

151

**Hervorming-Monard secundair onderwijs
verkwanselen kansen en talenten van alle leerlingen
Themanummer Onderwijskrant en O-ZON-cahier**



- *Comprehensieve VSO-2 & ontscholing: verkwanselen kansen en talenten
Foute uitgangspunten over discriminatie en belangrijkste kritieken
- *Comprehensieve middenschool zorgt niet voor toename GOK-kansen
Studies vanaf 1960: grotendeels meritocratisch en fair s.o.
- *Plan-Monard: comprehensieve hervorming & ontscholing:
kansen, talenten & centen verkwanselen
- *Authentieke middenschool op weg naar comprehensief onderwijs?
Dichtung & Waarheit over authentieke Middenscholen
**Milieutheoretische & egalistische kansenideologie*
- & tegelijk extreem liberaal denken over inzetbare competenties en zelfsturing
- *Stemmingmakerij en kwakkels i.v.m. knelpunten sinds 1991
Negatie belangrijke knelpunten, gevaren VSO-2 & ontscholing
- *Commentaar bij 1 september-uitspraken van minister Smet
- *Mythes & waarheid over comprehensief droomland Finland

Comprehensieve VSO-2 & ontscholing: verkwanselen kansen en talenten van alle leerlingen foute uitgangspunten over discriminatie & belangrijkste kritieken

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

1 VSO-2 : copie van VSO-1 en Waalse 'cycle unique'

Het bevorderen van *talentontwikkeling* en van *faire* onderwijskansen is al 32 jaar de belangrijkste doelstelling van *Onderwijskrant*. Precies vanuit die bekommernis menen we dat de voorgestelde hervorming secundair onderwijs veel gevaren inhoudt.

Jean-Pierre Rondas stelde op 3 mei j.l. op KLARA: "Jawel, het V.S.O. is terug: het uitstel van de studiekeuze tot het begin van het derde jaar, de vervanging van de zogenaamde onderwijsvormen door belangstellingssferen." De argumenten, de retoriek, de ambities en de hervormingsvoorstellen van Monard en co zijn inderdaad in grote mate een copie van de VSO-argumentatie en -hervormingen van minister Vermeylen & zijn kabinetschef Colebunders en van toenmalige VSO-promotoren. Ook de (aangedikte) knelpunten die men wil wegwerken - sociale discriminatie, zittenblijven, uitval, te veel kennis e.d. - zijn nagenoeg dezelfde. En ook dit keer koppelen Monard en co de invoering van een comprehensieve structuur aan de invoering van het didactisch ontscholingsmodel, de *zachte didactiek* - net als 40 jaar geleden. We noemen de blauwdruk van Monard en co verderop soms VSO-2. Het is zelfs een VSO in het kwadraat: ook nog in het tweede jaar VSO-2 zijn er 26 uren gemeenschappelijke basisvorming op *eenzelfde beheersingsniveau en zonder opties*. In VSO-1 waren er in het tweede jaar al duidelijke opties/studierichtingen. En tot de leerlingenpopulatie in het tweede jaar VSO-2 behoren nu ook de bso-leerlingen die in VSO-1 naar het beroepsvoorbereidend leerjaar overstapten.

Het plan-Monard met zijn gemeenschappelijke eerste graad en didactisch ontscholingsmodel is precies ook een copie van de invoering van de 'cycle unique' in Franstalig België: *école de la réussite* van 1995. De rampzalige gevolgen van de invoering van de 'cycle unique' & 'école de la réussite' zijn voldoende bekend. In de jaren 1960 stond het Franstalige onderwijs volgens prof. Vincent Vandenbergh (UCL) e.a. op het niveau van het Vlaamse. De steeds slechter geworden kwaliteit wordt toege-

schreven aan de hervormingen sinds 1970: het massaal invoeren van de VSO-eenheidsstructuur rond 1970 & zijn radicalere opvolger (*cycle unique* in 1995), samen met de ermee verbonden intrede van de zachte en competentiegerichte didactiek. De egalitaire obsessie & ideologie heeft er tot omgekeerde resultaten geleid. Ook de Franstalige economen spraken eind vorig jaar hun grote bezorgdheid uit over het onderwijs, dat ze inefficiënt noemen, en mede verantwoordelijk achten voor de hoge graad van werkloosheid.

In de inleidende bijdrage van dit themanummer schetsen we kort de inzet van de hervorming die Monard en co voorstellen en onze belangrijkste kritieken. In de verdere bijdragen worden een aantal thema's uitgediept.

2 Foute uitgangspunten over sociale discriminatie & 'verborgen talenten'

2.1 Inleiding

We tonen vooreerst aan dat het plan-Monard gebaseerd is op twee foutieve uitgangspunten: ons secundair onderwijs zou zich vooreerst kenmerken door een grotere sociale discriminatie; er zou aldus veel 'verborgen talent' verloren gaan bij leerlingen uit lagere sociaal-economische groepen. Ons secundair onderwijs zou verder enkel *sterk zijn voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere*.

2.2 Minder - i.p.v. meer - sociale discriminatie & ongekwalificeerde uitstroom

Het belangrijkste vertrekpunt is de stelling dat leerlingen uit lagere sociale milieus nergens meer gediscrimineerd worden dan in Vlaanderen. Dat zou dan vooral een gevolg zijn van ons gedifferentieerd secundair onderwijs waardoor de 'verborgen talenten' van de arbeiderskinderen onvoldoende tot ontplooiing komen. De verantwoordelijke voor PISA 2000 - Luc Van de Poel (RUG) - weerlegde destijds dit uitgangspunt: "Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere klassen. Zij

worden niet achtergesteld zoals sommigen ten onrechte in de media voorstellen: ze scoren internationaal eveneens zéér behoorlijk" (DS, 30.10. 02). In Tertio van 11.12.02 stelde prof. J.P. Verhaeghe: "Voor de kinderen uit sociaal-economisch sterke milieus staat Vlaanderen aan de top, maar dat gaat niet ten koste van wie lager op de maatschappelijke ladder staat. Een kind uit een kansarm gezin is het best af in Finland, maar op de tweede plaats komt Vlaanderen."

Ook in een bekende studie lezen we dat uitgerend Vlaanderen - samen met Nederland, Oostenrijk en Ierland - goed presteert inzake sociale gelijkheid (Hofman, R.H., e.a. *Institutional context of Education Systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity*, 2004, Kluwer Academic Publishers). Prof. Jan Van Damme verwees naar die publicatie en concludeerde onlangs: "Uit een analyse van Hofman, R.H. et al. op een internationale databank (NvdR: TIMSS) blijkt dat het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen goed doet inzake het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtonen" (Van Damme, J., *De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs, met aandacht voor socio-economische status, etniciteit en geslacht*, 2009; op het Internet en in *Vriendenboek Jef Verhoeven*).

En in de overheidspublicatie VRIND 2009 lezen we: "Vlaanderen haalt vandaag al de Europese norm van maximaal 10 % jongeren die zonder diploma hoger secundair onderwijs uitstromen en verder geen onderwijs volgen en behoort daarmee tot de Europese koplopers." In de meeste landen bedraagt dit gemiddeld 24 %. Volgens het rapport-Monard is er nergens zoveel ongekwalificeerde uitstroom als in Vlaanderen.

Onze zwakkere leerlingen en/of leerlingen met een lagere SES scoren dus (relatief gezien) goed. Frans-talig België kent sinds 1995 een uniforme eerste graad, maar zowel de zwakke als de betere leerlingen scoren er veel minder goed. In de Zuid-Europese landen kent men het meest uniforme en geïntegreerde onderwijssysteem, maar de leerlingen uit lagere milieus behalen er veel lagere resultaten dan in het gedifferentieerde Vlaams onderwijs.

Met een verhoging van de kwaliteit en met een vroegtijdig en degelijk achterstandsbeleid - zoals bijvoorbeeld in Finland - zouden onze zwakkere leerlingen nog beter presteren en zouden minder leerlingen met onoverkomelijke achterstanden het basisonderwijs verlaten. Door het verhogen van de

kwaliteit van het basisonderwijs zouden getalenteerde kinderen die thuis minder ondersteund worden, ook minder vlug wegdeemsteren.

Tegelijk moeten we afstappen van de veronderstelling dat er bij leerlingen s.o. van laaggeschoolde ouders anno 2009 nog heel veel makkelijk ontginbaar talent aanwezig is. "De Nederlandse beleidsmensen en onderzoekers accepteren al een tijdje dat er al bij al relatief weinig verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen. De onderbenutting van talenten is veel kleiner dan veelal werd verondersteld en de oorzaken van die onderbenutting hebben vaak te maken met factoren waarop het onderwijs weinig greep heeft. De laaggeschoolde ouders behoren nu ook veel meer dan vroeger tot de maatschappelijke onderklasse en tot de wereld van de marginaliteit. Het is op vandaag dan ook veel moeilijker om leerwinst te bereiken bij kinderen van laaggeschoolde ouders dan vroeger het geval was. Het nieuwe beleid vertrekt dus van een realistischer standpunt", aldus Jantine Kriens, projectleider onderwijsachterstandenbeleid (Voetsporen 4, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004, Den Haag).

In ons interview met minister Vandenbroucke gaf ook deze na enig aandringen toe dat de handarbeidersklasse intellectueel was afgeroomd als gevolg van de democratisering van het onderwijs (*Onderwijskrant* 137). Een realistisch achterstandenbeleid accepteert de vroege bekwaamheidsverschillen en probeert de achterstanden zo vroeg mogelijk te reduceren opdat leerlingen niet vroegtijdig afhaken.

De allochtone leerlingen in Vlaanderen & Nederland presteren minder goed. Dit is vooreerst het gevolg van het feit dat Vlaanderen vooral laaggeschoolde migranten telt. In landen als Canada, Australië ... die vooral geschoolde en getalenteerde migranten toelaten, presteren die kinderen veel beter. Ook hier is dus minder 'verborgen talent' aanwezig dan Vlaamse beleidsmensen veronderstellen. Daarnaast hebben Vlaamse migrantenleerlingen opvallend veel problemen met het Nederlands. Ons NT2-beleid blijft op alle vlakken ondermaats. Precies daarom pleit *Onderwijskrant* al 20 jaar voor intensief en vroegtijdig NT2-onderwijs. Taalachterstands-negationisten van het Steunpunt-GOK, GOK-ideologen & VSO-promotoren als Nicaise, Hirtt ... beweren echter dat we met intensieve taalstimulering op het verkeerde spoor zouden zitten. Zij remmen al 20 jaar de uitbouw van een effectief NT2-beleid af.

2.3 'Kloof tussen leerlingen dichten': obsessie van nivellering - middelmatigheid

Het tweede vertrekpunt in het Plan-Monard luidt dat ons onderwijs *heel sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke*. De belangrijkste GOK-slogan luidt: *'de kloof dichten'*. Deze stelling is uiterst controversieel en drukt tegelijk de (politieke) obsessie uit van de nivellering en middelmatigheid.

Uit PISA & TIMSS blijkt vooreerst dat onze zwakkere leerlingen nog steeds beter presteren dan in de meeste landen. Dit werd ook bevestigd door de verantwoordelijken voor PISA (Luc Van de Poele) en TIMSS (Jan Van Damme). In comprehensief Griekenland ... zijn de verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen beperkter, maar zowel de sterke als de zwakke leerlingen presteren er ondermaats.

In de bijdrage *"Is het Nederlands en het Vlaams onderwijs sterk voor de zwakken en zwak voor de sterken?"* stelde professor Jan Van Damme op de *Onderwijsresearchdagen 2009* de Vlaamse beleids-slogans in vraag. Van Damme betreurde dat er eerder te weinig aandacht is voor de sterkere leerlingen: *"Uit recent onderzoek blijkt dat ons basis-onderwijs het in een internationale vergelijking betreffende de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, erg goed doet wat betreft de zwakke presteerders, maar zeer duidelijk achterop blijft wat betreft de sterk presterende leerlingen. Ook aandacht voor sterke leerlingen moet een beleidsprioriteit worden"* (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, DS, 3 juli 2009).

Ook in Nederland, Finland, Frankrijk maken onderzoekers en beleidsmensen zich grote zorgen over de onderpresterende 'excellente' leerlingen. In PISA 2006 presteerden ook onze betere leerlingen minder dan voorheen; maar onze beleidsmensen verdoezelden deze vaststelling. Comprehensieve eenheidskost in de eerste graad zou nog meer leiden tot ondervoeding van de sterkere leerlingen.

3 Belangrijkste kritieken op comprehensief s.o.

3.1 Gelijke 1^{ste} graad verongelijkt alle leerlingen

In Vlaanderen trekken de leerlingen samen op tot en met de derde graad lager onderwijs; in andere landen is dit meestal slechts tot 11 en zelfs 10 jaar. Het nog samen optrekken in de derde graad biedt

o.i. al bij al meer voordelen dan nadelen. In andere landen zijn er meer mensen die voor de derde graad op zijn minst pleiten voor verschillende beheersingsniveaus en eindtermen voor wiskunde, moedertaal en vreemde taal. We moeten er inderdaad naar streven dat de betere leerlingen niet al te veel de dupe zijn van het gezamenlijk optrekken en van 'minimale' eindtermen.

De hervormers gaan o.i. uit van de waanidee dat alle leerlingen ook nog in het s.o. zo lang mogelijk hetzelfde onderwijsaanbod moeten krijgen en samen in de (heterogene) klas moeten optrekken. Het plan-Monard voorziet 26 uren per week voor een gemeenschappelijke en brede basisvorming in de eerste graad. Leerlingen met de meest uiteenlopende niveaus en voorkennis krijgen niet enkel dezelfde leerstof, maar ook nog op hetzelfde beheersingsniveau en in heterogene klassen. Die basisvorming is praktisch uitsluitend theoretisch ingevuld.

Naast de 26 uren gemeenschappelijke vorming zijn er nog 4 luttele uren voor zgn. kennismaking met zoveel mogelijk belangstellingsdomeinen. Die 4 uren mogen geen aanleiding geven tot opties die vooruitlopen op de keuze van een studierichting in de 2^{de} graad. Dus geen 'vrije' of 'optie'-uren meer waarmee scholen in de eerste graad opties kunnen organiseren.

De eerste cyclus lijkt in sterke mate op de 'cycle unique' die in 1995 in Franstalig België werd ingevoerd. We kunnen dan ook veel leren uit de nefaste gevolgen: meer zittenblijvers, lage scores voor PISA en TIMSS ... Een eenheidsworst voor alle 12- à 14-jarigen, leidt tot verveling voor getalenteerde leerlingen én tot frustratie voor zwakkere leerlingen. *Gelijke behandeling verongelijkt alle leerlingen; equity leidt dan eerder tot inequity.*

Een traditionele lagere cyclus met een behoorlijk aantal uren techniek-technologie is uit den boze, omdat arbeiderskinderen daardoor vastgepind worden op hun afkomst. En ook de aso-leerlingen moeten van alles eens kunnen proeven om zich op deze brede basis te kunnen oriënteren. Dit leidt tot een al te breed en te weinig gedifferentieerd middenschoolcurriculum, een herleiding tot de grootste gemene deler, tot minimumeindtermen.

Zo'n eenheidsprogramma blijkt steeds voor een aantal leerlingen te moeilijk en te theoretisch te zijn en te gemakkelijk voor andere leerlingen; het speelt

onvoldoende in op de verschillende voorkennis, talenten en 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 een middenschool. Ze verwerven tegelijk te weinig technische competenties waarop ze in de hogere jaren kunnen verder bouwen; dit is één van de grote problemen na het beëindigen van de Finse middenschool. Leerlingen met meer theoretische talenten en een meer theoriegerichte toekomst, worden al te weinig uitgedaagd. In de derde graad lager onderwijs kan het al bij al verantwoord zijn dat dergelijke leerlingen wat afgeremd worden, maar we kunnen die leerlingen niet nog 2 (of 4) jaar opsluiten binnen een gemeenschappelijke stam en in heterogene klassen. In het plan-Monard heeft men te weinig oog voor het lot en de ondervoeding van de meer getalenteerde leerlingen.

3.2 Ontscholing haaks op talentontwikkeling & faire onderwijskansen

Een tweede belangrijke kritiek slaat op het feit dat de 'comprehensieve' hervormers naast de keuze voor een comprehensieve structuur al sinds 1970 kiezen voor het leerlinggericht ontplooiings- of ontscholingsmodel, voor ervaringsgericht onderwijs ten koste van de geleide instructie en ervaringsverruimende cultuuroverdracht. Ook in Wallonië koos men de voorbije decennia voor de zachte en competentiegerichte didactiek.

In zijn recente *'Overzichtsstudie over school- en instructie-effectiviteit'* (2008, Univ. Twente) concludeert *prof. Jaap Scheerens* dat volgens de meeste studies de klassieke aanpakken het meest renderen. Het meest effectief is het beeld van *traditioneel onderwijs* met veel interactie tussen leerkracht en leerlingen, met een vrij vast kader inzake curriculum en evaluatie, met een streng disciplinair klimaat en met voldoende autonomie voor de leraren.

W. Kienitz waarschuwde al in 1971 dat precies de middenschool de sociale doorstroming bemoeilijktte omdat ze (getalenteerde) kansarme leerlingen in hun achterstand bevestigde door het presenteren van een te brede verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch en abstract, maar meer ervaringsgericht en instrumenteel niveau (*Einlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*,

Berlin, 1971). Het pedagogisch ontscholingsmodel van Monard en co staat haaks op het democratisch gelijkheidsideaal en op het nastreven van sociale mobiliteit.

3.3 GOK-prioriteit bij start schoolloopbaan

Een derde kritiek slaat op het feit dat de comprehensieven al 40 jaar ten onrechte het meeste GOK-heil verwachten van comprehensieve hervormingen in het secundair onderwijs. Sinds de jaren 1960 weten we al dat er op het niveau van het s.o. relatief weinig ontginbaar talent aanwezig is (zie punt 4). We weten ook vanaf de jaren 1980 dat een comprehensieve middenschool niet zorgt voor meer GOK-kansen (zie p.12). Monard en co, Accent-op-Talent ... willen nu opnieuw voorrang verlenen aan een grote investering in het s.o. Al bijna 40 jaar pleiten wij - samen met anderen- voor een prioritair en een krachtig voorrang- en (taal)achterstandsbeleid voor jonge leerlingen. Vooral door prioritair te investeren bij de start van de schoolloopbaan, kunnen we achterstanden voorkomen of minstens reduceren. Dit is ook wat *Mieke Van Hecke* in haar augustus-oproep poneerde (zie punt 4.6).

3.4 Vermeende en vergeten knelpunten

Ten slotte betreuren we ook dat *Monard en co* domeinen waarvoor we (relatief gezien) goed scoren en door Franstalig België benijd worden als grote knelpunten voorstellen: hoge gekwalificeerde uitstroom s.o. en doorstroming naar hoger onderwijs, sterke eerste graad s.o., talentontwikkeling & leerprestaties, aantal leerlingen op leeftijd - nog 72 % 15-jarigen, instructie & discipline, gestructureerde leerplannen en vakgerichte aanpak, leerlingen uit lagere sociale klassen scoren vrij behoorlijk op TIMSS, PISA... Zgn. knelpunten als zittenblijvers e.d. komen overigens enkel frequent voor in bepaalde steden en regio's; ze hebben dus niets te maken met de structuur van het s.o.

Anderzijds betreuren we dat Monard en co als gevolg van hun egalitaire obsessie belangrijke problemen niet onderkennen: sluipende ontscholing en niveaudaling, nivellerende eenheidsleerplannen in eerste graad, afhaken in 5^{de} jaar als gevolg van de 3x2-structuur van het VSO, eenzijdige eindtermen voor Nederlands en vreemde talen, tekorten in startcompetenties 12-jarigen die tot aansluitingsproblemen leiden, toename gedragsproblemen in bso en buso, steeds meer 12-jarigen met al te laag niveau die overstappen naar bso, taalpro-

blemen, te weinig leerlingen die kiezen voor sterke wiskunde en wetenschappen, tekorten in basiskennis en basisvaardigheden die gesignaleerd worden door docenten hoger onderwijs, te weinig aandacht voor Engels, de gevolgen van een eventuele invoering van inclusief onderwijs (leerzorg) voor het bso, de niveaudaling binnen de lerarenopleidingen, ontworping regentaat, ontworping van leergerichte CLB-ondersteuning door CLB-hervorming ... (zie verder op p. 40).

3.5 Haaks op beleid in buurlanden

De Plan-Monard verzwijgt dat de VSO-2-hervorming haaks staat op de evolutie in onze buurlanden. In Nederland en Frankrijk hebben de beleidsmensen de voorbije jaren radicaal afstand genomen van comprehensieve structuurhervormingen en probeert men de nefaste gevolgen van de ontscholing en andere nieuwlichterij weer weg te werken.

In 2003 werd in Nederland de brede gemeenschappelijke basisvorming weer afgevoerd. En het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie (2008) sprak zich vernietigend uit over deze structuurhervorming en de eraan gekoppelde didactische keuze voor een ontplooiings- i.p.v. in-structiemodel. In punt 5 diepen we de kritiek vanuit Nederland verder uit.

Bij de verkiezingen in Frankrijk was de afschaffing van het 'collège unique' een centraal beleidsvoornemen bij o.a. de partij van president Sarkozy. Het devies van Sarkozy en co luidde: *'donner le maximum à chacun plutôt que le minimum à tous'*. Uit enquêtes blijkt dat ook de meeste leerkrachten en ouders het *collège unique* willen afschaffen. Ook in het rapport van de 'commission Thélot' (2004) opteerde men al voor duidelijke opties vanaf 12 jaar.

De Franse prof. *Nathalie Bulle* publiceerde onlangs het boek *'L'école et son double'* (2009) over wat er al 40 jaar misloopt met de hervormingen van het secundair onderwijs in Frankrijk, met de ontscholing en comprehensivering. Het *ontplooiingsmodel vanaf de basisschool samen met de invoering van het collège unique* - ontworpten volgens *Bulle* het destijds behoorlijk functionerende onderwijs. De vele nieuwlichters kozen voor een didactische ommekeer: voor het ontplooiingsmodel en het ermee verbonden in vraag stellen van de vakdisciplines, instructie e.d. Volgens *Bulle* was de invoering van comprehensief onderwijs zoals het *collège unique* vooral bedoeld

voor de 15 procent leerlingen die zich op het einde van de lagere school in een situatie van bijna definitieve mislukking bevonden. Precies deze achterstandsléerlingen waren nog het meest de dupe van het *collège unique* en van de ontscholing. De problemen van de leerlingen die op het einde van het basisonderwijs hopeloos achterop geraken, moeten ook volgens haar veel vroeger in de schoolloopbaan aangepakt worden, vooraleer de opeenstapeling van de problemen tot niet meer te remediëren achterstanden leidt.

In de recente Duitse verkiezingen koos ook de CDU van Angela Merkel voor het terugdringen van de *Gesamtschule*. In *Franstalig België* is er heel veel kritiek op de nefaste gevolgen van de gemeenschappelijke eerste graad (*école de la réussite* 1995) en het ermee verbonden ontplooiingsmodel.

4 40 jaar VSO-illusies, ten koste van achterstandsbestrijding

4.1 VSO-illusies van Monard en co

In Nederland stelde minister Plasterk onlangs nog dat de beleidsmensen geen GOK-heil meer verwachten van stelselhervormingen in de richting van de middenschool.

Prof. Helmut Fend stelde in zijn wetenschappelijk onderzoek in 1982 en 2008 telkens vast dat de GOK-verwachtingen in de *Gesamtschule* niet bevestigd werden. Hij pleit nu voor een gedifferentieerde structuur van het secundair onderwijs vanaf 12 jaar, die sterk op de onze lijkt (zie p. 15 en aparte bijdrage in volgende *Onderwijskrant*).

De Vlaamse promotoren van een comprehensieve middenschool verwacht(t)en nog steeds alle heil van de structuurhervorming van het s.o.: *"Als kinderen in het secundair onderwijs langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milder en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het ASO gaan en omgekeerd"*, aldus *Ides Nicaise (DM, september 2004)*. In dit themanummer tonen we in de verschillende bijdragen aan dat Monard en co zich 'comprehensieve' illusies maken.

4.3 1965-1968: VSO-illusies & vroege achterstandsbestrijding

Mieke Van Hecke riep in augustus j.l. op om voorrang te verlenen aan een vroegtijdige (taal)achterstandsbestrijding. Die oproep klinkt allesbehalve nieuw. Dit standpunt staat al veertig jaar centraal in de conclusies van wetenschappelijk onderzoek en in tal van achterstandsprojecten. Ook het Engelse *Plowden-rapport van 1967* pleitte voluit voor prioriteit voor een onderwijsvoorrangsbeleid in het basisonderwijs. In Amerika, Canada en elders was men al een tijdje gestart met compensatieprogramma's van o.a. Engelman & Bereiter.

Het grote talentenonderzoek van Van Heek & co (1961-1968) wees uit dat de overgang naar het s.o. en de verdere schoolloopbaan in sterke mate meritocratisch en fair verliepen, dat we op dit niveau niet veel 'ontginbaar talent' meer konden aanboren. Van Heek concludeerde in 1968 al dat we 'ontginbare verborgen talenten' & de achterstanden vooral moesten opzoeken en aanpakken tijdens de aanvangsperiode van de schoolloopbaan. We woonden in 1968 als Leuvens student een spreekbeurt over 'De gelijkheid van kansen' bij. De bekende Nederlandse professor Ph. Idenburg verwees naar de conclusies van Van Heek en situeerde de belangrijkste GOK-aangrijpingspunten eveneens in het basisonderwijs en vooral in de startfase. De Leuvense VSO-pleitbezorger Cyriel De Keyser bleef echter zweren bij het VSO.

In 1969-1971 stelden we in ons Leuvens *CSPO-doorstromingsonderzoek* zelf vast dat de goed presterende arbeiderskinderen vlot doorstroomden naar het aso – en dit nog net voor de invoering van het VSO. Vanuit die wetenschap pleitten we in 1971 in een reeks TV-programma's over de democratisering en op het VLO-startcolloquium van 1973 voor een achterstands- en onderwijsvoorrangsbeleid in het basisonderwijs – met een verwijzing naar de 'educational priority areas' in het *Plowden-rapport* van 1967. Voorrang dus voor het basisonderwijs inzake faire kansen en achterstandsbestrijding. Later hielden we in *Onderwijskrant* constant pleidooien voor preventieve en remediërende zorgverbreding en voor doorgedreven NT2-onderwijs. Prof. R. Bosker stelde in 2005: "Achterstandsbestrijding pas na het achtste levensjaar is tamelijk zinloos". Ook in ons themanummer over zorgverbreding (september 1991) verdedigden we deze stelling.

