhoud en eigen school stellen wij algemeen vast dat deze vrij positief is: de meeste leerlingen zijn tevreden tot zeer tevreden. In verband met de tweede dimensie, de relatie met de leerkrachten stellen wij vast dat de meeste leerlingen een goed tot zeer goede relatie hebben met hun leerkrachten (Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de Jop-monitor 2, Acco 2010). p. 315,316).* Het Masterplan verzwijgt de eigen studies en verwijst enkel terloops naar een (oppervlakkige) peiling van de Wereldgezondheidsorganisatie. Het aantal leerlingen met schoolmoeheid is ook een gevolg van het ondoordacht verlengen van de leerplicht in 1983 en niet van onze onderwijsstructuur.

6 Sociale discriminatie

In het Masterplan lezen we ook nog steeds dezelfde kwakkel over sociale discriminatie: *“De sociaal economische status heeft te veel impact op schoolkeuze en schoolse prestaties. Er is een sterke samenhang tussen de sociaal economische achtergrond en de schoolkeuze en prestaties van de leerlingen. Het opleidingsniveau van de moeder blijft de beste voorspeller van de kansen van jongeren om een diploma secundair onderwijs te behalen.”*

Niet enkel in het Masterplan, maar ook in de context van de recente onderhandelingen, deden de hardliners hun best om het Vlaams onderwijs via opiniebijdragen in het verdomhoekje van de sociale discriminatie te stoppen. Dirk Jacobs (ULB) publiceerde op 12 mei een vrij uitdagend standpunt met als titel: *‘Nul op het rapport voor gelijke kansen*. Jacobs orakelde: *“Onze kijk op onderwijs beperkt zich tot selectie en filteren om vooral te garanderen dat onze middenklasse- en eliteleerlingen van goed onderwijs kunnen genieten. Jammer voor al de rest.”* Op 9 mei 2013 poneerde ook Guy Tegenbos: *“Ons onderwijs sluit nog steeds aan bij het oude model dat stoelt op het beroepenmodel van de jaren vijftig van vorige eeuw. Het zegt, bruut samengevat, dat er ‘hoge’ en ‘lage’ beroepen en dus ook studierichtingen zijn, en dat er ‘slimme’ en ‘domme’ kinderen zijn. Onderwijs moet zorgen dat de slimme kinderen in de hoge richtingen terechtkomen en de domme in de lage richtingen”* (DS, Van watervallen vistrappen maken).

De hardliners bestempelden de voorbije jaren ons ‘schabouwelijk onderwijs’ steeds weer als een *“sociale discriminatiemachine* die ook *“onze sociale cohesie en economische slagkracht ondergraaft”*, aldus ook prof. M. Elchardus (man van secretaris-generaal M. Scheys). Deze stemmingmakerij lokte steeds meer verontwaardiging uit. Ze ondermijnde ook de eigen geloofwaardigheid. Rector Rik Torfs wees erop dat de geloofwaardigheid van veel zgn. *onderwijsdeskundigen* werd aangetast (*Hebben onderwijsdeskundigen hun gezag zelf verkwanseld?* (DS online, 7 juni).

In Onderwijskrant nr. 161 (www.onderwijskrant.be) toonden we uitvoerig aan dat verschillende onderzoekers (Woessman, Hagemeister e.a., Hofman e.a., ...) op basis van PISA en TIMSS concludeerden dat Vlaanderen een land is waar de sociale gelijkheid groter is dan in andere landen. Dit werd ook bevestigd door de Leuvense onderzoeker Jan Van

Damme. Zelfs OESO-medewerker Dirk Van Damme stelde op 27 november 2012 in de VLOR dat *“de impact van de sociale ongelijkheid niet zeer groot is”*. Finse onderzoekers besloten dat als men terecht het verschil in aanwezigheid van anders-talige migranten verrekent, Finland dan voorbijgestoken wordt door Vlaanderen. Die Finse onderzoekers stellen verder dat in het Finse gymnasium (= hogere cyclus aso) de relatie met het scholingsniveau van de ouders er ook heel hoog is. In een rapport wijzen ook Zweedse PISA-onderzoekers erop dat dit eveneens in Zweden - met een maatschappelijke gelijkheidstraditie - het geval is. Bovendien scoren zowel de betere als zwakkere leerlingen er opvallend lager voor PISA dan in Vlaanderen.

We staan nog even stil bij de *relatie met het scholingsniveau van de ouders, dat beschouwd wordt als een bewijs van sociale discriminatie*. De opstellers van het Masterplan en de sociologen interpreteren die statistische (cor)relatie ten onrechte als een oorzakelijk verband en als een eenzijdig ‘sociaal’ verband. Ze houden hierbij geen rekening met het feit dat het hoger scholingsniveau niet louter leidt tot een gunstigere sociale begeleiding van de leerlingen thuis, maar ook in sterke mate samen gaat met een grotere intellectuele aanleg. Zij gaan er ook ten onrechte van uit dat de intellectuele aanleg evenredig verdeeld is over alle bevolkingslagen en dat de sociale mobiliteit daar geen invloed op heeft gehad. Er kan volgens hen pas sprake zijn van sociale gelijkheid als er bij voorbeeld even veel handarbeiderskinderen vertegenwoordigd zijn in de sterkere studierichtingen. Dit betekent ook dat ze geloven in de almacht van de school die niet enkel de sociale invloed van de ouders zou kunnen compenseren, maar tegelijk ook de erfelijke invloed. Het is precies ook door de democratisering en de sociale promotiekansen dat de relatie met de scholingsgraad van de ouders groter is geworden en dat jammer genoeg ook de handarbeidersklasse intellectueel is afgeroomd. De egalitaire ideologen zien ook over het hoofd dat de relatie met het scholingsniveau van de ouders er ook al is bij de start van het s.o. Het kan dus moeilijk op naam gebracht kan worden van de structuur van het s.o.

Als we minister Smet en bepaalde van zijn partijgenoten (b.v. Kitir) mogen geloven dan is er in Vlaanderen zelfs nooit sprake geweest van externe democratisering en doorstromingskansen voor arbeiderskinderen. Smet zelf pakt steeds opnieuw uit met het verzinsel dat hij in 1979 het enige arbeiderskind was van zijn klas die in het aso terecht

kwam en dan nog langs een nauw wegeltje. Heel toevallig: door een luciede leerkracht die hem daartoe aanspoorde. Ook Sp.a-volksvertegenwoordiger *Meyrame Kitir* verzoon in een recente opiniebijdrage dat (hand)arbeiderskinderen vroeger geen doorstromingskansen kregen en dat dit nu nog het geval is. Zij werd naar eigen zeggen als arbeiderskind in 1992 door het PMS afgeraden aso te volgen en concludeerde: *"De schotten tussen aso, tso, bso en kso zijn verantwoordelijk voor een lawine aan gemiste kansen en een massale verspilling van talent"* (Wisten wij veel dat er meer was dan Handel, Kantoor of Kleding, DM, 11 juni). *Kitir* stelt ook dat arbeiderskinderen van het mannelijk geslacht zoals haar broers in 1992 enkel in het tso terecht konden. Het is allemaal de schuld van die vervloekte schoolstructuur. SP.A-topambtenaar *Frank Van Massenhoven* twitterde meteen instemmend dat ook hij destijds door het PMS afgeraden werd om universiteit te volgen. Als medewerker van het Leuven CSPO-onderzoek stelden we in 1970 bij 5.000 twaalfjarigen vast dat praktisch alle arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag naar het aso doorstroonden. Wijzelf en onze leeftijdsgenoten stroomden als handarbeiderskinderen in 1958 al volop en succesvol door naar het aso.

Veel hervormers schrijven eveneens de jeugdwerkloosheid op naam van de structuur van ons secundair onderwijs die leidt tot ongekwalficeerde leerlingen. Dat jobs die geen einddiploma vereisen vaak door middengeschoolden ingevuld worden, beseffen ze blijkbaar niet. Ook *Georges Monard* speelde het spelletje 'sociale discriminatie' duchtig mee. De licentiaat *wijsheidskunde* probeerde de burgers zelfs *wijs* te maken dat de indeling in arbeiders en bedienden een gevolg is van het onderscheid tussen aso en tso. Met de invoering van het Masterplan zouden al die discriminaties nu allemaal verdwijnen als sneeuw voor de zon, met inbegrip van de jeugdwerkloosheid en het verschil tussen arbeiders en bedienden.

7 Tso/bso: weinig respect en ontwrichtende hervormingen

Het Masterplan poneert dat er te weinig waardering is voor alles wat betrekking heeft op tso/bso, voor technische kennis en vaardigheden. Maar anderzijds worden de opties (specifieke) techniek in het eerste jaar afgeschaft - en ook grotendeels in het tweede jaar. Het VVKSO-hervormingsplan stelt zelfs zonder schroom dat *"die technische opties in de eerste graad de aandacht afleiden van de algemene vorming."* Toen we stelden dat we hier

niet mee akkoord gingen, repliceerde een van de architecten van het VVKSO-plan dat aso-leerlingen toch ook nog na de tweede graad en zonder problemen naar tso/bso konden overstappen. Er is dus een grote tegenstrijdigheid tussen het 'verbaal' prediken van meer waardering voor techniek en anderzijds het afschaffen van de technische opties. In de oude structuur waren er daar zelfs meer dan 10 uur per week voor voorzien. Met de invoering van het VSO/eenheidstype werd het aantal uren al sterk verminderd.

Het Masterplan wekt verder de indruk dat alles kommer en kwel is in ons tso/bso, dat het niveau er laag is, dat de leerlingen er zich minderwaardig voelen en geen passend onderwijs genieten ... Leerlingen die tso/bso volgen zouden volgens veel hervormers later ook veroordeeld zijn tot een minderwaardig leven als arbeider, tot werkloosheid, tot een laag loon ... De hoge score van tso-leerlingen voor PISA & TIMSS (wiskunde), het grote aantal dat later hoger onderwijs volgt, wordt niet vermeld. De wijze waarop al 20 jaar meewarig gesproken wordt over tso/bso heeft de onderwaardering ook bevorderd.

Ons tso/bso is nog steeds stukken beter uitgebouwd dan in veruit de meeste Europese landen - waar het vaak pas start na de lagere cyclus/middenschool. Dit is ook de mening van *Roger Standaert*, professor comparatieve pedagogiek. Het is verder geen toeval dat aan de grens veel Nederlandse leerlingen in Vlaanderen tso/bso komen volgen. In de bijdragen over de concrete hervormingen in de eerste graad, respectievelijk in de tweede en derde graad zullen we verder aantonen dat eens te meer vooral het tso/bso het meest de dupe zou worden van de hervormingen.

De hervormers erkennen ook niet dat het teruglopen van het aantal leerlingen in het tso/bso mede een gevolg is van hun invoering van het VSO en van de latere eenheidsstructuur. Hierdoor worden de leerlingen meer geloodst in de richting van het aso. De tso/bso-scholen en de VTI's in het bijzonder, waren destijds dan ook de grootste tegenstanders. Vóór de invoering van de eenheidsstructuur telde het tso/bso veel meer leerlingen. Er is overigens niet enkel een sterke terugloop van het aantal leerlingen in sterke richtingen als *industriële wetenschappen*, maar evenzeer in de sterke wiskunde-richtingen in het aso. Dit is mede een gevolg is van het stellen van te weinig leerstofeisen aan sterkere leerlingen vanaf de lagere school.

Eerste graad s.o. volgens masterplan: ondoorzichtig veelheidstype ontwrichting van structuur, opties en curriculum zwakkere leerlingen en tso/bsso het meest de dupe

Raf Feys & Noël Gybels

1 Iets minder gemeenschappelijkheid, maar toch ontwrichting eerste graad

Volgens minister Smet krijgen we straks een brede eerste graad; volgens *Bart De Wever* is er geen sprake meer van zo'n brede eerste graad. Bij nader toezien blijkt vooreerst dat beide de term 'breed' anders interpreteren. De Wever bedoelt dat de oorspronkelijke invulling van 'brede' of 'gemeenschappelijke' graad' opgedoekt werd, dat er nog steeds opties zijn in het tweede jaar ... Pascal Smet en een aantal hervormers bleven wel openlijk beweren dat die brede eerste graad - wat afgezwakt, maar inhoudelijk verruimd - er toch komt.

Als tegenstanders van een gemeenschappelijke eerste graad of middenschool zijn we gelukkig met het feit dat de oorspronkelijke idee van een nog 'bredere' graad voor een groot deel gesneuveld is (zie punt 2). Samen met de meeste praktijkmensen, leraren en directeurs, zijn we echter toch ten zeerste teleurgesteld over de invulling van de eerste graad in het Masterplan. Onze goed functionerende en gestructureerde eerste graad zou in tal van opzichten ontwricht worden – ook al is er minder gemeenschappelijkheid dan in de plannen van Smet, Monard, het VVKSO, het VLOR-advies ... Hoe die eerste cyclus er uiteindelijk concreet zal uitzien, en hoeveel verschillende invullingen hij kan krijgen, blijft nog heel duister.

In deze bijdrage tonen we aan dat de Masterplan-poepas al te vaag en utopisch klinkt en het raderwerkt van onze goed draaiende eerste graad ontregelt. Het verwondert ons dat er tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni en tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 27 juni zo weinig commentaar kwam op de inhoudelijke verbreding en op de vele andere nefaste gevolgen voor de eerste graad. We zullen in deze bijdrage o.a. aantonen dat de *gemeenschappelijke(re) eerste graad* er maar deels komt en dat anderzijds de inhoudelijke verbreding van het overvol curriculum nefast en niet haalbaar is. We hebben het ook over het feit dat een deel van de 1B-leerlingen (schakelklas) met leerproblemen in de brede A-stroom opgenomen wordt, en over de nefaste gevolgen hiervan voor die zwakkere

leerlingen en voor het tso/bsso-klassen, over het schrappen van specifieke technische opties, de uitbreiding van het pakket 'algemene technologie' de differentiatiesprookjes, het gegoochel met competenties en met de Europese basiscompetenties, de reductie van B-en C-attesten, ...

2 Minder 'gemeenschappelijke' eerste graad dan in oorspronkelijke plannen

In het Masterplan wordt deels afstand genomen van de 'bredere eerste graad' volgens de oriëntatienota's van Smet-Monard, de visie van de voorstanders van een comprehensieve eerste graad of middenschool, het VLOR-advies, het VVKSO-plan ... Minister Smet gaf tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs op 27 juni grif toe dat de nieuwe eerste graad niet de *brede graad* is zoals beoogd door de voorstanders van een echte middenschool: met alle kinderen samen, meer gemeenschappelijkheid, afschaffing opties en uitstel studiekeuze tot 14 jaar, kennismaking met alle mogelijke belangstellingsdomeinen, afschaffen van alle B- en C-attesten, heterogene klassen

Volgens Smet werden een groot aantal voorstellen afgeschoten door het onderwijsveld. Hij fantaseerde tijdens de commissie-vergadering van 27 juni dat hij en de regering al twee jaar geleden afstand genomen hadden van zo'n brede/gemeenschappelijke graad. *Onderwijskrant* nam het voortouw in de bestrijding ervan en verzamelde 13.000 handtekeningen op de petitie tegen zo'n verbreding. De meeste hardliners, Groen, de ACOD-lerarenkoepel, sociologen als Mieke Van Houtte, Orhan Agirdag, Jacobs ... betreuren dat men het oorspronkelijk concept van een brede/gemeenschappelijke eerste graad (middenschool) heeft laten vallen.

Er zijn dus minder gemeenschappelijke uren dan in de oorspronkelijke voorstellen; en zelfs iets minder dan op vandaag: 1 lesuur minder in het gemeenschappelijk pakket van het 2^{de} jaar (25 i.p.v. 26), plus 1 uur minder ook in het pakket van het 1^{ste} jaar GO! (27 i.p.v. 28). De opties in het tweede jaar zijn gebleven, maar het aantal wordt sterk beperkt. We zijn ook tevreden dat er - *in principe althans* -

aangedrongen wordt op meer (i.p.v. minder) differentiatie dan vandaag het geval is, op meer uitdagende kennis voor bepaalde leerlingen en meer concrete (praktische) voor andere. Als er volgens het Masterplan al meer gedifferentieerd moet worden in de derde graad lager onderwijs, dan kan men logisch gezien de leerlingen ook niet langer ruimtelijk en inhoudelijk samen houden in de eerste graad.

Hoewel er geen sprake meer is van brede graad in de oorspronkelijke betekenis, zijn er wel nog een aantal zaken van de oorspronkelijke plannen gebleven: zoals meer zwakke leerlingen in A-stroom, mogelijk uitstel studiekeuze (op papier althans), veel minder technische opties, meer theorie voor tso/bsoleringen, inhoudelijke overlading curriculum ...

3 Inhoudelijke verbreding overvol curriculum: niet haalbaar en geen diepgang

3.1 Geen ruimte binnen overvol curriculum

Het Masterplan wil een aanzienlijke inhoudelijke verbreding in de eerste graad. Ook de N-VA bleek het hiermee eens te zijn. Dit lijkt op een eerste gezicht aantrekkelijk, maar in de praktijk is het totaal utopisch en ontwrichtend. Een aantal lesuren moeten worden besteed aan nieuwe vakken/domeinen: economie, techniek, cultuur, meer uren voor wetenschappen (en vermoedelijk nu ook Engels voor het katholiek onderwijs). Ook de vakkenoverschrijdende eindtermen (VOETEN: *leren leren* plus *allerhande educaties*) zouden in de toekomst verbonden worden aan concrete en dwingende leerinhouden. Dit zou eveneens tot een gevoelige uitbreiding van het curriculum leiden.