Op het VLOR-colloquium van 1973 hielden we ook een vurig pleidooi tegen de invoering van de abstracte 'moderne wiskunde' die een bedreiging inhield voor de hoge kwaliteit van ons rekenonderwijs en voor de zwakkere leerlingen. Minister Vermeylen en Colebunders orakelden voortdurend over de discriminatie van benadeelde leerlingen, maar voerden tegelijk 'discriminerende' wiskunde in. Onze kruistocht tegen de moderne wiskunde en voor het herwaarderen van oerdegelijke aanpakken duurde 25 jaar. We besteedden de voorbije 40 jaar ook veel aandacht aan het uitwerken van effectieve en zorgverbredende methodieken voor rekenen, lezen, spelling ... We gaan er inimmers vanuit dat talentontwikkeling en faire kansen vooral te maken hebben met de kwaliteit van het onderwijs. Vanuit het beleid was hier niet de minste aandacht voor. De ondersteuning van het GOK-beleid werd toevertrouwd aan academici die allen het ontplooiingsmodel propageerden en weinig afwisten van een effectieve achterstandsdidactiek. Het is geen toeval dat nu ook de onderwijsadministratie het opdoeken van de GOK-Steunpunten - met een 40-tal vrijgestelden - voorstelt. Ze werkten veelal contraproductief.

4.4 GOK-illusies VSO-promotoren

De ministers Vermeylen & Dubois, kabinetschef Colebunders, de GOK-ideologen en de VSO-promotoren staarden zich in 1968-1969 blind op de vele VSO-zegeningen. De ministers verwachtten alle heil van het VSO dat de jongeren zou voorbereiden op de 21^{ste} eeuw. In het zog van de jaren zestig geloofden ze dat de comprehensieve structuur en het pedagogisch ontplooiingsmodel, voor een echte sociale revolutie zouden zorgen binnen onderwijs én maatschappij. Het VSO beantwoordde volgens de ministers ook aan de internationale voorschriften inzake onderwijs. En de supermachten waren er volgens hen in geslaagd de grote en dure schande van het zittenblijven uit te bannen. Ook prof. C. De Keyser liet ons als student warmlopen voor de comprehensieve zegeningen.

Bij de huidige VSO-promotoren horen we precies dezelfde argumenten en retoriek. Het is dezelfde retoriek die we aantreffen in hervormingsdecreten in *Franstalig België (école de la réussite, 1995, décret mission)*. De sociaal en/of cognitief benadeelde leerlingen zijn in Wallonië in sterke mate de dupe geworden van de vele VSO-minded hervormingen sinds 1970 - die alle nochtans in naam van de 'gelijke kansen' en 'réussite por tous' geproclameerd

werden. GOK-ideologen erkennen wel de mislukking van de 'cycle unique', maar verwachten nu alle heil van een middenschool tot 16 jaar.

Veertig jaar geleden begrepen weinig leerkrachten en burgers de stemmingmakerij tegen ons secundair onderwijs - dat anno 1969 nog een stuk beter presteerde dan anno 2009. Ook uit een Leuvens onderzoek van de professoren J. Verhoeven & K. Dobbelaere bleek dat zelfs VSO-leerkrachten en regentaatsdocenten niet geloofden in de VSO-zegeningen en de mooie principes over differentiatie in heterogene klassen geenszins konden waarmaken. Ze wezen ook op de nivellering (*Socio-culturele factoren en onderwijsvernieuwingsgedrag bij leerkrachten*, KULeuven, 1979).

Velen begrepen nog minder dat Vermeylen en Dubois besloten om alle GOK-energie en -centen te investeren in de hervorming van het secundair onderwijs - een toename van de uitgaven met liefst 15 %. In de jaren zestig was immers al duidelijk geworden dat voorrang voor een vroege achterstandsbestrijding veel belangrijker was dan structuurhervormingen in het secundair onderwijs. Met een klein deel van de VSO-centen hadden we in de jaren zeventig al een vroeg en effectief achterstandsbeleid kunnen uitbouwen. We hadden ook voorrang moeten geven aan het verder optimaliseren van de methodiek voor de basisvaardigheden en voor de remediëring; voor het koesteren en optimaliseren van de al aanwezige hefboomen voor talentontwikkeling en faire kansen. Wij en anderen hebben hiervoor de voorbije 40 jaar nooit op 1 euro steun kunnen rekenen.

4.5 Negatie vroege bekwaamheidsverschillen

Beleidsmensen, GOK-ideologen en comprehensieven verloren de voorbije 10 jaar ook veel tijd en centen met het oeverloos lamenteren over sociale discriminatie in het s.o. en over de vele knelpunten, met dubieuze onderzoeken over sociale mobiliteit, met het koesteren van GOK-illusies over een gemeenschappelijke middenschool voor 12- à 14 (16)-jarigen, met proeftuinen allerhande ... Ze hebben blijkbaar niets geleerd van de voorbije 40 jaar. Zo stellen we tegelijk vast dat ze even weinig aandacht besteden aan de vroege bekwaamheidsverschillen als Vermeylen en Dubois.

Mieke Van Hecke, directeur-generaal katholiek onderwijs, riep op 21 augustus op om voorrang te verlenen aan het wegwerken van vroege (taal)ach-

terstanden. *Kris Van den Branden*, de directeur van het Steunpunt NT2-Leuven, repliceerde op 1 september in *De Morgen* dat voor anderstalige kinderen niet zozeer het leren van alledaags Nederlands belangrijk is, maar enkel het leren van de zgn. 'schoolse taal'. NT2-Leuven stelt al vele jaren dat er geen specifieke aanpak voor NT2-leerlingen nodig is. Het veranderde zijn naam dan ook in CTO (Centrum TaalOndewijs).

Onlangs nog probeerden Nicaise (Hiva) en co mordicus aan te tonen dat de lage PISA-score van allochtone 15-jarigen enkel met sociale discriminatie te maken had. *Ides Nicaise, Nico Hirtt (OVDS) & Dirk De Zutter (COC)* concludeerden: "De jonge allochtonen zijn taalkundig noch cultureel gehandicapt. Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we op het verkeerde spoor" (*De school van de ongelijkheid*, Epo, 2007 p. 153). Met deze stelling konden ze op veel instemming rekenen vanwege (taal)achterstandsnegationisten binnen het Steunpunt-GOK (o.m. directeur Piet Van Avermaet) en in academische kringen (Jan Blommaert e.d.). De taalachterstandsnegationisten counterden zelfs de schuchtere pogingen van minister Vandenbroucke om de taalachterstanden te reduceren. Van *Avermaet en Blommaert* typeerden ons als taalgeobsedeerden. Veel GOK-ideologen en comprehensieven behoren tot de politiek correcte strekking die de problemen toedekt en vergoelikt met de passe-partout-slogan van de 'sociale discriminatie'. Onze allochtone leerlingen en onze arbeiderskinderen hebben geen talige, cognitieve, culturele ... problemen bij de start van het onderwijs; hun problemen worden enkel veroorzaakt door de school en de leerkrachten die deze leerlingen sociaal discrimineren, uit het aso sluiten, enz. Zelfs met een intensief (taal)achterstandsbeleid voor 3 à 8-jarigen zouden we op het verkeerde spoor zitten.

4.6 Augustus-oproep Mieke Van Hecke

Mieke Van Hecke is het niet eens met GOK-ideologen als Nicaise en met de VSO-2-promotoren. *Van Hecke* bracht in *Knack* van 26 augustus een dubbele boodschap. Ze stelde vooreerst: "Ik verzet me tegen de bewering dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt. Daar hoort dan de stelling bij dat een brede gezamenlijke eerste graad in het s.o. een oplossing zou zijn voor het probleem van de schotten tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, die maken dat leerlingen vast-

zitten als ze eenmaal een keuze hebben gemaakt. Mijn repliek is dat het dan al te laat is en dat een grote groep leerlingen zich na het basisonderwijs niet meer vrij kan oriënteren. ... Tegelijk lanceerde Van Hecke een oproep voor een intense en vroegtijdige aanpak van (taal)achterstanden. (*Niet alle sporen zijn gelegd*, Knack, 26 augustus 2009). Al bij haar aantreden in 2004 stelde Van Hecke dat ze niet geloofde in slogans zoals wegwerken van de schotten (verschillen) tussen de onderwijsvormen. In een interview met KNACK poneerde ze: *"Ik wil niet te veel schotten afbreken. Moeten we de studie-keuze uitstellen tot 14 jaar? Tot 16 jaar? Roepen we dan geen nieuwe frustraties op bij jongeren die perfect weten wat ze willen studeren? Creëren we dan geen nieuwe schoolmoeheid?"* ('Met onderwijs experimenteer je niet', 25.08.04).

In haar augustus-oproep vroeg Van Hecke om onze centen niet te investeren in een dure hervorming van het s.o., maar prioritair in een krachtig (taal)achterstandsbeleid voor jonge leerlingen. We moeten volgens de directeur-generaal zoveel als mogelijk voorkomen dat leerlingen op het einde van het lager onderwijs immense achterstanden oplopen waardoor ze nog moeilijk aansluiting vinden in het secundair onderwijs. De oproep van Mieke Van Hecke kreeg ruime weerklank en instemming.

In een standpunt van september 2009 sloot Wilfried Van Rompaey, secretaris-generaal VVKHO, zich bij de visie van Van Hecke aan. Zijn basisstelling luidt: *"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, website vsko & H'ogelij, september 2009). We stelden verder met genoegen vast dat ook de algemene vergadering van de Associatie K.U.Leuven al in juni 2009 haar algemene bezorgdheid uitte over de algemene strekking van het rapport-Monard.

5 VSO-2: haaks op evolutie Nederland

5.1 Kritiek in rapport-Dijsselbloem

Voor onze kritiek op het plan-Monard en voor onze alternatieve aanpak van talentontwikkeling en faire

kansen, voelen we ons sterk gesteund door het rapport-Dijsselbloem (2008) van de parlementaire onderzoekscommissie en door de beleidsnota van minister Plasterk. De VSO-2-promotoren hanteren dezelfde argumenten als deze die in 1970 gebruikt werden voor het doordrukken van VSO-1. De voorbijgange 40 jaar werd nochtans voldoende duidelijk dat dergelijke hervormingen eerder de talentontwikkeling & faire kansen bedreigen dan bevorderen. Daarom werd in Nederland al in 2003 de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o. na tien jaar weer afgeschaft.

In het rapport-Dijsselbloem (2008) worden de nefaste gevolgen van het verkrampd gelijkheidsideaal uitvoerig besproken: alle leerlingen waren de dupe, maar het meest de benadeelde en zwakkere leerlingen en de typische tso- en bso-leerlingen. De parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem betreurt ook dat het 'nieuwe leren' e.d. het niveau van het onderwijs en de talentontwikkeling hebben aangetast.

5.2 Kritiek minister Plasterk

De Nederlandse *minister Plasterk* pleitte in zijn recente beleidsnota (december 2008) en onlangs in NRC Handelsblad (28 mei 2009) voor een aanpak die radicaal afstand neemt van de visie van de GOK-ideologen en comprehensieve heelmeesters. Het terugschroeven van de ontscholing, het verhogen van de instructiekwaliteit in klas en van het niveau van de basisvaardigheden en basiskennis staan centraal. De socialistische minister onderkent het verwijt dat *"de sociaal-democraten e.a. het onderwijs naar de knoppen hebben geholpen met stelselwijziging na stelselwijziging"*.

Na het stopzetten van hervormingen in de richting van de middenschool en basisvorming, wil Plasterk naar eigen zeggen geen energie meer besteden aan overloze discussies over comprehensieve onderwijsstructuren die veel meer nadelig dan voordelig bleken.

Na 40 jaar verwachten dus zelfs de sociaal-democraten van de PVDA geen heil meer van zo'n stelselwijziging. Volgens Plasterk hebben de middenschoolpromotoren tegelijk ook het ontplooiingsmodel en de *zachte knuffeldidactiek* gepropageerd en het instructiemodel verwaarloosd. Kinderen uit bevoorrechte milieus konden volgens hem de schade van de vrijblijvende en zachte aanpak nog beperken, omdat hun ouders thuis lacunes

konden signaleren en repareren. Maar kinderen uit achterstandsgezinnen waren het meest de dupe van het gebrek aan structuur, discipline en gestrengheid.

5.3 Kritiek Jaap Dronkers

Onze visie wordt ook bevestigd in de recente publicatie *'De ruggengraat van de ongelijkheid'* van prof. Jaap Dronkers (2008). Dronkers stelt vooreerst dat de sociaal-democraten, GOK-ideologen & nieuwlichters al sinds de jaren 1960 ten onrechte veel GOK-heil verwachten van de hervorming van de structuur van het secundair onderwijs in de richting van een comprehensieve middenschool, gemeenschappelijke basisvorming e.d. Precies omdat deze mensen zich hierop blind staarden ontkenen en/of onderschatten ze volgens Dronkers *de vroege bekwaamheidsverschillen van kinderen*: de aangeboren bekwaamheidsverschillen en de invloed van de pre- en vroegschoolse opvoeding op de schoolse vorderingen.

Een derde vergissing heeft volgens Dronkers te maken met het feit dat de middenschoolpleidooien steeds samengingen met een pleidooi voor het invoeren van een *zachte & ontscholende didactiek*, van vormen van *nieuwe leren* of *ontplooiingsmodel* – samen met kritiek op alles wat te maken heeft met de kern van een effectief en schools leerproces: instructie, prestatie-eisen, vakgerichtheid, evaluatie ... Daardoor werden de belangrijkste hefbomen van de democratisering, de hoge kwaliteit van de instructie, aangetast en vertonen steeds meer leerlingen ernstige tekorten inzake basisvaardigheden en basiskennis. Eind basisonderwijs zijn een aantal leerlingen al hopeloos achterop. In Vlaanderen slaagden de leerkrachten van het basis- en secundair onderwijs er o.i. wel beter in om weerstand te bieden tegen opgedrongen ontscholende aanpakken. Dit verklaart ook waarom we veelal - relatief bekeken - beter scoren dan andere landen.

6 VSO-2: copie fouten VSO-1 & Wallonië

De ministers Vermeylen en Dubois en de VSO-promotoren verwachtten in 1969 ten onrechte veel GOK-heil van de invoering van comprehensief onderwijs. Ze proclameerden eveneens een revolutie op pedagogisch en didactisch vlak in de richting van het ontplooiingsmodel en de zachte didactiek. Examens waren uit den boze. Er was veel kritiek op de vakkensplitsing en minister Vermeylen verving het vak geschiedenis zomaar door maat-

schappijleer. Voor maatschappijleer was er volgens Vermeylen en Colebunders zelfs geen leerplan nodig; het ging vooral om gesprekken over actuele thema's zoals het kidnappen van een vliegtuig. Ook onze VSO-coördinatoren pakten destijds uit met het ontplooiingsmodel. In Franstalig België leidde de egalitaire obsessie in 1995 tot de rampzalige *'cycle unique'* e.d.

De huidige comprehensieven verwachten nog steeds alle heil van comprehensief onderwijs. De ideologie achter VSO-2 is nog steeds het *gelijkheidsdenken* en de misvatting dat van nature intelligentie en talent gelijk zijn verdeeld over de sociale klassen (zie bijdrage over GOK-ideologie op pagina 30). Monard en co pleiten voor een *cycle unique* (zonder opties) zoals in Wallonië en eveneens voor de *zachte en ontscholende* didactische aanpak: zelfstandig (actief) leren, competentiegericht, constructivistisch en vakkendoorbekend onderwijs, van doen naar denken: alle vrij controversiële aanpakken. Ze pleiten voor een didactiek die de belangrijkste hefbomen voor de talentontwikkeling en faire kansen ondermijnt: de hoge kwaliteit van ons onderwijs staat op het spel.

Wijzelf - en de meeste onderwijzers - gingen er vooral van uit dat talentontwikkeling en faire kansen alles te maken hadden met de kwaliteit van het onderwijs. Het is dankzij die kwaliteit dat arbeiderskinderen al vanaf 1880 hun talenten konden ontwikkelen in het basisonderwijs en vanaf de jaren 1950-1960 ook steeds meer in het secundair en hoger onderwijs. De strijd voor talentontwikkeling en faire kansen was anno 1969 en blijft o.i. anno 2009 in de eerste plaats een strijd voor het conserveren en optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs, van de belangrijkste GOK-hefbomen. *Onderwijskrant* nam in Vlaanderen het voortouw in de strijd voor het behoud van de belangrijkste GOK-hefbomen en tegen de ontscholing: het ontplooiingsmodel, de knuffelpedagogiek à la Ferre Laevers, het constructivisme en het ermee verbonden competentiegericht en zelfstandig leren, de aantasting van basiskennis en basisvaardigheden en van het jaarklassensysteem ...

Jammer genoeg is deze kwaliteit van het onderwijs de voorbije 40 jaar gedaald. In Wallonië was die daling als gevolg van de grotere hervormingen veel groter. In een recent *Cahier van het Centre Jean-GOL* (mei 2009, zie Internet) lezen we: *"Depuis une quarantaine d'années, des pédagogies nouvelles et les grandes réformes qu'elles ont inspirées (rénové*

1970, école de la réussite 1995, etc.) ont paradoxalement accru les inégalités tout en proclamant qu'elles les réduisaient. La raison en est non seulement l'obsession politique du nivellement, mais aussi un faux bon sentiment 'la compassion (faussement généreuse) envers les élèves prônant la facilité et non l'exigence et le travail. ... En réduisant le niveau d'exigence de l'enseignement, on prive les plus défavorisés, en prétendant les aider, du seul instrument leur permettant de changer la donne." Prof. Luc Lemaire stelt dat de toekomst van Franstalig België "bedreigd wordt door de 'école de la réussite', door "het institutionaliseren van het slagen zonder te werken en het slagen zonder kennis te verwerven" (*Mathématique et Pédagogie*, nr. 118).

7 Voorrang voor verwend s.o.?

Monard gaat in *KLASSE september 2009* uit van de stelling dat ons basis- en hoger onderwijs grondig werden vernieuwd, maar dat in ons secundair onderwijs sinds 50 jaar niets meer veranderd is. We moeten dus prioritair investeren in de hervorming van het s.o. In 2004 eiste 'Accent-op-talent' dat er de komende jaren maar liefst 30 miljard BEF geïnvesteerd werd in de hervorming s.o.. Dit moest dan geleidelijk evolueren naar niet minder dan 3 % van het BRP (= een stijging van het onderwijsbudget met 60 % !). *Het Rapport-Monard rept met geen woord over de financiering van de hervorming.*

Nergens werd o.i. de voorbije 40 jaar meer geëxperimenteerd met - en geïnvesteerd in - hervormingen dan in ons secundair onderwijs. Monard en co verzwijgen vooreerst dat het voorgestelde VSO-2 al grootschalig uitgetest werd in Vlaanderen en Franstalig België tussen 1970 en 1990. Vanaf 1970 legde de minister het VSO op aan het Rijksonderwijs en ook een groot aantal katholieke scholen voerden VSO in - mede verleid door vele voordelen inzake omkadering en centen. Nergens werden meer miljarden in hervorming en experimenten geïnvesteerd dan in het s.o. Denk maar aan de vele miljarden voor het VSO (15 % surplus!), aan het dure en eeuwig durende experiment modulair beroepsonderwijs, aan de vele proeftuinen, ... Het VSO werd weer opgedoekt, de evaluatie van het modulair onderwijs viel tegen, men durft de proeftuinen niet eens evalueren, ... De grote hervormingsplannen in 1995 van Monard en Van den Bossche - met grootschaligheid en enveloppefinanciering als centrale kenmerken, hebben we gelukkig met succes bestreden. Via financiële

prikkels werd achteraf wel een beperktere schaalvergroting opgedrongen. Op het vlak van de didactische vernieuwingen werden ook veel centen geïnvesteerd in dubieuze nieuwlichterij: denk maar aan de moderne wiskunde, modieuze aanpakken vreemde talenonderwijs, taakgerichte en constructivistische aanpak Nederlands (o.a. Steunpunt NT2), ... Nooit werd de voorbije 40 jaar één euro geïnvesteerd in het koesteren en optimaliseren van oerdegelijke aanpakken. De mensen die zich hiermee belangeloos inlieten, kregen ook nooit enige officiële waardering.

8 Vooraf VSO-2 uittesten!

Als gevolg van het rapport-Dijsselbloem geldt nu in Nederland als algemene stelregel dat hervormingen eerst in de praktijk uitgetest moeten worden. Dat moet o.i. ook de stelregel zijn bij VSO-2. Het VSO-1 werd zonder enige test opgelegd en in 1989 weer afgevoerd. De hervorming-Monard betekent volgens ons VSO in het kwadraat. Die hervorming moet dus vooraf grondig uitgetest worden, maar het rapport-Monard stuurt hier niet op aan.

De commissie-Monard kreeg de bijkomende opdracht om ook een rapport op te stellen over de situatie in het buitenland. In *KLASSE* van september 2009 wordt Monard gevraagd of er al goede voorbeelden van comprehensief onderwijs bestaan. Monard antwoordt ontwijkend en suggereert dat er eigenlijk nog geen praktijkvoorbeelden bestaan; hij verwijst ook niet naar de vele proeftuinen. Hij stelt: "Zomaar kopiëren en overnemen uit het buitenland werkt niet. Een tabula rasa vanaf het witte blad is niet wenselijk en nodig. Koester wat je goed doet. Geen revoluties, wel graag evoluties. Een echt gidsland is er niet."

Als repliek op de kritiek dat VSO-2 een aantasting van de sterke kanten van ons s.o. inhoudt, wekt Monard hier de indruk dat VSO-2 vooral die sterke kanten wil koesteren.

Monard en co vonden het blijkbaar ook niet opportuun om in hun rapport te verwijzen naar de ons omringende landen, naar het afschaffen van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland, naar de nefaste gevolgen van het VSO en de *école de la réussite* (1995) in Franstalig België, naar het zwak presterende comprehensieve Noorwegen, naar de vele kritische verslagen over de problemen van de Finse leerlingen bij het verlaten van de middenschool (zie bijdrage over droomland-Finland

op pagina 49-51).

9 Rapport Monard als vertrekpunt?

Hiervoor bleek al dat het rapport-Monard een heel partijdig en praktijkvreemd rapport is. Er is volgens minister Smet wel nog geen sprake van een blauwdruk, maar toch lezen we in het regeerakkoord dat de nota-Monard als hét vertrekpunt zal dienen voor verdere gesprekken; men wekt de indruk dat er al een soort consensus zou bestaan. Het verwondert ons ook dat minister Smet stelt dat de commissie-Monard de opdracht kreeg "haar ronde in de scholen voort te zetten". Monard stelt wel in *Klasse* dat er veel onderwijzers deel uitmaken van zijn commissie, maar we tellen slechts 1 leerkracht en dit is dan toevallig een coördinator en promotor van een authentieke middenschool.

Een open debat over zo'n revolutionaire hervorming van het s.o. kan o.i. geen echt debat worden als het enkel gebaseerd wordt op het partijdige rapport-Monard. Net als *O-ZON* & *Onderwijskrant* tekende ook de COC-vakbond in april onmiddellijk protest aan tegen de wijze waarop de blauwdruk tot stand kwam (*Het begin van een lange, gladde weg, Brandpunt* mei 2009). We citeren even: "Minister Vandenbroucke verklaarde dat het debat, zou opgestart worden met een nota opgesteld door een groep van deskundigen die onafhankelijk van hem een aantal ideeën op papier zou zetten. Hoezo onafhankelijk? Zou het dan niet beter geweest zijn als in deze commissie geen kabinetsleden zouden gezeten hebben? En ook geen ambtenaren, tenzij als technici? En zou er dan beter ook geen interferentie geweest zijn met de commissie Accent op Talent?"

En waarom kreeg de commissie dan de opdracht te werken binnen de huidige beleidslijnen? Zijn die beleidslijnen dan dogma's? ... Ten gronde blijven we stellen dat het voor de geloofwaardigheid van het rapport niet alleen beter zou geweest zijn mochten er in de commissie minder beleids-, maar meer praktijkmensen gezeten hebben, maar ook als ze een grotere vrijheid én onafhankelijkheid had gekregen. ...

COC is tegen onderwijsvernieuwingen die worden opgedrongen door zelfverklaarde onderwijsspecialisten die, wellicht vanuit hun eigen heilige overtuiging maar zonder bewezen onderbouw, bepaalde onderwijsvernieuwingen keer op keer propageren vanuit de verschillende commissies waarin zij zeten en van daaruit orakelen dat er in het onderwijsveld een ruime consensus bestaat over hun

ideeën."

10 Opmars VSO-2

De voorbije 10 jaar zwengelden de beleidsmensen, GOK-ideologen als Nicaise, PISA-kopstuk Andreas Schleicher, Accent-op-Talent,... de discussie over comprehensief onderwijs weer aan. Ze konden hierbij op de steun rekenen van OESO-topman Andreas Schleicher, de ministers, Accent-op-talent, ambtenaren, de VLOR, ACW & ACOD, Welzijnszorg, Gezinsbond, Guy Tegenbos in de krant *De Standaard* ... Ook het *Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs* (VVKSO) sprak zich in een kadertekst van 29 april 2009 uit voor het wegwerken van de schotten tussen aso, tso en bso en voor een gemeenschappelijke eerste graad.

Het comprehensief GOK-establishment domineerde volledig het debat van de voorbije 10 jaar. De comprehensieven waren in 2004 dolgelukkig met de beleidsvoornemens om de schotten tussen aso, tso en bso weg te werken. Met de blauwdruk van de commissie Monard en het nieuwe regeerakkoord lijkt de verlossende comprehensieve redding meer nabij dan ooit. Leden van het comprehensief establishment richten overal studiedagen in voor hun geloofsgenoten (School+ op 14 mei, studiedagen OVDS, ...).

11 Oproep tot verzet

Heeft het nog zin te willen opboksen tegen al dat 'comprehensief' geweld? Op het eerste gezicht lijkt verzet zinloos en verspilling van krachten. Toch zijn we ervan overtuigd dat we het tij kunnen keren. We weten dat de meeste leerkrachten en ouders het hervormingsplan niet genegen zijn, dat de analoge 'cycle unique' (1995) rampzalig was voor Franstalig België ... Eens te meer proberen we als *Onderwijskrant* en *actiegroep O-ZON* het debat open te trekken en te stofferen. Er staat dit keer heel veel op het spel: de kwaliteit van ons onderwijs, de talentontwikkeling, het bieden van faire onderwijskansen ... Een aantal nefaste hervormingen uit het verleden leidden al tot een afremming van talentontwikkeling en *faire onderwijskansen*. Dit zou nog meer het geval zijn met VSO-2.

*Reacties en voorstellen zijn welkom:
owkrant@hotmail.com, raf.feys@telenet.be*

We verwijzen ook graag naar het debat dat gestart is op de website www.diroo-be.

Comprehensieve middenschool zorgt niet voor toename GOK-kansen Studies vanaf 1960: grotendeels meritocratisch en fair s.o., weinig ontginbaar talent; invloed scholingsniveau ouders even groot in en na middenschool

Raf Feys

1 Illusoire GOK-verwachtingen VSO-2

De Nederlandse onderwijssocioloog *Anton Wesselingh* concludeerde na dertig jaar onderzoekswerk over sociale discriminatie en mobiliteit: "*Niemand in Nederland houdt nog vol dat selectie op school overwegend wordt bepaald door motieven van maatschappelijke achtergrond, de arbeidspositie van de kostwinner enzovoort*" (*MESO*, okt. 2001).

Jantine Kriens, projectleider onderwijsachterstandenbeleid, getuigt: "*De Nederlandse beleidsmensen en onderzoekers accepteren al een tijdje dat er al bij al weinig verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen. De onderbenutting van talenten is veel kleiner dan veelal werd verondersteld en de oorzaken van die onderbenutting hebben vaak te maken met factoren waarop het onderwijs weinig greep heeft*" (*Voetsporen 4*, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004).

Een paar maanden na deze uitspraak van *Jantine Kriens*, stelden we in de *beleidsnota 2004* vast dat onze beleidsmensen nog steeds uitgingen van een illusoir GOK-ideaalbeeld en van veel 'verborgen talent'. Centraal in de beleidsnota van minister *Vandenbroucke* stond de drift om '*talenten te bevrijden*' via het vervangen van ons opgedeeld s.o. door een comprehensief systeem met gemeenschappelijke middenschool e.d. *Prof. Ides Nicaise* verwoordde de hoge verwachtingen als volgt: "*Als leerlingen s.o. langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milderer en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het aso gaan en omgekeerd*" (*DM*, september 2004). In het rapport-Monard lezen we: "*Elk scharniermoment in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt. Daardoor (re)produceert het onderwijssysteem sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderer*".

De grote bekwaamheidsverschillen en de relatie met het scholingsniveau van de ouders zouden volgens de comprehensieven in grote mate het gevolg zijn van het discriminerend en selectief secundair onderwijs. Maar die relatie met het

scholingsniveau van de ouders is er ook al op het einde van de lagere school en zelfs bij de start van het basisonderwijs.

De ervaringen met het VSO en met nog meer met de huidige *cycle unique* in Franstalig België hebben voldoende uitgewezen dat comprehensief onderwijs niet leidt tot meer onderwijskansen – integendeel. In deze bijdrage willen we – mede op basis van onderzoek – verder aantonen dat comprehensief onderwijs de onderwijskansen niet echt vergroot, dat de overgang naar het s.o. vrij meritocratisch verloopt, dat er relatief weinig ontginbaar talent aanwezig is in het s.o. Het secundair onderwijs biedt al lang veel meer *faire kansen* dan de comprehensieven geneigd zijn toe te geven.

2 Meritocratisch gehalte van s.o.

2.1 Talentenonderzoek Van Heek (1961-1968) en CSPO-Leuven (1969-1971)

Inzake het streven naar verdere democratisering van het onderwijs wisten we al in de jaren 1960 dat de belangrijkste GOK-aangrijpingspunten zich veel minder in het secundair onderwijs situeerden dan velen voorheen lieten uitschijnen. Onderzoek in de VS, Engeland, Nederland, Vlaanderen ... had dit al uitgewezen. Precies daarom hebben we in een TV-programma over de democratisering in 1971 en op het VLOR-startcolloquium van 1973 ervoor gepleit om prioritair aandacht te besteden aan een onderwijsvoorrangsbeleid in het basisonderwijs. We spraken o.a. over scholen en streken *met opvoedkundige voorrang* (educational priority) – net zoals in het Engelse *Plowden Report* van 1967.

Ook het grootschalige Nederlands talentenonderzoek '*Het verborgen talent*' (1961-1968) wees uit dat er in het voortgezet onderwijs niet veel verborgen talent meer te ontginnen was, een bevestiging van vroegere Engelse studies. Volgens Van Heek en co waren de keuze voor een vorm van voortgezet onderwijs en de resultaten tijdens de 6 jaar s.o. grotendeels in overeenstemming met de schooluitslag en de testuitslagen einde basisschool.

De cognitieve kenmerken bij de start van het voortgezet onderwijs bepaalden voor een groot deel het bereikte niveau. Van Heek ging er nochtans bij de start van het project in 1961 van uit dat er bij de aanvang van het s.o. een direct beschikbare reserve aan onbenut talent aanwezig was - vandaar de titel van zijn project: *het verborgen talent*.

De studie van Van Heek bevestigde dat de achterstandsbestrijding zo vroeg mogelijk aangepakt moest worden en dat we weinig heil mochten verwachten van de hervorming van het secundair onderwijs. De conclusies van het grootscheepse onderzoek veroorzaakten ontredning in het kamp van de onderwijssociologen die vreesden dat hun 'sociale discriminatie'-studies in het gedrang zouden komen..

Geïnspireerd door het onderzoek à la Van Heek, stelden we zelf in 1969-1971 in ons Leuvens CSPO-onderzoek vast dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs vrij meritocratisch verliep. Ook in Vlaanderen was het zo dat vrijwel al degenen die aan het einde van het basisonderwijs behoorlijke school- en PMS-testuitslagen behaalden, ook werkelijk doorstroomden naar het aso. We volgden 5000 leerlingen bij de overgang naar het secundair onderwijs en dit net voor de invoering van het VSO. De meritocratische overgang naar het s.o. was in 1969 al vrij ver gevorderd. Toen we zelf in 1958 - samen met veel andere arbeiderskinderen - naar het aso overstapten, was dit al grotendeels het geval. De doorstroming kwam rond 1958 in een ware stroomversnelling.

2.2 Recentere studies

Uit een vrij recente Nederlandse overzichtsstudie '*Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs*' bleek dat de onderwijsresultaten van de leerlingen s.o. in sterke mate een weerspiegeling zijn van hun capaciteiten en inspanningen en dat het secundair onderwijs dus sterk meritocratisch is. De professoren Dekkers en Bosker concludeerden dat verschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs die gerelateerd zijn aan hun sociaal-economische achtergrond, bijna geheel te herleiden zijn tot verschillen die zich reeds in het basisonderwijs manifesteren. De advisering op het einde van het basisonderwijs is ook in sterke mate gebaseerd op de capaciteiten op het einde van het basisonderwijs (Dekkers, H., & Bosker, R.J. *Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs. Pedagogische Studiën*, 81, 75-166 en *Onderwijs-*

krant 132). Een andere conclusie luidt: "*Er zijn geen aanwijzingen gevonden dat de hogere onderwijs-types (havo en vwo= aso) moeilijk toegankelijk zijn voor goed presterende leerlingen uit achterstandsgroepen. De invloed van de achtergrondkenmerken in het voortgezet onderwijs is zeer beperkt.*" De onderzoekers besluiten hier ook uit dat de invoering van een echte middenschool het onderwijs niet democratischer zou maken.

Uit een onderzoek in de jaren tachtig concludeerde ook prof. G.W. Meijnen dat ten minste 80 % van de verschillen tussen leerlingen van uiteenlopende sociale milieus al vast ligt op het einde van de basisschool (Meijnen, G.W., *Hulpbronnen voor schoolcarrière. Een poging tot synthese*, in: *Sociologische Gids*, 1990, 5, p. 288-303). Dit alles betekent dat de hoge relatie met het scholingsniveau van de ouders er ook al is op het einde van het basisonderwijs. Men kan dus niet beweren dat vooral het gedifferentieerde s.o. veantwoordelijk is voor die grote relatie.

Deze conclusies gelden o.i ook voor Vlaanderen en worden in het LOSO-onderzoek van prof. Jan Van Damme en co bevestigd. Ook volgens LOSO zijn de aanvangsprestaties en de intelligentie veruit de belangrijkste predicatoren: een correlatie van 0,8. De overgang naar het s.o. en de vorderingen in de loop van het s.o. worden voor het allergrootste deel bepaald door de aanvangsverschillen (Eerste LOSO-boek '*Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren s.o.*'). Van Damme stelde in LOSO-2 ook vast dat 82 % van de verschillen tussen scholen eerste graad bepaald wordt door de aanvangsverschillen tussen de leerlingen.

Ook Sammons et al. kwamen voor het Verenigd Koninkrijk tot een soortgelijke bevinding (Sammons, P. M. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over nine years. *British Educational Research Journal* 21(4), 465-485).

Tanja Traag e.a. kwamen in een recent cohortenonderzoek in Nederland tot de conclusie dat de cognitieve kenmerken bij de start van het voortgezet onderwijs voor het belangrijkste deel het bereikte opleidingsniveau bepalen (Tanja Traag e.a., *Sociale herkomst en schoolloopbanen*, in Sjoerd Karsten & Peter Slegers, *Onderwijs en gelijkheid, grenzen van de maakbaarheid?*, Garant, 2005).

3 Comprehensief onderwijs verhoogt onderwijskansen niet

Uit punt 2 bleek al dat het s.o. bij de start en op het einde in grote mate meritocratisch is. Interessant zijn ook de studies die de invloed van het al dan niet gevolgd hebben van een comprehensieve middenschool onderzoeken. Prof. *Helmut Fend* onderzocht al rond 1980 de verschillen tussen de comprehensieve Gesamtschule en het driedelige onderwijsstelsel, evenals de verschillen tussen de Duitse deelstaten. Fend stelde dan al vast dat de kansongelijkheid tussen verschillende sociaal-economische klassen ook op de Gesamtschule bleef bestaan. De invloed van de sociale afkomst op de schoolresultaten was even groot. De pleitbezorgers van de Gesamtschule waren ten eerste ontgoocheld (Fend, Hemut, 1982. *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weindheim und Basel: Beltz Verlag).

In 2008 zorgde *Helmut Fend* voor een nog meer ontzuchtende onderzoeksconclusie. *Fend en zijn medewerkers* stelden in een grootschalig loopbaanonderzoek (12 tot 35 jaar) vast dat het gevolgd hebben van de *Gesamtschule* geenszins leidde tot meer kansen voor arbeiderskinderen op het niveau van de verdere onderwijsloopbaan en de latere arbeidsmarktpositie. Zo bleef ook de samenhang met de afkomst (vooral scholingsniveau ouders) even groot. *Fend* heeft hier meer dan ooit de conclusie uit getrokken dat de invoering van een comprehensieve middenschool geen GOK-effecten opleverde.

Fend verwacht nu veel meer heil van achterstands-aanpak in het basisonderwijs en van het terug onderbrengen van de 10 à 12-jarigen in het basisonderwijs. Hij pleit voor een gelede structuur vanaf 12 jaar die vrij goed overeenkomt met de huidige Vlaamse situatie. We besteden in de volgende *Onderwijskrant* een aparte bijdrage aan het onderzoek en de visie van *Helmut Fend*.

Het interessante aan de studies à la Fend is precies dat hij het al dan niet volgen van een comprehensieve middenschool in hetzelfde land vergelijkt. Hij bekijkt daarbij ook de resultaten op het einde van de secundair onderwijs en in het hoger onderwijs en zelfs op het vlak van de latere beroepspositie. PISA-kopstukken oordelen enkel op basis van (partiële) uitslagen voor lezen en rekenen bij 15-jarigen. De Finse middenschool is minder selectief, maar in de hogere cyclus zijn het selectief karakter en de zgn.

'sociale discriminatie' wellicht groter dan in andere landen. Merkwaardig is ook dat de Finse 15-jarigen voor de alledaagse PISA-wiskunde goed presteren, maar dat de leerkrachten wiskunde in de hogere leerjaren en in het hoger onderwijs steen en been klagen over de kennis van de echte vakwiskunde. In de bijdrage *Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich* (zie Internet) toont de invloedrijke Zwitserse onderwijskundige *Jürgen Oelkers* ook aan dat PISA-scores niet zomaar op naam te brengen zijn van de schoolstructuur en dat vergelijkingen met Finland eigenlijk niet opgaan. In een aparte bijdrage op pagina 49 gaan we verder in op de GOK-mythes in verband met Finland.

De conclusie van *Fend* komt ook in grote mate overeen met wat men uit andere studies en uit de PISA-resultaten zelf kan afleiden. De leer- en testresultaten van leerlingen s.o. vertonen in de meeste landen een hoge relatie met de scholingsgraad van de ouders en dit is al lang zo. *Jules Peschar* stelde in de jaren tachtig vast dat de relatie met sociale achtergrond betrekkelijk universeel is, zelfs in landen in Midden- en Oost-Europa waar traditioneel veel aandacht besteed werd aan comprehensief onderwijs. Op basis van de recente PISA-gegevens, concludeerde *Peschar* in 2005 dat in landen als Hongarije en Slowakije het effect van de sociaal-economische status zelfs groter is dan in West-Europa (*Onderwijsongelijkheid in Midden- en Oost-Europa*, in: S. Karsten en P. Slegers, o.c.).

Ook het VSO-experiment in Vlaanderen en Wallonië wees in de jaren tachtig uit dat de invoering van comprehensief onderwijs weinig veranderde aan de onderwijskansen, het zittenblijven e.d. Er zijn verder voldoende aanwijzingen dat de meer radicale invoering van het VSO en van de *cycle unique* in Frans-talig België er tot een gevoelige daling van het niveau hebben geleid. In de Zuid-Europese landen kiest men voor uniforme integratie in de middenschool, de zwakkere leerlingen presteren er opvallend zwak.

Er zijn anderzijds tal van landen met een gedifferentieerd s.o. die inzake faire onderwijskansen goed presteren. Prof. *Jan Van Damme* stelt dat uit TIMSS e.d. blijkt "dat het Vlaamse onderwijs het relatief goed doet inzake wat we traditioneel de sociale ongelijkheid noemen, nl. het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtonen" (zie p. 3). Er zijn dus voldoende aanwijzingen om te besluiten dat een comprehensieve structuur op zich niet zorgt

Plan-Monard: comprehensieve hervorming & ontscholing: kansen, talenten & centen verkwanselen

Uitstel keuze, wegwerken schotten, nieuwe AVC-leren: illusies en nefaste gevolgen

Raf Feys, Marc Hullebus, Pieter Van Biervliet

1 Inleiding & overzicht

Wijzelf en vele anderen zijn de mening toegedaan dat veel GOK-ideologen en beleidsmensen al sinds de jaren 1960 ten onrechte veel GOK-heil verwachten van de hervorming van de structuur van het s.o. in de richting van een comprehensieve midden-school, gemeenschappelijke basisvorming e.d. Vanaf de jaren 1960 zijn er Vlaanderen en nog meer in Franstalig België, Nederland, Frankrijk ... enorm veel centen gepompt in de comprehensieve hervorming van het s.o.: VSO, cycle unique, middenschool & gemeenschappelijke basisvorming, collège unique ...). Het heeft averechtse effecten opgeleverd.

De comprehensieven combineerden hun comprehensief pleidooi ook telkens met een pleidooi om het didactisch instructiemodel grotendeels te vervangen door een ontplooiingsmodel. Zo'n ontscholende hervorming remt de talentontwikkeling af; vooral 'zwakkere' leerlingen zijn hiervan de dupe.

Eind mei stuurden *Onderwijskrant* en *O-ZON* al een eerste analyse van het Plan-Monard naar de pers. We namen die reactie ook op in *Onderwijskrant* nr. 149. In deze bijdrage nemen we de belangrijkste kenmerken van de voorgestelde hervorming uitvoeriger onder de loupe. Een probleem is evenwel dat *Monard en co* op veel terreinen nog vrij vaag blijven en voortdurend schipperen.

We staan in punt 2 stil bij de gemeenschappelijke eerste graad en basisvorming. Vervolgens verwonderen we ons over de 'oppervlakkige aanraking met belangstellingsgebieden' in de eerste graad. Punt 4 luidt: *Belangstellingsgebieden vanaf 3^{de} jaar i.p.v. onderwijsvormen: hiërarchie & verschillen & waterval blijven*. In punt 5 tonen we aan dat de hervorming tot een ontwaarding van tso en bso zou leiden en tot verdere dualisering. Punt 6 verwijst de sprookjes over differentiatie binnen heterogene klassen naar fabeltjesland. In punt 7 bekijken we de didactische keuze voor een didactisch AVC-ontplooiingsmodel.

2 Gemeenschappelijke eerste graad: nefast voor alle leerlingen & aansluitingsproblemen achteraf

2.1 26 uren gemeenschappelijk minimumleerplan; geen opties

Monard en co stellen voor om de studiekeuze uit te stellen door de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad en dit *zonder de huidige opties vanaf het eerste jaar en zonder studierichtingen*. In de eerste graad krijgen de leerlingen 26 uren gemeenschappelijke basisvorming op basis van dezelfde leerplannen, het liefst binnen heterogene klassen. Er zijn geen A- & B- leerplannen met verschillende beheersingsniveaus meer en geen opties. Daarnaast zijn er 4 uur voorzien waarin leerlingen in principe kennismaken met een brede waaier belangstellingsgebieden om op basis hiervan in de 2^{de} graad een definitieve keuze te kunnen maken. Deze 4 uur betekenen volgens Monard en co niet dat de leerlingen al in de eerste graad een of andere keuze moeten maken. In punt 3 zal duidelijk worden dat het hier enkel gaat om een vluchtige en vrij partiële aanraking met belangstellingsgebieden, een maat voor niets eigenlijk.

De gemeenschappelijke stam is dus radicaler opgevat dat in het VSO van weleer. Vanaf het 2^{de} jaar waren er in het VSO 7 à 10 uren voor definitieve opties: b.v. 5 uur technologie (mechanica, hout en bouw, biotechniek) + aanvullend techniek 2 uur + praktijk 3 uur. De toegelaten combinaties gaven in totaal een achttal mogelijkheden. Zo'n combinatie maakte in feite een studierichting uit. Zo was er een richting oude talen-wetenschappen, techniek-mechanica, enz. Er was vanaf het 2^{de} jaar ook een beroepsvoorbereidend jaar voor typische bso-leerlingen waardoor men de heterogeniteit in de gemeenschappelijke stam reduceerde tot een combinatie van aso- en tso-leerlingen.

De eerste graad is volgens *commissielid Patrick Weyn* - voorzitter VLOR s.o. - gebaseerd op het werken met "minimumdoelstellingen, door zoveel

mogelijk leerlingen behaald" (Studiedag School+, 14.05.09). Voor de heterogene leerlingenpopulatie zal men dus moeten zoeken naar de grootst gemene deler binnen een gemeenschappelijk minimumleerplan voor de vroegere aso-, tso-, bso-leerlingen. Men zal de leerinhoudelijke eisen van het huidige aso moeten afzwakken en de traditionele tso- en bso-leerlingen zullen veel minder *technische* lesuren krijgen. Pas vanaf het derde jaar is er sprake van de invoering van *hogere en lagere beheersingsniveaus* voor een aantal vakken algemene vorming.

In het interview met KLASSE (september 2009) vermijdt Monard angstvallig termen als *gemeenschappelijke eerste graad*. Op de vraag 'Komt er opnieuw een gezamenlijke eerste graad' (zoals destijds in het VSO) antwoordt Monard ontwijkend & schipperend: "Eigenlijk stellen we iets anders voor. We willen dat de leerlingen in die eerste graad met zoveel mogelijk belangstellingsgebieden in aanraking komen... En we hebben dezelfde bedoeling met het afschaffen van de labels aso, tso, bso en kso..." In het plan-Monard is de gemeenschappelijke stam groter dan in het VSO. Monard verzwijgt dat de fundamentele wijziging vooral slaat op de 26 uren met gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen en op het afschaffen van de opties. Die 4 'kluts'-uurtjes voor belangstellingsgebieden zijn o.i. eerder marginaal en moeilijk organiseerbaar.

2.2 Gemeenschappelijke basisvorming: nefaste effecten

Op pagina 4 toonden we al aan dat een *gelijke eerste graad alle leerlingen verongelijkt*. Dit blijkt ook uit de nefaste gevolgen van de *cycle unique* in Franstalig België en van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland (zie punt 2.4). Leerkracht Vincent Bollengier formuleerde vrij goed de opvatting die leeft bij de meeste leerkrachten: "Leerlingen die in de basisschool zes jaar samen hebben doorgebracht zullen dat in de eerste twee jaar van de middelbare school opnieuw doen. Nochtans is het onderscheid tussen theoretisch meer en minder begaafde leerlingen op het einde van de basisschool al lang duidelijk en zijn leerlingen opgelucht dat ze in de middelbare school eindelijk in een homogener groep terecht komen waar ze beter aan hun trekken komen. Hoe kan je op een zinvolle manier een vak als Nederlands onderwijzen aan een klas leerlingen met heel verschillende cognitieve competenties? Dit zal zorgen voor frustratie bij alle kinderen: voor de enen

zal het te snel gaan, voor de anderen te traag. Geen goede manier om schoolmoeheid tegen te gaan, me dunk" (DS-website van 24 augustus).

Vooruitlopend op de aangekondigde invoering van een brede gemeenschappelijke stam voerde het *Vlaams Verbond Katholiek Secundair Onderwijs* in de de eerste graad in september j.l. al eenheidsleerplannen in - ter vervanging van de gedifferentieerde A- en B-leerplannen. We vrezen dat gemeenschappelijke leerplannen in de praktijk veelal tot lippendienst zullen leiden. Een illustratie. Comprehensieven verwijzen graag naar de scholengroep Maaseik die op weg zou zijn naar comprehensief onderwijs. Is dat wel zo, of gaat het eerder om lippendienst aan de mooie principes? Jan Dewit, afscheidsnemend directeur middenschool Maaseik, schreef onlangs dat de schooldirectie een beslissing nam die totaal ingaat tegen het streven naar gemeenschappelijke vorming: "Helaas lijkt ons Schoolbestuur te kiezen voor een verschillend aantal lesuren voor Frans en wiskunde afhankelijk van de gekozen optie. Zo voorziet men voor de basisopties *Mechanica-Elektriciteit vier i.p.v. vijf uur wiskunde en drie i.p.v. vier uur Frans.*" (Ongekunsteld en oprecht. Een getuigenis uit het werkveld van de authentieke middenschoolen, IVO 116, september 2009). In 2005 mocht Dewit zijn zgn. 'authentieke middenschool' zelfs geen middenschool meer noemen, maar eerstegraadsschool. De directie vreesde blijkbaar dat de term 'middenschool' tot het verlies van sterkere leerlingen leidde.

Monard en co probeerden de voorbije maanden de nivelleringskritiek te weerleggen door blufpoker te spelen. Alleen al de kop van het bijdrage-interview 'Geef ook bollebozen een gepast leertraject', (DS, 23 augustus 2009) suggereert dat iedereen beter aan zijn trekken zal komen dan in het huidige s.o.. We citeren: "Monard noemt het belangrijk het onderwijs te veranderen voor wie onder aan de leerladder staat, maar zegt: 'Het is fout alleen voor hen te veranderen. De snellere leerlingen moeten niet voortdurend afgeremd worden. Iedere jongere moet uitgedaagd worden om het maximum te halen uit de talenten die hij in zich heeft. Iedereen heeft een gepast leertraject nodig. Ook de bolleboos.'" Hoe kunnen vluggere en tragere leerlingen een gepast leertraject krijgen als gewerkt wordt met eenheidsleerplannen die vooral afgestemd zijn op de grootste gemene deler. Ook het werken met sterk heterogene klassen leidt tot nivellering. We verwijzen in dit verband nog naar de nefaste gevolgen van de invoering van een analoge 'cycle unique' in

Fanstalig België in 1995 waarin ook de opties van weleer werden geschrapt: meer zittenblijvers, lage scores voor TIMSS en PISA, ...

2.3 Selectie en aansluitingsproblemen na middenschool

Het lange tijd openlaten van de onderwijswegen binnen een middenschool zorgt ook voor grotere aansluitingsproblemen en scherpe selectie bij het verlaten van de middenschool. Op het einde van de middenschool en op het einde van het s.o. is er in Finland sprake van een meedogenloze selectie. De sociale waardering voor de *beroepsgerichte* hogere cyclus is ook veel lager dan deze voor de *theoretische*. Er is ook een al te grote breuk bij de overstap naar *beroepsgericht* secundair en hoger onderwijs: de leerlingen beschikken over al te weinig technische competenties. In Franstalig België kampt men ook met dit probleem. Finse leerlingen die overstappen naar de theoretische cyclus vertonen anderzijds al te veel tekorten op het vlak van de klassieke vakdisciplines wiskunde, fysica e.d. Door het werken met een eenheidsleerplan in de middenschool heeft men er de abstractere vakonderdelen verwaarloosd.

Ook de *Duitse prof. Helmut Fend* wijst op basis van zijn loopbaanonderzoek op analoge aansluitingsproblemen bij het verlaten van de Gesamtschule: *"Die meisten Gesamtschulen haben den Schülern in keiner Weise mitgeteilt, was für sie möglich ist, und auf welchen Abschluss sie mit ihrer Leistung zusteuern"*.