Dit betekent dat een aantal uren voor de basiscompetenties voor taal, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde ... moeten sneuvelen. De eindtermtoetsen op het einde van de eerste graad wezen nochtans uit dat deze voor wiskunde, Frans ... nu al niet gehaald worden. Zal men eventueel cultuurvakken als geschiedenis, aardrijkskunde ... opofferen voor nieuwe domeinen en extra uren techniek? Een vak als economie ter vervanging van uren voor meer algemeen vormende vakken, zou o.i. een grote achteruitgang betekenen. Economie is ook geen algemeen vormend vak voor de eerste graad, maar hoort eerder thuis in de derde graad.

Niemand weet ook precies wat zo'n vak economie zou inhouden. Volgens minister Smet zou het kunnen betekenen een stortingsformulier leren invullen voor de zwakkere leerlingen, en meer abstracte economie voor de sterkere. Te gek voor woorden. En dit binnen een gemeenschappelijk leerplan en gemeenschappelijke eindtermen?

De stelling dat leerlingen in de eerste graad van alles en nog wat moeten kunnen proeven - dus ook meer techniek - om dan in de tweede graad beter te kunnen kiezen, is een grote 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. *"Wat brede vorming heet te zijn, is enkel een gebrek aan diepgang"*, aldus rector Rik Torfs (*Brede vorming of diepgang, DS, 28 juni 2012*). Dat is precies het probleem met het overloze vak wereldoriëntatie in de hogere leerjaren lager onderwijs.

3.2 Vakkenclusters i.p.v. vakdisciplines?

De leerinhoudelijke invulling van de bredere eerste graad in het VVKSO-plan klonk wat anders dan in het Masterplan, maar bleef even vaag. Het VVKSO besefte blijkbaar dat het zomaar toevoegen van 3/4 nieuwe vakken niet mogelijk was en stelde thematische vakkenclusters voor. We lezen: *"De basisvorming van de eerste graad is gelinkt aan de studiedomeinen wetenschappen en techniek, kunst en creatie, taal en cultuur, economie en maatschappij."* Het VVKSO onderschreef ook binnen het VLOR-advies en elders het werken met brede vakkenclusters i.p.v. vakdisciplines. Het Verbond durfde/kon echter ook in zijn hervormingsplan niet concretiseren om welke vakken/vakkenclusters het ging en om hoeveel uren. Meer dan een jaar later is het VSKO nog geen stap verder inzake explicitering.

Praktijkmensen weten dat brede vakkenclusters nefast en moeilijk organiseerbaar zijn. Vakkenclusters zouden leiden tot een inhoudelijke structuurloosheid en tot een grote niveaudaling, tot een afbraak van de belangrijkste kwaliteitshefbomen: de gestructureerde vakdisciplines, de ermee verbonden leerplannen en leerboeken, de gerichte evaluatie, het belang van de vakspecifieke competenties van de leerkrachten. Vakkenclusters zijn ook moeilijk haalbaar vanuit de vakspecifieke opleiding.

Ook tijdens de commissievergadering van 27 juni werden we niet wijzer omtrent de inhoudelijke invulling van de eerste graad. De beleidsmakers durven/kunnen dit nog steeds niet concretiseren. Dan zou onmiddellijk blijken dat de hervormingsvoorstellen roosterteknisch alleen al niet realiseerbaar zijn.

3.3 Meer dan 4 uren techniek binnen basisvorming?

We stellen vooreerst vast dat het Masterplan de specifieke technische opties in het eerste jaar (en ook grotendeels in het tweede jaar) afschaft. In het VVKSO-hervormingsplan lezen we zelfs dat de technische opties de algemene vorming van de tso/ bso-leerlingen bemoeilijkt. Maar anderzijds wordt schijnheilig gelamenteerd over te weinig waardering voor technische kennis en vaardigheden.

Alle leerlingen zouden nu wel binnen het gemeenschappelijk basispakket meer uren 'algemene techniek' krijgen. Elke leerling krijgt momenteel in de eerste graad al 4 uren *algemene technologie*. Het Masterplan wil het aantal uren nog gevoelig opdrijven: tot 8? Na 30/40 jaar experimenteren met het vak 'algemene technologie' in de eerste graad weten we echter nog steeds niet al te best hoe we de huidige vier lessen (= 2 per jaar) zinvol en aantrekkelijk kunnen invullen en/of dat voor alle soorten leerlingen dezelfde inhoud moet hebben. De coördinator van het VTI-Torhout getuigde hier onlangs over: *"Dertig jaar geleden introduceerde men al bij de invoering van het VSO een vak Technologische Opvoeding in de eerste graad. Een generatie leerlingen heeft echter een aversie overgehouden aan technologie en techniek"* (Eric Maertens, Een S.T.E.M. vanuit het nijverheidstechnisch onderwijs, opinie in Knack: industrie-technisch management, 29 juni). Ook de leerlingen die met interesse een specifieke optie techniek volgden, hadden vaak weinig interesse voor die vier uren 'algemene' techniek.

Maertens wijt die moeilijke invulling van techniek en de aversie bij veel leerlingen vooral aan het feit dat het vak vaak gegeven wordt door leraren die dit vak onvoldoende beheersen. Hij vreest dat we over geen geschoolde leerkrachten beschikken die een nog uitgebreider pakket techniek voor hun rekening kunnen nemen. Ook tijdens de bijeenkomst van de onderwijscommissie van 11 juni werd de aandacht gevestigd op het niet beschikken over leraren voor brede domeinen als techniek en wetenschappen.

Wij denken vooreerst dat een vak als 'algemene' technologie moeilijk te stofferen is, mede ook omdat de leerlingen uiteenlopende interesses en toekomstperspectieven hebben. We kunnen ook moeilijk een leraar 'algemene technologie' opleiden - zoals we ook geen leraar 'algemene talen' opleiden. Ook de onlangs ingevoerde vakkencluster 'wetenschappen' wordt meestal gegeven door leraren die maar bevoegd zijn voor een onderdeel van deze cluster. Als straks alle leerlingen veel meer uren 'algemene techniek' zouden krijgen - ten koste van wiskunde en talen ... - dan zou dit ook veel aversie uitlokken vanwege de ouders. Rik Torfs twitterde op 1 juni: *"Gelukkig had ik in de middelbare school geen technieke vakken waarvoor enige handigheid was vereist. Anders zat ik er nog."*

Lessen techniek/technologie binnen een specifieke technische optie scheppen geen probleem, maar wel het vak *algemene technologie*. De hervormers willen meer uren *technologie* in de eerste graad, maar niemand weet precies hoe we dat het best kunnen invullen en door wie? En welk vak er hierdoor zou sneuvelen?

Aso-leerlingen - en vooral leerlingen uit de richting wetenschappen-wiskunde zouden volgens het Masterplan ook nog uren technologie moeten krijgen in de 2^{de} en 3^{de} graad. Wij vinden dat die leerlingen nu al een flinke dosis technologische toepassingen krijgen binnen de lessen fysica, scheikunde, biologie in allerhande labo-klassen. Volgens de hervormers volstaat dat niet en moet er nog een pakket (abstracte) technologie bijkomen. Wat zo'n pakket dan zou inhouden weten de architecten van het Masterplan ook (nog) niet.

4 Eerste jaar: geen opties, meer zwakke lln. in A-stroom, geen B- & C-atteest

4.1 Meer zwakke leerlingen in A-stroom

Leerlingen die niettegenstaande een getuigschrift basisonderwijs toch verkozen de 1B-klas te volgen en achteraf meestal overstapten naar het bso, moeten nu in de A-stroom opgenomen worden: *'Enkel wie geen getuigschrift basisonderwijs behaalt, heeft toegang tot de B-stroom; leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs moeten naar de A-stroom'* Dit betekent dat een aantal zwakkere leerlingen straks in de A-stroom belanden, in klassen van leerlingen die momenteel tso-/bso-opties kiezen. Vooral de 'zwakkere' leerlingen (en de tso/bso-scholen) zullen hier de dupe van zijn.

4.2 Wollig differentiatie- en remedieerpakket: chaotisch veelheidstype

Het Masterplan voor het eerste jaar stelt: *“In het eerste leerjaar van de eerste graad worden naast de basisvorming (27 lesuren) in het keuzegedeelte verschillende differentiatiemogelijkheden aangeboden, zowel uitdagende pakketten voor wie meer aankan, als remediërende pakketten voor wie het moeilijk heeft om de sleutelcompetenties van de basisvorming te bereiken. Op die manier worden alle leerlingen uitgedaagd op hun niveau.”*

De ‘zwakkere leerlingen’ zullen in het eerste jaar vooral remedieeruren krijgen voor wiskunde en de taalvakken (en ook minder dan 7 optie-uren in het 2^{de} jaar omdat die daar ook nog remedieeruren zullen krijgen). De zwakkere leerlingen zullen nu dus veel minder techniek en praktijk krijgen dan in de huidige structuur en zullen hierdoor ontmoedigd worden en vlugger afhaken. In punt 5 diepen we de gevolgen hiervan verder uit.

Scholen krijgen veel vrijheid voor de invulling van het extra-pakket van 5 uur in het eerste jaar en dit kan blijkbaar alle richtingen uitgaan. Het zijn volgens het Masterplan nog geen opties en zo’n pakket mag niet vooruitlopen op de keuzes in het tweede jaar. Maar tijdens de commissievergadering van 27 juni zei Smet opeens dat 5 uur Latijn toch mogelijk was.

Als antwoord op een vraag van *Kathleen Helsen* stelde minister Smet ook dat eerste-graadsscholen die momenteel de leerlingen in de optie-uren in het eerste en tweede jaar confronteren met al de verschillende belangstellingsgebieden dit ook straks nog kunnen; dus in die scholen ook geen echte opties in het tweede jaar. Het aanvullend 5 uur-pakket wordt in elk geval een inhoudelijke poespas. Heel wat zaken worden tevens aan de onderwijskoepels en aan de plaatselijke scholen overgelaten. Wat de zeven optie-lesuren in het tweede jaar precies zullen inhouden, blijft ook even vaag (zie punt 5). Op die manier zal geen sprake meer zijn van een eenheidsstructuur- en eenheidstype, maar van een chaotisch veelheidstype.

Volgens het Masterplan mag het niet gevolgd hebben van een bepaald differentiatiepakket (ook Latijn) niet beletten dat men nog in het tweede jaar alle richtingen uit kan. De keuze wordt volgens het plan uitgesteld tot 13 en zelfs op 14 zou men nog alle richtingen moeten uitkunnen. Dit betekent o.a.

dat de opties in het tweede jaar in principe niet verder zouden mogen bouwen op het differentiatiepakket van het eerste jaar. Maar in de praktijk kan men toch in het tweede jaar geen leerlingen die al een heel eind gevorderd zijn voor leerdomen als Latijn, wetenschappen, techniek, vreemde talen ... samen plaatsen met leerlingen die deze pakketten in het eerste jaar niet gevolgd hebben. In de volgende punten zal duidelijk worden dat het schrappen van de opties in het eerste jaar verregaande gevolgen heeft op tal van gebieden.

4.3 Geen B- attest, uitzonderlijk C-attest: geen heroriëntatie, meer uitval

Het masterplan stelt vooreerst: *“Na het 1ste leerjaar van de 1ste graad is een B-attest niet mogelijk...Na het 1ste leerjaar van de 1ste graad kan enkel in uitzonderlijke gevallen een door de klassenraad gemotiveerd C-attest uitgereikt worden.”* Als er geen opties zijn kunnen we de leerlingen tijdens het eerste jaar niet heroriënteren, en we kunnen ze op het einde van het jaar ook niet met een B-attest heroriënteren of naar een passende richting sturen. We krijgen dus ook in het tweede jaar meer foute optie-keuzes.

Als er geen attesten en sancties (overzitten, andere richting kiezen ...) meer zijn, dan worden de leerlingen (leerkrachten, ouders) ook veel minder uitgedaagd om zich in te zetten. Dit zal er ook toe leiden dat leerlingen in het tweede jaar vaker in de verkeerde optie terecht komen en dat ze dus minder passende leerstof krijgen.

Het uitstel van de beoordeling tot het einde van de eerste cyclus, heeft er in Franstalig België en elders toe geleid dat leerlingen veel meer achterstanden oplopen in de eerste graad. Voor die leerlingen richt men dan na de eerste graad een complementair jaar in. De zgn *‘école de la réussite’* (decreet 1995) werd een *‘école de l’échec’*, zoals we destijds in *Onderwijskrant* hadden voorspeld. Ook de betere leerlingen en de toppers worden in zo’n systeem minder uitgedaagd om zich te reppen. Op de VLOR-trefdag stelde men in 1995 voor om het Vlaamse *‘système d’enseignement’* in te ruilen voor het Waalse *‘système d’apprentissage’* met tweejarige beoordelingsvrije cycli e.d.

In het debat over B- en C-attesten spraken zowat alle leerkrachten en directies zich uit voor het behoud ervan. *Joris De Smet*, pedagogisch directeur Sint-Lodewijkcollege Lokeren, schreef: *“Het*

zal schrijnend zijn hoeveel talent we gaan verliezen als we leerlingen niet meteen naar de juiste richting sturen" (De Morgen, 22 juni 2012). Noch de beleidsmakers, noch de onderwijskoepels houden rekening met het oordeel van de praktijkmensen.

5 Opties in 2^{de} jaar: vaag en poespas

Het Masterplan stelt: *"In het 2de leerjaar worden de bestaande basisopties gescreend, geüpdatet en gereduceerd tot een kleiner aantal. Deze herwerkte basisopties, waaruit de leerling kiest, maken samen met de remediëring/verdieping deel uit van de 7 uur bovenop de basisvorming. Scholen organiseren dit volgens eigen pedagogische aanpak binnen deze voorziene 7 uur. De differentiatiemogelijkheden kunnen zich situeren in techniek, wiskunde/wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, moderne vreemde talen (Frans/Engels) en Klassieke Talen (zowel uitdagend als remediërend)." Dus in totaal 7 lesuren voor basisopties gecombineerd met uren voor remediëring voor de zwakkere leerlingen en verdieping voor de sterkere. Hiervoor stelden we ook al dat volgens minister Smet de scholen tijdens de optie-uren ook alle leerlingen mogen confronteren met alle belangstellingsgebieden tegelijk. Optie is dus een wollig begrip geworden.*

Aso-scholen worden tevens gestimuleerd om niet enkel aso-opties aan te bieden en omgekeerd voor de tso-scholen. Dit betekent een ware poespas. Men kan ook geen eindtermen en leerplannen voor die 7 lesuren opstellen. Op die manier kan men ook geen doorzichtigheid en niveau bereiken. Zo zal men ook nog moeilijk kunnen uitmaken welke studierichting een 14-jarige het best kiest.

Volgens de geest van het Masterplan moeten er ook op elke school zoveel mogelijk opties aan bod komen. *Dat betekent dat de realisatie ervan een zekere schaalgrootte vereist.* Voor de vele scholen met een relatief kleine eerste graad zou er dus geen toekomst meer zijn. Het lijkt er ook op dat er nog 'aso'-opties bijkomen. Als echter enkel grote aso-scholen deze kunnen inrichten en als ze daarnaast ook nog technische opties moeten aanbieden, dan komt het voortbestaan van kleinere aso-scholen met 500 à 800 leerlingen in het gedrang.

Als die opties in het 2^{de} jaar volgens het Masterplan niet mogen verder bouwen op de differentiatiepakketten uit het eerste jaar, dan krijgt men binnen die opties leerlingen met een totaal uiteenlopende beginsituatie. En aangezien het Masterplan de in-

druk stelt dat leerlingen hun keuze mogen uitstellen tot 14 jaar, betekent dat ook dat de opties in principe geen voorafname mogen zijn op de richtingen in de 2^{de} graad. Dit is niet realiseerbaar en wekt de indruk dat de inhoud van die opties niet zo belangrijk zijn, aangezien er niet wordt op verder gebouwd in de tweede graad.

Opnieuw stellen we vast dat het Masterplan inzake de in te richten opties heel vaag blijft. De vrijheid van de scholen zal verder tot zoveel variaties en ondoorzichtigheid leiden dat het voor de leerlingen, de ouders, het CLB bijna onmogelijk zal worden een school te kiezen in functie van de aangeboden opties. In de huidige structuur maakten de opties in de eerste en tweede graad een vroege differentiatie, vlotte heroriëntering, passend onderwijs mogelijk. Dit zou straks veel moeilijker worden.

6 Reductie & onderwaardering van technische opties: bedreiging tso/bsso; afhaken zwakkere leerlingen

De geplande reductie van het aantal opties en de invulling van het extra-urenpakket voor zwakkere leerlingen met uren remediëring i.p.v. technische optie-uren, betekent dat vooral de opties en uren *specifieke techniek* voor de tso/bsso-leerlingen in sterke mate gereduceerd worden. Het Masterplan heeft de mond vol van *'opwaardering van techniek'* en *'meer leerlingen voor tso/bsso'*, maar voert hervormingen in die hier haaks op staan. Ook de OESO stuurt allang aan op algemeen vormende middenscholen en toont geen waardering voor de technische opties in de lagere cyclus. De OESO evalueert en waardeert in de landenvergelijkende PISA-studie enkel algemene vakken als begrijpend lezen en wiskunde, geen technische kennis en vaardigheden.

Waarom mag de specifieke optie Latijn blijven bestaan, maar moeten de meeste technische opties (bouw, mechanica ...) verdwijnen? Getuigt dit niet van een onderwaardering van alles wat te maken heeft met techniek en technische vaardigheid? Of zoals een directeur tso het op een Codis-vergadering uitdrukte: *"Het VVKSO-voorstel gaat uit van de veronderstelling dat een twaalfjarige wel in staat is om al dan niet Latijn te kiezen, maar die keuzerijpheid niet heeft voor andere vakken. ... Het is niet eerlijk dat we een voorafname doen voor Latijn, maar niet voor de andere vakken."*

Dit alles betekent dat 12-jarigen die momenteel kiezen voor een specifieke technische optie en voor een bepaald beroep dit straks niet meer zullen kunnen. Dit zal bij die leerlingen leiden tot demotivatie en afhaken. De leerlingen die meer abstracte vakken als bijvoorbeeld wiskunde al in het lager onderwijs minder aankunnen, zouden straks meer uren abstractere wiskunde en taal krijgen. Ook *Els* (kapster) stelde in *Dag Allemaal* (18 juni): *“Die leerlingen zullen sneller gedemotiveerd geraken, als ze meer geconfronteerd worden met theorie.”*

Het afschaffen van de meer specifieke technische opties heeft ook als gevolg dat die leerlingen in de eerste graad minder zullen kunnen uittesten en uitmaken waar hun interesse en capaciteiten zich precies situeren. Ze zullen bij de overgang naar de tweede graad een minder gerichte en juiste keuze kunnen maken. De resterende technische opties ‘algemene techniek’ binnen de nieuwe eerste graad zullen ook moeilijk zinvol in te vullen zijn.

De beperking van specifieke technische opties heeft ook als gevolg dat de meeste tso/bsso-scholen veel eerste graad-leerlingen zullen verliezen. Dit is ook de vrees van veel tso-betrokkenen. Brugs VTI-directeur *Jos Loridan* uitte die vrees in het Brugsch Handelsblad van 14 juni. Hij zei o.a. : *“Nu wil men de keuze voor die leerlingen twee jaar uitstellen. Maar waarom moet iemand die het talent heeft om iets met de handen te doen, twee jaar wachten?”*. *Armand De Lepeleire*, directeur van het bloeiende Scheppersinstituut Wetteren, schrijft dat net zoals bij het VSO van weleer de technische scholen de dupe zullen zijn. Hij stelt o.a.: *“Ik vrees dat de ouders, als de eerste twee jaar toch overal identiek zijn, nog meer naar een college zullen uitkijken voor hun kinderen. Een ander bezwaar is dat heel wat jongeren wel al op 12 jaar weten wat ze willen”* (Technische scholen zijn de dupe, DS, 5 juni).

Eric Maertens, coördinator VTI-Torhout, schrijft in een reactie op het Masterplan dat 12-jarigen die kiezen voor een beroep, voor ondernemersgerichte opleidingen, buiten de brede eerste graad gehouden moeten worden: *“Laten we de leerlingen die reeds onmiddellijk na het basisonderwijs gemotiveerd kiezen voor een beroep een gedegen vakopleiding geven tot 18 jaar. Dit zouden tevens opleidingen kunnen zijn die sterk ondernemersgericht zijn”*-vooral voor de KMO's (*Een S.T.E.M. vanuit het nijverheidstechnisch onderwijs*, Knack, industrie-technisch management, 29 juni).

Eén van de vaders van het vroegere VSO - prof. *Cyriel De Keyser* - stelde overigens al in 1969 voor om die groep buiten de VSO-hervorming te houden. Hij schatte die op een 30% (Gids op maatschappelijk gebied, september 1969). Dit stemt ook overeen met het recente hervormingsvoorstel van Open-VLD.

Veel tso/bsso-directeurs vrezen terecht voor een leegloop van hun eerste graad. De technische en praktijkgerichte interesses & talenten van 12- en 13-jarigen die voorheen technische opties kozen, zouden nu gedurende de nieuwe eerste graad wegdeemsteren en niet meer gevoed en gestimuleerd worden. We mogen 12- à 14-jarigen die al een specifieke interesse vertonen, niet te lang op hun honger laten en moeten het onderwijs afstemmen op het niveau en de maat van de leerlingen die al in de eerste graad voor tso/bsso kiezen en die vaak al de abstracte wiskunde uit het lagere onderwijs beu zijn.

De nieuwe eerste graad speelt dus onvoldoende in op de verschillende voorkennis, talenten én toekomstperspectieven. Als die iets meer liggen in de richting van technische of praktische competenties, ligt voor deze leerlingen de klemtoon op datgene wat ze iets minder kunnen of nodig hebben voor hun verdere toekomst. Ze krijgen *geen passende en volwaardige leerroutes*; ze zijn het meest de dupe van zo'n eerste graad. Ze verwerven tegelijk te weinig technische competenties en manuele vaardigheden waarop ze in de hogere jaren verder kunnen bouwen.

Het is geen toeval dat de reacties van vier Brugse tso-directeurs op het Masterplan negatief klonken (Brugsch Handelsblad, 14 juni). VTI-directeur *Jos Loridan* poneert eens te meer dat de hervorming niet zal leiden tot een herwaardering van het tso/bsso. Integendeel. *Filip Defraye* van de Brugse Hotelschool Spermalie denkt er ook zo over: *“Het is voor onze leerlingen gewoon twee jaar uitstel. Dat zal leiden tot frustraties in plaats van succes-ervaring.”* Loridan stelt ook dat het uitbouwen van brede schoolcampussen financieel onmogelijk is. *Raph Van Loocke* van de Hotel-, Bakkerij- en Slagerij-school Ter Groene Poorte zegt eveneens dat de hervorming voor *“leerlingen die al van hun 12 jaar weten wat ze willen, tot frustratie en schoolmoeheid zal leiden.”* Hij vreest uiteraard ook dat de specifieke technische opties binnen zijn school dreigen te sneuvelen bij reductie van het aantal opties.

7 Gegoochel met kwalificatiestructuur & (Europese sleutel)competenties

In het Masterplan lezen we voortdurend dat de beleidsmakers veel heil verwachten van het werken vanuit competenties en vanuit de *Europese sleutelcompetenties*. In vorige Onderwijskranten publiceerden we hier al kritische bedenkingen bij. Ook de Leuvense pedagogen *Jan Masschelein* en *Maarten Simons* hekelen in een reactie op het Masterplan het dwepen met competenties en sleutelcompetenties. Ze schrijven hieromtrent: *“Een probleem dat in het Masterplan in toenemende mate gezag krijgt en dat stilzwijgend beslist is en aan elke discussie ontsnapt, zijn instrumenten en procedures als de kwalificatiestructuur, die een eigen leven zijn gaan leiden. Zo wordt de finaliteit van de basisvorming in het secundair onderwijs vastgelegd op basis van de acht Europese sleutelcompetenties. Doelen worden competentiegericht geformuleerd en vakken(clusters) worden secundair en instrumenteel ten opzichte van die competenties. Formats zullen worden aan-geleverd ‘voor het competentiegericht formuleren van de doelen’. De Vlaamse kwalificatiestructuur krijgt hier alle gezag. Allerhande metingen en toetsen zullen altijd en overal de prestaties bijhouden, de leerwinst bewaken en het in toenemende mate gepersonaliseerde leertraject van jongeren opvolgen. Het is de combinatie van enerzijds extreme individualisering (‘elke persoonlijke verzuchting telt’) en anderzijds doorgedreven outputgerichtheid (‘uiteindelijk tellen enkel de prestaties’) die meer en meer functioneert als het grondplan van het onderwijs. (De beste stuurlui staan aan wal, de echte krijgen we niet te zien; Campuskrant 26 juni).*

Ook in het standpunt van het Leuven Metaforum (januari 2012) spraken Masschelein en co zich uit tegen de competentiegericht aanpak en tegen het formalistisch werken vanuit de (vage) Europese sleutelcompetenties. Ook in het VVKSO-hervormingsplan nam men hier terecht afstand van.

8 Doorgedreven differentiatie: haaks op uitstellen keuze & gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen

8.1 Veel differentiatie, maar alle mogelijkheden voor 2^{de} jaar en 2^{de} graad open houden!

Het Masterplan pleit ook voortdurend voor verregaande differentiatie, vooral naargelang van het abstractieniveau; deels ook op basis van interesses

binnen het differentiatiepakket van 5 uur in het eerste jaar en 7 uur (opties) in het tweede jaar. Dit is een tegemoetkoming aan de vrees voor nivellering. Eindelijk geven de beleidsmakers ook toe dat er nu al in de sterk gemeenschappelijke eerste graad sprake is van niveaudaling en dat vooral ook de betere leerlingen te weinig worden uitgedaagd. Daarom ook wordt het aanpassen (updaten) van de nivellerende eindtermen aangekondigd - waarvoor de DVO-overheidsdienst verantwoordelijk was.

Het pleidooi voor doorgedreven differentiatie staat in feite haaks op het ‘comprehensief’ pleidooi om de leerlingen ook in het s.o. zolang mogelijk samen te houden, om de keuze zolang mogelijk uit te stellen, om te werken met gemeenschappelijke leerplannen en heterogene klassen ...

In het Masterplan wordt niet geconcretiseerd hoe die differentiatie in de praktijk concreet gestalte zal krijgen. In 2009 is precies het VVKSO gestart met het vervangen van de vroegere gedifferentieerde A- en B-leerplannen door een gemeenschappelijk leerplan voor vakken als wiskunde – in het vooruitzicht van de invoering van de gemeenschappelijke eerste graad. De leraren wiskunde waren het hiermee niet eens, maar we vrezen dat de koepels niet geneigd zullen zijn om de gemeenschappelijke leerplannen weer op te doeken.

Uit het verslag van de studiedag over de eindtermenevaluatie wiskunde (2011) bleek dat de leerkrachten de ingevoerde eenheidsleerplannen afwezen: *“Veel deelnemers aan de studiedag pleiten voor een grotere opsplitsing van de eerste graad voor wiskunde. De gemeenschappelijke eerste graad houdt volgens hen te weinig rekening met de verschillende noden en talenten van de leerlingen en wordt daardoor utopisch bevonden. Zowel de zwakste als de sterkste leerlingen vallen nu te veel uit de boot. Men ziet voordelen in verschillende eindtermen voor verschillende optiegroepen. De eisen voor leerlingen uit de technische basisopties zouden daarbij minder hoog moeten zijn.”*

In het VVKSO-plan werd ook nog gesteld dat vanuit de filosofie van een gemeenschappelijke midschool de differentiatie beperkt moest blijven: *“Het is b.v. niet aangewezen om te differentiëren op basis van interesses. Pas na de eerste graad moet een keuze voor een domein gemaakt worden.”* Het VVKSO wou dan ook geen opties in de eerste graad – en in elk geval geen specifieke technische opties. In het VVKSO-plan lezen we: *“De voorgestelde*

verdieping/inkleuring staat enerzijds in functie van de keuze voor een studiedomein in de tweede graad, maar moet anderzijds heel beperkt blijven om alle mogelijke keuzes in de tweede graad open te laten. Een leerling die bepaalde verdiepingen/verbredingen niet heeft gevolgd, moet toch na de eerste graad 'om het even welke studierichting in om het even welk studiedomein kunnen aanvatten' (p. 33). Ook volgens het Masterplan moet een leerling zijn keuze nog kunnen uitstellen tot na de eerste graad. Het gaat dus om differentiatie of verdiepingen/verbredingen die geenszins mogen vooruitlopen op de tweede graad en die dus oppervlakkig moeten blijven.

8.2 Fantasierijke differentiatievoorstellen

Het Masterplan pleit voor doorgedreven differentiatie, maar concretiseert dat niet. In plaats van differentiatie sprak het VVKSO eufemistisch over verdiepen/inkleuren. In *zijn minderheidsstandpunt bij het VLOR-advies* concretiseert het VVKSO het differentiëren vrij fantasierijk: *"Een leerlingengroep kan extra inkleuring van bijvoorbeeld het vak techniek krijgen vanuit een bepaald toepassingsgebied waarbij men meer de focus legt op de professional i.p.v. op de techniekgebruiker. In het domein biochemie kunnen b.v. aspecten van de voedingsindustrie aan bod komen of in het domein constructie aspecten van hout-bouwindustrie. Een stap uit het technisch proces kan zo behandeld worden dat men b.v. het accent legt op de ontwerp-fase (creativiteit) of de maakfase (handvaardigheid). In de ontwerp-fase kan de rol van de ingenieur belicht worden. In de maakfase kan dan weer de rol van een waaier aan uitvoerende jobs meer in beeld komen.*

Een ander voorbeeld is een extra inkleuring vanuit natuurwetenschappen. Daar kan het onderzoekende aspect binnen natuurwetenschappen aan bod komen, ofwel de levende natuur met b.v. aspecten van de agrarische sector." Binnen bij voorbeeld de lesuren voor het domein 'natuurwetenschappen' zouden de sterkste leerlingen dus een meer theoretische en onderzoeksgerichte invulling moeten krijgen en de zwakste meer praktijkgerichte zaken die nu in de afdeling land- en tuinbouw of in de afdeling voeding gegeven worden. Een fantasierijk voorstel.

Het VVKSO opteert voor gemeenschappelijke leerplannen en voor het zolang mogelijk openhouden van de keuzes, maar in de praktijk zouden de inhouden naargelang van het abstractieniveau heel sterk moeten verschillen – net zoals minister Smet gewaagde van een totaal verschillende invulling van het vak economie.

In het VVKSO-visierapport van 8 mei 2012 lezen we dat differentiatie (verdieping/inkleuring) voor het leerdomein *'communicatie in vreemde talen'* zou kunnen betekenen dat de leerlingen naast Frans en Engels een verbreding zouden kunnen volgen als een extra taal, inclusief Latijn/en/of Grieks, verdiepende doelen voor talen ..." (p. 35). Wat moeten we ons concreet voorstellen bij een verdieping/ inkleuring/ verbreding van de vakken Frans/Engels met *Latijn én Grieks*?

En hoe kunnen bijvoorbeeld toekomstige tso/bso-leerlingen *"hun talenten verkennen met het oog op observatie en oriëntatie naar een geschikte richting in de tweede graad"* als er in het VVKSO-voorstel en in het Masterplan praktisch geen aandacht meer is voor alles wat te maken heeft met de (specifieke) technisch/technologische componenten en met technische vaardigheid?

9 Besluit

"Door de bomen ziet men het bos niet meer", aldus lerarenopleider en pedagoog *Pedro De Bruyckere* (DM, 6 juni). Het wollig masterplan maakt een monster en een labyrint van ons eenheidstype, een ondoorzichtig veelheidstype dat leidt tot onzekerheid, grote verschuivingen, wurgende van tso/bso-scholen, onmogelijke differentiatie, overlading van het al overvol curriculum ...

Als aso-scholen ook technische opties moeten aanbieden en tso-scholen aso-opties, dan leidt dit ook dit tot allerhande verschuivingen, schooloorlogen, opdoeken van kleinere scholen ... Ook de kleinere onderwijsnetten zullen het moeilijker krijgen. Het kostenplaatje laten we hier nog buiten beschouwing.

Belangstellingsdomeinen en domeinscholen 2^{de} en 3^{de} graad: nergens ter wereld; lege domeindozen en matrix, haaks op aso & totale vertimmering scholenpark

Raf Feys & Marc Hullebus

1 Domeinen' & domeinscholen: lege dozen-panacee

In het Masterplan lezen we: *“Er wordt overgegaan tot een nieuwe ordening van de studierichtingen op basis van een matrix waarbij de verticale as de finaliteit van abstract naar praktisch weergeeft en de horizontale as het begrip studiedomein hanteert. De horizontale as vormt een studiedomein: een ‘inhoudelijk samenhangend thematisch geheel’ dat van abstract tot praktisch geordende studierichtingen bevat.”* De zogenaamde ‘matrix’ met zijn belangstellingsdomeinen en de daaraan verbonden invoering van domeinscholen zijn het paradepaardje van het masterplan. Het Masterplan wil ook het oprichten stimuleren van domeinscholen die de studierichtingen op een horizontale as groeperen. Het Masterplan wil hiermee de beschotten tussen aso, tso en bso wegwerken. In de plannen van Smet en Monard en in het hervormingsplan van de katholieke koepel was er al sprake van een indeling in belangstellingsdomeinen. Als bij de evaluatie in 2016 blijkt dat de nieuwe structuur de kwaliteit niet aantast, dan moeten alle verwijzingen naar aso, kso, tso en bso verdwijnen.

Overall ter wereld werkt men met een klassieke indeling in algemeen vormende en brede studierichtingen (aso, vwo, ...) en anderzijds meer specifieke (technisch-, kunst- of beroepsgerichte). En binnen tso/bso/kso werkt men met scholen die samenhangende richtingen (domeinen) aanbieden: b.v. VTI's of nijverheidstechnische scholen, Voeding en hotel, ... Vlaanderen wil cavalier seul spelen. De voorbije jaren maakten we in *Onderwijskrant* al duidelijk dat de voorstellen om te werken met domeinen en domeinscholen domme en niet werkbare voorstellen zijn. Minister Geert Bourgeois poneerde op 7 juli op Kanaal Z dat de N-VA nog steeds tegenstander is van de invoering van studiedomeinen en domeinscholen. Veel directeurs getuigden ook dat domeinscholen uitbouwen duur wordt en praktisch gezien niet haalbaar.

De matrix-idee zelf sluit sterk aan bij het hervormingsplan van het *Vlaams Verbond van het Katho-*

liek Secundair Onderwijs (Toekomst SO in kleuren, mei 2012). Binnen het departement en binnen de katholieke koepel werkt men al jaren aan het invullen van zo'n (belangstellings)domeinen. Toch biedt het Masterplan nog steeds een totaal lege matrix aan en lege domeindozen. De beleidsmakers slagen er blijkbaar niet in om de matrix logisch en geloofwaardig in te vullen, om de idee van inhoudelijk samenhangende studiedomeinen te concretiseren. Ze bieden enkel een lege matrix en lege domeindozen aan, lege *pandora*-dozen.