2.4 Kritiek op basisvorming in Nederland

De hervormers willen kost was kost vermijden dat er talent verloren gaat, maar hun voorstellen zijn nefast voor de talentontwikkeling van alle leerlingen. Dit blijkt ook uit de nefaste gevolgen van de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland. In het rapport-Dijsselbloem (2008) lezen we: *"De gemeenschappelijke en brede basisvorming bleek voor vmbo-ers (=bso- en tso-ers) te moeilijk en te theoretisch en voor vwo-ers (=aso-ers) veel te makkelijk. Toch werden ze er in gelijke mate aan onderworpen. De zwakkere leerlingen waren het meest de dupe van de hervorming en voor de betere leidde de basisvorming tot ondervoeding en onderpresteren. Die opgelegde gelijkheid was een politiek correct dogma waar de onderwijspraktijk helemaal geen behoefte aan had"*.

De invoering van de basisvorming had ook als gevolg dat leerlingen aan de grens massaal naar Vlaamse tso- en bso-scholen trokken. Volgens het rapport leidde de gemeenschappelijke basisvorming voor een groot aantal leerlingen tot een sterke reductie van het aantal uren technologie, nijverheidstechnieken e.d. en tot een onderwaardering van alles wat te maken heeft met techniek en handvaardigheid. Ook het plan-Monard zou tot een ontwaarding i.p. v. herwaardering van het tso leiden. We werken deze thematiek verder uit in punt 5. De beleidsmakers hoopten ook dat de verregaande gemeenschappelijke vorming de scholen zou stimuleren om de leerlingen in het eerste jaar samen te plaatsen in een gemeenschappelijk eerste jaar, een heterogene brugklas. Maar ook dat mislukte.

In 2003 werd de gemeenschappelijkheid in Nederland sterk gereduceerd. Minister *Maria Van der Hoeven* beperkte de gemeenschappelijke basisvorming en ze voerde tegelijk 3 beheersingsniveaus in voor de basisvakken. Ze omschreef de hervorming als volgt: *"Het aantal gemeenschappelijke kerndoelen is voortaan beperkt tot 58 in plaats van bijna 300 in de vroegere basisvorming. De kerndoelen zijn globaler geformuleerd. Daardoor kunnen onderwijsgevers ze op elk niveau en voor elke leerstijl uitwerken: praktisch of theoretisch, abstract of concreet, op het niveau van de beroepsgerichte leerweg of op dat van het vwo (=aso), disciplinair of vakoverschrijdend. ... Tweederde van het eerste jaar is beschikbaar voor de kerndoelen. Een derde van de tijd is dus beschikbaar voor maatwerk en andere eigen keuzes: in het vmbo (tso + bso) kunnen nu meer praktische en beroepsgerichte programma's worden aangeboden, in het gymnasium kunnen klassieke talen gegeven worden, voor havisten zal een tweede of derde moderne taal worden aangeboden"*. De meer globale en vage omschrijving van de kerndoelen maakt een uitwerking op verschillende niveaus mogelijk: *"van (basis)beroepsgerichte leerweg tot vwo, van abstract tot concreet en van theoretisch tot praktisch"*. In het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs = eerste graad bso/tso) zullen voortaan meer praktijkvakken gegeven worden. Het vmbo moet weer meer beroepsgericht-onderwijs en 'arbeidsnabij' worden. Er werden recentelijk ook weer zgn. ambachtsscholen opgericht en dit voor leerlingen vanaf 12 jaar. Men betreunde o.a. dat ondernemingen aan de grens hun vakmensen steeds meer in Vlaanderen gingen rekruteren.

3 'Vluchtige aanraking' belangstellingsgebieden. Toch halfslachtige opties?

Er zijn in het eerste en tweede jaar 4 uur voorzien voor kennismaking met zoveel mogelijk belangstellingsdomeinen in functie van de definitieve keuze van belangstellingsgebieden (en vakken) in de 2^{de} graad. Er mag in principe geen sprake zijn van echte opties, van een voorafname op de latere studieloopbaan. Om te kunnen kiezen zou een leerling met al die belangstellingsgebieden & vakken moeten kennismaken. Maar aangezien er 4 brede belangstellingsgebieden zijn die elk op zich een groot aantal domeinen en vakken beslaan, kan die doelstelling onmogelijk bereikt worden. Het kan enkel gaan om een vluchtig contact met een beperkt aantal leerdomeinen/vakken.

Volgens *Patrick Weyn*, VLOR-voorzitter s.o. & lid van commissie-Monard, zouden de leerlingen moeten kennismaken met domeinen uit de vier belangstellingsgebieden. Dit wordt dan wellicht even proeven à rato van 1 lesuur en is o.i. een maat voor niets. In het rapport-Monard zelf wordt het mooi klinkende principe van het proeven van een breed palet belangstellingsgebieden en het afschaffen van opties echter al meteen tegengesproken. Dit proeven in het eerste jaar zou volgens het rapport eventueel ook het uitdiepen van 2 en zelfs 1 belangstellingsgebied kunnen zijn en kennismaking met de andere gedurende telkens een themaweek. In het tweede jaar kan dit proeven veelal geen proeven meer zijn, maar vooral uitdiepen van 1 of 2 gebieden.

In een *Vrije Tribune* op 2 juli in DS pakken *Monard en co* nog eens uit met het principe van het afschaffen van de opties en het breed verkennen van belangstellingsgebieden, maar tegelijk zwakken ze dit principe enorm af: "*We vinden het belangrijk dat alle leerlingen kennismaken met tal van belangstellingsgebieden waarmee ze binnen de huidige onderwijsstructuur wellicht niet of nooit in aanraking komen. We pleiten voor een getrapte studiekeuze; maar wie al sneller wil kiezen (bv. voor Latijn of voor hotelschool) heeft daartoe de mogelijkheid, maar leert in de eerste jaren toch grondig andere gebieden kennen*". *KLASSE* besluit hieruit: "*Latijn en hotel blijven dus bestaan*." *Monard en co* zijn wel tegen *opties*, maar toch laten ze de weg open voor halfslachtige opties die noch mossel, noch vis zijn.

Wie in het eerste jaar al kiest voor het uitdiepen van één gebied (Latijn, moderne talen, hotelschool, mechanica-elektriciteit, ...) en in het tweede jaar voor het uitdiepen van hetzelfde gebied kan toch ongemogelijk grondig kennismaken met de drie andere belangstellingsgebieden. Die leerlingen kiezen in feite al onmiddellijk voor een (afgezwakte) optie en de scholen zullen geneigd zijn de leerlingen ook per optie in klas samen te plaatsen. En wie gelooft in het effect, de zinvolheid en organiseerbaarheid van een opsmuk-onderdompeling '*in de andere belangstellingsgebieden gedurende telkens een themaweek*'? Voor zo'n flexibele belangstellingsgebieden zijn er o.i. ook geen echte eindtermen en evaluatievormen mogelijk, met alle gevolgen vandienvoor de motivatie en inzet van de leerlingen. We merken dus een verschil tussen het mooie principe van uitstel van studiekeuze & brede verkenning van belangstellingsgebieden en anderzijds de concrete uitwerking.

Zowel in het eerste als in het tweede jaar zullen de leerlingen vermoedelijk toch al een belangrijke keuze kunnen/moeten maken (= een optie kiezen) en niet echt breed kunnen proeven. Wellicht keren de opties en combinaties van opties op de meeste scholen dan gewoon terug - in verwaterde en vage vorm. Dit betekent dus ook *dat de klassieke problematiek van de vroege keuze en van de hiërarchie tussen de belangstellingsgebieden/opties* ook hier al tot uiting zal komen. *Prof. Jan Van Damme* stelde in 1984 dat de optie in het 2^{de} jaar VSO cruciaal was voor de verdere loopbaan en dat vooral de best presterende leerlingen de meest prestigieuze opties kozen: "*vooral Latijn, in bijkomende orde Fysica (of E.W.W) en helemaal niet Technologie of Techniek*" (*Terugblik op sommige VSO-principes*, in: *Onderwijskrant 38*, september 1985). Als leerlingen in het eerste, resp. tweede jaar minder geproefd hebben van een bepaald domein (b.v. Latijn, wetenschappen, elektriciteit-mechanica, moderne talen), maar daarvoor toch nog kiezen in het tweede, resp. derde jaar, dan zullen ze ook sterk benadeeld zijn ten opzichte van de leerlingen die op dit gebied al serieus gevorderd zijn.

Scholen worden verondersteld een breed palet aan belangstellingsgebieden te organiseren, maar we lezen tegelijk dat enkel op het niveau van de scholengemeenschap het totale pakket aangeboden moet worden. Dit laatste blijft uiteraard nog moeilijk omdat er scholengemeenschappen zijn zonder nijverheidstechnieken e.d. Het betekent ook dat leerlingen zich voor bepaalde lessen moeten ver-

plaatsen naar een andere school. Voor de organisatie en programmatie (opstellen van lessenroosters, verdeling en toewijzing leslokalen, enzovoort) is het werken met leerlingen die deels een verschillend studiepakket volgen en in verschillende scholen, een onmogelijke zaak. Aso-scholen hebben ook geen praktijklokalen en leerkrachten voor nijverheidstechnieken, hotel e.d. De vele mogelijke combinaties leiden verder tot 'te kleine klasgroepen' en het klasverband wordt te vaak doorbroken.

De commissie-Monard hecht bij dit alles naar eigen zeggen veel belang aan de *keuzebekwaamheid van de leerlingen*. Wat bedoelt men eigenlijk met *talenten die vanaf de basisschool moeten ontdekt worden*? En wie en wat zal uiteindelijk bepalen wat een leerling van 12 à 14 jaar zal kiezen? *Keuzebekwaamheid* is weer een van de nieuwe toverwoorden.

Noot: er zijn ook nog de twee mysterieuze uren 'keuzevakken' die geen uitbreiding van de andere vakken mogen zijn en waarvoor er volgens het rapport geen eindtermen geformuleerd worden, maar door de school zelf te bepalen leerdoelen zoals remediëring.

4 Belangstellingsgebieden vanaf 3^{de} jaar Toch hiërarchie, verschillen & waterval

4.1 Hiërarchie tussen belangstellingsgebieden

Monard stelde in *De Standaard* van 23 augustus j.l. dat *"het onderscheid tussen algemeen, technisch en beroepsonderwijs even achterhaald is als het onderscheid arbeider-bediende, dat we maar niet kwijtraken. De leerlingen kiezen tussen de onderwijsvormen aso, tso en bso, die zo belast en beladen zijn met vooroordelen, dat ze spontaan sociale segregatie in de hand werken. Dat leidt naar een watervalsysteem, dat jongeren ertoe aanspoort fout te kiezen omdat ze zogezegd toch nog kunnen afzakken. Het verlossend alternatief luidt dan: "Wij stellen een indeling voor in belangstellingsgebieden: (1) gezondheid, welzijn en samenleving; (2) administratie, handel en economie; (3) natuur, techniek en wetenschappen; (4) talen, kunst en cultuur. En binnen elk belangstellingsgebied maken we verder een onderscheid tussen opleidingen die zich richten op de arbeidsmarkt en andere die leiden naar verder studeren."*

Na de eerste graad volgt dus een indeling op basis van belangstellingsgebieden. Geleidelijk neemt het aantal uren voor de basisvorming af ten voordele van het aantal lessen voor optievakken in de belangstellingsgebieden, en van de keuzevakken. Vanaf de tweede graad wordt er ook binnen de belangstellingsgebieden gewerkt met A(rbeidsmarktgerichte)-, D(oorstroomgerichte) studierichtingen. De specialisatie wordt wel groter binnen de Arbeidsmarktgerichte studierichtingen, maar het aantal uren algemene vorming zal er toch groter zijn dan op vandaag het geval is. Vanaf de 2^{de} graad worden ook verschillende beheersingsniveaus ingevoerd voor vakken als wiskunde, wetenschappen en moderne vreemde talen.

Met deze nieuwe structuur zouden dan volgens Monard en co de problemen van verkeerde keuzes, hiërarchie tussen belangstellingsgebieden en richtingen, waterval ... van de baan zijn. Voor ons is het duidelijk dat ook de nieuwe studierichtingen een naam zullen krijgen en de daarmee verbonden appreciatie van *moeilijker of gemakkelijker, eerder theoretisch of eerder praktisch georiënteerd*. Die etiketten zijn ook nodig in functie van het oriënteren van de leerlingen. *Ook met belangstellingsgebieden zal de stratificatie en waardering van de huidige onderwijsvormen en vakken nog duidelijk zichtbaar blijven*. Ook Lut Maertens (ACW) denkt dat *"de samengestelde elementen van een belangstellingsgebied zelf ook onderhevig zullen worden aan de huidige sociale stratificatie, dat beeldende kunst minder hoog gewaardeerd zal worden dan Latijn"* (Website SERV).

Daarnaast zorgen ook de uiteenlopende beheersingsniveaus voor een aantal vakken algemene vorming voor stratificatie en verschillende waardering. De hiërarchie tussen aso, tso en bso zal dus vervangen worden door een hiërarchie tussen belangstellingsgebieden & beheersingsniveaus. Noot: op pagina 39 zullen we aantonen dat de zgn. *waterval* voor veel leerlingen een meeval betekent.

4.2 Keuze voor A- of D-studierichting vanaf derde jaar

De keuze voor een brutale tweedeling na het 2^{de} jaar tussen A(rbeidsmarktgerichte)- en D(oorstroomgerichte) studierichtingen is merkwaardig en eerder in strijd met de comprehensieve principes. *Geert Schelstraete* stelde in 2001 als toenmalige secretaris-generaal secundair (katholiek) onderwijs: *"Zo'n*

tweedeling al na 2 jaar in doorstroming en kwalificatie, zou er al gauw toe leiden dat er een dichotomie tussen doorstromers (de slimmen en goeden) en kwalificerenden (de dommen en minderwaardigen) ontstaat, upper en lower class. Die tweedeling tussen doorstroming en kwalificatie wordt nochtans door velen opnieuw bepleit, zoal niet aanbeden. Ze houdt wel in dat leerlingen meteen na de eerste graad overduidelijk kiezen, een keuzemoment dat m.i. vandaag als te vroeg ervaren wordt. Misschien is dat ook een nadeel van het experiment modulair onderwijs, dat de kwalificatie-invalshoek volop uitspeelt. We concluderen dat (huidige) onderwijsvormen de oriëntering geleidelijker leiden dan de voorgestelde tweedeling na de eerste graad, dat een keuze voor kwalificatie en doorstroming dat dus radicaler doet en vooral op de te jonge leeftijd van 14 jaar" (Toespraak op de Algemene vergadering van St.A.M). In dit perspectief bood ook de klasieke 2x3-structuur meer mogelijkheden.

4.3 Kritiek Van Rompaey en OVDS

Op de website van OVDS (*Oproep voor een democratische school*) treffen we volgende kritiek aan: "In de vooropgestelde belangstellingsgebieden is er officieel géén verschil tussen de vier belangstellingsgebieden. Tegelijk blijven de keuzemogelijkheden binnen de belangstellingsgebieden de huidige stratificatie weerspiegelen. En er zal al vanaf de tweede graad binnen de belangstellingsgebieden een opsplitsing worden gemaakt in een D- en een A-richting, ... Het is onduidelijk op welke manier de commissie hoopt komaf te maken met de sociale perceptie van de verschillende keuzemogelijkheden. Een naamsverandering alléén lijkt ons weinig aarde aan de dijk te brengen."

Wilfried Van Rompaey, secretaris-generaal VVKHO maakt een kritische analyse van het rapport-Monard en besluit: "Op de terminologie en enkele andere zaken na, sluit de geschetste architectuur al bij al aan bij de vigerende architectuur. Ook in die (terechte) kwestie van verschillende beheersingsniveaus is mijn redenering van gemakkelijkere en moeilijker studierichtingen opnieuw zichtbaar. (Dit verschil tussen studierichtingen is overigens heel legitiem.) Die realiteit zal ook snel bekend zijn bij het publiek en dan komen we opnieuw uit op de vraag: zullen deze ingrepen eigenlijk wel veel aarde aan de dijk zetten op het vlak van die socio-economische en socioculturele segregatie?" (Enkele reflecties bij het Plan Monard, september 2009, website vsko).

4.4 Besluit

Uit voorgaande beschouwingen besluiten we dat het bij het vervangen van onderwijsvormen door belang-stellingsgebieden eerder om een cosmetische en gecompliceerde opsmuk gaat die het beoogde doel geenszins bereikt.

5 Ontwaarding tso en bso

5.1 Herwaardering tso en bso?

De comprehensieve eerste graad met zijn 26 uur gemeenschappelijke basisvorming en proefpakketten zal volgens de voorstanders leiden tot een herwaardering van het technisch en het beroeps-onderwijs. De comprehensie-promotoren, Accent-op-talent ... beloven veel meer aandacht en waardering voor techniek en technologie, voor leren 'van doen naar denken', enz. Met dit alles hopen ze ook dat meer getalenteerde leerlingen voor het technisch onderwijs zullen kiezen. Ten onrechte. Alleen al de omvangrijke reductie van de technische en beroepsgerichte component in de eerste graad en de reductie van die component in de 2^{de} en 3^{de} graad ten gunste van de zgn. algemene vorming, roepen veel vragen op. (Terloops: ook in de Finse middenschool en in de Waalse 'cycle unique' is er weinig aandacht voor de technische en beroepsgerichte component.) Kan men bij zo'n reductie nog volwaardig technisch onderwijs uitbouwen en de leerlingen voldoende voorbereiden op het technisch onderwijs na de eerste graad? Zo'n hervorming zou uiteraard ook veel verschuivingen bij de leerkrachten veroorzaken, overschotten voor een aantal vakken, tekorten voor andere vakken. Soms lezen we ook dat het niet zozeer de bedoeling is dat meer leerlingen kiezen voor een technische richting, maar wel dat alle leerlingen voldoende technologische vorming krijgen.

Ook in het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de basisvorming tot een onderwaardering van de technische en beroepsmatige componenten leidde. Heel wat Nederlandse jongeren staken de Belgische grens over om hier technisch en beroeps-onderwijs te volgen. Men betreurde ook dat Nederlandse ondernemers aan de grens hun stielmensen meer en meer in Vlaanderen kwamen zoeken.

5.2 Tso-kritiek op VSO-1

VSO-1 wou door het uitstel van studiekeuze dat iedereen zou worden geobserveerd en georiënteerd in functie van zijn interesses en bekwaamheden.

Dat zou leiden tot een herwaardering van het tso en tot het aantrekken van meer en betere leerlingen voor het tso, voor Industriële Wetenschappen, enz. Maar al bij de start van het VSO luidde een van de belangrijkste kritieken van veel leerkrachten tso en vertegenwoordigers van het technisch onderwijs dat de invoering van het VSO tot een onderwaardering van tso en bso en van de technisch-technologische component zou leiden.

De tegenstand tegen het VSO kwam dus ook heel sterk vanuit het technisch en het beroepsonderwijs – het meest nog van de kant van de nijverheids-technische scholen. Men stelde dat de vakopleiding in het gedrang zou komen gezien de sterke vermindering van het aantal uren technische opleiding in de eerste graad. Die kritiek werd niet enkel geformuleerd door de leerkrachten en directies tso, maar ook door het Comité voor de Verdediging en de Ontwikkeling van het Technisch Onderwijs (COVOTO) en door SESTON (directies t.o. met secretariaat in het Don-Bosco-Technisch instituut Hoboken). Men zag er ook een bedreiging in van de sterke afdeling Industriële Wetenschappen waarnaar sterke leerlingen vaak na 3 jaar aso overstapten. En achteraf gezien was dit ook zo.

Die kritiek werd wellicht nog het scherpst verwoord door een actiegroep die nauwe banden had met de katholieke koepel en die in 1975 het boek 'Van dualisme naar integratie' (Acco) publiceerde. Tot die actiegroep behoorden E. Neyt, secretaris-generaal technisch onderwijs, J. Jacobs (directeur tso), prof. Willy Wielemans en begeleider Guido Horebeek. Zij waren wel principieel gewonnen voor een vernieuwing van het s.o., maar vreesden dat het VSO nefast zou worden voor tso, tot grotere kwalen zou leiden dan het traditioneel s.o., tot een ontwaarding van het tso en vlucht naar het aso. In de inleiding van dit boek liet prof. C. De Keyser, VSO-boegbeeld, merken dat hij niet opgezet was met deze kritiek. De auteurs beweerden immers dat het VSO tot meer dualisering i.p.v. minder zou leiden.

Op pagina 75 formuleerde de actiegroep Neyt-Wielemans volgende conclusie: "Het oude selectiemechanisme en dualisme zal in het VSO verder spelen – krachtiger nog dan voorheen. In deze zin dan dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, nog breder dreigt te worden. Deze evolutie kan over enkele jaren leiden tot een volkomen depreciatie van elke school, waar de technisch-technologische vormingscomponent

centraal staat. ... En langs de andere kant dreigt een kunstmatige toeloop naar en overwaardering voor de zogenoemde intellectuele vormingstypen, die onder de kwantitatieve druk van het democratiseringsproces, hun vroegere eisen zullen dienen af te zwakken en aan te passen, met als uiteindelijk resultaat dat een steeds sterker aanzwellende groep jongeren, mentaal en intellectueel minder goed gewapend, zal trachten een post-secundair diploma te behalen, en in geval van mislukking, totaal onvoorbereid zal zijn op de eisen van het moderne beroepsleven en met 'lege handen' op zoek moet gaan naar een elementaire beroepsopleiding. ... Dit kan ertoe leiden dat een op zichzelf- vooral didactisch – waardevolle vernieuwingsoperatie als het VSO het doel niet kan bereiken of daarin minder goed zal slagen dan het onderwijsstelsel dat het vernieuwen wilde"....

Op pagina 74 wordt deze conclusie als volgt toegelicht: "Door het VSO komt aan het licht dat de sociale drempelvrees voor de intellectueel-cognitieve vormingstypen geweldig aan het afnemen is. Deze drempelverlaging zal tot gevolg hebben dat bijna alle normaal begaafde leerlingen, mede onder invloed van samenspelende en krachtige factoren van onderwijsinterne en - externe aard, gaan opteren voor studierichtingen, waarvan de technisch-technologische vormingscomponent nagenoeg afwezig is. Dient de schamele tijd die in het VSO voor technologie uitgetrokken wordt vooral niet om het blazen op te frissen van de intellectueel-cognitieve vormingstypen? Een waarachtige valorisatie van de technisch-technologische dimensie kan aldus door het VSO gewoon worden uitgehouden. ... Komt het dualisme niet versterkt uit de vernieuwingsoperatie VSO? In deze zin vrezen we dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, breder wordt?"

Het VSO leidde dus volgens velen tot die omgekeerde effecten, tot een onderwaardering van het tso, tot het te laat overstappen naar het tso (na 4 jaar aso), tot een aantasting van Industriële Wetenschappen, ... Ook de hervorming-Monard, een soort VSO in het kwadraat, zou dezelfde effecten sorteren. Op dat vlak kunnen we ook lering trekken uit de ervaring met de 'cycle unique' in het Franstalig landsgedeelte.

6 Fabeltjes over differentiatie & heterogene klassen

De comprehensieven bepleiten ook het werken met *sterk heterogene klassen* waarbij de leerkrachten via doorgedreven differentiatie e.d. er maar moeten voor zorgen dat zowel de zwakste leerling als de bolleboos aan zijn trekken komt. En indien het leerzorg-plan uitgevoerd wordt, dan komen daar ook nog een aantal buso-leerlingen bij.

We formuleerden al een eerste kritiek op de fantasierijke differentiatievoorstellen in bijdragen in *Onderwijskrant* 149 & 131. Aan deze thematiek zullen we later nog aparte bijdragen wijden. We beperken ons hier tot een paar gedachten. We vermelden vooreerst de ontnuchterende overzichtsstudie over de resultaten van differentiatie-onderzoek. De conclusie luidt: "*In de valabele wetenschappelijke studies worden de vooropgestelde voordelen van een gedifferentieerde pedagogische aanpak geenszins bevestigd. Avant d'implanter ce type de pédagogie dans les écoles et les systèmes scolaires, il faudrait que ses effets sur la réussite des élèves aient été démontrés empiriquement*" (Véronique Jobin, *Pédagogie différenciée: nature, évolution et analyse d'études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*, Université Laval, Québec, février 2007, zie Internet).

Ook in comprehensieve middenscholen wordt het principe van de heterogene klassen meestal niet toegepast. Er wordt vaak gewerkt met vakniveau-groepen en niveauklassen, ook al staat dit haaks op een comprehensieve kerndoelstelling die opteert voor het werken met heterogene groepen waarbij de zwakkere leerlingen kunnen leren van de betere. In Wallonië trekken sterkere leerlingen naar de *cycle unique* in scholen met een aso-bovenbouw; zwakkere naar een school met tso-bso-bovenbouw.

Ook binnen ons VSO werd destijds het vooropgestelde principe van de heterogene klassen met de voeten getreden. In de Waalse *cycle unique* trekken sterkere leerlingen naar scholen met een aso-bovenbouw; zwakkere naar scholen met tso-bso-bovenbouw. *Mieke Van Hecke*, topvrouw katholiek onderwijs, stelde in *Ter Zake* dat zo'n differentiatie binnen heterogene klassen blijkbaar niet realiseerbaar is, aangezien dit anders al lang toegepast zou worden.

De stelling van *Mieke Van Hecke* wordt bevestigd in een bijdrage van *Lieve Vanmaele* (KULeuven). Zij

interviewde een paar jaar geleden voor het tijdschrift 'Impuls' het schoolteam van een Hasseltse 'authentieke middenschool' (*Op weg naar binnen-klasdifferentiatie, Impuls*, september 2004). Uit het interview blijkt vooral dat veruit de meeste leerkrachten niet geloven in de mooie verhaaltjes inzake differentiatie binnen heterogene klassen en dit in tegenstelling tot hun bevolgen middenschooldirectie. We lezen o.a.: "*Na 16 jaar middenschool stuit heterogene klassamenstelling op weerstanden bij een behoorlijk aantal leerkrachten. Vooral ten nadele van de 'knappere' leerlingen wordt aangevoerd, aangezien de 'zwakkere' klasgenoten veel aandacht opeisen.*" Tussendoor: het gaat hier nog niet om een volwaardige middenschool aangezien de bovenbouw enkel uit een aso-school bestaat en je in zo'n middenschool minder zwakke leerlingen krijgt. Voor een uitgebreide samenvatting van dit interview verwijzen we naar de hierop volgende bijdrage.