In punt 4 tonen we straks uitvoerig aan dat de *leerinhoudelijke samenhang* en *gemeenschappelijke belangstelling* tussen studierichtingen binnen belangstellingsdomeinen ver te zoeken is. Het gaat om een totaal gekunstelde groepering en etikettering, veel artificiëler dan de groepering in aso, tso, bso en kso. In *Maaseik* werkt men zagezegd met belangstellingsdomeinen. De richting *kantoor* (bso) wordt er in de tweede graad misleidend als een *handelswetenschap* bestempeld – op gelijke voet met *economie(-wiskunde)*. Die mooi klinkende domeinnaam maskeert de werkelijkheid. In de derde graad komt *Maaseik* weer met de voeten op de grond en bestempelt *kantoor* nu terecht als een *praktische richting* binnen het *leertraject 4* of *laagste 'intelligentieprofiel'*, waarin *'de functionele competenties centraal staan'*.

De matrix in het Masterplan blijft leeg: geen domeinnamen en geen studierichtingen binnen de cellen. In commentaren werden veelal de domeinnamen uit het VVKSO-hervormingsplan overgenomen: *taal en cultuur, wetenschappen & techniek, welzijn & maatschappij, economie & maatschappij, kunst & creatie*. Voor de situering van studierichtingen werd ook verwezen naar voorbeelden uit het VVKSO-plan. Pas als men belangstellingsdomeinen en de hokjes probeert in te vullen, merkt men dat het hier om gekunstelde ingrepen gaat. *Mieke Van Hecke*, topvrouw katholiek onderwijs, kreeg in de chatsessie van de Gazet Van Antwerpen (14 juni) veel kritiek op de concrete voorbeelden binnen de VVKSO-matrix: b.v. *Latijn-wiskunde* en *secretariaat-talen* samen binnen het domein 'taal en cultuur'. Van Hecke antwoordde ontwijkend dat dit maar

voorlopige voorbeelden waren en dat in feite nog alles van naderbij bekeken moest worden. Haar onderwijskoepel en het ministerie zijn al een aantal jaren bezig met een mogelijke invulling van die domeinen op basis van een screening van de richtingen, maar nu blijkt dat er in feite weinig voorde- ringen zijn gemaakt en dat de weinige voorbeelden als gekunsteld en ongeloofwaardig overkomen. We tonen straks uitvoerig aan dat de richtingen die het VVKSO binnen eenzelfde domein situeert alles- behalve gelijkaardige richtingen zijn (zie punt 3).

Het Masterplan voorziet nog eens drie jaar voor het screenen van de 300 richtingen en voor het groe- peren ervan in domeinen. Dit zal nooit slagen om- dat werken met belangstellingsdomeinen niet werk- baar en gekunsteld is. Vlaanderen kan zich ook niet spiegelen aan voorbeelden uit het buitenland, aan- gezien men nergens zo werkt. Het VVKSO- en het Masterplan wekken ook de valse indruk dat het gemakkelijk is om de abstractiegraad en toepas- singsgerichtheid van studierichtingen te omschrijven en ze zo op een continuüm en in één bepaalde cel van de matrix te plaatsen. Veel richtingen situeren zich horizontaal in meerdere domeinen en vertikaal in b.v. doorstromings- en kwalificatie-gericht tegelijk.

2 Kunnen scholen de huidige structuur behouden? Neen versus ja.

Volgens het Masterplan zal in 2016 geëvalueerd worden of het Matrix-systeem en de nieuwe indeling in studiedomeinen en abstractiegraad haalbaar en effectief zijn. *Prof. Boudewijn Bouckaert* stelde hier- bij tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni volgende kritiek: *“Aan de ene kant zegt men dat er in 2016 geëvalueerd zal worden. Aan de andere kant zegt men dat de hervorming onomkeerbaar is. Dat zijn twee zaken die tegenovergesteld zijn. Als men evalueert, dan kan die evaluatie slecht uit- draaien en dan moet men durven terugschroeven of bijsturen. Men kan dus niet zeggen dat de her- vorming onomkeerbaar is en toch een evaluatie doorvoeren. Ik hoop dat de scholen in alle onafhan- kelijkheid kunnen beslissen en dat het dictaat van de Wetstraat niet wordt vervangen door het dictaat van de Guimardstraat.”*

Die bedenking werd ook aan minister Smet voor- gelegd tijdens de commissie-bijeenkomst van 27 juni. Smet repliceerde: *“Iedereen belooft te wer- ken aan een hogere kwaliteit en we zullen meer eisen- de eindtermen invoeren. De kwaliteitscontrole van 2016 kan dan ook niet negatief uitvallen.”* Volgens

Smet kan de vernieuwingstrein in 2016 niet meer gestopt worden en zullen de studiedomeinen en domeinscholen er hoe dan ook komen. Repliek professor Bouckaert: *“Maar je kan toch niet eva- lueren als de hervorming op het terrein nog niet is uitgevoerd en er pas in 2016 invulling van de matrix zal zijn.”*

De N-VA stelt in haar ‘Breedbeeld’-publicatie van 1 juli dat scholen gelijk hoe hun huidige structuur en aanbod kunnen behouden. Dit staat haaks op de bewering van de hervormingsgezinden dat de trein definitief vertrokken is. We citeren even *Breedbeeld*. *“De vrijwillige keuze van de school blijft verzekerd. Scholen zullen immers kunnen kiezen of zij voor een andere structuur gaan dan wel hun huidige structuur behouden. Zij en ook de ouders zullen nooit gedwongen worden om in eender welk ander systeem te stappen. ... Geen enkele school zal (ook na de evaluatie van 2016) verplicht worden om het aanbod, dat vandaag wordt aangeboden, te wij- zigen. ... Het aso verdwijnt niet. De scholen krijgen de vrije keuze. Een school die dus vandaag aso- richtingen aanbiedt, zal dat morgen en later kunnen blijven doen. Scholen die er evenwel van overtuigd zijn dat de zogenaamde domeinscholen of campus- scholen beter zijn, kunnen straks voor dat nieuwe systeem kiezen. Maar het huidige systeem blijft wel overeind. ... De naam die men er in de toekomst aan zal geven, is onbelangrijk.”*

Een aantal voorstanders van radicaal comprehen- sief onderwijs sluiten zich bij de voorstelling van de N-VA aan. Ze vrezen dan dat er een twee- stromenland zal ontstaan. Dit is ook de vrees van ex-minister Frank Vandenbroucke. Merkwaardig is wel dat die hardliners vrezen dat veel (domme?) ouders spontaan zullen kiezen voor een klassieke aso-, tso- of bso-school, die volgens hen nochtans van een minderwaardige kwaliteit zullen zijn in vergelijking met de nieuwe domeinscholen. Raar maar waar! Belangrijk hierbij is uiteraard ook de vraag of de katholieke onderwijskoepel het zal aan- durven om studiedomeinen en domeinscholen op te leggen.

Smet en co stellen dat er net zoals bij het VSO een financiële druk zal uitgeoefend worden (incentives) om de scholen te stimuleren toe te treden tot de nieuwe structuur. We betreuren dat ook de N-VA toegestaan heeft dat scholen die de klassieke structuur willen behouden, financieel benadeeld zul- len worden.

3 Nergens 'studiedomeinen', ontwrichting studielandschap s.o.

3.1 Belangstellingsdomeinen: een bevestiging van hervormers

Zoals gezegd werkt men nergens ter wereld met (belangstellings)domeinen, maar wel met een logische indeling in algemeen vormende & brede studierichtingen (aso, vwo, gymnasium ...) en meer specifieke (technisch-, kunst- of beroepsgerichte). Nergens tref je domeinscholen aan. In Finland zijn de voorwaarden om in de hogere cyclus tot algemene studierichtingen genre aso toegelaten te worden veel selectiever dan in Vlaanderen; de hiërarchie tussen de algemene en de beroepsgerichte richtingen is er groter.

Inzake belangstellingsdomeinen en domeinscholen speelt Vlaanderen dus *cavalier seul*. Onderzoeker Jan Van Damme getuigde onlangs: *"Nergens moet men op 14 jaar een belangstellingsdomein kiezen. De hervormers vinden dat uit, ze hebben het ook niet onderzocht. Het is blijkbaar een lekker idee, het klinkt niet slecht. Maar het gaat niet werken. Het is eigenlijk te gek voor woorden"* (LAPP, zomer 2012). De voorbije jaren wezen ook tal van directeurs binnen de Codis-bijeenkomsten van het VVKSO het werken met studiedomeinen en het opdoeken van aso, tso, kso en bso af.

De onderhandelaars, de regeringspartijen, de onderwijskoepels wekken de indruk dat zowat overal ter wereld de indeling in algemene en specifieke richtingen vervangen werd door studiedomeinen. Ze stellen studiedomeinen ook voor als de panacee voor alle mogelijke kwalen. In Knack van 12 juni gaf wel één van de toponderhandelaars toe dat die matrix en die domeinscholen erbij gesleurd werden: *"Ach, die beruchte matrix", zucht een centrale onderhandelaar. "Dat stelt eigenlijk niet zoveel voor. Wij wilden vooral af van de bestaande terminologie aso, bso en tso."* Voor bepaalde onderhandelaars was de matrix blijkbaar enkel een schijnoperatie waarbij de studierichtingen enkel een ander etiket opgekleefd krijgen.

De hardliners hebben de voorbije jaren steeds de indruk gewekt dat we nog het enige land zijn met een achterlijke en discriminerende opdeling in algemene/brede studierichtingen en meer specifieke. Georges Monard verzoon onlangs nog: *"Het onderscheid tussen aso, tso, kso en bso is even ongrondwettelijk als dat tussen arbeiders en bedien-*

den" (Interview Knack, 1 mei 2013). Als we de stelling van Monard volgen dan zou het onderwijs overal ter wereld ongrondwettelijk zijn. Monard en co wekken zelfs de indruk dat dit onderscheid de oorzaak zou zijn van het maatschappelijk onderscheid tussen arbeiders en bedienden. Het is omgekeerd: als men er ooit in slaagt om het verschil in maatschappelijke waardering weg te werken dan zal ook het verschil in waardering tussen algemene en specifiekere richtingen verdwijnen.

3.2 Totale ontwrichting onderwijsstructuur

Binnen de hervormingen van het VSO en van de eenheidsstructuur werd geenszins geraakt aan de indeling in algemene en meer specifieke studierichtingen. De hervormingsplannen van Smet, Monard, VVKSO ... hebben we daarom steeds *als VSO in het kwadraat* bestempeld, een omwenteling en ontwrichting van de bestaande structuur. De hervormingsvoorstellen voor de 2^{de} en 3^{de} graad waren volgens *Onderwijskrant* ingrijpender en nefaster dan deze voor de 1ste graad. Jammer genoeg werd het debat binnen de commissie onderwijs, in het Vlaams parlement, in de pers ... te eenzijdig toegespitst op de 'brede' eerste graad.

Tijdens het actualiteitsdebat van 5 juni stelden SP.A en CD&V de invoering van domeinen en domeinscholen als hét wondermiddel voor bijna alle kwalen voor. Prof. Boudewijn Bouckaert (LDD), voorzitter van de commissie onderwijs, repliceerde echter dat de invoering van de matrix en van de domeinscholen een grote vergissing was en het gehele systeem zou ontwrichten: *"We moeten goed beseffen, dat, indien we de domeinscholen als uniek model opleggen aan ons secundair onderwijs, Vlaanderen 'cavalier seul' zal zijn in de wereld. Vlaanderen zou ook het enige eiland in de wereld zijn met unieke domeinscholen. De matrix-structuur met haar vijf domeinen lijkt misschien goed als men een onderwijssysteem 'from scratch' wil opbouwen, maar niet als je het oplegt aan een door de jaren gegroeid onderwijssysteem. Je maakt dan meer kapot dan je opbouwt. Ons leek het beter verder te blijven werken met de drie onderwijsvormen als referentiekader, maar binnen dit kader verschuivingen aan te brengen die tegemoet kwamen aan de hedendaagse noden. De invoering van domeinscholen zou dus een enorme vergissing zijn."* Bouckaert stelt terecht dat die nieuwe structuur een totale omwenteling voor ons onderwijs en onderwijs-park zou betekenen. Zo wekken de hervormers de indruk dat ze ook tabula rasa kunnen maken van de

bestaande schoolgebouwen en dat we zomaar overal domein- en campusscholen kunnen oprichten. We lezen b.v. voortdurend dat de scholen een veel breder aanbod moeten aanbieden en het liefst binnen allesomvattende campussen. Maar dat betekent ook dat er enorm veel geïnvesteerd en gebouwd zou moeten worden, dat kleinere scholen de deuren mogen sluiten ...

We betreuren dat de N-VA de idee van studiedomeinen en domeinscholen omwille van pragmatische redenen niet openlijk ter discussie durfde stellen en radicaal afwijzen. *Bart De Wever* (N-VA) liet wel doorschijnen dat het gaat om een structurele omwenteling en dat hij eigenlijk hoopt dat die er niet komt. Op 19 juni poneerde hij terecht in Knack: *“Ons onderwijs als institutie is het resultaat van jarenlang opgebouwde menselijke ervaring die via structuren wordt doorgegeven aan steeds nieuwe generaties. En natuurlijk moeten structuren aangepast worden aan steeds veranderende tijden. Maar wie de bestaande structuren overboord wil gooien en vervangen door een model dat door geleerden werd uitgedokt in de beslotenheid van de studeerkamer, wordt door de realiteit afgestraft. De oorzaken van bepaalde problemen zijn ook niet te wijten aan de structuren. De gebrekkige kennis van de onderwijstaal speelt bv. een veel belangrijker rol.”*

3.3 Aantasting identiteit aso

Die belangstellingsdomeinen zijn specifiekere dan de huidige ‘algemene studierichtingen’ in het aso die een ruime en diepgaande vorming én een heel brede inzetbaarheid in het hoger/universitair onderwijs en op de arbeidsmarkt garanderen. Algemene richtingen zijn brede richtingen die in alle landen voorkomen. Bij de eerste bespreking van het studiedomeinvoorstel van het VVKSO binnen Codis (= vertegenwoordigers directies) op 21 april 2009 luidde de kritiek van enkele directeurs meteen dat zo’n aanpak haaks staat op de identiteit van het aso: *“Bij het werken met dergelijke studiedomeinen verliest men uit het oog dat het aso één samenhangend studiegebied is, waarin nagenoeg alle lesuren gemeenschappelijk zijn, en waarin de algemene theoretische vorming de gezamenlijke eigenheid uitmaakt. Dat aso- studielandschap kan men niet verkavelen. Het toch opsplitsen en de verschillende aso-studierichtingen onderbrengen binnen verschillende domeinen zou bovendien leiden tot het meer functioneel (nuttig) maken van de aso-studierichtingen.”* Het is verder zo dat leer-

lingen die in het aso een doorgedreven taal- en cultuuronderwijs genoten hebben, sterk vertegenwoordigd zijn in allerhande leidinggevende functies. Een aantal directeurs bleven binnen de Codis-vergaderingen hun kritiek herhalen. Architecten van het VVKSO-hervormingsplan - Chris Smits en Dominiek Desmet - hadden er geen oren naar.

In een kritisch standpunt van vier West- Vlaamse scholengemeenschappen van december 2010 werd expliciet gesteld dat *“doorstromingsgerichte studierichtingen (wetenschappen-wiskunde e.d.) componenten uit alle belangstellingsgebieden/studiedomeinen samen moeten houden, waardoor voldoende breedheid gegarandeerd wordt.”* De typische aso-leerlingen hebben belangstelling voor componenten uit meerdere studiedomeinen. Dit betekent ook dat men die algemene aso-studierichtingen omwille van hun inhoudelijke verwantschap het best binnen eenzelfde school organiseert. Zo kan men ook beter leerlingen uit verschillende richtingen voor bepaalde vakken samen plaatsen.

Het kan toch geen toeval zijn dat men overal ter wereld werkt met een indeling in algemene/brede studierichtingen en meer specifieke. Voor algemeen vormende aso-richtingen kan men gewoon niet werken met een indeling in specifieke (belangstellings)domeinen, dit is een contradictio in terminis. Nergens worden aso-scholen zo opgedeeld. Dit zou ook betekenen dat 14-jarige aso-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 en aso-leerlingen kunnen en mogen niet opgesloten worden binnen een specifiek (belangstellings)domein. Voor de 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 diverse richtingen uit. We kunnen al die technische richtingen niet grotendeels onderbrengen binnen het domein *wetenschappen-techniek*.

Aso-directeur *Walter Roggeman* schreef: *“Een grote groep leerlingen moeten toch – zoals nu – een zeer grondige talenopleiding, een intensieve wetenschapsopleiding en een diepgaande wiskundestudie kunnen blijven combineren met een sterke, abstracte algemene vorming. Voor een grote groep leerlingen moet zo’n Breed Secundair Onderwijs niet louter gericht zijn op de studierichtingen van het*

Hoger Onderwijs of op de behoeften van de arbeidsmarkt!" (St. Niklaas, schoolblad 'ic hou', februari 2012). Ook directeur *Pierre Vinck* van het St. Barbaracollege Gent formuleerde analoge kritiek in een interview in het dagblad *'De Tijd'* (*Pleidooi voor elitarisme*, Ine Renson, 26 mei 2012). Directeur *Koen Seynaeve* (Brugge) poneerde: *"Bij het indelen van de studierichtingen in studiedomeinen vergeet men die groep leerlingen die tegelijk interesse hebben voor veel belangstellingsgebieden en pas kiezen na het secundair onderwijs."*

Prof. Johan Albrecht vreesde in een essay dat het afschaffen van sterke en breed vormende aso-richtingen en het uitpakken met brede domeinen als *techniek-wetenschappen*, zouden leiden tot minder en minder breed *cultuuronderwijs*. *"Technologie en vakken met een direct 'marktnut' dreigen de cultuurvakken en cultuurrichtingen in het onderwijs te verdringen.* Volgens Albrecht is sterk en breed cultuuronderwijs echter de beste investering voor economie en democratie. *"De economische return van een sterk cultuuronderwijs wordt schromelijk onderschat. Studenten uit een sterk cultuuronderwijs zijn overigens sterk vertegenwoordigd in leidinggevende topposities. Een goed cultuuronderwijs scherpt immers het inlevingsvermogen aan, maar ook het analytisch en strategisch denken. Dit zijn basiswaarden voor zelforganisatie, leidinggevende functies en de gezondheid van ons democratisch systeem. Innovatie is bovendien vooral een sociaal proces dat geleid wordt door mensen met een sterk inlevingsvermogen. Een sterk cultuuronderwijs is dan ook een ideale voedingsbodem voor ons innovatiepotentieel!"* (*Technologie of toch filosofie, literatuur en geschiedenis? Een sterk cultuuronderwijs als beste investering voor economie en democratie*, Website Itinera).

Ook ere-rector *André Oosterlinck* wees het afschaffen van de traditie van de brede aso-richtingen resoluut af: *"De eerste vraag is of er eigenlijk een probleem is met het aso? De knelpunten zitten in het beroeps- en technisch onderwijs, niet in het aso. Dan zeg ik: tracht dat op te waarderen, verschiet daar uw kruit. Pak dat aan, maar laat de structuur van het aso met rust. Je moet het huis niet volledig afbreken. Als je dat doet, zit je eerst wel een hele tijd in de regen."* Hij en de tientallen professoren die de *Onderwijskrantpetitie* ondertekenden, vreesden uiteraard ook dat de ontwrichting van het aso een ramp zou betekenen voor het universitair onderwijs en een verdere afname van het aantal studenten voor positief-wetenschappelijke richtingen. In de

Knack-poll van 19 juni 2012 wezen 83% van de 1260 respondenten het afschaffen van aso, tso en bso af; in een recent VUB-onderzoek-onderzoek 73% van de leraren; in de IE-net-peiling 80% van de ingenieurs ...

4 Kunstmatige groepering in belangstellingsdomeinen

4.1 Welke domeinen?

Er doen zich vooreerst problemen voor bij het kiezen van het aantal domeinen en van hun label. De scholengroep Maaseik werkt zogezegd met domeinen, maar daar is *taal en wetenschappen* een en hetzelfde belangstellingsdomein. Dit domein herbergt opvallend veel aso-richtingen. In het voorstel van het VVKSO worden taal en wetenschappen totaal uit elkaar gehaald: Latijn-wiskunde behoort tot 'taal en cultuur' en wetenschappen-wiskunde tot 'wetenschap & techniek'. Het aso-studielandchap kan men niet verkavelen in vijf onderscheiden stukken. In Maaseik werkt met ook met het domein *techniek-nijverheid* dat de meeste tso/bso-richtingen groepeerd, een soort tso/bso-school. Uit die tegen-gestelde indelingen alleen al blijkt dat de indeling in (belangstellings)domeinen moeilijk en gekunsteld is.

De vijf VVKSO-studiedomeinen weerspiegelen overigens ook al te weinig de grote diversiteit binnen de tso/bso-richtingen en de inhoudelijke samenhang binnen tal van aso-richtingen. Het zou ook heel moeilijk zijn om het complexe tso/bso/kso in de matrix onder te brengen. Waar hoort b.v. voeding/hotel thuis? Er is maar 1 domein, *wetenschap-techniek*, waarin de naam techniek voorkomt, maar 90% van de tso/bso-richtingen hebben weinig of niets te maken met belangstelling voor wetenschappen en wetenschapsgerichte inhoud. Zo zitten 90% van de VTI-leerlingen in een niet-doorstromingsrichting. Het etiket 'wetenschappen' is hier totaal misleidend; de klassieke termen tso en bso zijn veel toepasselijker. Dat zijn en blijven technische en/of beroepsgerichte studierichtingen. Zelfs in de sterke VTI-richting *industriële wetenschappen* gaat het eerder om *toegepaste wetenschappen*.

Het etiket '*wetenschappen & techniek*' past ook niet op een aso-richting 'wetenschappen-wiskunde' omdat dit etiket het meest centrale en omvangrijke vak, wiskunde, verdoezelt. Net zoals 'taal en cultuur' de lading van Latijn-wiskunde geenszins dekt. De leerlingen 'wetenschappen-wiskunde' krijgen overigens ook veel uren (moderne) talen en cultuur.

En zijn er wel echte doorstromingsrichtingen voor *'welzijn en maatschappij'*? *Humane wetenschappen*? In dit domein worden ook richtingen gedropt als verzorging, jeugd- en gehandicaptenzorg.

In de context van het debat van de voorbije jaren noemen een aantal VTI's zich *'School voor wetenschappen en techniek'*, soms als een soort voorafname op de hervorming en op het studiedomein *'wetenschappen & techniek'*. Sommige VTI's dromen ervan een brede domeinschool *wetenschap - techniek* (of STEM-school) te worden waarbij de sterke aso-richting *wetenschappen-wiskunde* binnengehaald wordt. En waarom ook niet Latijn-wiskunde en -wetenschappen? Binnen *wetenschap - techniek* zouden de ingelijfde aso-richtingen uiteraard een aantal uren algemene vakken moeten inruilen voor een aantal uren technische vakken.

4.2 Weinig inhoudelijke & thematische samenhang

Volgens het Masterplan zou een studiedomein *'een inhoudelijk samenhangend thematisch geheel'* zijn. Volgens ons is precies die samenhang binnen de 5 studiedomeinen meestal zoek. Die samenhang is ook kleiner en kunstmatiger dan deze binnen aso, kso, tso en bso; ook domeinscholen doorbreken die natuurlijke samenhang. Leerlingen *kantoor* (bso) belanden in het studiedomein *economie-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* en *onthaal en recreatie* samen. Dit betekent niet dat die leerlingen een uitgesproken en gemeenschappelijke belangstelling voor *'taal en cultuur'* hebben. Er is geen inhoudelijke samenhang tussen die studierichtingen; de overeenkomsten tussen *Latijn-wiskunde/wetenschappen* en *wiskunde-wetenschappen* (uit domein *wetenschappen-techniek*) is veel groter. De overkoepelende domeinnaam *'taal en cultuur'* dekt dus de inhoud niet van de richtingen binnen dit domein. Zo'n etiket zou tegelijk de ouders en leerlingen ten zeerste misleiden. 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 meeste van die leerlingen kiezen aan de universiteit zelfs voor positief wetenschappelijke studies, technisch en burgerlijk ingenieur inbegrepen. Die leerlingen en de leerlingen *secretariaat-talen* zullen ook niet vlot kunnen overstappen naar een meer passende

richting binnen de domeinschool *'taal en cultuur'*.

De overeenstemming tussen de belangstelling en toekomstperspectieven van de leerlingen *Latijn-wiskunde* en *-wetenschappen* met aso-richtingen als *wetenschappen-wiskunde* is veel groter dan deze met de richting *secretariaat-talen*. Op een aso-school kan men leerlingen uit verschillende richtingen voor wiskunde e.d. samen in eenzelfde klas plaatsen, maar niet leerlingen van *Latijn-wiskunde* en *secretariaat-talen*. Op domeinscholen zou het ook vaak onmogelijk zijn om volledige klassen voor bepaalde vakken samen te stellen.

4.3 Maaseik: gekunstelde constructies en inconsequenties

De hervormers verwezen uitdrukkelijk naar de scholengroep Maaseik en Torhout waar hun nieuwe ideeën al zouden gerealiseerd worden. Torhout organiseert de bestaande studierichtingen echter in afzonderlijke scholen voor aso, tso/bso en land- en tuinbouw. Die campus heeft alles te maken met de aanwezigheid van de 175-jarige Normaalschool die de grond van de uitgestrekte campus aankocht vooraleer vanaf 1937 het aso, de land- en tuinbouwschool en later het tso/bso uitgebouwd werden. Nieuwe campussen inrichten is meestal ruimtelijk en financieel gezien niet haalbaar.

In Maaseik zijn er nog afzonderlijke eerste-gradscholen met de klassieke opties in Maaseik en omgeving. Pas vanaf de 2^{de} graad verhuizen de leerlingen naar de campus. In de 2^{de} en 3^{de} graad moeten de leerlingen er ook in de eerste plaats kiezen voor een *klassieke* studierichting: *Latijn*, *wetenschappen-wiskunde*, *economie*, *handel*, *kantoor* ... De schooldirectie plakt vervolgens op richtingen als *economie* (aso), *handel* (tso) en *kantoor* (bso) het overkoepelend etiket *handelswetenschappen* als domeinnaam. Ze wekt hierbij ten onrechte de indruk dat de leerlingen dit belangstellingsdomein kiezen op basis van een zelfde belangstelling.

De directie van Maaseik beseft blijkbaar dat de domeinen in de 2^{de} graad totaal gekunsteld samengesteld zijn. In de derde graad schakelt men terug over op een nieuwe indeling die veel overeenkomsten vertoont met de klassieke. Men werkt niet langer met belangstellingsdomeinen, maar met een indeling in vier *intelligentieprofielen* en ermee verbonden *leertrajecten*. Op de school-website lezen we dat *'de vier belangstellings-gebieden uit de tweede graad een andere ordening krijgen in de*

derde graad, waarbij men uitgaat van vier intelligentieprofielen/leertrajecten". Zo wordt kantoor in de tweede graad als een (handels)wetenschap bestempeld en in de derde graad als een "praktische richting" binnen het laagste intelligentieprofiel (=leertraject 4), waarin "de functionele competenties centraal staan". Handel (tso) krijgt het etiket *handelswetenschap* in de tweede graad en *toegepast theoretische* richting in de derde graad. Opteren leerlingen/ouders die in de 2^{de} graad voor *handel* of *kantoor* kiezen, voor een *wetenschappelijke* richting of eerder voor een meer *praktische/technische*?

In de derde graad zijn de studierichtingen dus hiërarchisch geordend in vier intelligentie-trajecten. Leertraject 1 – AT: *abstracte en sterk theoretische studierichtingen*: de klassieke aso-richtingen, aangevuld met *industriële wetenschappen*. Getuigt het van veel respect voor techniek als men voor die laatste richting het technisch en toegepast karakter wegmoffelt? Leertraject 2 – TT: *toegepast theoretische studierichtingen*: Elektromechanica, sociale en technische wetenschappen ... Heeft het veel zin elektromechanica en sociaal-technische onder dezelfde noemer te plaatsen? Leertraject 3 – TP: *theoretische en praktische richtingen*: houttechnieken, schoonheidsverzorging ... We lezen: "Deze studierichtingen zijn bedoeld voor leerlingen met praktische belangstelling en aanleg." Zijn de tso-richtingen uit leertraject 2 als elektromechanica dan niet bedoeld voor leerlingen met praktische belangstelling en aanleg? Leertraject 4 – P: *Praktische richtingen*: kantoor/ auto/haarzorg/ houtbewerking/ verkoop ... Economie, handel en kantoor zitten in de tweede graad samen in het belangstellingsgebied handelswetenschappen, maar behoren in de derde graad tot respectievelijk leertraject 1, 2 en 4.

4.4 Van wetenschappen-wiskunde naar wetenschappen-techniek?

Wat gebeurt er met de sterke en algemeen vormende aso-richting *wetenschappen-wiskunde* die binnen het domein *wetenschap-techniek* zou belanden, samen met b.v. *industriële wetenschappen*, *koel-en warmtechnieken* en *carrosserie*. Sommigen stellen ook dat die richting het best zou verhuizen naar VTI-scholen; een paar VTI-directeurs lieten dit ook uitschijnen. De koepel van de Jezuïeten-colleges stelt voor om zijn colleges uit te breiden met technische richtingen. Als de colleges ook technische richtingen aanbieden dan is dit een grote en oneerlijke concurrentie voor de tso-scholen.

De inschakeling van *wetenschappen-wiskunde* binnen het domein *wetenschap-techniek* veronderstelt dat er een deel van de uren voor de algemene vakken wiskunde, taal, cultuur ... vervangen worden door techniek-gerichte lessen. Het VVKSO-hervormingsplan verduidelijkt maar een beetje wat er zoal zou veranderen voor die leerlingen *wetenschappen-wiskunde*. Uit het 'Voorbeeld: basiscompetenties 'wetenschappen-techniek' op pagina 24 van 'Toekomst s.o. in kleuren' blijkt wel dat hun vorming veel minder breed en algemeen zou zijn dan de huidige.

Sommigen stellen zelfs een versmelting van *wetenschappen-wiskunde* en *industriële wetenschappen* voor omdat deze sterk overlappend zouden zijn. Dan wordt *wetenschappen-wiskunde* in elk geval een minder algemeen vormende, een minder brede met minder 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 ... Bij versmelting van die twee studierichtingen zouden de aso-leerlingen en hun ouders ook niet kiezen voor wetenschappen-techniek, maar noodgedwongen voor een sterke richting als *Latijn-wiskunde*. Zo duwt men de sterkere leerlingen nog veel meer in de richting van Latijn – eerder het omgekeerde van wat men beoogt. Als gevolg van die versmelting zouden minder leerlingen voor *wetenschappen – wiskunde* kiezen, en zouden we straks nog minder studenten exacte wetenschappen hebben aan de universiteit. Verhuizen leerlingen met het huidige wetenschappen-wiskundeprofiel bij fusie straks naar een tso-school gezien de technische uitrusting in die scholen voorhanden is? Of moeten aso-scholen voor die leerlingen x-aantal labo's en praktijkklassen inrichten?

We vermelden in deze context ook nog dat de duizenden ingenieurs in de peiling van hun IE-vereniging massaal kozen voor het behoud van de klassieke en sterke aso-richtingen. In tegenstelling met de VOKA-kopstukken beseffen de ingenieurs en bedrijfsleiders op het veld dat de hervorming tot nog minder ingenieurs, positief-wetenschappers ... voor de industrie zou leiden. Minister Smet stelt ten onrechte dat de wereld van de industrie en de arbeidsmarkt, het onderscheid aso-tso willen opdoeken. De ingenieurs vinden de sterke aso-richtingen met hun vele lessen voor talen en cultuur ook nog steeds de beste voorbereiding voor toekomstige kaderleden en bedrijfsleiders.

4.5 Niet van school veranderen binnen domeinscholen? Nog meer!

De hervormers beweren dat het door de invoering van domeinscholen nu mogelijk wordt dat leerlingen die overstappen naar een minder abstracte richting niet langer meer van school moeten veranderen en daardoor ook niet de idee van waterval krijgen. *Kathleen Helsen* (CD&V) poneerde tijdens het actualiteitsdebat: *"In een domeinschool worden leerlingen die het moeilijk hebben, niet gedwongen van school te veranderen. Nu blijven zulke leerlingen te vaak op de school waar het voor hen gepaste studietoelaat niet aanwezig is. Veranderen van school is ingrijpend. Zij moeten vrienden of vriendinnen in de steek laten en komen in een totaal nieuwe schoolomgeving terecht. De domeinschool biedt andere kansen, die een dergelijke emotionele ontwrichting onnodig maken. Bovendien blijft veel gespecialiseerde expertise in het lerarenkorps optimaal aanwezig."* Ook *CD&V-fractieleider Koen Van den Heuvel* pronkte hiermee op zijn website: *"Door de invoering van domeinscholen zullen leerlingen die een minder abstracte richting willen volgen niet langer gedwongen worden van school te veranderen."*

Niets is minder waar. Leerlingen Latijn-wiskunde, wiskunde-wetenschappen, economie-wiskunde ... die deze richting te moeilijk vinden, zullen niet flexibel kunnen overstappen naar een andere richting binnen dezelfde domeinschool. Ze kunnen dit momenteel wel beter binnen de aso-scholen. Momenteel zijn er ook binnen onze tso/bsc-scholen heel veel overstapjes mogelijk zonder van school te veranderen. Als straks de tso/bsc-richtingen in domeinscholen worden ondergebracht, dan zullen er meer overstapjes zijn naar een ander schoolgebouw dan vandaag het geval is. Als men het aso verkavelt, zal er ook niet meer expertise aanwezig zijn binnen de domeinscholen.

5 Ruimtelijk en financieel niet haalbaar

Het (uit)bouwen van domeinscholen en van multilaterale campussen is ook ruimtelijk en financieel gezien een niet haalbare zaak. Het zou een investering van vele miljarden vergen. *Kurt Hofman*, directeur Atheneum Keerbergen, stelde in dit verband: *"Wij hebben op deze school veel wetenschappen en wiskunde. Als we voor het domein 'wetenschap & techniek' zouden gaan, zullen we er specifiek technische richtingen als biotechniek moeten bijnemen. Maar daarvoor heb-*

ben we de laboratoria niet" (DS, 5 juni). *Danny Van De Velde*, directeur van het Brugse Onze-Lieve-Vrouwecollege, getuigde: *"Stel dat onze OLVA-school een school voor economie zou worden, dan moeten wij een brede waaier van economie, handel, secretariaat, talen en kantoor aanbieden. Allemaal op één campus? Dit zou een enorme infrastructuurwijziging vergen en de aanwerving van nieuwe gespecialiseerde leerkrachten. ... Het probleem dat 10% van de leerlingen het s.o. verlaat zonder diploma, zal overigens door die hervorming niet opgelost worden."* Een van ons is lid van het bestuur van een grote Brugse scholengroep. Ook hij acht het niet mogelijk om domeinscholen en één scholencampus op te richten. Hij acht zich ook te weinig competent om te fungeren als bestuurslid van een VTI-school of van een Slagerij-, bakkerij- en hotelschool.