7 Pleidooi voor verdere ontsholing: AVC-leren: actief, zelfstandig, vakken-overschrijdend, competentiegericht, ...

7.1 Les zoals in de 19^{de} eeuw? Te cognitief?

Het plan-Monard bevat merkwaardig genoeg ook veel uitspraken over de pedagogisch-didactische aanpak in klas, een vorm van staatspedagogiek eigenlijk. Naast de discriminatie die een gevolg zou zijn van de opgesplitste onderwijsvormen en vroege keuzen, zouden ook de huidige instructievormen niet deugen. Ook de kloof met de cultuur van de kansarmere leerlingen zou tot sociale discriminatie leiden. In het rapport-Dijsselbloem lezen we dat uitspraken over het 'hoe' niet de taak is van de overheid en dat dit precies ook een van de grote fouten was binnen het beleid van de voorbije decennia. Politici moeten zich volgens de parlementaire commissie niet uitspreken over het 'hoe', maar enkel over het 'wat'.

In zijn recente *'Overzichtsstudie over school- en instructie-effectiviteit'* (2008, Univ. Twente) concludeert *prof. Jaap Scheerens* dat de klassieke aanpakken nog steeds het meest renderen. Het meest effectief is het beeld van *traditioneel onderwijs* met veel interactie tussen leerkracht en leerlingen, met een vrij vast kader inzake curriculum en evaluatie, met een streng disciplinair klimaat en met veel autonomie voor de leraren. Monard en co gaan uit van de stelling dat we nog "*lesgeven zoals in de vorige eeuw*" (lees: 19de eeuw) en stellen de klassieke aanpakken in vraag. *Het schoolse karakter*

van ons secundair onderwijs zou in sterke mate contrasteren met de nieuwe en frisse aanpak in het basisonderwijs: "Ons onderwijs is zeer goed, maar het is nog veel schoolser dan in andere landen. In de eerste graad komen de leerlingen in een totaal ander systeem terecht. Het tempo is er te hoog, de invalshoek sterk cognitief" (p. 39). De klassieke clichés over lesgeven worden weer opgedist. De bewering alleen al dat het leren van de Vlaamse leerlingen bemoeilijkt wordt door de vele instructie, maar dat ze anderzijds beter presteren dan elders, klinkt paradoxaal. In het s.o. zou er al vijftig jaar niets meer veranderd zijn. Monard en co komen blijkbaar nooit in klas en weten dan ook niet dat de meeste leraren al lang werken met een mix van activerende instructie en activerende taken. Precies daardoor scoren de Vlaamse leerlingen meestal beter dan in andere landen – zowel de zwakkere als de sterke. Ook in PISA-droomland Finland is er opvallend veel instructie.

Het rapport-Dijsselbloem staat vol kritiek op het 'nieuwe leren', op de zgn. 'activerende werkvormen' en het constructivisme; Monard en co zwijgen hier over. De Franse minister Darcos stelde vorig jaar dat precies de 'competentiegerichte en constructivistische religie' er verantwoordelijk is voor de niveaudaling: "Plus l'école s'enferme dans le constructivisme, plus elle est inégalitaire pour les enfants des milieux défavorisés qui ne peuvent pas avoir les compétences nécessaires. C'est la transmission du savoir qui est le seul moyen d'apprendre". Ook prof. Jaap Dronkers betreurt in 'De ruggengraat van de ongelijkheid' dat middenschoolpromotoren kozen voor de 'zachte didactiek', het ontplooiingsmodel. En minister Plasterk poneerde onlangs nog dat de keuze voor het ontplooiingsmodel ten koste ging van het klassieke instructiemodel en uiteindelijk van de talentontwikkeling.

7.2 AVC-leren: ontplooiingsmodel, minder schoolse kennis

Monard en co formuleren tal van voorstellen om het leren te vitaliseren en te actualiseren; "de leerling moet centraal staan" (p. 19) en 'de leerling moet de actor zijn van zijn eigen leerproces' (= constructivisme). Zo zou de school ook veel meer de leefwereld van de leerlingen in klas moeten halen: "de schoolse wereld staat te ver van de leefwereld en interessegebieden van jongeren; we moeten de school openbreken om de buitenwereld meer naar binnen te brengen". Ook volgens Nicaise moet "de gezamenlijke stam van het curriculum minder aca-

demisch zijn, en meer ervaringsgericht, technisch en instrumenteel van inslag worden" (TORB, 2001, 5-6, p. 389). In de 'Beleidsnota 2000' lezen we zelfs: "Het verwerven van kennis is niet langer de hoofdopdracht van ons onderwijs (p. 68).

De Franse filosoof Alain stelde in zijn *Propos sur l'éducation*: "Le but de l'enseignement est l'accès aux lumières humaines et ne pas l'accès aux places". In de traditie van Vygotsky wezen opvallend veel pedagogen, psychologen en sociologen de voorbije jaren op het grote verschil tussen alledaagse kennis en anderzijds schoolse of wetenschappelijke kennis, tussen de leefwereldkennis en de schoolse kennis. Op school moeten kinderen vooral ingeleid worden in de vakdisciplinaire werkelijkheidsdomeinen, in de beproefde en geordende cultuur; die leerinhouden kunnen ze niet zelf ontdekken. Leerlingen moeten wel leren 'pour la vie', maar niet 'par la vie', 'pour compétence, maar niet 'par compétence'. Het afstemmen op de leefwereld en de alledaagse kennis is een aanslag op de essentie van het onderwijs. Het verleuken leidt tot knuffelpedagogiek: niet te veel eisen, niet te veel huiswerk, geen echte examens en punten ...

Op de Kohnstamm-lezing 2009 pleitte de Engelse socioloog Frank Furedi voor de terugkeer naar de school als kennisinstituut: "Voor moderne pedagogie is kennis ouderwets. En kennis die niet onmiddellijk bruikbaar is voor het dagelijkse leven krijgt een marginale rol toebedeeld." Monard en co beweren dat de school te veel een kennisinstituut is. Vooral de invoering van 'activerende werkvormen' van het nieuwe leren zou soelaas moeten brengen. Monard en co vermijden wel de beladen term 'nieuwe leren' en kiezen voor een zgn. AVC-aanpak: "Activerend, Vakdoorbrekend en Competentiegericht leren', drie controversiële aanpakken die o.i. enkel de al sluipende ontscholing van de voorbije decennia kunnen bespoedigen.

Monard pleitte in *De Standaard van 23 augustus* voor zelfstandig en zelfontdekkend leren: "Terwijl alle pedagogen en psychologen weten dat iedereen beter leert als hij iets zelf gevonden heeft. Actiever, onderwijs dus. Onderwijs mag geen schoolreis zijn, waarbij iedereen hetzelfde moet doen en iedereen altijd moet wachten tot alle anderen met hetzelfde klaar zijn."

Het is bekend dat het zelfontdekkend leren en beperkte instructie & leiding als nefast worden beschouwd door de meeste leerkrachten, maar ook

door de belangrijkste leerpsychologen - ook bij hoogcognitieve leerprocessen. We schreven er de voorbije jaren veel bijdragen over in *Onderwijskrant*, o.m. over de visie van de leerpsycholoog Sweller. In het kader van de acties van de vereniging O-ZON hebben we overigens vastgesteld dat de meeste leerkrachten en docenten ervan overtuigd zijn dat de ontscholing van het onderwijs ook in Vlaanderen al te sterk gevorderd is en dat er te weinig i.p.v. te veel basiskennis is.

7.3 Vakkenoverschrijdende thema's & competentiegerichte aanpak

De vakken zouden volgens het plan Monard in de eerste graad gegroepeerd moeten worden en er zou hierbij aansluitend veel meer vakkenoverschrijdend gewerkt moeten worden: *"losser komen van de vakken leidt tot een minder gesegmenteerde visie op de werkelijkheid"* (p. 24). Ook het werken met belangstellingsgebieden in de tweede en derde graad stuurt hierop aan.

Prof. Helmut Fend stelde in 2008 dat steeds meer duidelijk geworden is dat *enkel een sterk doorgedreven vakkengerichte aanpak en hoge eisen voor een hoog niveau kunnen zorgen*. Ook de bekendste Engelse kennissocioloog *Michael Young* bekende enkele jaren geleden dat hij in zijn publicaties van de jaren zeventig ten onrechte de klassieke vakdisciplines en schoolse kennis relativerde (zie ook zijn recente boek: *Bringing back in knowledge*). Vakkenoverschrijdend werken biedt veelal te weinig garantie voor innerlijke samenhang, diepgang en kwaliteit; het leidt tot minder - i.p.v. meer - innerlijke samenhang en tot te veel overlapping.

In verband met de kritiek op AVC-onderwijs à la Monard en co, verwijzen we nog even naar de visie van de Duitse socioloog *Niklas Luhmann* in zijn postuum uitgegeven werk *'Das Erziehungssystem der Gesellschaft'* (Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 2002). Luhman betreurt het steeds minder beklemtonen van de interactie en instructie en van het belang van het werken vanuit de vakdisciplines. Deze evolutie is volgens hem beïnvloed door modieuze trends binnen de huidige onderwijskunde als 'zelfstandig leren', 'leraar als coach on the side', 'levenslang leren', 'leren leren', ... Zo is ook het werken op basis van goed afgebakende vakdisciplines volgens Luhman een belangrijk kenmerk van degelijk secundair onderwijs. Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen,

vormen dus een essentieel kenmerk van het onderwijs.

Monard en co pleiten ook voor de controversiële *competentiegerichte aanpak*. Ook de VLOR pleit hier al vele jaren voor. Volgens Patrick Weyn, VLOR-voorzitter s.o., moeten in het nieuwe s.o. ook de eindtermen en doelen in termen van (algemene) competenties worden uitgedrukt.

Prof. Marcel Crahay, de vader van de competentiegerichte aanpak in Franstalig België, heeft zich in 2006 bekeerd. Hij erkent nu dat precies die aanpak tot een niveaudaling geleid heeft. *"Le concept de compétence ne résiste pas à une analyse scientifique sérieuse"*. Crahay concludeert: *"Il nous paraît urgent de plaider en faveur d'une restauration du disciplinaire"*. De leerinhouden, de kennis en de vakdisciplines moeten weer in ere hersteld worden (*'Faut-il finir avec les compétences?'*, zie Internet).

In dit verband namen we op de KULeuven-campus Kortrijk op 1 juli j.l. deel aan een interessant debat met als uitdagende titel: *(in)competent onderwijs, (in)competente studenten*. Binnenkort zullen we een themanummer besteden aan een kritische analyse van het zgn. *competentiegerichte onderwijs*. Ook de *Leuvense prof. F. Dochy* blijkt niet langer meer de grote propagandist van het competentiegerichte leren te zijn.

7.4 Conclusie

We concluderen dat de voorstellen van Monard en co inzake alternatieve didactische aanpakken het niveau van ons onderwijs zouden aantasten. De zwakkere leerlingen zouden hiervan het meest de dupe zijn. *Wilfried Van Rompaey*, secretaris-generaal VVKHO, concludeert over het AVC-leren:

- *"De visienota combineert hier heel typisch enkele te voortvarende uitspraken waarvan men de bewezen waarheid toch maar snel vooronderstelt, met telkens een aantal nuancerende commentaren.*
- *Er wordt ook te veel gedaan alsof dit allemaal zo nieuw zou zijn. Daarbij hanteert men de hardnekkige clichés over het secundair onderwijs waar de tijd inzake de didactische methoden zou zijn blijven stilstaan, in tegenstelling tot het basisonderwijs waar zagezegd wel heel anders dan vroeger gewerkt zou worden (hoekenwerk, contractwerk, ...).*

- *Enerzijds wil men meer AVC-leren, want dat is zoveel beter om de doelen te bereiken, maar gelukkig wordt dat dan heel snelgevolgd door de noodzaak om meer expertise te ontwikkelen over de contexten waarin AVC-leren het meest geschikt is én voor welke leerlingen; dus blijkbaar weet men dat nog niet zo goed.”*

8 Regenten: bredere bevoegdheid

Mede vanuit hun pleidooi voor vakkenoverschrijdend werken en om een bruuske overgang naar het s.o. te voorkomen, opteren Monard en co voor leerkrachten met een heel brede bevoegdheid die veel uren les in één klas kunnen geven.

Die bruuske overgang lijkt ons vooreerst fel overdreven. Verder is het zo dat de recente hervorming van het regentaat (2007) leidde tot het inperken van de bevoegdheid van de regent van 3 naar 2 vakken en tot het wegvallen van de verplichting om ook één groot vak in dit pakket op te nemen. We hebben die hervorming steeds heftig bekritiseerd, maar konden op al te weinig steun rekenen. Nu willen Monard en co weer leerkrachten met een brede bevoegdheid.

Wilfried Van Rompaey schrijft hier over: “*Met de 'bredere omschrijving van vakken, de vakkenclustering, met meer vakkenoverschrijdend werken en dergelijke die de Commissie-Monard voorstelt, zou men nu voor de leraren van de eerste graad s.o. weer de andere richting uitgaan. De commissie-Monard distilleert daaruit zelfs het voorstel om in de lerarenopleidingen s.o. te gaan differentiëren tussen trajecten die respectievelijk eerder op de eerste graad of op de tweede graad (soms ook op de derde) voorbereiden.*” Mede door het feit dat toekomstige regenten slechts 2 vakken kiezen, is het aantal studenten per vak nu al vaak te laag en dan zou men nog eens moeten differentiëren per graad.

Monard en co stellen ook dat nog meer leerlingen uit tso en bso zouden moeten kiezen voor de regentaatsopleiding, om aldus de kloof tussen thuis en school te verkleinen. *Mieke Van Hecke* pleitte vorig jaar terecht voor meer aso-leerlingen om aldus het niveau weer te verhogen.

9 Besluit

In deze bijdrage wezen we op de nefaste gevolgen van het Plan-Monard voor de talentontwikkeling van alle leerlingen. Het werd ook duidelijk dat Monard en co op veel terreinen vrij vaag blijven en voortdurend schipperen. In het rapport wordt ook hier en daar wat meer genuanceerd dan in vroegere *Accent-op-Talent-publicaties e.d.* Na voortvarende en krasse uitspraken komen achteraf nuanceringen. Dit is een bekende techniek, het sussend anticiperen op de kritiek.

Voorstanders van een meer radicale middenschool zoals *OVDS* vinden het Plan-Monard een halfslachtige benadering van comprehensief onderwijs die weinig resultaat zal opleveren. Dat is ook de mening van *Lut Maertens* van het ACW. In een bespreking binnen de *SERV* stelde ze: “*Het rapport-Monard is een werkstuk dat geen knopen doorhakt en discussies uit de weg gaat Er komt geen structuur- of stijlbreuk, alleen een andere woordenschat.*” *Maertens* betreurt ook dat er met geen woord wordt gerept over de financiering van de hervorming. Voor hun radicale middenschool zullen *OVDS* en co o.i. weinig aanhangers vinden. Zelfs in het 'vurige' Franstalig België lukt dit niet.

Authentieke middenschool op weg naar comprehensief onderwijs? Dichtung & Waarheit over authentieke middenscholen

Raf Feys

1 Inleiding

De *Stuurgroep Authentieke Middenscholen* wekt al vele jaren de indruk dat hun StAM-scholen echte middenscholen zijn en dat ze al heel ver gevorderd zijn op het vlak van de comprehensivering, werken met een brede gemeenschappelijke stam, heterogene klassen, enz. Merkwaardig genoeg vinden we geen rapporten waarin de zegeningen van die middenscholen concreet en objectief beschreven worden.

Mieke Van Hecke heeft al een paar jaar geleden opgemerkt dat ook de authentieke middenscholen nog geen echte middenscholen zijn. Zo functioneren ook vaak als de onderbouw voor een aso-bovenbouw en trekken zo veel minder tso-leerlingen en geen bso-leerlingen aan. We hebben al lang onze twijfels over het reilen en zeilen op die 'authentieke' scholen.

Op de congresdag van het Steunpunt GOK in 2005 (Aalst), ergerden we ons mateloos aan het sprookje dat StAM-voorzitter Ludo De Caluwé vertelde over het middenschool-paradijs waarin wordt gewerkt met heterogene klassen, gemeenschappelijke stam, permanente evaluatie i.p.v. examens, enz. Toen hij uitpakte met kwakkels over Vlaanderen als wereldkampioen zittenblijven, hebben we toch even vanuit de zaal die kwakkel rechtgezet op basis van PISA-cijfers e.d.

In punt 2 illustreren we de twijfels omtrent het reilen en zeilen in die authentieke middenscholen aan de hand van een getuigenis en bijdrage van *Jan Dewit*, afscheidsnemend directeur van de middenschool van Maaseik.

In punt 3 wordt duidelijk dat ook de meeste leerkrachten van een authentieke middenschool Hasselt er andere opvattingen op nahouden over heterogene klassen, kwalitatieve differentiatie e.d. dan hun directie en coördinatoren.

2 Maaseik: geen 'middenschool' meer, lippendienst aan eenheidsleerplannen

2.1 Weg met termen als middenschool, uitstel studiekeuze

We staan even stil bij de opmerkelijke getuigenis van afscheidsnemend directeur *Jan Dewit* van de eerstegraadschool Maaseik. Naar de scholengroep Maaseik werd de voorbije jaren voortdurend verwezen als een scholengroep die evolueerde naar een comprehensieve structuur: met een grote middenschool en 4 bovenbouwscholen voor 4 belangstellingsgebieden. Het werd een van de proeftuinen voor het uittesten van comprehensief onderwijs. Zowat iedereen beschouwde Maaseik als een model en ook minister Vandenbroucke verwees er graag naar. Toch kregen we nooit een echte evaluatie van die modelschool en van dit proefproject.

De loslippige en wat verbitterde *Jan Dewit* liet in zijn recente getuigenis even achter de schermen van de comprehensieve gevel van Maaseik kijken (*Ongekunsteld en oprecht. Een getuigenis uit het werkveld van de authentieke middenscholen*, IVO 116, september 2009). Dewit was tot vorig jaar directeur van de eerstegraadsschool.

Uit de getuigenis van Dewit blijkt nu dat de algemene directie en het bestuur van de scholengroep in de praktijk veel minder de comprehensie-filosofie genegen zijn dan veel buitenstaanders denken. Zo betreurt *Dewit* dat hij zijn eigen creatie van een middenschool vanaf 2005 niet langer meer 'middenschool' mocht noemen. Dewit betreurt dat de algemene directie en het schoolbestuur in 2005 zelfs bezwaren maakten tegen de basisdoelen van een middenschool en tegen uitdrukkingen als 'middenschool' en 'uitstel van studiekeuze'. Dewit schrijft: "Het Schoolbestuur maakte sterk bezwaar tegen de vier basisdoelen voor de eerste graad. Vooral het uitstel van de studiekeuze – dat naar mijn mening onlosmakelijk verbonden was met het (comprehensief) masterplan van middenscholen en bovenbouw – werd sterk in vraag gesteld."

Het Schoolbestuur vond ook het lidmaatschap van de St.A.M., stuurgroep authentieke middenschoolen, op zich niet verkeerd, maar de verwijzing ernaar te ver gaan. Het einde van de soms verhitte discussies was dat er een verbod kwam op het gebruik van de term middenschool, die werd vervangen door Eerstegraadsschool."

2.2 Lippendienst aan eenheidsleerplannen

Dewit stelt verder dat hij wel gelukkig is met het feit dat de Guimardstraat-koepel voor de eerste graad eenheidsleerplannen oplegde ter vervanging van de gedifferentieerde A- en B-leerplannen. Hij voegt er echter onmiddellijk aan toe dat de algemene directie en het bestuur deze poging tot het bereiken van een meer gemeenschappelijke vorming onmiddellijk met de voeten traden. Hij schrijft: *"Helaas lijkt ons Schoolbestuur (algemene directie e.d.?) te kiezen voor een verschillend aantal lesuren voor Frans en wiskunde afhankelijk van de gekozen optie. Zo voorziet men voor de basisopties Mechanica-Elektriciteit vier i.p.v. vijf uur wiskunde en drie i.p.v. vier uur Frans".* Leerkrachten moeten nu in Maaseik met eenzelfde leerplan en handboek 5 uur lesgeven aan sterkere groepen en 4 uur aan zwakkere groepen. Verwonderlijk toch dat een zogenaamde comprehensie-minded scholengroep vanaf het eerste jaar al zoveel differentiatie wil inzake basisvorming.

2.3 Middenschool opgelegd? Weerstand leerkrachten

In de paragraaf 'weerstand en hindernissen' bekent directeur Dewit ook dat zijn middenschool er niet zonder slag en stoot is gekomen en dat er veel weerstand is vanwege de leerkrachten. Dewit geeft eerlijk toe dat hij als directeur zijn middenschoolvisie van bovenaf heeft opgelegd: *"We verhalen niet dat we in de beginperiode vrij hard zijn gegaan en soms beslissingen vrij arbitrair hebben doorgedrukt. ... Ook de invoering van heterogene klasgroepen, het ingrijpen in het evaluatiesysteem en zeker de kwalitatieve differentiatie, botsten keer op keer op weerstanden. ..."*

In toevallige reiscontacten met leerkrachten van de authentieke middenschool Genk, werd ons ook wel verteld dat directeur X.Y. destijds de middenschool-ideeën vrij autoritair opdroeg.

Dewit vervolgt: *"Het is verder een open deur intrappen te stellen dat we in onze middenschool iedereen mee zouden hebben met onze St.A.M.-*

visie of dat iedereen even enthousiast was. Er is een groepje leraren dat zich eerder afzijdig houdt en er is een groepje dat niet altijd even geestdriftig meewerkt. ... Kiezen voor de middenschoolvisie is zeker niet de gemakkelijkste weg en is ook een keuze die van iedere leraar, behalve bijzondere competenties, ook veel inzet en werk vraagt. En vooral voor dit laatste is het voor sommige leraren een brug te ver. Uitgeverijen zouden hier zeker aan tegemoet kunnen komen door voor de eerste graad materiaal te ontwerpen dat beantwoordt aan het model van kwalitatieve differentiatie." Indien dit zou mogelijk zijn, dan zouden die uitgeverijen dit o.i. al veel langer op de markt gebracht hebben.

Jan Dewit is zo eerlijk te bekennen dat hij het middenschoolmodel opgedrongen heeft aan zijn leerkrachten. Vaak is het zo dat zo'n nieuwe concepten groeien bij een bevlogen directeur en bij leerkrachten die mede door het feit dat ze vrijgesteld worden als middenschoolcoördinator die taak dan ook wel moeten waarmaken. Ook in het rapport-Dijsselbloem lezen we dat vernieuwingen als het studiehuis, nieuwe leren e.d. meestal door het schoolmanagement werd opgelegd zonder inspraak van de leerkrachten.

Uit een gesprek van Lieve Vanmaele in 2004 met het team van een Hasseltse middenschool bleek dat ook daar de invoering van heterogene klassen, een nieuw evaluatiesysteem e.d. ... opgelegd werden door enkele sleutelfiguren: *"directeur, middenschoolcoördinatoren en een groepje vooruitstrevende leerkrachten"*. In punt 3 vatten we het interview samen.

3 Kritiek vanwege leerkrachten authentieke middenschool Hasselt

Lieve Vanmaele (KULeuven) - zelf een voorstander van comprehensief onderwijs - interviewde een paar jaar geleden voor het tijdschrift 'Impuls' het schoolteam van een Hasseltse middenschool ('Op weg naar binnenklasdifferentiatie, Impuls, september 2004). Tussendoor: het gaat hier niet om een volwaardige middenschool aangezien de bovenbouw enkel uit een aso-school bestaat en je dus in zo'n middenschool minder zwakke leerlingen krijgt. Men werkt er dus enkel met gematigd heterogene klassen.

Uit het interview blijkt vooral dat de betrokken leerkrachten veel minder geloven in de mooie verhaaltjes inzake differentiatie binnen heterogene

klassen dan hun bevolgen middenschooldirectie. We lezen: "Na 16 jaar middenschool stuit de heterogene klassamenstelling op weerstanden bij een behoorlijk aantal leerkrachten. Vooral ten nadele van de 'knappere' leerlingen wordt aangevoerd, aangezien de 'zwakkere' klasgenoten veel aandacht opeisen. ... In verband met binnenklasdifferentiatie worden nog twee problemen gesignaleerd. Een eerste is het probleem van een verantwoorde aflijning van basis- en extradoelen. Een tweede is de schoolarchitectuur. De veel te kleine lokalen bieden niet de nodige bewegingsruimte voor werken met gedifferentieerde groepen in een actieve werkvorm."

Lieve Vanmaele stelde dus vast dat de leerkrachten vrij sceptisch waren, maar ze voegde er onmiddellijk aan toe: "Nochtans wil de schoolleiding deze heterogene groeperingsvorm handhaven, overtuigd als ze is van haar meerwaarde. Enkele dagen later mailt een middenschoolcoördinator: tijdens het STAM-congres 2004 hoorden we dat, via recente studies, de meerwaarde van de heterogene klassamenstelling is aangetoond. De meerwaarde voor de 'zwakkere leerlingen' zou groter zijn dan de 'minwaarde' voor de 'sterkere'. We zijn ons wel bewust van de complexiteit en hopen dat de problematiek wordt gereduceerd door de invoering van een vernieuwd evaluatiesysteem waarmee we nu willen starten."

Vanmaele stelt verder ook vast dat het niet de leerkrachten vragende partij zijn voor de aangekondigde invoering van een nieuw evaluatiesysteem met permanente evaluatie, afschaffing van examens e.d. "Het nieuwe concept is gegroeid bij de sleutelfiguren: directeur, middenschoolcoördinatoren en een groepje vooruitstrevende leerkrachten. Het vernieuwingsconcept steunt vooral op lectuur. ... De sleutelfiguren verwachten zelf moeilijkheden bij de invoering. Ze willen wel per se dit concept opleggen, maar beseffen wel dat er veel weerstand komt. ...

Eén coördinator rapporteert de bezwaren van de meerderheid. Een citaat uit het interview: 'je hebt als leerkracht geen houvast. Je moet maar iets zoeken, maar je weet nog niet goed wat.' Een andere frequent opgevangen opwerping is: 'Waarom moet ik afstand doen van mijn dertigjarige aanpak, die

toch zijn resultaten bewezen heeft? En verder: 'Was ons evaluatiesysteem dan fout en is het nieuwe beter? En als het niet fout is, waarom moet men het dan veranderen? Trouwens, onze school draait goed. Waarom dan op het systeem inbreken? Een vernieuwingsproces is als een doortocht door de woestijn, zo erkent de schoolleider. Mensen moeten het oude verlaten, terwijl de vernieuwingspromotoren hun nog geen winstresultaten kunnen voorleggen'.

Vanmaele besluit: "Het vernieuwingsgezinde beleidsteam zal alvast rekening moeten houden met een aantal gegevens: de kloof tussen voortrekkers en een grote groep 'modale leerkrachten' en de complexiteit van de vernieuwingsopgave."

Ook Elie Michiels, ex-VSO-coördinator, brengt in 'Impuls' verslag uit van een gesprek over differentiatie met directies, leraren en begeleiders. De leraren laten zich ook hier vrij kritisch uit. We citeren even: "Niet iedereen kan toch alles leren. Niet iedereen kan om het even wat leren. Men creëert vaak overspannen verwachtingen ten aanzien van differentiatie. Er ontstaat een trend om bij elk falen de school te culpabiliseren. Het discours rond binnenklasdifferentiatie gesteund op basis-extra-leerstofmodel roept bij velen weerstand op. ... Er zijn te grote verschillen in relevante voorkennis voor vakken. ..."

4 Besluit

De StAM-woordvoerders stellen het vaak voor alsof zij al lang functioneren als een echte middenschool met heterogene klassen, binnenklasdifferentiatie, alternatieve evaluatie e.d.. Uit de interviews blijkt dat dit niet zo evident is. Het verwondert ons ook dat de commissie-Monard hier niet expliciet naar verwijst.

Wat we in Vlaanderen nog steeds missen is een objectieve en onafhankelijke evaluatie van StAM-scholen, proeftuinen e.d. Ook in verband met zorgverbreding, GOK, het vroegere VSO en VLO ... bleef zo'n evaluatie uit. Zo waren het destijds de VSO-coördinatoren die hun eigen VSO-experiment evalueerden.

Milieutheoretische & egalistische kansenideologie & tegelijk extreem liberaal denken over inzetbare competenties & zelfsturing

Raf Feys & Stefanie Vervaeke

1 Voorbijgestreefde egalitaire retoriek

Jantine Kriens, projectleider onderwijsachterstandenbeleid, schreef in 2004: "De Nederlandse beleidsmakers en onderzoekers accepteren al een tijdje dat er al bij al weinig verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen. De onderbenutting van talenten is veel kleiner dan veelal werd verondersteld en de oorzaken van die onderbenutting hebben vaak te maken met factoren waarop het onderwijs minder greep heeft. ... De laaggeschoolde ouders behoren nu veel meer dan vroeger tot de maatschappelijke onderklasse en tot de wereld van de marginaliteit. Het is op vandaag dan ook veel moeilijker om leerwinst te bereiken bij kinderen van laaggeschoolde ouders dan vroeger het geval was. Het nieuwe beleid vertrekt dus van een realistischer standpunt" (Voetsporen 4, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004, Den Haag).

De Nederlandse onderwijssocioloog Anton Wesselingh poneerde: *"Bijna niemand in Nederland houdt nog vol dat selectie op school overwegend wordt bepaald door motieven van maatschappelijke achtergrond, de arbeidspositie van de kostwinner enzovoort"* (MESO, okt. 2001).

Prof. Jaap Dronkers schrijft: "Het onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gingen altijd uit van dat vele ontginbare talent uit de lagere klassen. Vanaf de jaren zestig bestaat er al een taboe op verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg. ... Er zijn nog steeds mensen die niet aannemen dat 'momenteel' de gemiddelde intelligentiescore van autochtone leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen."

Straks wordt duidelijk dat er vooral in Vlaanderen nog mensen zijn die het egalitair fundamentalisme propageren en veel invloed hebben op het beleid. Het zijn ook die mensen die vanuit die visie GOK-wonderen verwachten van comprehensief onderwijs - het liefst tot 16 jaar.

In Onderwijskrant nr. 4 (1978) poneerden we al wat *Kriens, Dronkers, Wesselingh* bijna 30 jaar later poneerden. Het optimaal bevorderen van talenten en de verdere democratisering staan centraal in de doelstellingen van Onderwijskrant. Tegelijk namen we echter al vanaf de start in 1977 expliciet afstand van de illusoire *milieutheoretische kansenideologie*, van het egalitaire fundamentalisme. Redactielid *Luc Heyerick* maakte zijn thesis en zijn doctoraat over de democratisering van het onderwijs. In *Onderwijskrant* nr. 4 (1978) reageerde hij op de naïeve GOK-ideologie van de perfecte sociale mobiliteit en op het egalitair fundamentalisme zoals het o.a. op de 'Sociale week' van het ACW tot uiting kwam.

Luc Heyerick betoogde o.a.: *"De vrij grote genetische bepaaldheid van de intellectuele capaciteiten binnen een maatschappelijk systeem met sociale mobiliteit, maakt het weinig waarschijnlijk dat de verschillen tussen sociale klassen enkel aan het milieu zouden te wijten zijn: de meest intelligente leden uit de onderste klassen krijgen de kans om te stijgen in de sociale hiërarchie, waardoor er op het niveau van de volwassenen steeds meer een verschil in intelligentie ontstaat tussen de sociale lagen. ... Het aldus ontstane onderscheid in intelligentie wordt doorgegeven aan de kinderen. Kinderen van intelligente ouders hebben gemiddeld genomen een beter erfelijk potentieel dan kinderen van minder intelligente ouders. ... Als het waar is dat er niet in elke sociale klasse evenveel kinderen met een hoge intelligentie zitten, dan moeten we ook het in onze maatschappij gehanteerde ideaalbeeld van een perfecte sociale mobiliteit sterk relativiseren. Dit ideaal luidt: uit elke sociale klasse moet een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijs- en beroepsniveau"*.

We hebben ons de voorbije 32 jaar niet bezig gehouden met ideologische discussies over klassenloze participatie e.d. Ook de precieze I.Q.-correlatie (0,7; 0,6 ...) is voor ons niet echt belangrijk. We waren wel sterk begaan met het conserveren en optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs, met talentontwikkeling - en in het bijzonder met het uitwerken van een achterstandsdidactiek & preventieve zorgverbreding voor sociaal en/of cognitief benadeelde leerlingen.

2 Egalitair fundamentalisme bij GOK-ideologen en comprehensieven

In Vlaanderen pakken anno 2009 mensen als Nicaise, Hirtt & Jacobs, topambtenaren, beleidsmensen, Steunpunt GOK ... nog steeds uit met een totaal illusoir GOK-ideaalbeeld. In Nederland nemen beleidsmensen & onderzoekers de visie van Nicaise, Hirtt ... niet au serieux. In Vlaanderen worden egalitaire fundamentalisten als Nicaise door beleidsmensen, Accent-op-talent, Welzijnsinstellingen, Monard en co ... als een orakel beschouwd.

Ides Nicaise & Nico Hirtt beweren b.v. nog steeds: *"Het onderwijs moet geijke uitkomsten nastreven. Dit betekent dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus"* (De school van de ongelijkheid, EPO-boek, o.c., p. 81).

Egalitaire GOK-ideologen houden ook nog steeds vol dat de selectie op school overwegend bepaald wordt door de maatschappelijke achtergrond. In het regeerakkoord 2004 lazen we bijvoorbeeld: *"De verhoogde onderwijsparticipatie heeft geen einde gemaakt aan de sociale ongelijkheid op het vlak van de toegang tot het onderwijs. Ondanks alle inspanningen blijft het onderwijs de sociale ongelijkheid reproduceren, eerder dan te zorgen voor een betere sociale mobiliteit. De kloof tussen hoger- & lager opgeleiden wordt scherper. Het wordt een maatschappelijke breuklijn."*

Volgens het rapport-Monard luidt het belangrijkste uitgangspunt voor de dringende hervorming s.o.: *"het onderwijssysteem (re)produceert sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen. Elk scharniermoment in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt"* (Bijlagen p. 73).

De tweede premisse luidt dat de sociale discriminatie zich vooral bij de overgang naar - en in het secundair onderwijs situeert. Ides Nicaise verwoordt dit als volgt: *"Als kinderen s.o. langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milderen en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het ASO gaan en omgekeerd"* (I. Nicaise, DM, september 2004).

3 Naïeve en nefaste milieutheoretische kansenideologie

3.1 Milieutheoretische kansenideologie & klassenloze participatie

De egalitaire kansentheorie is een typisch *milieutheoretische* kansenideologie. Ides Nicaise verwoordt die milieutheoretische ideologie als volgt: *"Aanleg is relatief. Er is geen plafond aan de ontwikkelingskansen van mensen. Alles hangt af van hoeveel je erin investeert. We moeten er dus naar streven dat alle sociale groepen proportioneel vertegenwoordigd zijn aan het eind van de onderwijsrit. De bedoeling van een egalitair onderwijsbeleid is om zoveel mogelijk de kloof tussen individuen te dichten aan het einde van de rit"* (Gelijkheid in diversiteit, H'ogelijn, nr. 15, 2007). Volgens Nicaise *"ontbreekt het fundamenteel geloof dat kinderen uit zwakkere sociale milieus dezelfde potentialiteiten bezitten als andere kinderen"* (Persoon en Gemeenschap, februari 2003, p. 157). En in 'Visie' (24.10.03) stelde hij zelfs dat iedereen die aso of hoger onderwijs wil volgen, daartoe ook het recht heeft. *"Dat is een heel ander uitgangspunt dan: die jongere is 'slim' genoeg om aso te doen"*, aldus Nicaise. Dirk De Zutter poneert: *"IQ is louter een cultureel gegeven"* (Visie, 21.09.07). Ook Dirk Jacobs (ULB) vertrekt in zijn recentste KBS-studie nog van de stelling dat het totaal onverantwoord is te veronderstellen dat kinderen van laaggeschoolde ouders gemiddeld minder intellectuele aanleg bezitten (*Sociale lift blijft steken*, KBS, 2009).

Het Steunpunt GOK formuleerde de *milieutheoretische kansenideologie* in de visietekst 2005 als volgt: *"Het leervermogen, het talent en de natuurlijke aanleg zijn gelijk verdeeld over de sociale klassen bij de geboorte van de kinderen. Dit is niet meer het geval bij de uitstroom van de kinderen uit het leerplichtonderwijs. We kunnen dus spreken van systematische kansenongelijkheid."*

Ook in de beleidsnota 2004 wordt de ondervetgenwoordiging van de arbeiderskinderen op naam gebracht van sociaal-economische discriminatie. In ons interview met minister Vandenbroucke gaf deze na enig aandringen wel toe dat de handarbeidersklasse als gevolg van de democratisering inderdaad was afgeroomd: *"De eerste democratiseringsgolf heeft ongetwijfeld geleid tot een stuk afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse"* (Onderwijskrant nr. 137, april 2006).

Omdat *Onderwijskrant* die zelfde stelling verdedigt en afstand neemt van het egalitair fundamentalisme bestempelde fysica-leraar *Nico Hirtt* ons onlangs als een *rechts* tijdschrift (*De Democratische School*, september 2009). *Onderwijskrant* is mede-oprichter van de actiegroep *Oproep voor een democratische school (OVDS)*. We namen na een paar jaar afstand van OVDS omwille van de extreme, PVDA-minded, standpunten zoals het egalitair fundamentalisme.

In *Franstalig België* is het egalitarisme sterker verspreid dan in Vlaanderen en vooral ook bij de PS die al 50 jaar de onderwijstouwtjes in handen heeft.

3.2 Kritiek op milieutheoretische en egalitaire GOK-ideologie

De sociale discriminatie wordt binnen de milieutheoretische kansentheorie enkel veroorzaakt door milieu-invloeden en vooral door de school die een groot aantal kinderen discrimineert. Die theorie negeert dat mensen 'van nature' niet gelijk zijn, dat de erfelijkheid bij intelligentie een grote rol speelt en dat de natuurlijke aanleg niet gelijk verdeeld is over alle bevolkingsgroepen. De GOK-illusie was/is vooral typisch voor een aantal onderwijssociologen die moeilijk overtuigd konden worden van de invloed van de aanleg en erfelijkheid. Zij miskennen de ongelijke verdeling van de natuurlijke aanleg, de hoge relatie tussen scholingsgraad van de ouders en de intellectuele aanleg van hun kinderen, de grote democratisering en het afromend effect ervan bij de handarbeidersklasse, ...

Het is bijvoorbeeld ook bekend dat Vlaanderen vooral ongeschoolde migranten aantrekt en dat landen als Canada vooral gechoolde toelaten. Volgens *Ides Nicaise (Hiva)*, *Nico Hirtt*, *Dirk Jacobs (ULB)* ... is het echter onverantwoord en racistisch te veronderstellen dat ook erfelijke en culturele verschillen mede verantwoordelijk zijn voor de lagere prestaties van Vlaamse migrantenleerlingen.

GOK-ideologen overschatten ook schromelijk de invloed van het onderwijs als dé grote gelijkmaker; ze denken meer in termen van abstracte theorieën in plaats van realiteiten. Tegelijk minimaliseren ze vaak de milieufactoren buiten de school: de invloed van de ouderlijke educatie - met inbegrip van de ambitie en ondersteuning van de ouders, de invloed van het niet of gebrekkig kennen van de schooltaal, de invloed van culturele en etnische verschillen, ...

Deze GOK-ideologen wekken ook de illusie dat de school de invloed van een lagere educatieve ondersteuning thuis volledig kan compenseren. Uit onderzoek en ervaring blijkt echter dat wat er thuis geleverd wordt aan kwaliteit van instructie, gelegenheid tot talig interacteren en de wijze van omgang met elkaar van invloed zijn op de ontwikkeling van de taal & woordenschat, lezen ...

Veel GOK-ideologen vrezen blijkbaar - en terecht - dat er met het verlaten van de milieutheoretische GOK-ideologie veel minder toekomst zou zijn voor hun voorbijgestreefd sociologisch GOK-onderzoek. Zij stellen b.v. al decennia vast dat er een sterke (cor)relatie is tussen het scholingsniveau van de leerlingen en dit van hun ouders. Maar ook binnen vijftig jaar zal dit nog zo zijn. Enkel in de periode vóór de grote democratisering en vóór de grote sociale mobiliteit was die relatie kleiner. Toen wij als arbeiderskinderen in 1958 het aso instapten, was die relatie nog kleiner. Dit betekent niet dat het onderwijs sindsdien minder democratisch werd. Benadeelde leerlingen waren wel het meest de dupe van de daling van de onderwijskwaliteit de voorbije decennia.

3.3 Comprehensieve illusies versus realistische aanpak

Volgens de *egalitaire* GOK-ideologen en comprehensieven is vooral ons gedifferentieerd s.o. de grote oorzaak van sociale discriminatie en lage leerresultaten. Ze verwachten alle GOK-heil van comprehensief s.o. Ze willen dat elke leerling ook in het s.o. tot 14 en zelfs 16 jaar hetzelfde aanbod krijgt en dit in eenzelfde soort onderwijsomgeving. Aangezien veel 12-jarige leerlingen en vooral hun ouders momenteel vaak een verkeerde keuze zouden maken, moeten we die keuze zo lang mogelijk uitstellen. Tegelijk negeren veel GOK-ideologen de vroege bekwaamheidsverschillen (zie pagina 8).

Veruit de meeste mensen willen dat elke leerling s.o. datgene aangeboden krijgt wat voor hem/haar nu en met het oog op zijn verdere toekomst het meest geschikt is. Ze gaan ervan uit de meeste 12-jarigen al nood hebben aan een gedifferentieerd en geschikt leerpad. Tegelijk verwachten ze veel meer GOK-heil van een vroegtijdig achterstandsbeleid voor cognitief, sociaal of talig benadeelde kinderen om ook voor hen op 12 jaar een verantwoorde keuze mogelijk te maken.

4 FOK (faire onderwijskansen) i.p.v. GOK & fraternité i.p.v. louter égalité

In een spreekbeurt in Leuven in 1968 hoorden we *prof. Ph. Idenburg* al kritiek formuleren op de uitdrukking 'gelijke kansen'. 'Gelijke kansen' wordt al te zeer geïdentificeerd met individuele competitie en met gelijke behandeling (b.v. gemeenschappelijke middenschool), gelijke leerresultaten, gelijke doorstromingskansen, opheffen van verschillen ... Uitdrukkingen als 'faire (onderwijs)kansen, optimale leer­kansen of talentontwikkeling, ... zouden volgens Idenburg en volgens ons beter zijn. Het gaat om het wegwerken van onrechtvaardige verschillen, maar niet om verschillen die een gevolg zijn van bijvoorbeeld verschil in aanleg.

We verkiezen dus FOK (= Faire OnderwijsKansen) of *optimale talentontwikkeling* (OTO) boven GOK. Bij FOK of OTO viseren we ook maximale ontplooiingskansen voor excellente leerlingen. Als Katrien veel beter is voor wiskunde dan Wim, dan mag dit tot uitdrukking komen in verschillende waarderingcijfers en in een verschillende leer­route in het s.o. Het is niet onrechtvaardig dat iemand intelligenter is dan de andere, een ander soort s.o. volgt, ... Een *egalistisch* eenheidsprogramma voor alle 12- à 14 (16)-jarigen leidt tot verveling en onderpresteren voor getalenteerde leerlingen én tot frustratie voor zwakkere leerlingen.

Nicaise hangt vanuit zijn egalitaire visie een karikaatuur op van het *meritocratische onderwijsprincipe*. Dit principe wil o.i. vooral recht doen aan relevante prestatieverschillen. *Het wil het principe van de gelijkheid combineren met het principe van behoefte*. Voor zover er sprake is van irrelevante verschillen (afkomst, huidskleur ...), wordt gelijke behandeling bepleit. Als er sprake is van relevante verschillen, wil men die waarden met het principe van behoefte: achterstanden wegwerken bij achterstandsleerlingen, een universitaire opleiding voor de theoretisch sterkste leerlingen ...

Meritocratie als onderwijsprincipe houdt niet in dat men stelt dat iemand met een universitaire opleiding later veel meer moet verdienen dan een kleuterleidster of loodgieter. Enkel als de maatschappelijke ongelijkheid (in macht en inkomen) kleiner wordt, als *fraternité* belangrijker wordt dan *égalité*, zal automatisch de ongelijke waardering van de onderwijsvormen afnemen. We moeten dus naast het meritocratische onderwijsprincipe tegelijk meer maatschappelijke broederlijkheid nastreven.

De term 'kansen' suggereert ook te veel dat het om 'individuele kansen' gaat, kansen om individueel te stijgen op de maatschappelijke ladder, sociale mobiliteit ten koste uiteraard van anderen. Gelijkheid van kansen is dan een soort pervers spel waarbij hetgeen gewonnen wordt door de ene, weer verloren wordt door de anderen. Het nastreven van een rechtvaardige, solidaire en broederlijke maatschappij lijkt ons veruit het belangrijkste. Enkel vanuit zo'n maatschappij zal ook de dualiteit tussen werken met het hoofd en werken met de handen grotendeels verdwijnen. Zolang succes of mislukking in het leven te sterk verbonden zijn met succes of mislukken op school, zullen de verschillende onderwijsvormen of opties een hogere of lagere maatschappelijke waardering krijgen. Het vervangen van termen als aso, tso en bso door andere termen, zal hier niets aan veranderen.

5 Leerlingen als economische targets en zelfstandige ondernemers

Maar in de recente beleidsteksten staan de *fraternité en gelijke maatschappelijke waardering* allesbehalve centraal. Het nastreven van democratisch onderwijs staat haaks op extreme vormen van liberaal denken in de Europese en Vlaamse beleidsteksten, in publicaties van Accent-op-Talent, in het Plan-Monard ... Dit komt vooreerst tot uiting in het overbeklemtonen van de economische inzetbaarheid van marktgerichte competenties, de ondernemingszin, de afstemming op de arbeidsmarkt ... Hier is duidelijk de invloed van 'Accent-op-Talent' voelbaar. Kost wat kost moet vermeden worden dat talenten verloren gaan en dit wordt meteen gekoppeld aan een misprijzen voor beroepen als bakker en loodgieter, voor leerlingen die maar bso of tso volgen ... Het doorgeschoten liberale denken blijkt tegelijk uit het beeld van de leerling die als een zelfstandige ondernemer verantwoordelijk is voor de constructie van zijn eigen schoolloopbaan en van zijn eigen kennis.

In 'Leerlingen zijn geen targets' (DS, 1.09.09) formuleerden de professoren Jan Masschelein, Geert Kelchtermans e.a analoge kritiek: "In de beleidsteksten van de laatste jaren verschijnt een specifiek beeld van het onderwijs: dat van een zuiver productiemiddel van menselijk kapitaal. Het onderwijs produceert output in de vorm van bruikbare leerresultaten of competenties. Dit gaat samen met een politiek verhaal waarin iedereen opgeroepen wordt om zijn/haar talenten en competenties in te zetten voor een (economische) oorlog.... De

overheid en de gemeenschap voeren een permanente strijd en wijzen ons op onze plicht om onze competenties en talenten in te zetten en vooral ook om ervoor te zorgen dat we inzetbaar zijn. We worden gemobiliseerd en geresponsabiliseerd: we moeten ons vooral beter (totaal) en meer (altijd) inzetten." Voor ons blijven ook economische prestaties belangrijk, maar veel beleidsteksten leggen wel te eenzijdig de klemtoon op het marktdenken en op de onderlinge competitie en de individuele verantwoordelijkheid van de jongere voor de constructie van zijn kennis, zijn eigen schoolloopbaan en toekomstige beroepspositie. Management van het eigen leerproces door de eisen van effectiviteit én efficiëntie wordt steeds belangrijker. De sociale (on)gelijkheid wordt dan steeds meer beleefd als een individueel falen of slagen dat vooral afhangt van eigen capaciteiten en inspanningen. In de dominante onderwijskunde en in het plan-Monard komt dit denken ook tot uiting in de constructivistische en competentiegerichte leeropvatting met de klemtoon op constructie van eigen kennis, zelfstudie en zelfsturing.

We merken dus een merkwaardige coalitie tussen het liberale marktdenken en de dominante onderwijskunde. We merken ook een tegenstelling tussen het democratisch gelijkheidsideaal en het extreem liberaal denken. Als reactie op de pedagogische opvattingen in het plan-Monard stelt ook *Raf Debaene* (docent filosofie): *"Die 'nieuwe' didactiek teert op een extreem liberaal gedachtegoed: de leerling moet zich idealiter zoveel mogelijk volgens zijn eigen ritme, interesses en mogelijkheden ontplooiën. Leerkrachten moeten minder vakinhoudelijk bekwamen zijn en zich meer terugtrekken op het domein van de begeleiding en coaching. Kortom, in naam van de vrije zelfontplooiing en de idealisering van de individualiteit, moet het onderwijs zo weinig mogelijk sturen en zo weinig mogelijk impact hebben. Dat is vanuit het democratisch gelijkheidsideaal een rampzalige ontwikkeling, die de sociale bepaaldheid van schoolresultaten alleen maar kan bevorderen: de leerling zal immers in grotere mate afhankelijk zijn van de kennis en vaardigheden die hij vanuit zijn milieu meekrijgt."* (DIROO-website). Het didactisch ontplooiingsideaal staat dus haaks op het gepropageerde gelijkheidsideaal.

Masschelein, Kelchtermans en co concluderen: *"De laatste jaren was er veel aandacht voor competenties, talenten, output, gelijke kansen. Misschien is er nu dringend nood aan aandacht voor de leerkracht, de liefde voor het vak en de kansen en*

herkansingen die leerlingen om die reden dagelijks weer krijgen. Aandacht ook voor de school zelf als 'vrijplaats' en plaats van de 'vrije tijd', van de trage tijd van de studie en het oefenen. De tijd waarin houtbewerking, wiskunde, taal, geschiedenis of lichaamsbeweging aangeboden worden omdat we ze op zichzelf, als deel van onze wereld, belangrijk vinden, maar waarin ze ook vrijgegeven worden, omdat we van onze kinderen houden en opdat er voor hen toekomst kan zijn."

Bijlage: 'De dominantie van de egalitaire retoriek' (Miel Swillens, Tertio 23 september)

Achter het maatschappelijke debat schuilt dikwijls een vraag die maar zelden wordt geëxpliciteerd. Wat willen we: een democratische of een egalitaire samenleving? ... Wat een open en complexloos debat bemoeilijkt, is de dominantie op het publieke forum van een egalitaire retoriek. Wie daarop kritiek levert, wordt meteen als conservatief bestempeld. Ook al wordt die kritiek alleen maar ingegeven door realiteitszin. Neem nu het debat over het onderwijs. Een doorn in het oog van de voorstanders van een radicale hervorming is de fameuze 'waterval' in ons onderwijs. Daarmee wordt vooral het onderscheid bedoeld tussen algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs. ... De radicale oplossing is die grote selecterende onderwijsgeledingen gewoonweg afschaffen. Wanneer er geen hoogteverschil meer is, kan het water niet meer vallen. Maar is die remedie niet erger dan de kwaal? Het onderscheid tussen algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs heeft niet alleen een lange staat van dienst, het beantwoordt ook aan duidelijke verschillen in begaafdheid, aanleg en interesse. Er bestaat een hemelsbreed verschil tussen intellectuele vorming en vakopleiding. Allemaal goede redenen om die indeling, mits enige aanpassing, te behouden. Maar de afschaffing van de 'waterval' biedt het voordeel dat die met egalitaire retoriek kan worden gepromoot. Een verdere stap die de hervormers voor ogen hebben, is een nieuwe invulling van het begrip 'gelijke kansen'. Terecht aanvaarden we niet dat geld of herkomst drempels leggen. Iedereen moet aan de meet kunnen verschijnen en deelnemen aan de race. Huidskleur of de portefeuille van papa mogen daarbij geen rol spelen. Maar voor de hervormers volstaat dat niet. Iedereen die aan de meet verschijnt, moet ook de eindstreep halen. Selectie is uit den boze, want sociale en culturele factoren spelen daarbij een rol. Vanuit een utopische 'mindset' wil men alle onvolmaaktheden en ongelijkheden van het leven uit de school bannen. Zo evolueren we van een democratisch naar een egalitair onderwijs. Wat is het verschil? In een egalitair systeem krijgt gelijkheid absolute voorrang. Elke vorm van ongelijkheid wordt geïnterpreteerd als discriminatie en moet worden bestreden. In een democratisch systeem wordt gestreefd naar een compromis tussen vrijheid en gelijkheid, maar met respect voor de natuurlijke verschillen tussen mensen."