Mieke Van Hecke verkondigt in 'Kerk en Leven' van 19 juni en elders dat bso/tso-scholen gestimuleerd zullen worden om er ook een *abstractere richting* aan te bieden: *"Zo kan in het land- en tuinbouwonderwijs' ook een extra wetenschappelijk aanbod komen."* Het kan natuurlijk ook dat een aso-school er een technische richting bij neemt, bij voorbeeld 'industriële wetenschappen'. Als een school dat laatste zou doen – en de koepel van de Jezuïetencolleges was daar blijkbaar al te graag toe bereid, dan betekent dat ook een mokerslag voor die richting in een nabije tso-school. De katholieke koepel is zich blijkbaar niet bewust van de verschuivingen, onrust en concurrentie dat dit zou veroorzaken en van de financiële gevolgen.

6 Loze beloftes over opdoeken schotten en opheffen van hiërarchie

De hervormers beloven dat door de herindeling van de studierichtingen de beschotten en het verschil in waardering tussen studierichtingen, het zgn. 'afzakken' (lees: overstappen) zullen verdwijnen. De praktijkmensen zelf geloven niet dat hiermee de gepercipieerde verschillen (schotten, hiërarchie?) tussen de verschillende soorten richtingen zullen verdwijnen. *Kris Van Dijck* (N-VA) gaf tijdens het actualiteitsdebat (5 juni) grif toe dat er ook in de matrix de afbakeningen (beschotten) voorkomen: *"Elke keer als je een matrix maakt en vakjes maakt, dan krijg je 'grensjes', dan krijg je inderdaad ook afbakeningen."* *Bart De Wever* schreef op 19 juni in Knack: *"Het is naïef te geloven dat nieuwe structuren geen nieuwe barrières opwerpen en leerlingen niet opnieuw in vakjes stoppen."*

In tal van reacties op de hervorming werd ook terecht gesteld dat het hier om loze beloftes gaat. Leraar *Johan De Donder* stelde dat de beloftes getuigen van een totaal gebrek aan praktijkkennis (DM, 6 juni). De Leuvense prof. *Jan Van Damme* poneerde: *“Men ervaart de huidige onderwijsvormen en het watervaleffect als een probleem. Maar hoe men het ook draait of keert, de onderwijstypes zullen in één of andere vorm altijd blijven bestaan. Waarom mogen we ze dan ook niet zo benoemen?”* (LAPP, december 2012).

Ook *André Oosterlinck*, voorzitter Associatie-Leuven, wees al eerder op de illusies: *“Een ander twistpunt in het Masterplan vinden we in de klaarblijkelijke afwijzing van hiërarchie tussen en de stigmatiserende over- of onderwaardering van bepaalde studierichtingen. De bekende ‘schotten’ tussen aso, tso, bso en kso moeten plaatsmaken voor een ‘matrix’-structuur. Die wordt echter ongetwijfeld op zijn beurt een basis voor nieuwe ‘schotten’ en betekent niet veel meer dan terminologische cosmetica. Kan zo’n gedifferentieerde waardering trouwens wel zoveel kwaad? Ja, als het systeem sociale achteruitstelling in de hand zou werken. Maar evengoed ook neen, wanneer we spreken over intellectuele elitevorming. Een samenleving die ‘elite’ een vies woord vindt, ontzegt haar jeugd de uitdaging om tot die elite te willen behoren, en dat blijft een van de belangrijkste drijfveren voor vooruitgang”* (Zoek geld voor de onderwijsvorming, *De Tijd*, 8 juni).

Wilfried Van Rompaey, secretaris-generaal Vlaams Verbond Katholiek Hoger Onderwijs, stelde al in 2009: *“Het naïeve geloof in de remediërende kracht van het puur afschaffen van de termen aso, tso, bso en kso stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van ‘moeilijker’ of ‘gemakkelijker’ zal hebben, van ‘eerder theoretisch georiënteerd, dan wel ‘eerder praktisch’ (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis”* (*Enkele reflecties bij het plan Monard, H’ogelijn*, september 2009). Ook *Mieke Van Hecke* sprak zich in de periode 2004-2009 herhaaldelijk uit tegen de afschaffing van de onderwijsvormen. In die tijd waren er blijkbaar maar enkele mensen van het VVKSO-verbond die gedachte genegen. Dit was o.a. het geval bij *Paul Yperman* die ook deel uitmaakte van de commissie-Monard en wat later adviseur werd van minister Smet en verantwoordelijk voor de hervormingsplannen.

Ook de ‘sociale’ zegeningen van het schoollopen op eenzelfde domeinschool of campus zijn blijkbaar minder evident dan de masterplanners voorop stellen. Volgens de hervormers zou het eigenwaardegevoel van bso- en tso-leerlingen hoger zijn als ze opgenomen zijn binnen domeinscholen – samen met typische aso-leerlingen. Volgens de Gentse sociologe en onderzoekster *Mieke Van Houtte* en volgens de ervaring van veel leerkrachten zijn er evenzeer negatieve pedagogische kanten verbonden aan multilaterale campusscholen. *Van Houtte* schreef: *“Eigen vergelijkend onderzoek van multilaterale met categoriale scholen wijst uit dat het samenbrengen van verschillende onderwijsvormen in één school met behoud van een duidelijk onderscheid, het stigma voor beroepsleerlingen alleen maar groter maakt”* (*Van Houtte, M., De verschillen tussen de onderwijsvormen, in: Kaleidoscoop, 2009, jg. 21, nr. 6, p. 28*). *Learning apart together* leidt er blijkbaar toe dat bso-leerlingen door de ruimtelijke confrontatie nog meer een ambetant gevoel krijgen. De decennialange ervaring met een aantal multilaterale scholen, heeft ook uitgewezen dat men ook hier geen spectaculaire veranderingen inzake doorstroming, einddiploma’s e.d. kan verwachten. Het is ook vaak een verarming als men twee aso-scholen met elk hun eigen cultuur en specifiek leerlingenpubliek samen brengt in één school.

7 Besluit

In tegenstelling met *Georges Monard* menen we dat het *paradepaardje* van de matrix, de domeinen en domeinscholen, meer lijkt op een kameel met meerdere bulten dan op een raspaard of Brabants trekpaard. Nergens werkt men zo. Zowel de indeling in een aantal (belangstelling)domeinen als de oprichting van domeinscholen komen heel gekunsteld over en zijn moeilijk uitvoerbaar. Dit tast ook de identiteit van het aso aan. Het aanbieden van technische richtingen in aso-scholen betekent ook een bedreiging voor de tso-scholen.

Het gaat om terminologische cosmetica die het ware gelaat moeten camoufleren. Men gaat er ook van uit dat men zomaar scholen kan verplaatsen en nieuwe domein- en campusscholen kan bouwen.

De VSO-hervorming liet de overal toegepaste indeling in algemene en specifieke studierichtingen ongemoeid. Daarom bestempelden we de geplande hervorming steeds als een VSO tot de tweede of derde macht. De gevolgen zouden veel ingrijpender en nefaster zijn.

Hervorming lager onderwijs in Masterplan: vernederend voor de meesters! stemmingmakerij, negatie sterke kanten, nefaste uitbreiding overladen curriculum, geen centen voor intensief NT2, vakspecialisten 3^{de} graad, grootschaligheid ...

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Stemmingmakerij, geen overleg

1.1 Basisonderwijs: lijdend, geen meewerkend voorwerp

Het Masterplan bevat ook talrijke en ingrijpende hervormingen in het lager onderwijs, zoals de verbreding van het al overladen curriculum en de introductie van bijzondere leermeesters wetenschappen, techniek, Frans en muzische vorming. De voorbije jaren ging het hervormingsdebat enkel over het secundair onderwijs, maar niet over het basisonderwijs. Dat was ook zo tijdens de vele hoorzittingen. Bij de recente onderhandelingen was ook niemand met kennis van het basisonderwijs betrokken: noch praktijkmensen, noch onderwijskoepele en lerarenvakbonden. De gevolgen voor het lager onderwijs zijn nochtans ingrijpend. Het zijn overigens deze die men op korte termijn wil invoeren.

De wijze waarop het Masterplan de knelpunten in ons lager onderwijs en de hervormingsvoorstellen omschrijft, getuigt van weinig kennis van de situatie. Argumentatie en/of verwijzing naar bevraging van praktijkmensen of naar studies zijn ver te zoeken. De onderhandelaars wisten blijkbaar niet eens dat het curriculum lager onderwijs nu al overladen is, dat er voor *brede* vakdomeinen als wetenschappen, muzische vorming, *algemene* techniek ... geen opgeleide vakleraren bestaan en ook moeilijk opgeleid kunnen worden. De belangrijkste expertise inzake basisonderwijs, deze van de ervaren praktijkmensen, wordt als *quantité négligeable* beschouwd.

1.2 Basisonderwijs: probleemsector?

Het Masterplan wekt de indruk dat ons lager onderwijs vooral een probleemsector is: *er wordt al te weinig gedifferentieerd; de leerkrachten slagen er niet in behoorlijk onderwijs te verstrekken voor wetenschappen, Frans, techniek, muzische vorming; in de derde graad gaat kostbare tijd verloren voor leer-domeinen die meer en complexere leerstof nodig hebben; de onderwijzers kunnen niet inschatten of leerlingen op het einde van het zesde leerjaar be-kwaam zijn om het secundair onderwijs aan te*

vatten; de leerlingen zijn te weinig voorbereid voor de overstap naar het secundair onderwijs ... Er zijn te veel zittenblijvers – ook in het eerste leerjaar. Zittenblijven is volgens het Masterplan totaal zinloos en geldverslindend.

Die vele aantijgingen worden zelden of nooit gestaafd. De echte oorzaken van bepaalde problemen zoals de vele ondoordachte en nefaste hervormingen uit het verleden, worden niet (h)erkend of bewust verdoezeld. Zo zijn de daling van het niveau van wetenschappen, Frans ... en het te weinig uitdagen van sterkere leerlingen, in de eerste plaats een gevolg van nivellerende hervormingen en opgedrongen pedagogische hypes. De beleidsmakers treffen geen schuld, maar wijzen met de vinger naar de leerkrachten, directies en scholen.

Inzake het lage niveau van het domein *wetenschappen* en het onderpresteren wordt verwezen naar een recente TIMSS-studie waarop onze 10-jarigen een gemiddelde score behaalden. Ook minister Smet verwees hier expliciet naar tijdens de commissievergadering van 27 juni. Men vertelt er niet bij dat diezelfde 10-jarigen voor wiskunde wel een topscore behaalden; en dat dit ook het geval is voor PIRLS (lezen). Onze 10-jarigen waren voor TIMSS overigens ook een beetje benadeeld omdat die proef hier eerder op het jaar afgenomen werd dan in andere landen het geval was.

Volgens het Masterplan is de overgang naar het secundair onderwijs te bruusk en moeten de leerlingen in de derde graad hierop veel beter voorbereid worden via o.a. de introductie van vakleraren. In de bijdrage voor de eerste graad wezen we er eens te meer op dat die overgang vrij vlot verloopt en dat we in de eerste graad s.o. opvallend weinig afhakers en zittenblijvers tellen. In de oriëntatienota van de werkgroep Monard werd nog gesteld dat er in de eerste graad s.o. meer polyvalente leraren - een soort onderwijzers – nodig waren omdat de leerlingen eerste graad met te veel vakleraren geconfronteerd werden. Het Masterplan stelt het omgekeerde voor.

Volgens het Masterplan is *het beleidsvoerend vermogen van de scholen eveneens te laag*. Dat komt volgens het Masterplan *“omdat het leerplicht-onderwijs de enige sector is die nog geen bestuurlijke schaalvergroting achter de rug heeft.”* Het Masterplan wekt hier de indruk dat er nog geen scholengemeenschappen bestaan.

Het Masterplan beweert ook dat *“de planlast die veel directeurs en leraren ervaren, onder meer een gevolg is van dit gebrek aan beleidsvoerend vermogen”*, dat op zijn beurt een gevolg zou zijn van het gebrek aan grootschaligheid. Hier wordt een pleidooi gehouden voor de aangekondigde ‘grootschaligheid’ en de ermee verbonden zegeningen. Sinds de vorige schaalvergroting, de invoering van de scholengemeenschappen, is de planlast en bureaucratie echter ook toegenomen. Dit is nog meer het geval in onze grootschalige hogescholen waar b.v. de overhead en administratie minstens driemaal groter werden i.p.v. kleiner. Toen de lagere scholen nog autonoom waren en administratief weinig ondersteund werden, konden de directeurs zich meer dan vandaag met de pedagogische begeleiding inlaten. Raar maar waar. Grootschaligheid leidt tot bureaucratie en voortdurend vergaderen. Laat ons eerst proberen om de huidige scholengemeenschappen te optimaliseren.

Ervaren praktijkmensen zijn het ook niet eens met het feit dat gesuggereerd wordt dat ons lager onderwijs kampioen zittenblijven is en dat beweerd wordt dat zittenblijven totaal zinloos is. In de afzonderlijke bijdrage over de knelpunten volgens het Masterplan plaatsten we kritische kanttekeningen bij deze boude en o.i. ongefundeerde uitspraken.

1.3 Negatie sterke kanten basisonderwijs

In het Masterplan worden de sterke kanten van ons basisonderwijs niet vermeld en dus ook niet gewaardeerd. Ze worden zelfs vaak als knelpunten beschreven. Een paar voorbeelden. Er is een vrij grote tevredenheid over het basisonderwijs bij de ouders. Het welbevinden van de leerlingen is er vrij hoog. De overgang naar het secundair onderwijs verloopt vrij vlot; volgens het Masterplan vrij bruusk.

Vorig jaar behaalde ons lager onderwijs nog een topscore voor TIMSS-wiskunde bij de 10-jarigen en een paar jaar ervoor ook voor PIRLS-lezen. Als de 14- en 15-jarige leerlingen in het secundair voor TIMSS en PISA ook telkens een Europese topscore behalen, dan is dit uiteraard voor een groot deel

ook de verdienste van de leerkrachten basisonderwijs die hiervoor de basis gelegd hebben. We scoren voor TIMSS, PISA, PIRLS ... zelfs beter dan de meeste landen waarin de leraren lager onderwijs en lagere cyclus secundair een universitaire opleiding genoten hebben. Maar dit wordt niet (h)erkend en gewaardeerd. Ook binnen het loopbaandebat wordt precies de omgekeerde indruk gewekt. *The quality of the teachers is in the success of the Flemish pupils!* Ook binnen het loopbaandebat wazen minister Smet en co nooit op de sterke kanten van ons basisonderwijs en van (de prestaties van) de leerkrachten.

In het Masterplan wordt het belang van de leerplannen die meer eisen dan de (nivellerende) eindtermen en die toelaten de leerstof per leerjaar/graad te verdelen en te structureren, genegeerd en in vraag gesteld. Voortaan mag het getuigschrift enkel slaan op de eindtermen, en niet meer op de leerplannen. Ook de vele voordelen van een fulltime onderwijzer per klas die tevens kan zorgen voor het op elkaar betrekken van de leerdomeinen en basisvaardigheden worden over het hoofd gezien.

1.4 Prioritair investeren in basisonderwijs: ja! maar!

Onderwijskrant heeft steeds gesteld dat de taalproblemen en het bieden van optimale(re) leeransen voor alle leerlingen prioritair aangepakt moeten worden in het basisonderwijs, en niet via een heilloze en dure structuurhervorming van het s.o. Het zijn vaak ook leerlingen met een gebrekkige taalkennis en te weinig basiskennis lager onderwijs die later geen einddiploma secundair onderwijs verwerven. Enkele jaren geleden stelde ook Mieke Van Hecke, topvrouw katholiek onderwijs, nog dat voorrang verleend moest worden aan de talentstimulering in het basisonderwijs. In die zin zijn we in principe tevreden dat eindelijk ook het lager onderwijs bij de hervorming betrokken werd.

Maar jammer genoeg maken de masterplanopstellers een eenzijdige en grotendeels foute analyse van de toestand van ons lager onderwijs (zie punt 1.2). Zo vragen de beleidsmakers zich bij voorbeeld niet af hoe het komt dat de leerlingen voor wiskunde, lezen ... wel hoog scoren, maar anderzijds sinds een aantal jaren minder hoog voor Frans, natuurkennis ... Willen we de kwaliteit van ons lager en ons buitengewoon onderwijs weer verhogen, dan hebben we andere maatregelen nodig.

De nieuwe structuurhervorming s.o. zou enorm veel geld kosten, maar de totale hervorming – ook deze van het lager onderwijs - moet budgetneutraal zijn. Als we echter en terecht opteren voor intensief NT2 (zie punt 4), dan vergt dit een investering. De structuurhervormingen van het VSO vielen destijds duur uit, en toen was het basisonderwijs daar de dupe van. De nieuwe structuurhervormingen zijn veel ingrijpender dan deze van het VSO. Het basisonderwijs zal daar de dupe van worden.