Stemmingmakerij en kwakkels i.v.m. knelpunten sinds 1991 & negatie belangrijkste knelpunten, ontscholing & gevaren VSO-2

Raf Feys & Noël Gybels

1 Stemmingmakerij en kwakkels

Veertig jaar geleden besteedden de ministers Vermeulen & Dubois en de VSO-hervormers in hun propaganda-publicaties veel aandacht aan de stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs: de discriminatie & uitsluiting van de arbeiderskinderen, de grote kloof tussen de burgerlijke cultuur van de school en de cultuur van de arbeiderskinderen (Bourdieu), het aantal zittenblijvers, het schools en prestatiegericht karakter van het onderwijs, de examens, de vakdisciplinaire aanpak, de levensvreemdheid, enz.

De huidige VSO-2-promotoren, doen de stemmingmakerij van destijds nog eens over en besteden veel aandacht aan de zogenaamde knelpunten in ons s.o. en in de eerste graad in het bijzonder. Net als vroeger worden die knelpunten door de commissie-Monard in sterke mate uitvergroet.

We betreuren dat *Monard en co* domeinen waarvoor we *-relatief gezien-* goed scoren als grote knelpunten beschouwen: sterke eerste graad met weinig zittenblijvers, hoge gekwalificeerde uitstroom s.o. en doorstroming naar hoger onderwijs, talentontwikkeling & leerprestaties, instructie & discipline, gestructureerde leerplannen, vakgerichte aanpak, ...

Ook vanuit Franstalig België worden we hiervoor ten zeerste geprezen. In het boek *'L' école de l'échec: comment la réformer'* (Editions Labor, 2004) wijzen prof. Vincent Vandenberghe, Guy Vlaeminck en politicus Alain Destexhe erop dat het Vlaams onderwijs inzake talentontwikkeling, zittenblijven e.d. goed scoort en stukken beter dan Franstalig België. Ze vermelden bijvoorbeeld dat voor de PISA-leesscore Wallonië slechts de 20ste plaats behaalde en Vlaanderen de 2de. Andere grote verschillen: "Op de leeftijd van 15 jaar zit slechts 55 % van de Waalse jongeren op leeftijd; in Vlaanderen is dit volgens PISA 72 %; slechts 69 % behaalt een diploma hoger secundair onderwijs, in Vlaanderen is dit 86 %". Op het VLOR-Forum Basisonderwijs van 1995 werd het Waalse *système d'enseignement* nog als model aanbevolen.

Volgens de Waalse auteurs (o.c.) zijn de sterke daling van het niveau en de toename van de mislukkingen in Franstalig België vooral een gevolg van de *'pédagogies nouvelles'* en van de grote structurele hervormingen: VSO, *'école de la réussite'* met gemeenschappelijke eerste graad (cycle unique), sterke differentiatie en flexibilisering van de trajecten, momentaan welbevinden leerling centraal, competenties en vaardigheden i.p.v. kennis, leerkracht als coach, ... Het zijn precies dergelijke zaken die Monard en co in Vlaanderen willen invoeren. Op veel plaatsen in het boek wordt een herstel van de meer traditionele aanpakken en instructie bepleit.

Onze comprehensieven blijven loochenen dat onze zwakkere leerlingen en leerlingen met lage SES volgens PISA & TIMSS hun talenten beter kunnen ontwikkelen dan elders en wekken de indruk dat we inzake democratisering, gekwalificeerde uitstroom, motivatie van de leerlingen, ... achterop hinken. Ze vragen zich ook niet af of onze hoge score niet mede een gevolg is van de betere structuur en didactische aanpak in ons s.o., maar beweren al te graag dat deze achterhaald zijn. Zij bepleiten structurele hervormingen en *'pédagogies nouvelles'* waar men in Wallonië weer vanaf wil. Ze hechten al te weinig waarde aan oerdegelijke aanpakken die de tijd doorstaan hebben en overmorgen ook nog degelijk zijn.

De VSO-2-hervormers zien overal enorme knelpunten en verspreiden moedwillig kwakkels. Een voorbeeld: de verantwoordelijke voor PISA 2000 - Luc Van de Poele (RUG) - concludeerde in zijn PISA-rapport: "Het Vlaams onderwijssysteem haalt meer dan behoorlijke leerresultaten, ook voor leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status (SES). Het biedt uitzonderlijke kansen voor leerlingen uit de betere sociaal-economische gezinnen." Monard en co, Nicaise, ... beweren dat kinderen met een lagere SES nergens meer gediscrimineerd worden dan in Vlaanderen. Tegelijk zwijgen Monard en co de vele literatuur over de nefaste gevolgen van de invoering van comprehensief onderwijs en van hun didactisch ontscholingsmodel - b.v. leerrijke rapport-Dijsselbloem. In punt 9 zullen we ook aantonen dat ze meer

belangrijke en recente problemen negeren. Vanuit de O-ZON-vereniging wezen we o.a. op knelpunten in de richting van ontscholing, nivellering e.d., maar die worden dan door de VSO-2-mensen meestal genegeerd en zelfs tegengesproken.

2 Knelpunten VSO-2-hervormers

We sommen eerst even de belangrijkste knelpunten op die volgens Monard en co vooral een gevolg zijn van ons categoriaal en pedagogisch verouderd s.o.:

- onderwijs (re)produceert sociale ongelijkheid & meer dan in andere landen; hoge relatie tussen onderwijsniveau ouders en leerlingen;
- culturele kloof school en gezin & verdrukking arbeiderskinderen
- kloof tussen sterkere en zwakkere leerlingen al te groot; denk aan slogan 'de kloof dempen' sterk voor de sterkere leerlingen, maar zwak voor de zwakkere leerlingen
- de schotten tussen aso, tso en bso
- te bruuske overgang van lager naar secundair onderwijs: te hoog tempo, te cognitief
- onderwijsrichting komt niet overeen met capaciteiten
- schoolse vertraging is enorm; Vlaanderen is wereldkampioen zittenblijven
- te grote ongekwalificeerde uitstroom & meer dan in andere landen
- onvoldoende voorbereiding voor hoger onderwijs of aansluiting bij arbeidsmarkt
- te sterk gericht op kennis, te veel instructie, te weinig op creativiteit, toepassing van kennis,
- onderwijs niet afgestemd op leefwereld van de jongeren
- leerlingen zijn schoolmoe, gaan niet graag naar school, tekort aan welbevinden
- te abstract en te veel kennis, te weinig 'van doen naar denken'
- te weinig leerlingen kiezen voor techniek

Ook commissielid *Patrick Weyn*, voorzitter VLOR-voorzitter s.o., schetste op de studiedag van *School+* op 14 mei j.l. een beeld van de ellende in het huidige onderwijs. Hij betreurde o.a.: "het gebrek aan afstemming van de school- en leeromgeving op behoeften en mogelijkheden van leerlingen". Ons secundair onderwijs dient volgens Weyn enkel de sociale discriminatie en de maatschappelijke selectie. De leerkrachten hebben geen invoelingsvermogen. Er worden geen vaardigheden aangeleerd, maar enkel kennis. Een paar jaar geleden sprak de

VLOR-voorzitter zich in 'Klasse' (mei 2005) al vernietigend uit: "Ik ging zelf niet graag naar school. Dat kwam door leraren die de gewoonte hadden om hun leerlingen uit te kafferen wanneer ze een 'domme' vraag stelden of om uitleg vroegen, en die niet de minste moeite deden om zich in te leven in de wereld van jongeren.... In mijn schooltijd was het onderwijs er niet op gericht om de persoonlijkheid en vaardigheden van kinderen te ontwikkelen. Onderwijs diende om kennis door te geven zodat leerlingen later prestigieuze opleidingen zouden 'aankunnen'. Dat leidde tot een selectieve school want wie geen chirurg of jurist wou worden, telde niet mee."

Zelf hebben we goede herinneringen aan het onderwijs dat we in de jaren vijftig en zestig genoten hebben. En we volgen sindsdien als lerarenopleider al vele decennia het onderwijs van nabij en hebben niet de indruk dat het in ons secundair onderwijs enkel kommer en kwel is. Ook onze studenten op stage hebben niet die indruk. En hoe verklaren Weyn en co dat we internationaal gezien goed scoren en dat de appreciatie bij de leerlingen en ouders zo hoog is? Hierna zullen we aantonen dat de knelpunten grotendeels aangedikte of vermeende knelpunten zijn, gebaseerd op stemmingmakerij. De meeste kritieken van Monard en co werden overigens ook al 40 jaar geleden door de VSO-1-promotoren geformuleerd. De hervormers kregen vanaf 1970 veel kansen om die zogezegde pijnpunten weg te werken: denk aan de VSO-hervorming en de vele VSO-centen, het experiment modulair beroepsonderwijs, de vele proeftuinen Dit alleen wijst er al op dat de comprehensieve recepten van de VSO-heelmeesters niet deugen. In het rapport-Dijsselbloem lezen we overigens een vernietigend oordeel over de resultaten van hervormingen à la Commissie-Monard.

Vooraf willen we nog opmerken dat die zgn. 'knelpunten' weinig te maken kunnen hebben met de wijze waarop het secundair onderwijs gestructureerd is. Zittenblijven, uitval, ongekwalificeerde uitstroom ... manifesteren zich vooral in steden en gebieden met veel migranten- en/of achterstandsleerlingen. Als die knelpunten een gevolg zouden zijn van de selectieve structuur van ons s.o., dan zouden ze in alle scholen tot uiting moeten komen.

In de inleidende bijdrage (pagina 1-6) weerlegden we al de twee belangrijkste knelpunten. We toonden aan dat de leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status resultaten behalen die

beter zijn dan in veel andere landen het geval is. De bijdrage *'Comprehensieve middenschool zorgt niet voor meer GOK-kansen'* (p. 13) behandelt ook de thematiek van de sociale discriminatie in het s.o. We toonden ook aan dat de stelling *'sterk voor de sterke leerlingen, zwak voor de zwakke leerlingen'* een foutieve stelling is. En in de bijdrage *'Plan-Monard: comprehensieve hervorming en ontplooiingsmodel'* weerlegden we de kritiek omtrent de zgn. verouderde didactische aanpakken, het teveel aan instructie en kennis, de levensvreemdheid van de leerinhouden, de bruuske overgang en het te hoog cognitief gehalte, enz. In de volgende punten beperken we ons tot nog niet expliciet behandelde knelpunten.

3 Verguisde 1^{ste} graad & regentaat; slechts 2,8 % zittenblijvers in 1ste jaar

3.1 1^{ste} graad: geen rampencyclus, maar succescyclus! Geen bruuske overgang!

In de recente *vrije tribune* in *De Standaard* van 2 juli schrijven *Monard en co*: *"We stellen vast dat ons secundair onderwijs veel zittenblijvers telt, dat meer dan 10 % van de jongeren uitstroomt zonder diploma op zak en dat de kloof tussen de prestaties van de sterkst en de zwakst presterende leerlingen bijna nergens in Europa zo groot is. Als we ons Vlaamse onderwijs kwalitatief hoogstaand en performant willen houden, dringt reflectie over de huidige structuren zich op."* Monard start het interview van 23 augustus opnieuw met de stelling dat er in onze eerste graad opvallend veel zittenblijvers voorkomen: *"Ruw gezegd, heeft 13 procent van de leerlingen met de Belgische nationaliteit een achterstand na het basisonderwijs, 23 procent na de eerste graad middelbaar en 33 procent op het eind van het middelbaar."*

Net als veel andere comprehensieven neemt Monard een loopje met de waarheid. Hij suggereert dat er vooral opvallend veel zittenblijvers zijn in de eerste graad en veel meer dan elders. In de overheidspublicatie VRIND lezen we de officiële cijfers voor 2006-2007: eerste jaar 2,8%, 2^{de} jaar 4,3 %: heel weinig dus in eerste graad. (In 3^{de} jaar: 7 %; 4^{de} jaar 6,4 %, 5^{de} jaar 9 %: mede als gevolg van de 3 x 2-structuur van het VSO). Er zitten dus slechts 2,8 % zittenblijvers in het eerste jaar; dit wijst ook niet op een bruuske overgang. Ook volgens PISA zitten nergens nog zoveel 15-jarigen op leeftijd (= 4de jaar) dan in Vlaanderen: 72 %, in Wallonië 54 %.

Het aantal zittenblijvers in de verguisde eerste graad is dus opvallend kleiner dan elders.

Ook *Ides Nicaise en Steven Groenez* situeren de grootste schoolse vertraging ten onrechte in het eerste jaar s.o. (*De ongelijke weg door het onderwijs*, 2009, Hiva-Leuven). Uit zo'n foute bewering leiden ze dan af dat de overgang naar het secundair onderwijs te bruusk is, dat het tempo er te hoog is en dat de eerste graad te sterk cognitief is (p. 39). Tijdens de onderwijscommissie van 11.01. 08 over de hervorming s.o. stelde dezelfde *Ides Nicaise* dat *"inzake zittenblijven in de jaren negentig Vlaanderen de voorlaatste was voor Trinidad en Tobago."* Het ging hier vooreerst om een Unesco-studie van 1991 over het *lager* onderwijs en niet over het s.o. Hierbij waren onze topambtenaren vergeten (?) het aantal leervertraagde 12-jarigen te delen door het aantal leerjaren lager onderwijs, door 6 dus. Wij, prof. Henk Van Daele, ... hebben in 1993/1994 al gewezen op deze fout. Nicaise misleidde met deze kwakkel met opzet de parlementsleden.

Monard en co veronderstellen ook ten onrechte dat het zittenblijven het gevolg is van de gedifferentieerde structuur van ons s.o. De invoering van het VSO-1 destijds leidde echter in Vlaanderen geenszins tot een afname van het aantal zittenblijvers; het leidde in Franstalig-België zelfs tot een gevoelige toename.

Monard, Nicaise en co verzwijgen ook de grote verschillen inzake zittenblijven, ongekwalificeerde uitstroom ... tussen de verschillende regio's. In meer cultuurhomogene gebieden doen die verschijnselen zich veel minder voor dan in regio's die zich kenmerken door grote culturele en sociale verschillen. Als er in de regio Torhout in 1991 in het eerste jaar s.o. een 1,2 % zittenblijvers waren, dan was dit voor Brussel & Antwerpen-Stad meer dan 10 % en 15 % in Luik. Hieruit alleen al kan men afleiden dat zaken als zittenblijven, bruuske overgang e.d. al bij al weinig te maken hebben met de structuur van ons s.o. die overal dezelfde is. Zo had ons onderwijs ook weinig te maken met het feit dat vroeger relatief weinig meisjes aso en universiteit volgden. Het onderwijs is hetzelfde gebleven, maar de zogezegde discriminatie van de meisjes is 'plots' verdwenen.

3.2 Hetze tegen 1^{ste} graad sinds 1991

De meeste mensen, directies, leerkrachten, buitenlandse observatoren waren/zijn overtuigd van het global gezien goed functioneren van onze eerste graad. De overgang naar het secundair onderwijs verliep/verloopt meestal ook vrij vlot, mede dankzij de degelijke opleiding en semipolyvalente bevoegdheid van de leraars-regenten.

Wat we al lang wisten, werd vanaf 1995 ook bevestigd in de hoge scores binnen de TIMSS- en PISA-studies bij 14- resp. 15-jarigen. Wel zijn er nu meer probleemleerlingen bij de start van het s.o.

Monard en co doen al sinds 1991 hun uiterste best om aan te tonen dat onze eerste graad s.o. niet de alom geprezen succescyclus was/is, maar een rampcyclus inzake leerlingen die mislukken, sociale discriminatie e.d. Ze maakten in hun OESO-voorrapport van 1991 al gewag van 9 à 10 % zittenblijvers in het eerste jaar s.o., waar het in werkelijkheid voor Vlaanderen slechts 3,3 % was. Uit de berekening van prof. Jan Van Damme uit 1993 bleek dat er slechts 3,4 % zittenblijvers waren in het eerste jaar. In de regio Torhout was dit 1,2 %. Volgens de berekening van Gaby Feys waren er 2,4 % in het katholiek onderwijs.

Uit die kwakkels uit 1991 leidden Monard en co en later ook de ministers Van den Bossche, Vanderpoorten en Vandenbroucke & de topambtenaren af dat de eerste cyclus een probleemcyclus was en dat dus ook de opleiding van de regenten niet deugde. Het secundair onderwijs -en vooral de eerste graad- moest dus grondig hervormd worden. Eind 1991 had ook Guy Tegenbos van *De Standaard* uitgebauzuid dat ons s.o. maar matige leerresultaten opleverde; denk aan uitspraken als *'Duur, maar matige kwaliteit'*.

Op een GOK-studiedag in Aalst in 2005 pakten StAM-voorzitter De Caluwé en inspecteur-generaal Peter Michielsens opnieuw uit met de stelling dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven was. Toen we hen wezen op de PISA-cijfers verzonnen ze de smoes dat ze dit rapport nog niet gelezen hadden. Minister Vandenbroucke zat vooraan in de zaal, maar verkoos het stilzwingen.

3.3 Ontwrichting regentenopleiding & semi-polyvalentie

Het regentaat werd eind van de jaren tachtig nog door Jan Adé, de latere directeur-generaal hoger onderwijs, als een export-product geprezen. Maar in het OESO-voorrapport werd de eerste graad ineens als dé rampcyclus omschreven, dus deugden ook de regenten en hun regentaatsopleiding niet langer. Het regentaat moest dringend geacademiseerd worden en het liefst verhuizen naar de universiteit.

Die stemmingmakerij en kwakkels leidden tot overloze discussies over de hervorming van het regentaat, waarbij buitenstaanders het hoge woord voerden. Eerst werd gesteld dat de regent een meer gespecialiseerde en academische opleiding moest krijgen. Even later opteerden de VLOR en co plots voor een heel brede bevoegdheid (tot 4 à 5 vakken). Een paar jaar later koos men opnieuw voor de semipolyvalente opleiding (= hervorming 1997). Kort daarop besloten de evaluatie-commissie-Monard en minister Vanderpoorten dat het regentaat opnieuw dringend hervormd moest worden. Dit alles leidde tot de recente hervorming (2007) die het regentaat ontwrichtte en de regenten niet langer semi-polyvalent maakte (slechts 2 i.p.v. 3 vakken).

Monard en co en de onderwijsminister stellen nu in hun hervormingsplannen dat de klassenleraren van de lagere cyclus meer lesuren in dezelfde klas moeten krijgen en zich meer met brede & vakkenoverschrijdende leerdomeinen moeten inlaten. Precies door de hervorming van 2007 kunnen de nieuwe regenten minder uren in dezelfde klas en school doorbrengen. Regenten moesten vroeger ook ten minste 1 groot vak in hun pakket hebben; nu is dit niet langer het geval en kiest men zelfs voor 2 kleinere vakken. Als volgens het Plan-Monard de vakken gegroepeerd zullen worden, dan zullen de leerkrachten vaak les moeten geven over domeinen die ze niet beheersen. Er zijn al regenten die in de eerste graad biologie, natuurkunde ... geven en hiervoor niet opgeleid zijn.

Zelf hebben wij steeds gewezen op de sterke traditie van onze lagere cyclus en van ons regentaat. We hebben ons sterk verzet tegen de recente hervorming van het regentaat. We blijven strijden voor het in ere herstellen van de vroegere bevoegdheid van de regenten. De ontwrichting van het regentaat zal leiden tot een daling van de kwaliteit van onze lagere cyclus s.o.

4 Beperkte ongekwalificeerde uitstroom hoge doorstroming hoger onderwijs

Monard, Tegenbos en co lamenteren ook voortdurend over het grote aantal leerlingen die geen diploma s.o. behalen en over het feit dat onze leerlingen te weinig voorbereid zouden zijn op het hoger onderwijs. In de overheidspublicatie VRIND 2009 lezen we het tegenovergestelde: “*Vlaanderen haalt vandaag al de Europese norm van maximaal 10 % jongeren die zonder diploma hoger secundair onderwijs uitstromen en verder geen onderwijs volgen en behoort daarmee tot de Europese koplopers.*” In de meeste landen bedraagt dit gemiddeld 24 %. Ook in het zgn. modelland Canada - waarnaar *Monard en co* in hun rapport over de hervorming s.o. graag verwijzen - is dit een heel stuk hoger. In VRIND lezen we verder dat Vlaanderen ook m.b.t. het aantal diploma's hoger onderwijs “*tot de Europese top behoort*”. Bijna 60 % van de *Vlaamstalige* leerlingen volgt hoger onderwijs. Vandaag nog lezen we in de krant dat volgens een VDAB-rapport 67 % van de tso-leerlingen doorstroomt naar het hoger onderwijs.

5 Kloof te groot? Zwak i.p.v. sterk voor de sterkere leerlingen?

Een van de knelpunten luidt dat de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen veel te groot is. Volgens de verantwoordelijke voor PISA en TIMSS presteren onze zwakkere leerlingen stukken beter dan in de meeste OESO-landen en onze beste leerlingen presteerden meestal als de beste. Deze waarheid zullen de VSO-2-promotoren nooit vermelden. Ze staren zich liever blind op de verschillen tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen. We moeten er blijkbaar voor zorgen dat onze betere leerlingen minder hun talenten kunnen ontwikkelen om de kloof te verkleinen. Ze vergeten ook dat hoe hoger de kwaliteit van het onderwijs, hoe groter de kloof. De betere leerlingen halen nog het meest profijt uit degelijk onderwijs. Op de website van DS klonk de bittere reactie van *Karel Lemmens* op de aantijgingen in de bijdrage van *Monard en co* in *DS van 2 juli* als volgt: “*Als de kloof tussen sterk en zwak zo groot is, dan is dat omdat onze beste leerlingen zo goed zijn, niet omdat onze zwakke leerlingen zo slecht zijn. Ons 'probleem' is dus dat het Vlaamse onderwijs te goed is, niet dat het te slecht is. De zoveelste trendy vernieuwing zal hoogstwaarschijnlijk als enige effect hebben dat over enkele jaren onze beste leerlingen niet meer tot de Europese top behoren.*”

Monard en co vermelden ook niet dat onze betere leerlingen voor PISA-2006 & PIRLS duidelijk minder goed presteerden dan voorheen. *Prof. Jan Van Damme* toonde op basis van de recente PIRLS (lezen 4^{de} leerjaar) ook aan dat de kloof voor lezen eerder te klein geworden is omdat onze beste leerlingen niet langer internationaal tot de beste behoren. Ons onderwijs scoort volgens *Van Damme* nog steeds relatief gezien goed voor de zwakkere leerlingen maar onvoldoende voor de sterkere.

6 Overstapjes: waterval of meeval? Meer waterval door VSO-structuur

De propagandisten van de hervorming s.o. wijzen ook steeds op het watervaleffect als een verderfelijke uiting van de grote sociale discriminatie en als een selectieverschijnsel dat binnen comprehensief onderwijs niet zou voorkomen. Overstappen van aso naar tso zou iets vreselijks zijn voor de leerlingen. Door het wegwerken van de hoogteverschillen tussen de opties, studierichtingen en onderwijsvormen, wil men de waterval uitschakelen. Wanneer er geen hoogteverschil meer is, kan het water niet meer vallen.

De *overstap* van aso naar tso begon vooral te spelen in de jaren vijftig, toen de humaniora en het technisch onderwijs dezelfde structuur en soepelere overgangsmodaliteiten kregen. Zo waren er destijds veel leerlingen die na 3 jaar lagere cyclus aso naar het tso – en vaak ook naar industriële wetenschappen – overstapten. Deze overgang en combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso werd niet per se als iets negatiefs ervaren, maar vaak als een goede combinatie en soepele overgang. Het VSO wilde door het uitstel van studiekeuze dat watervaleffect tegengaan. De gemeenschappelijke start nam echter elke drempel voor het aso weg en loodste meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuishoorden. Precies door de invoering van het VSO nam ook het zgn. watervaleffect toe en kreeg het een meer negatieve connotatie. Steeds meer leerlingen volgden het aso of volgden te lang het aso - mede omdat de indruk gewekt werd dat de determinatie(graad) pas begon in het vijfde jaar. Het terug invoeren van een gemeenschappelijke graad e.d. zal de waterval niet doen afnemen. Precies door het uitstellen van de selectie is de latere terugval en selectie veelal groter en pijnlijker.

Volgens *prof. Jan Van Damme* en ook volgens ons zijn overgangen tussen onderwijsvormen in veel

gevallen positieve en wenselijke keuzes en is de term 'watervalstelsel' ongelukkig gekozen. Waarom zou het onverstandig zijn om als ouder je kind eerst een paar jaar aso te laten volgen en dan te laten overstappen naar het tso? Van Damme: "Niemand keek er vroeger van op als je na drie jaar aso koos voor een technische school. Iedereen vond het vanzelfsprekend. Toen sprak men niet van een watervalstelsel" ('KLASSE', oktober 2006). Zelf stellen wij ook al lang dat de 3x2-structuur de waterval meer in de hand werkt dan de vroegere 2x3-structuur. Men wekt b.v. de indruk dat men nog na het 4^{de} jaar aso kan overstappen naar alle mogelijke richtingen tso. Voor industriële wetenschappen, electro-mechanica ... valt dit sterk tegen. Ook in Finland stappen veel leerlingen na het 4^{de} jaar over naar een beroepsgerichte bovenbouw. Deze overstap betekent voor die 16-jarigen nog een veel grotere 'waterval'.

7 Culturele kloof gezin-school verdrukkend of verheffend?

Monard bekritiseert verder ook de *culturele kloof tussen school en gezin*. Het gaat dan om de zgn. middenklassecultuur waardoor kinderen uit lagere sociale milieus gediscrimineerd zouden worden. Monard stelt in DS: "Er is vaak een culturele kloof tussen school en gezin. In die zin is het goed dat de lerarenopleiding meer rekruteert onder ex-leerlingen van tso en bso. Zij brengen bijvoorbeeld meer technologische bagage en andere cultuurklemtonen binnen in het lerarenkorps." Roger Standaert, DVO-directeur en voorstander van comprehensief onderwijs, werkte deze thematiek verder uit in een bijdrage in 'Nova et Vetera' (september 2008). Met een beroep op Bourdieu propageerde Standaert het cultureel relativisme en de hieraan verbonden conclusie dat de confrontatie met de verbale of hogere cultuur nadelig, discriminerend en vervaemend is voor kansarmere leerlingen. Volgens Standaert en co zou er binnen comprehensief onderwijs veel minder aandacht moeten zijn voor de klassieke leerinhouden, de symbolische en abstracte onderdelen van het curriculum, de 'culture en parlure bourgeoisie', de klassieke vakdisciplines, de literaire en culturele werken ... Een pleidooi voor regelrechte nivellering waarvan vooral de kansarmere leerlingen de dupe zouden zijn. Ook *Accent-op-talent* propageerde 'van doen naar denken'.