2 Verontwaardiging bij leerkrachten, directies en besturen

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.

We voegen er nog aan toe dat de misnoegdheid in het basisonderwijs al vrij groot was omwille van het decreet waarbij het basisonderwijs het slachtoffer dreigt te worden van de grootschaligheid die minister Smet en het parlement via de invoering van grote scholengroepen wil opleggen. Daarnaast is er ook nog de misnoegdheid omtrent het aangekondigde *“decreet betreffende belangrijke en noodzakelijke maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften”* (een vorm van inclusief onderwijs). Volgens het ontwerpdecreet zou men hier de leerkrachten tevens decretaal bepaalde didactische aanpakken inzake remediëring e.d. opleggen. De praktijkmensen plaatsen al jaren grote vraagtekens bij de uitvoerbaarheid en haalbaarheid van inclusief onderwijs. Ze vinden ook dat ze niet geraadpleegd werden.

Een paar dagen na het verschijnen van het Masterplan reageerden al drie coördinerende directeurs op de vele aantijgingen - verontwaardigd en terecht: *Fabian Mory*, voorzitter diocesane directiecomité Gent in *Het Nieuwsblad* (7 juni); op de Klasseweb-site: *Michel Goeman*, coördinerend directeur van de scholengemeenschap 'Basisscholen Sint-Lodewijks-college Brugge' en lid van het directiecommissie basisonderwijs regio Brugge & *Peter Nauwelaerts*, directeur De Basis Duffel, voorzitter Directie Commissie BasisOnderwijs van het bisdom Mechelen-Brussel. Ze stelden ook de meeste hervormingen in vraag. Eén van hen wees ook met klem de geplande grootschaligheid af (zie bijlagen).

Ook *Onderwijskrant* liet zich niet onbetuigd en reageerde al uitvoerig op 7 juni.

Naderhand verschenen er ook kritische reacties vanuit de COV-vakbond en vanuit de katholieke onderwijskoepel - hiertoe aangespoord door de achterban. Jammer genoeg bleef het bij lauwe en vage kritiek. De belangrijkste zinsnede uit de COV-reactie luidde: *“We zijn het beu dat prestaties en vooral de professionaliteit van de leraar basisonderwijs systematisch in vraag worden gesteld.”* Het COV betreurt ook dat wel de onderwijskoepels, maar niet de vakbonden betrokken werden bij het de totstandkoming van het akkoord. Het Verbond van het katholiek basisonderwijs (VVKBAO) reageerde pas op 17 juni op het Masterplan, maar uiterst beknopt - een paar zinnestjes (zie bijlagen).

Velen betreurden dat Mieke Van Hecke en Raymond Verdyck tijdens de onderhandelingen en de eerste dagen na het verschijnen van het Masterplan zich euforisch uitlieten over het hervormingsplan en geen afstand namen van denigrerende uitspraken over het basisonderwijs en van een aantal hervormingsvoorstellen voor het lager onderwijs. Ze betreuren eveneens dat de onderwijskoepels de invoering van grote scholengroepen steunen - zonder overleg met de betrokken scholen en besturen. Leerkrachten, directies en scholen krijgen meer en meer de indruk dat ze er alleen voor staan en niet enkel moeten opboksen tegen de beleidsmakers, maar steeds meer ook tegen de eigen koepels en het vernieuwingsestablishment. Ook met betrekking tot het debat over de schoolloopbaan kregen ze die indruk.

Verderop in deze bijdrage tonen we aan dat de niveaudaling voor bepaalde domeinen vooral een gevolg is van de nivellerende hervormingen van de voorbije decennia.

We protesteren ook tegen het nog gevoelig willen verbreden van het nu al te breed curriculum. We betreuren verder dat het voorstel inzake NT2 niet ver genoeg gaat en dat er geen geld voor uitgetrokken wordt, dat de inspectie niet aangespoord wordt om beter het niveau (de leerresultaten) te inspecteren en zich minder te bemoeien met de aard van de leerprocessen. Enzovoort.

3 Oorzaken niveaudaling & wegvallen complexere leerstof

Het Masterplan stelt o.a.: “*In de derde graad gaat kostbare tijd verloren voor leerlingen die meer en complexere leerstof nodig hebben.*” In punt 1.3 bleek dat onze leerlingen nog steeds hoge resultaten behalen op landenvergelijkende studies. Anderzijds is het wel zo dat de leerlingen vroeger het lager onderwijs verlieten met meer basiskennis voor bepaalde leerdomeinen als wetenschappen, grammatica en Frans, geschiedenis en aardrijkskunde ... Sterkere leerlingen worden ook minder uitgedaagd dan vroeger het geval was.

De daling van het niveau voor die leerdomeinen en het schrappen van complexere en uitdagende leerstof is echter niet de schuld van de leerkrachten en directies. Het is in de eerste plaats een gevolg van van de nivellerende eindtermen en leerplannen vanaf 1996 en van de ontscholingstendenzen vanaf de jaren zeventig en Voor die ontscholingstendenzen en niveaudaling zijn de beleidsmakers, de onderwijskoepels en een aantal nieuwlichters zelf verantwoordelijk. Maar in het Masterplan zwijgen de beleidsverantwoordelijken over de eigen schuld. Ze wekken vooral de indruk dat de scholen en leerkrachten hun taak niet aankunnen.

Door de invoering van nivellerende eindtermen en leerplannen einde jaren negentig mochten de onderwijzers 3^{de} graad geen systematisch onderwijs in natuurkennis, geschiedenis, aardrijkskunde, grammatica en Frans meer geven. Franse woordjes *dicteren* b.v. mocht ook niet meer; de leerkrachten mochten enkel woordjes laten overschrijven (kopiëren). Bij doorlichtingen bekritiseerden inspecteurs onderwijzers die nog een stuk cursorisch onderwijs in natuurkennis of geschiedenis gaven, die nog woordjes Frans dicteerden, die nog lijdend en meewerkend voorwerp of de regel van drie aanleerden ... of kleuterjuffen die *klassikaal* systematische lesjes *tellen tot 10* gaven ... In de *Onderwijskrant* van september 1993 hebben we fel geprotesteerd tegen die nivellerende (ontwerp)eindtermen voor de taalvakken, voor natuurkennis, geschiedenis, ...

Voor Nederlands sneuvelden de grammatica, het systematisch woordenschatonderwijs, de grote aandacht voor het Standaardnederlands ... Gelukkig was er vanuit de basis een roep om meer systematiek binnen het spellingonderwijs; er verschenen opnieuw gestructureerde spellingmethodes en we merkten dat het spellingniveau weer steeg.

Vanaf de jaren zeventig werd voortdurend gesteld dat het lager onderwijs veel te prestatiegericht was, door de beleidsmakers, in de pedagogische publicaties van de onderwijskoepels, in geschriften van ervaringsgerichte pedagogen als Ferre Laevers ... Het moest allemaal veel leuker en ervaringsgerichter worden, punten geven mocht niet meer ... Gestructureerde instructie was minder belangrijk dan zelfstandig werk en hoekenwerk. Volgens de beleidsmakers en de DVO waren leerplannen overbodig en boden de vage eindtermen voldoende steun. De leertijd werd flink ingeperkt, maar het curriculum werd voortdurend uitgebreid met allerlei educaties en begeleidingsopdrachten. Het is bekend dat de leerkrachten derde graad nu al veel moeite ondervinden om de leerplannen af te werken.

Gelukkig hadden/hebben we in de hogere klassen van het lager onderwijs veel ervaren leerkrachten die de schade beperkten door lippendienst te bewijzen aan de vele pedagogische modes. Ze kregen hiervoor sinds de jaren negentig voortdurend kritiek vanwege de inspectie die vond dat ze te veel belang hechtten aan basiskennis en basisvaardigheden en aan instructie. Ze werden aangespoord om te werken zoals in het ervaringsgericht kleuteronderwijs à la Laevers. De vele mensen die zich hebben ingezet voor het behoud van het niveau in het kleuter- en lager onderwijs kregen nooit aandacht en waardering vanwege de overheid. Hun initiatieven werden ook nooit gesubsidieerd of gehonoreerd. Dankzij de bestrijding van nieuwlichterij en hypes werd de ontscholing afgeremd.

Via het schrappen van het jaarklassenprincipe probeerden de beleidsmakers in 1997 dit belangrijke principe af te schaffen. De praktijkmensen legden de aanbevelingen van het decreet gewoon naast zich neer. Gelukkig. *Onderwijskrant* is al vele decennia de pleitbezorger van het behoud van het jaarklassenprincipe en de ermee verbonden instructie, structurering van het curriculum, leerplannen ... Wij pleiten voor *herscholing* in plaats van *ontscholing*.

In het *Masterplan* krijgen de onderwijzers vanwege verantwoordelijken voor de nivellering en ontscholing de kritiek dat het niveau voor bepaalde vakken gedaald is en dat de sterkere leerlingen te weinig worden uitgedaagd. Precies de uitdagende leerinhouden werden geschrapt in de eindtermen en nieuwe leerplannen. Voor wiskunde hebben we gelukkig door onze betrokkenheid bij de eindter-

men en leerplannen een te sterke daling van de eisen kunnen voorkomen. Toch slaagden we er b.v. niet in om de regel van drie te laten opnemen in het leerplan. Bij de door de DVO gepatroneerde eindtermen wiskunde slaagden we er zelfs niet om eenvoudige basisformules als $b \times h$ te laten opnemen. De DVO-directeur wou aanvankelijk ook alles in verband met breuken doen schrappen. Binnen de eindtermencommissie zaten ook professoren die dweepten met de constructivistische aanpak van het Nederlandse Freudenthal Instituut.

We moeten de echte oorzaken van de niveaudaling en nivellering aanpakken. We moeten prioritair de nivellerende eindtermen wegwerken: voor Frans, Nederlands, zaakvakken als natuurkennis binnen wereldoriëntatie, ... Bij de doorlichting moet ook veel meer aandacht besteed worden aan de controle van de leeropbrengsten. Met *Onderwijskrant* wijzen we al sinds 1993 op de nivellerende uitwerking van de invoering van de eindtermen en nieuwe leerplannen, op de negatieve gevolgen van de ontscholende pedagogische modes die opgedrongen worden door het vernieuwingsestablishment, de DVO, de inspectie, de onderwijskoepels ... Pas de voorbije jaren kregen we meer instemmende reacties vanwege een aantal leden van de commissie onderwijs e.d. In het Masterplan treffen we ook enige bekommernis omtrent de niveaudaling aan, maar de remedies laten te wensen over.

We maken ons in het kader van de niveaubewaking ook zorgen over het voornemen om voortaan *“het getuigschrift BaO enkel te koppelen aan “eindtermengerelateerde leerplandoelstellingen (en niet meer aan de leerplannen) en de inspectie de opdracht te geven om dit te controleren bij doorlichtingen.”* Indien de leerkrachten hun onderwijs enkel afgestemd zouden hebben op de eindtermen en niet op de rijkere en meer eisende leerplannen, dan zou de niveaudaling een flink stuk groter zijn. Dan zou het nog moeilijker geweest zijn om de sterkere leerlingen voldoende uit te dagen. Het is ook weinig motiverend als leerlingen en leerkrachten weten dat bepaalde leerplanonderdelen - b.v. formules als $b \times h$ - niet meer in aanmerking zouden komen voor het behalen van het getuigschrift. Inhouden die verder gaan dan de eindtermen, moeten volgens de hervormers geschrapt worden in de interdiocesane eindproeven van het katholiek onderwijs en in de OVSG-proeven.

4 Uitbreiding overvol curriculum: niet wenselijk en niet haalbaar!

Het Masterplan (h)erkent de nefaste gevolgen van tal van ondoordachte hervormingen uit het verleden niet – zoals het steeds bijvoegen van nieuwe educaties, pedagogische en maatschappelijke opdrachten aan het curriculum en de afname van de totale leertijd. De leerkrachten zijn nu al aan het verzuipen; ze beschikken over te weinig leertijd om de basiskennis en basisvaardigheden vast te zetten. Bij overmaat van ramp willen de hervormers het overvol curriculum nog gevoelig uitbreiden en de begeleidingsopdracht van de leerkrachten nog vergroten (leerlingendossiers bijhouden e.d.). Zo komen er extra uren voor techniek, meer leertijd voor wetenschappen, meer aandacht voor muzische vorming, meer aandacht ook voor het taalonderwijs – in het bijzonder voor anderstalige leerlingen ...

We merken dat minister Smet en de regeringspartijen zo'n uitbreiding van het curriculum als een belangrijke hervorming en vanzelfsprekendheid beschouwen – net zoals de introductie van een aantal nieuwe vakken in de eerste graad s.o. De aangekondigde verbreding/versterking van het curriculum klinkt wellicht aantrekkelijk in de oren van buitenstaanders, maar zal ook in het lager onderwijs nefaste effecten sorteren. Er is nu al te weinig leertijd (lesuren) voor de basisvakken wiskunde en Nederlands. Als de nieuwe eindtermen straks hopelijk weer meer eisen stellen inzake grammatica woordenschatonderwijs ... zal dit nog meer het geval zijn. Ook door het stijgend aantal anderstalige leerlingen is er op veel scholen meer leertijd nodig voor Nederlands. Er wordt ook nog meer aandacht gevraagd voor vreemdetalenonderwijs.

Er kwamen de voorbije jaren al allerhande 'educaties' en maatschappelijke opdrachten bij, initiatie Frans en vreemde talen in 1^{ste} en 2^{de} graad, We moeten het leerpakket en de vele bijkomende opdrachten verminderen i.p.v. verruimen. *Breder betekent meestal minder diepgang.* Het s.o. stelt nu al dat de instromende leerlingen over te weinig basiskennis voor b.v. Nederlands beschikken. Maar het Masterplan wil de leraren dwingen om uren 'basiscompetenties' te vervangen door b.v. uren techniek en dit vooral in de derde graad. De huidige dosis techniek (vanaf het eerste tot het zesde leerjaar als onderdeel van wereldoriëntatie) volstaat geenszins volgens het Masterplan.

We vinden het niet mogelijk en wenselijk om in de derde graad extra lesuren te voorzien voor techniek, wetenschappen, muzische vorming, vreemde talen Voor wetenschappen stellen we als alternatief voor om in de hogere leerjaren opnieuw cursorisch onderwijs voor de zaakvakken (natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde) in te richten. In Nederland werden al een tijd geleden de zaakvakken opnieuw ingevoerd in de hogere leerjaren lager onderwijs; in Frankrijk zijn ze nooit verdwenen. Het klassieke vak natuurkennis bevatte overigens ook veel technische toepassingen inzake hefbomen, eigenschappen van de lucht, vaste stoffen, water, de voedingsstoffen, ... Ook de ouders zouden het ruilen van uren wiskunde, Nederlands ... voor b.v. techniek geenszins waarderen.

Volgens minister Smet gaven de leraren lager onderwijs in peilingen zelf toe dat ze problemen hebben met de vakken wereldoriëntatie en muzische vorming. Die leraren bedoelden vooral dat die leerplannen te overladen en te vaag zijn, en niet zozeer dat ze niet bekwaam zijn voor die domeinen.

We moeten ook nog afwachten wat de aangekondigde herwerking van de eindtermen zou kunnen opleveren. De bijsturing van de eindtermen taalbeschouwing die minister Frank Vandenbroucke liet uitvoeren, leidde tot nog minder i.p.v. meer aandacht voor grammatica.

5 Eindelijk intensief NT2-onderwijs?

Het Masterplan pleit terecht voor een doorgedreven aanpak van de taalproblemen van anderstalige leerlingen. Jammer genoeg gaat de aandacht hierbij vooral naar taaltoetsen bij de overgang naar het eerste leerjaar en naar het secundair onderwijs. Er is nog steeds geen effectieve NT2-aanpak uitgestippeld – ook niet in het Masterplan. Taaltoetsen bij de overgang naar het eerste leerjaar komen te laat en volstaan niet. Anderstalige kleuters moeten van 's morgens tot 's avonds intensief NT2-onderwijs krijgen. Dit vereist de nodige mankracht en een *gekleurde* subsidie, gerichte bijscholing voor kleuterleidsters die hiermee belast worden, gerichte controle vanwege de inspectie ...

We pleiten al sinds 1990 voor intensief NT2-onderwijs. De beleidsmakers en de GOK-Steunpunten hebben tot nog toe steeds de invoering van doorgedreven NT2 tegengewerkt. 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. Waarom geen *gekleurde* subsidies voor NT2 i.p.v. extra werkingstoelagen e.d.?

Volgens het Masterplan mogen de voorgestelde hervormingen – zoals b.v. intensief NT2-onderwijs en taalscreening – geen geld kosten. De hervorming moet budgetneutraal zijn. Het heeft uiteraard geen zin om aan te kondigen dat men eindelijk de taalproblematiek grondig zal aanpakken en tegelijk te stellen dat dit geen geld mag kosten. Zo belast je de scholen en leerkrachten met een onmogelijke opdracht.

6 Onderwijzers vervangen door vakleraren?

We beschikken momenteel niet over regenten die ogeleid zijn voor brede leerdomeinen als wetenschappen, techniek en muzische vorming. Lesgeven in het lager is nog iets anders dan in het secundair. Het is overigens bijna onmogelijk om vakspecialisten op te leiden voor dergelijke *brede* leerdomeinen.

De invoering van vakleraren bemoeilijkt ook de geïntegreerde aanpak in het lager onderwijs. Zo kunnen onderwijzers een les geschiedenis combineren met een les begrijpend lezen, met een schrijftaak e.d. De vakleraren zouden ook een groot aantal lagere scholen moeten bedienen: 5 à 10, zich voortdurend moeten verplaatsen en veel vergaderingen moeten bijwonen. Een weinig aantrekkelijke job. Het zou er ook toe leiden dat we minder klassen hebben met fulltime-leerkrachten. Leerkrachten derde graad die ook nog een aantal lesuren moeten geven in een andere graad is ook niet interessant.

De inschakeling van vakspecialisten is dus al bij al verre van 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 hogere leerjaren, 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.

We voegen er nog aan toe dat de derde graad lager onderwijs nog steeds veel sterke leerkrachten telt. Vóór de invoering van de nieuwe leerplannen wereldoriëntatie (1998) was het vaak ook zo dat leerkrachten derde graad zich specialiseerden in een bepaald zaakvak en dat vak dan in de verschillende klassen gaven. Ze fungeerden als een soort bijzondere leermeesters. Tijdens de lerarenopleiding werden ze ook goed voorbereid voor het geven van die lessen. Zelf hebben we honderden lessen bijgewoond waarin onderwijzers 3^{de} graad les gaven over de hefbomen, de eigenschappen van de lucht ... en hierbij ook veel aandacht besteedden aan de technische toepassingen. Ook dat waren belangrijke technische inzichten – belangrijker voor de schoolloopbaan van veel leerlingen dan technische knutselactiviteiten. Er zijn ook leerkrachten die in verschillende klassen Frans geven. Een aantal van die onderwijzers volg(d)en vaak ook vakantiecursussen Frans in Wallonië of Frankrijk.

7 Nefaste gevolgen voor kwantiteit en kwaliteit lerarenopleiding i.o.

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 in het lager onderwijs, 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 dan tegelijk ook minder sterke leerkrachten voor de basisvakken wiskunde, taal ... en een daling van het niveau van de leerkrachten in de derde graad in het bijzonder. Het zou ook jammer zijn als de opleiding lager onderwijs de sterkere leerlingen zou verliezen.

Bijlagen: reacties

1 Reactie directeur Peter Nauwelaerts

"Verrast, ontsteld, boos! Wanneer ik naar aanleiding van het lezen van het *Masterplan hervorming S.O.* op mijn onderwijshart getrapt ben! Ik krijg namelijk sterk de indruk dat leerkrachten basisonderwijs onbekwaam zijn ... En dát pik ik niet. Onbekwame leerkrachten dus...

- want ze kunnen niet inschatten of leerlingen op het einde van het zesde leerjaar bekwaam zijn om het secundair onderwijs aan te vatten... Vandaar het voorstel van het

werken met centrale toetsen, gebaseerd op de eindtermen te bepalen of leerlingen een getuisschrift ontvangen. Beter dan het oordeel van leerkrachten en zorgteam die jaren met deze leerlingen op weg gegaan zijn.

- want ze differentiëren niet goed of onvoldoende... Ik durf met de hand op het hart zeggen dat er geen één onderwijsniveau is waar zo goed gedifferentieerd wordt!

- want ze moeten blijkbaar vervangen/aangevuld worden door vakleerkrachten... Weg met ons geïntegreerd aanbod dat gericht is op de ontwikkeling van het kind en aansluit op de ervaringswereld van het kind. Hebben wij in het basisonderwijs een hele rits vakleerkrachten nodig?

Er worden in het masterplan voor hervorming van het secundair onderwijs voorstellen gedaan met serieuze consequenties voor het basisonderwijs. Het zou getuigen van een minimum aan respect voor datzelfde basisonderwijs indien het voor die zaken zou betrokken worden in de gesprekken. Een basisonderwijs (en dat is wél aan te tonen met massa's cijfermateriaal) dat nog steeds serieus onderbedeeld wordt wanneer het aan komt op middelen en beleidsondersteuning. ... We bedanken voor de sneer dat er niet goed zou gedifferentieerd worden. We stellen wel wat respect op prijs en zouden gediend zijn met de broodnodige ondersteuning voor zorg, administratie, ICT, preventie, boekhouding, kortom voor het beleid van onze basisscholen. Misschien kan dat in een volgend masterplan basisonderwijs? (Directeur De Basis Duffel, Voorzitter DirectieCommissieBasisOnderwijs (DCBaO) van het bisdom Mechelen-Brussel)

2 Reactie directeur Michel Goeman

Onderwijsakkoord over hervorming secundair onderwijs zet basisonderwijs op zijn kop

Als directeur basisonderwijs met 23 jaar ervaring, coördinerend directeur en vertegenwoordiger van de directies basisonderwijs uit de regio Brugge wil ik reageren op het masterplan. Zo lees ik in punt 2.10 dat het basisonderwijs onvoldoende differentieert en dat de leraren van het basisonderwijs hun leerlingen te weinig uitdagen. In de derde graad gaat naar verluidt soms kostbare tijd verloren, zowel voor leerlingen die meer en complexere leerstof nodig hebben als voor leerlingen die moeite hebben om de eindtermen te behalen. Krasse uitspraken die heel wat toegewijde onderwijzers en onderwijzeressen zullen kwetsen, maar die vreemd genoeg op geen enkele wijze aangetoond of onderbouwd worden. Welke wetenschappelijke onderzoeken liggen aan de basis van deze uitspraken?

Blijkt dit alles uit de doorlichtingsrapporten van de onderwijsinspectie? Het onderwijsakkoord geeft geen duidelijkheid. De dagelijkse en jarenlange praktijk leert trouwens net het tegenovergestelde: leraren basisonderwijs geven dagelijks het beste van zichzelf om -met te weinig middelen - alle leerlingen het onderwijs te geven waarop ze recht hebben.

In punt 2.11 neemt onze Vlaamse regering het toetsbeleid van de basisschoolleraren op de korrel. Het toetsbeleid zou te verschillend zijn en het getuigschrift basisonderwijs zou niet altijd dezelfde lading dekken. Ook hier ontbreekt elke bewijsvoering en ook hier ontkracht de dagelijkse ervaring deze beweringen. Wie het basisonderwijs dagelijks volgt, weet immers dat de leraren van het vijfde en zesde leerjaar heel veel werk maken van evaluatie, klassenraden, studiekeuze en -oriëntering, zgn. BASO- e.a. overdrachtsfiches, ...

In punt 2.23 beweren de leden van de Vlaamse regering dat er problemen zijn met het beleidsvoerend vermogen van scholen en dat het leerplichtonderwijs de enige sector is die nog geen bestuurlijke schaalvergroting achter de rug heeft. In de voorbije tien jaren werd er nochtans overal in het Vlaamse land werk gemaakt van scholengemeenschappen, onderlinge solidariteit, bundelen van krachten, fusies van schoolbesturen, ... en dit leidde in veel gevallen tot zeer goede resultaten, degelijk personeels- en financieel beleid, opbouw van expertise, ... Niet alles werd gerealiseerd en er blijven uiteraard nog vele uitdagingen. Dit laatste is echter vooral de verantwoordelijkheid van de Vlaamse regering zelf die nooit de beloofde ondersteuning van scholengemeenschappen heeft waargemaakt. Het is m.a.w. in eerste instantie de Vlaamse overheid zelf die verhinderd heeft dat scholengemeenschappen overal en ten volle succesvol konden zijn.

Het is ook diezelfde Vlaamse overheid die het landschap van de scholengemeenschap opnieuw door elkaar wil gooien en vervangen door veel te grote scholengroepen. Dat men zo heel veel inspanningen uit het recente verleden teniet doet vooraleer de resultaten getoetst en geëvalueerd werden, wordt vergeten.

In het derde hoofdstuk van de tekst lijsten de onderhandelaren een reeks maatregelen op die zij in het basisonderwijs willen nemen. Zo verwachten zij heel veel heil van centrale toetsen op het einde van het zesde leerjaar. In het buitenland - o.a. in Nederland en in Frankrijk - heeft de praktijk van de centrale toetsen aangetoond dat dit leidt tot verschraving van het onderwijs, stress bij leerlingen, rankings en oneerlijke concurrentie tussen scholen. Toch geloven onze beleidsmakers blijkbaar meer in een eenmalige momentopname dan in de vakkennis en de jarenlange observaties van onze onderwijzers.

Daar waar ons basisonderwijs momenteel gekenmerkt wordt door een zeer groot welbevinden, geborgenheid én een geïntegreerde aanpak, willen de onderhandelaren bijzondere leermeesters wetenschappen, techniek, Frans en muzische vorming introduceren. Zij kiezen er m.a.w. voor om het onderwijs- en opvoedingsmodel van ons succesvolle basisonderwijs volledig overhoop te halen; maar zij onderbouwen deze visie op geen enkele wijze. Zij lijken ook te vergeten dat het basisonderwijs in de voorbije jaren reeds een volledige metamorfose heeft

ondergaan: eindtermen, leerplannen, handboeken, zorgbeleid, ... werden gewijzigd en alle vernieuwingen worden in de praktijk omgezet én positief beoordeeld tijdens doorlichtingen.

Dat een akkoord over de hervorming van het secundair onderwijs leidt tot dergelijke fundamentele wijzigingen in het basisonderwijs zorgt voor verbazing en ongenoegen. Dat de minister van onderwijs stelt dat dit alles gedragen wordt door een grote meerderheid van de Vlaamse leraren, is in ieder geval voor het basisonderwijs niet juist. Meer zelfs, het gebruikte jargon, de vele veralgemeningen, de ondoordachte wijzigingen in de structuur en de aanpak van het basisonderwijs, het totaal ontbreken van overleg met dit onderwijsniveau, ... zorgen voor ongeloof, ergernis en frustratie. Dit is een kaakslag voor de vele leraren basisonderwijs die zich dag na dag inzetten om ons basisonderwijs succesvol, degelijk en professioneel te maken.

Michel Goeman, coördinerend directeur van de scholengemeenschap 'Basisscholen Sint-Lodewijkscollege Brugge' en lid van DCBaO (directiecommissie basisonderwijs) voor de regio Brugge

3 Reactie VVKBaO (17 juni)

Het Vlaams Verbond van het katholiek basisonderwijs (VVKBaO) reageerde pas op 17 juni op het hervormingsplan. Het Verbond werd hiertoe aangespoord door reacties van directies. De reactie van het Verbond is heel kort en klinkt nogal afstandelijk. Sommigen beweren dat het Verbond aanvankelijk de toestemming niet kreeg om te reageren vanwege kopstukken van de koepel.

"Vorige week raakten de partijen van de Vlaamse Regering het eens over een masterplan hervorming secundair onderwijs. Zoals je zelf kon vaststellen bevat de nota een aantal intenties die ook het basisonderwijs hervormen. Het lijkt erop dat de regering enkele fundamentele pijlers van het basisonderwijs in vraag stelt:

- Zo verkiest de regering het geïntegreerde aanbod in het basisonderwijs te schrappen en dat te vervangen door een vakgerichte aanpak.
- De functie van onderwijzer wordt uitgehold door de deur open te zetten naar bijzondere leermeesters voor de leergebieden techniek en wetenschappen, Frans en muzische opvoeding.
- Er wordt een bocht gemaakt naar het toetsen van alle leerlingen op het einde van het basisonderwijs.
- Niet de leerplandoelen maar de eindtermen zullen bepalen of een leerling een getuigschrift basisonderwijs verwerft.

Heel wat directies basisonderwijs hebben hun ongerustheid uitgedrukt. Het Verbond van het katholiek basisonderwijs is niet bij de besprekingen betrokken geweest. We vragen de regering dat ze ter zake ook in overleg zou gaan met de verantwoordelijken van het basisonderwijs.

Leerkrachten afkerig van voorgestelde hervorming secundair onderwijs

VUB-studie o.l.v. prof. Wim Van den Broeck (25 april)

Leerkrachten zijn in sterke mate gekant tegen een hervorming van het secundair onderwijs zoals vorig jaar werd voorgesteld in een oriëntatienota van de onderwijs-minister. Dat is één van de conclusies die Wim Van den Broeck, professor ontwikkelings- en schoolpsychologie aan de Vrije Universiteit Brussel, trekt op basis van een onderzoek naar de opinie van een duizendtal leerkrachten in Vlaanderen. Een ruime meerderheid (72,7%) van de ondervraagden gaf aan tegen de geplande hervorming te zijn.

In de enquête, die werd opgesteld in overleg met andere onderwijsspecialisten, werd gevraagd naar de algemene houding t.o.v. de hervorming, naar de verwachte effecten van de hervorming op de doorstroom van de leerlingen (waterval, zitten-blijven, ongekwalificeerde uitstroom), naar de gevolgen voor de leerkrachten, en naar de rol van studie-oriëntering van de leerlingen.

Leerkrachten reageren overwegend afwijzend

De onderzochte leerkrachten kwamen uit alle onderwijsvormen: 45,4% uit het ASO, 27,7% uit het TSO, 25% uit het BSO en 1,9% uit het KSO. 72,7% van de ondervraagde leerkrachten is eerder tegen of helemaal tegen de geplande hervorming (resp. 35,8% en 36,9%). *Slechts 0,7% is helemaal voor en 5,9% is eerder voor*, de rest is onbeslist (20,6%).

Iets meer dan de helft van de respondenten is het eens met de stelling dat het huidige onderwijs-systeem goed is zoals het is en dat een hervorming dus niet nodig is (54,5% en 13,1% onbeslist). Een grote meerderheid denkt dat de leerlingen geen baat zullen hebben bij de hervormingen (62,1% en 24,1% onbeslist) en vindt de hervorming niet haalbaar (69,8% en 21,7% onbeslist). *Bijna twee derden meent dat het niveau van sterkere leerlingen erop achteruit zal gaan en een even grote groep gelooft niet dat het niveau van zwakkere leerlingen erop vooruit zal gaan*. Opvallend is ook dat naarmate de leerkrachten meer onderwijservaring hebben, de afwijzende houding sterker is en dat is ook het geval indien leerkrachten aangeven zich geïnformeerd te hebben over de hervorming. De sterkste tegenstand valt te noteren in het ASO, maar in geen enkele onderwijsvorm is er een meerderheid voor de hervorming. In het BSO zijn er

de meeste voorstanders (11,6%, m.n. 9,8% eerder voor en slechts 1,8% helemaal voor).

Verwachte effecten op doorstroom van leerlingen

Waar slaan de bezwaren van de ondervraagde leerkrachten op? Ruim drie kwart van de leerkrachten (76,7%) gelooft niet dat de bekende waterval in het secundair onderwijs kan worden opgelost door de onderwijsvormen af te schaffen, zoals voorzien in de hervormingsplannen. Minder dan de helft (46,2%) van de leerkrachten is overigens van oordeel dat het huidige watervalsysteem een negatieve invloed heeft op de slaagkansen van de leerlingen (41,1% is het daar niet mee eens, en 12,7% is onbeslist).

De meeste leerkrachten verwachten ook niet dat de kans op zittenblijven kleiner zal worden met de hervorming, noch dat er meer leerlingen met een diploma zullen afstuderen. Van de uitstel van studiekeuze verwacht de meerderheid (61,4%) niet dat dit zal zorgen voor een meer bewuste keuze (26,4% denkt van wel en 12,2% is onbeslist). De overgrote meerderheid van de leerkrachten (78,4%) is daarentegen wel gewonnen voor het herwaarderen van de huidige onderwijsvormen en verwacht dat daardoor meer gelijkwaardigheid kan bereikt worden tussen de leerlingen uit de verschillende onderwijsvormen.

Gevolgen voor arbeidsomstandigheden

Vele leerkrachten (73,6%) verwachten dat de voorgenomen hervorming een verhoogde werkdruk zal meebrengen, wat vooral toegeschreven wordt aan de verwachte grotere heterogeniteit van de leerlingen in een klas.

Belang van studie-oriëntering

Als alternatief voor de hervormingen verwachten de meeste leerkrachten veel van een verbeterde studie-oriëntering doorheen het hele studietraject (79,9%). Ook blijken ze in meerderheid voorstander te zijn van een systeem waarin meer soepele overgangen mogelijk zijn, in om het even welke richting, tussen de onderwijsvormen.

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels
aan:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com
www.onderwijskrant.be

Oudere nummers Onderwijskrant
staan op www.onderwijskrant.be

Redactie

Annie Beullens, Stella Brasseur,
Renske Bos, Eddy Declercq, Ann
Deketelaere, Raf Feys, Ignace
Geurts, Noël Gybels, Pieter Van
Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny
Wyffels

Hoofdredeur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen. Onder-
wijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van mensen uit de lerarenopleiding.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten. Onderwijskrant
streeft vernieuwing in *continuïteit* na.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september 2013 – € 5,00

- *Masterplan secundair onderwijs destabiliseert en
ontwricht onderwijs - Ondoorzichtig, ontwrichtend
en onbetaalbaar veelheidstype 2
- *Knelpunten volgens Masterplan: stemmingmakerij,
gesjoemel met cijfers en studies, demoralisering 15
- *Eerste graad s.o. volgens masterplan: ondoorzichtig
veelheidstype. Ontwrichting van structuur, opties en curriculum.
zwakkere leerlingen en tso/bso het meest de dupe 26
- *Belangstellingsdomeinen en domeinscholen 2^{de} en 3^{de} graad:
nergens ter wereld; lege domeindozen en matrix,
haaks op aso & totale vertimmering scholenpark 34
- *Hervorming lager onderwijs in Masterplan: vernederend voor de
meesters! Stemmingmakerij, negatie sterke kanten, nefaste
uitbreiding overladen curriculum, vakspecialisten 3^{de} graad,
grootschaligheid ... 43
- *Leerkrachten afkerig van voorgestelde hervorming secundair.
VUB-studie o.l.v. prof. Wim Van den Broeck 51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!