Als handarbeiderskinderen hebben we ons destijds precies opgetrokken aan de zgn. 'bourgeois-cultuur' à la Bourdieu, Monard en co; het betekende voor

ons geen verdrukking, maar een ware verheffing. Ook arbeiderskind *Pascal Smet* moet zich bewust zijn van het feit dat hij veel te danken heeft aan die schoolse cultuur. We hebben in *Onderwijskrant 144* uitvoerig het kloofdenken à la Bourdieu en de pleidooien voor een 'culture & parlure vulgaire' bekritiseerd. We maakten o.a. duidelijk dat arbeiderskinderen zich in sterke mate optrekken aan de (hogere) cultuur van de school en dat dit ook een vrij motiverend effect heeft. *Terloops*: Monard en co willen meer leerkrachten uit tso en bso. Mieke Van Hecke en de meeste mensen betreuren precies dat er in de lerarenopleiding te weinig studenten zitten met een aso-bagage. De daling van het niveau van ons onderwijs is mede hiervan het gevolg.

8 Hoog i.p.v. laag welbevinden

Monard en co vertellen ook fabeltjes over het geringe welbevinden. De inspectie nam in 2002-2003 een uitgebreide enquête af van 6000 leerlingen S.O. De globale score voor het welbevinden was 3,8 op een 5-puntenschaal. In de verguisde eerste graad was dit nog een stuk meer. Dat alles wijst volgens de inspectie op een hoge graad van welbevinden (*Onderwijsspiegel 2002-2003*, p. 74) en is volgens de inspectie nagenoeg een bevestiging van het LOSO-onderzoek van *prof. J. Van Damme* en van het onderzoek 98.06 van *prof. N. Engels e.a.* Opvallend hoge scores worden toegekend aan het schoolklimaat, het leerproces, inspraak op klasniveau, het gedrag, de medeleerlingen, contacten met leraren ... De materiële uitrusting krijgt een lage score, maar dit heeft o.i. niets te maken met de kwaliteit van het onderwijs. Dat de leerlingen de studiedruk als iets minder leuk ervaren (scores tussen 2,7 en 3,1) lijkt ons ook begrijpelijk: leren mag en moet als 'lastig' ervaren worden. De trend om het onderwijs te verleuken, de knuffel-pedagogiek, staat haaks op talentontwikkeling.

9 Belangrijke knelpunten & ontscholing niet (h)erkend

GOK-ideologen, Monard en co ... staren zich blind op het probleem van de zgn. reproductie van de sociaal-economische afkomst van de leerlingen, dat de oorsprong zou zijn van alle mogelijke kwalen. Precies door hun egalitaire obsessie zijn ze blind voor een aantal gevaarlijke evoluties en echte problemen. Het zijn problemen die door veel leerkrachten & docenten en door recente studies gesignaleerd worden en die de belangrijkste GOK-hefbomen hebben aangetast.

Ze hebben vooral te maken met de kwaliteit van het onderwijs en zijn vaak een gevolg van ondoordachte hervormingen: daling van hoog niveau waardoor kansarme leerlingen minder kansen krijgen, te sterke reductie van de tijd die in het basisonderwijs aan de klassieke kennisvakken wordt besteed, gebrek aan discipline (TALIS-studie van OESO: gebrek aan discipline is belangrijkste gesel van het onderwijs), ondervoeding & onderpresteren sterkere leerlingen, onderwaardering van basiskennis, overbeklemtoning van zelfstandig & vakkenoverschrijdend leren en onderwaardering van instructie en vakdisciplines, gebrekkig (taal)achterstandsbeleid, bureaucratie en vervreemding beleid, druk van vernieuwingsestablishment, nivellerende eenheidsleerplannen in eerste graad, afhaken in 5^{de} jaar als gevolg van de 3x2-structuur van het VSO, eenzijdige eindtermen voor Nederlands en vreemde talen, tekorten in startcompetenties 12-jarigen die tot aansluitingsproblemen leiden, toename gedragsproblemen in bso en buso, steeds meer 12-jarigen met al te laag niveau die overstappen naar bso, taalproblemen, te weinig leerlingen die kiezen voor sterke wiskunde en wetenschappen, tekorten in basiskennis en basisvaardigheden die gesignaleerd worden door docenten hoger onderwijs, te weinig aandacht voor Engels, de gevolgen van een eventuele invoering van inclusief onderwijs (leerzorg) voor het buso, de niveaudaling binnen de lerarenopleidingen – mede als gevolg van de vele hervormingen, de ontwrichting van het regentaat ...

Deze knelpunten hebben niets te maken met de structuur van ons onderwijs, maar alles met de kwaliteit. Ze zijn ook grotendeels een gevolg van ondoordachte hervormingen en van gevaarlijke slogans als *vaardigheden i.p.v. kennis, zelfstandig leren i.p.v. instructie, projectmatig en vakkenoverschrijdende aanpak i.p.v. vakdisciplinaire ...* In hun memorandum van 2004 opteerden ook de *topambtenaren* resoluut voor *“een constructivistische pedagogiek waarbij de leraar zich als coach gedraagt”* (p. 20).

Ook *Monard en co* opteren voor de modieuze AVC-aanpak van het ‘nieuwe leren’: *Activerend, Vakdoorbrekend en Competentiegericht leren*. Dit zijn drie gecontesteerde aanpakken waardoor de echte knelpunten enkel maar kunnen toenemen (zie p. 24-25).

Zelf signaleren we al vele jaren een aantal problemen die de voorbije jaren opdoken, het zijn vaak vormen van sluipende ontscholing. Precies daarom richtten we ook begin 2007 de actiegroep O-ZON

op. Uit de vele instemmende reacties blijkt dat veel onderwijzensen zich bewust zijn van de gevaren van de vele vormen van ontscholing en nivellering. Ook de meeste politieke partijen reageerden positief op de O-ZON-actie. We kregen wel kritiek vanuit de Sp.a, van Ludo Sannen binnen een bijeenkomst van de onderwijscommissie en in een brief van kabinetschef *Koen Pelleriaux*. *Ludo Sannen* was bevreesd voor de kritiek op het gevoerde beleid en op de GOK-slogans in het bijzonder. Kabinetschef *Pelleriaux* stelde in zijn antwoordbrief: *“Het is fascinerend dat O-ZON en zo wat iedereen problemen lijkt te zien waar er wellicht geen zijn en dat niemand de problemen aankaart waar er wellicht wel zijn ... Ons hoger onderwijs krijgt goed opgeleide mensen binnen en levert tegelijk middelmatige kwaliteit af. Het lijkt me dat vooral in het hoger onderwijs een kwaliteitsprobleem zit.”* Als lid van de commissie-Monard situeert *Pelleriaux* de grote problemen nu plots weer in het s.o.

De problemen waarop veel onderwijzensen wijzen, zijn geenszins het gevolg van ons opgesplitst s.o.. Veel ervan zijn mede het gevolg van ondoordachte hervormingen die precies door nieuwlichters gepropageerd werden; andere hebben te maken met de verpaupering van bepaalde regio's. Waar velen momenteel opteren voor een herwaardering van basiskennis, instructie, vakdisciplines ... pleiten *Monard en co* echter voor een verdere afbraak, voor vormen van zgn. ‘nieuwe leren’, voor het vervangen van vakdisciplines door brede leerdomeinen, voor minder kennis, voor de controversiële competentiegerichte aanpak.

10 Besluit

De grote knelpunten waarvoor *Monard en co* een ingrijpende hervorming eisen, zijn veelal vermeende knelpunten en kwakkels – zaken waarvoor Vlaanderen goed i.p.v. slecht presteert. De stemmingmakerij i.v.m. die knelpunten duurt nu al 20 jaar. Het vernieuwingsestablishment blijft kwakkels over de ellende verspreiden, om zich dan te presenteren als de verlosser uit al die ellende en zo te zorgen voor werk voor de eigen winkel.

Anderzijds worden de belangrijkste knelpunten die mede een aantasting betekenen van de belangrijke hefboomen voor de talentontwikkeling niet (h)erkend. *Monard en co* het vernieuwingsestablishment pleiten opnieuw voor hervormingen die een bedreiging betekenen voor de kwaliteit en talentontwikkeling - en dit alles in naam van de gelijke kansen.

Commentaar bij 1 september-uitspraken van minister Smet: nivelleringsbeleid & GOK, hervorming s.o., leerzorg, taalachterstand ...

Moedige zelfkritiek: “Beleid was te vaak nivellerend GGD-beleid”

Raf Feys en Renske Bos

1 Inleiding

Na lezing van het regeerakkoord stelde Guy Tegenbos in zijn commentaar dat het een Vandenbroucke-bis-beleid zou worden. Ook wij kregen de indruk dat de minister het beleid van zijn voorganger gewoon zou verderzetten. Het feit dat Smet kabinetschef Koen Pelleriaux en een groot deel van de medewerkers overnam, wijst niet op grote koerswijzigingen. Als socioloog manifesteerde Pelleriaux zich als ideoloog van de *milieutheoretische kansen(on)gelijkheid à la Nicaise* en als propagandist van comprehensief onderwijs als tovermiddel om de sociale discriminatie weg te werken. De *milieutheoretische kansenideologie* is een theorie die zelfs binnen de onderwijssociologie maar weinig aanhangers meer telt.

Met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs heeft de minister ook een kopstuk van de katholieke koepel én prominent lid van de commissie-Monard binnengehaald, Paul Yperman. Vermoedelijk om de katholieke scholen te winnen voor de comprehensieve hervormingsplannen. Pascal Smet gaf toe dat hij niet al te veel afweet van onderwijs en vooral een beroep zal doen op zijn medewerkers in het kabinet en de administratie. Het standpunt van de entourage van de minister is overigens vaak belangrijker dan dit van de minister zelf.

We keken benieuwd uit naar de eerste uitspraken van minister Smet over zijn toekomstig beleid. Uit het regeerakkoord bleek nog niet dat Vandenbroucke en de andere opstellers rekening hielden met de kritiek op het voorbije beleid en dus ook niet met ons memorandum (Onderwijskrant 149). In dit memorandum luidde ons belangrijkste advies: ‘*Come to the field & get real*’. De meeste hervormingen houden geen rekening met de visie en ervaringswijsheid van de leerkrachten en directies. Bij de voorbereiding van de hervorming secundair onderwijs kwam de vervreemding van het beleid opnieuw heel scherp tot uiting. Eens te meer werd de *commissie-hervormingstruc* toegepast.

Een besloten commissie, een cenakel van topambtenaren, adviseurs en zelfverklaarde experts, allemaal voorstanders van een radicale en comprehensieve hervorming, mochten de blauwdruk opstellen. De commissie Monard bestaat uitsluitend uit medewerkers van de minister, van VSO-2-promotoren en van ‘Accent-op-talent’-mensen. De redactie was in handen van *Accent-op-talent* kopstuk Wouter Van den Berghe. De leerkrachten werden geenszins geraadpleegd en de vele binnenlandse en buitenlandse kritiek op comprehensief onderwijs werd totaal genegeerd. Ook op de voorbije studiedagen over dit rapport kregen enkel VSO-2-promotoren het woord. De vervreemding van het beleid zet zich door. We formuleerden in ons memorandum ook veel kritiek op de ontscholing op het niveau van de leerinhouden en methodiek, op het nivellerend beleid en de niveauverlaging van kleuterschool tot universiteit (zie punt 2.2), op het slappe taalachterstandsbeleid, op de schijninclusie binnen leerzorgproject, op competentiegerichte opleidingen die incompetent student opleveren, op de recente GOK-werkingstoelagen die niet geoormerkt zijn en compleet hun GOK-doel missen,...

De beleidsruimte is momenteel beperkter. Vandenbroucke en de vorige regering mochten veel centen uitdelen; de resterende 700 miljoen werden nog vlug voor de verkiezingen kwistig uitgedeeld in de vorm van jobkorting – met de volle instemming ook van Vandenbroucke die dan al wist dat er na 7 juni sterk bepaard moest worden. Pascal Smet moet nu dit jaar al 72 miljoen besparen en kreeg al de kritiek dat hij zich veel minder weert dan zijn voorganger. De vakbonden dreigden zelfs al met optochten en stakingen. Voor de minister dus een moeilijke start en delicatie besparingsoperatie.

In een lang en interessant interview van Valerie Droeven met minister Smet in *De Standaard* van 29 augustus liet Pascal Smet even in zijn kaarten kijken. In dit interview kregen we de indruk dat de minister zich grotendeels op de vlakke hield. Maar hij nam her en der ook wel wat afstand van het beleid van zijn voorganger. Zo suggereerde hij zelfs

dat het voorbije beleid al te vaak tot nivellering leidde. Vandaar de kop van het interview: *We hebben nood aan mensen die schitteren*. We citeren straks de belangrijkste antwoorden van de minister. We grijpen die aan om commentariërend uit te weiden over de actualiteit van belangrijke thema's als GOK-beleid, nivellering, taalachterstandsalarm, hervorming secundair onderwijs, project leerzorg, buso-geval Hoboken, besparingen ...

2 Moedige uitspraak over nivellerend (GOK)beleid!

2.1 Gelijke kansen te vaak herleid tot GGD-onderwijs

In de beleidsverklaring van 2004 stonden 'gelijke kansen' centraal. In zijn 1-septemberboodschap van 2005 stelde minister Vandenbroucke: *"In geen enkel land werkt het onderwijs de sociale ongelijkheid zo in de hand als bij ons"* (DS, 1.09.05). In hun 1-septembercommentaren deden ook de hoofdredacteurs *Peter Vandermeersch (DS)* en *Yves Desmet (DM)* hun dui(t)ding in het GOK-zakje: ook volgens hen was/is ons onderwijs wereldkampioen sociale discriminatie en de *zelfgenoegzame* leerkrachten waren zelfs verantwoordelijk voor de *dualisering in de maatschappij*. Tijdens de voorbije 5 jaar is Vandenbroucke blijven verkondigen dat ons onderwijs zwak presteerde inzake het bieden van 'gelijke' onderwijskansen. We waren dan ook benieuwd naar de visie inzake gelijke kansen vanwege minister Smet.

Op 29 augustus vroeg *Valerie Droeven* aan minister Smet of hij van plan was het beleid van zijn voorganger verder te zetten. Minister Smet antwoordde: *"In mijn beleidsverklaring zullen gelijke kansen centraal staan, de democratisering van het onderwijs is mijn eerste focus. 'De afgelopen jaren is gelijke kansen echter te zeer herleid tot iedereen moet gelijk behandeld worden'. Zo gaan we naar de kleinste gemene 'deler'. (Nvdr: bedoeld werd kleinste gemene deel of grootste gemene deler). Een samenleving heeft absoluut nood aan mensen die schitteren. Iedereen komt met zijn talenten aan de start en moet de kans krijgen om die op zijn tempo te ontwikkelen. Gelijke kansen is ook erkennen dat niet iedereen professor wordt, of architect of advocaat. We hebben ook goede elektriciens en loodgieters nodig."* In een interview in 'De Tijd' van 1 september zei minister Smet iets analoogs: *"Gelijke kansen betekenen niet dat je mensen altijd gelijk moet behandelen, want dan ga je opschuiven naar*

de grootste gemene deler en zakt het niveau. De samenleving heeft tegelijk nood aan mensen die schitteren".

Veel directies en leerkrachten verheugden zich over deze uitspraak. In een reactie op het *Internet* spoorde publicist *Johan Sanctorum* minister Smet aan om niet enkel A, maar ook B te zeggen: *"Gelijke kansen is dus ook erkennen dat niet iedereen professor wordt, of architect of advocaat.' Met andere woorden, beste minister, 'gelijke kansen' is ook het erkennen van ongelijke resultaten? Als gevolg van persoonlijke voorkeuren, studie-inzet etc - dus niet als gevolg van 'ongelijke behandeling' en een 'gebrek aan democratisering'. Dat is nieuw!".* *Johan Sanctorum* is een van de velen die het moeilijk hebben met het simplistische en gevaarlijke *sociale-discriminatie-discours* en met het nivelleringsbeleid van de voorbije 20 jaar.

We kunnen ons voorstellen dat niet enkel de lezers, maar ook minister Vandenbroucke en vele GOK-ideologen hier de indruk kregen dat de nieuwe minister duidelijk afstand nam van het beleid van de vorige ministers en van de populaire GOK-slogan *'de kloof dichten'* (tussen zwakkere en sterkere leerlingen). Vermoedelijk zal kabinetschef en GOK-ideoloog *Koen Pelleriaux* zijn minister hierover wel geïnterpelleerd hebben. Het gebeurt ook zelden dat een minister kritiek formuleert aan het adres van zijn voorgangers. In uitspraken van 1 september herhaalde Smet niet meer *"de afgelopen jaren is gelijke kansen te zeer herleid ..."*

Sinds we met O-ZON vanaf januari 2007 openlijk de ontscholing en het nivelleringsbeleid aanklaagden, merkten we dat deze kritiek massaal onderschreven wordt. De vrees voor nivellering ligt mede aan de basis van de vele kritiek op de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs die o.a. voor alle leerlingen een gemeenschappelijke eerste graad willen invoeren. Ook op de algemene raad van de associatie Leuven werden die plannen omwille van die reden al bekritiseerd. In Leuven weet men dat er momenteel al een nivellering is.

2.2 Nivellering op alle gebieden & kritiek Jan Van Damme

Minister Smet stelde dus in *De Standaard* van 29 augustus: *"we mogen het onderwijs niet reduceren tot de grootst gemene deler"*. O.i. resulteert een comprehensieve hervorming in een GGD-leerplan met gemeenschappelijke minimumeisen (zie p. 16).

Die minimumdoelstellingen zijn dan noch afgestemd op toekomstige loodgieters, noch goed voor toekomstige advocaten & politici.

Minister Smet weet hopelijk al dat er de voorbije jaren veel kritiek kwam op het nivelleringsbeleid van de voorbije decennia: de *minimale* eindtermen en de minimale eisen die gesteld worden in de evaluatie-toetsen van die eindtermen, de flexibilisering en outputfinanciering in het hoger en universitair onderwijs (zie 2.3), de slogan 'de kloof dichten' tussen sterke en zwakke leerlingen, wegnemen schotten tussen aso, tso en bso en de plannen voor een gemeenschappelijke eerste graad s.o. met een minimumleerplan, de propaganda voor het nieuwe leren met slogans als '*vaardigheden i.p.v. kennis*' en '*zelfstandig leren*', de ontwrichting van het regentaat...

Ook in de recente reacties op het plan-Monard voor de hervorming s.o. en in het TV-verkiezingsdebat werd vooral het nivelleringsbeleid bekritiseerd. Het oprichten van de actiegroep O-ZON in 2007 was bedoeld om de nivellering & ontscholing een halt toe te roepen en de niveaubewaking centraal te stellen. Wellicht moeten we we straks met O-ZON een symposium organiseren met als titel: *Monard en co kiezen voor GGD-onderwijs, een gemene Smet op ons onderwijs!?*

Wellicht las de minister ook het pleidooi van *prof. Jan Van Damme* in DS van 3 juli waarin meer aandacht gevraagd wordt voor de sterke leerlingen: "*Uit recent onderzoek blijkt dat het Vlaamse basisonderwijs het in een internationale vergelijking (Pirls) betreffende de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, erg goed doet wat betreft de zwakke presteerders maar zeer duidelijk achterop blijft wat betreft de sterk presterende leerlingen. Op dit punt doen minstens twintig landen het beter dan Vlaanderen. Ook aandacht voor sterke leerlingen moet een beleidsprioriteit worden*" (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, DS, 3.07.09). Op de ORD-dagen stelde Van Damme dat uit Pirls bleek dat ons onderwijs sterk was voor de zwakke leerlingen, maar eerder zwak voor de sterkere leerlingen.

Het willen 'dempen van de kloof' (=verschillen afzwakken tussen zwakke en sterke leerlingen) is fruikend voor de talentontwikkeling van de betere leerlingen.

Dat steeds meer studenten bij de start van het hoger onderwijs en van de universiteit grote tekorten vertonen op taalgebied en moeten bijgevoerd worden, wijst er ook op dat het niveau van ons (taal)onderwijs onvoldoende wordt bewaakt.

2.3 Nivellering hoger en universitair onderwijs

Minister Smet deed een moedige uitspraak over het voorbije onderwijsbeleid, maar hij concretiseerde ze niet verder. Is de minister bijvoorbeeld bereid te erkennen dat de *flexibilisering en de outputfinanciering van het hoger en universitair onderwijs* tot nivellering leiden? Volgens docenten en vele anderen is de sterke toename van het aantal studenten een gevolg van het gevoerde nivelleringsbeleid.

We citeren even uit de recente bijdrage '*Hoe meer studenten, hoe lager het niveau*' (Nieuwsblad, 8.09.09). We lezen dat er in de academische wereld veel kritiek klinkt op de sterke toename van het aantal studenten als gevolg van de verkeerd begrepen democratisering - output-financiering, flexibilisering - die de ministers Vandenbroucke en Vanderpoorten hebben ingevoerd. Volgens de professoren *Geert Buelens* en *Ignaas Devisch* is dit een gevolg van de nieuwe regels inzake financiering e.d. *Marc Hullebus van O-ZON* wees er op dat ook het niveau ook al in het basisonderwijs gedaald is en dat dit in de leerplannen tot uiting komt. Hij verwees ook naar de verplichte taal cursus aan de UHasselt.

De volgende dag mochten vertegenwoordigers van de KULeuven en van de RUGent dit weerleggen in *Ds Standaard*. Hierop werd scherp gereageerd op de website van DS. *Docent Jos Vandegindsen* getuigde: "*De overheid en De Standaard willen vanuit ideologische verblinding bepaalde feiten liever niet onder ogen zien. De nivellering is gewoon een keihard feit, en niet alleen in het hoger onderwijs, ook in het secundair en het lager onderwijs. Na 10 jaar aan een Nederlandse universiteit gewerkt te hebben, kwam ik terug naar een Vlaamse universiteit mede in de hoop dat het niveau hier nog uitstekend was. Wat een teleurstelling: het niveau was hier op hetzelfde lage niveau beland. Voor het secundair en lager onderwijs heeft elk CLB de bewijzen zwart op wit: de normen die vroeger gebruikt werden van de tests kunnen nu niet meer gebruikt worden (vanwege niveaudaling). En wat de druk op docenten betreft, wees maar gerust dat die er is. Ik zat laatst op een deliberatie en de collega naast me had op een briefje geschreven hoeveel elk onvoldoende onze werkgever kostte.*" We stelden vast dat minister Smet en

zijn medewerkers het niet opportuun vonden om te reageren op de kritiek op de hervorming van het hoger onderwijs. In oktober stelde de vice-rector KULeuven plots voor een niet-bindende oriëntatieproef in te voeren. Ook andere universiteiten stelden zo'n proef voor. *Pascal Smet* bleek hier niet voor te vinden, maar draaide wat bij tijdens het parlementair debat van 14 oktober. Een aantal parlementsleden wezen op de nivellering van het hoger onderwijs - waarvoor ze o.i. mede verantwoordelijk zijn.

3 Hervorming s.o.: nog lange weg!

Vraag: Minister Frank Vandenbroucke bereidde een grote hervorming van het secundair onderwijs voor. Hij laat een blauwdruk achter van de middelbare school van de toekomst. Blijft die hervorming voor u prioritair?

Minister: "Eerst een kleine nuance. Frank heeft nog niet echt de blauwdruk van het secundair onderwijs klaargelegd. Hij is het proces daartoe begonnen. Hij heeft aan de commissie-Monard gevraagd een conceptnota uit te werken. Hij heeft dan - terecht - gevraagd om een vergelijking te maken met het buitenland. Ik ga nu aan de commissie vragen om haar ronde in scholen en bij leerlingen en ouders voort te zetten. Op basis daarvan komt er een soort van tweede rapport met reacties. Ik vraag aan de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) een formeel advies. Dat vertrekt eerstdaags. Dat alles voeg ik samen in een conceptnota. Daarvoor kan ik u nog geen timing geven. We gaan die hervorming van het secundair onderwijs dus zeker en vast doorvoeren. Ik weet dat ik ongeduldig ben, maar ik weet ook heel goed dat je in het onderwijs geen revoluties maakt, dat je een draagvlak nodig hebt en dat een hervorming in het onderwijs een proces van tien jaar is. Daar houden we rekening mee.' Dus ze zal nog niet gestart worden in deze regeerperiode? 'Ze zal gestart worden, maar het zal niet binnen de vijf jaar volledig hervormd zijn."

Een aantal VSO-2-promotoren waren niet zo gelukkig met de voorzichtige uitspraken van minister Smet en wellicht nog veel minder met de bijkomende opdracht om te vergelijken met het buitenland. Nu zouden ze moeten meedelen dat de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland vrij nefast bleek en in 2003 weer werd afgeschaft, dat de invoering van de 'cycle unique' in Wallonië een catastrofe werd, dat comprehensieve landen Noorwegen, Griekenland, Italië, Spanje ...

slecht presteren, dat minister Plasterk niets meer moet weten van structuurhervormingen à la Plan-Monard, dat er zelfs in droomland Finland bij het verlaten van de middenschool veel problemen opduiken: zwakke prestaties voor echte wiskunde e.d., sociale selectie en waterval, te weinig voorkennis voor beroepsgerichte of theoriegerichte opbouw. *Karel Raeymaekers* van WIVO (werkgroep opgericht ter verdediging van het VSO) liet merken dat hij niet gelukkig was met Smets uitspraak 'dat je in het onderwijs geen revoluties maakt' (IVO116, september 2009). Hij betreurde: "We hopen toch dat wat zijn voorganger Vandenbroucke lanceerde niet helemaal in de doofpot geraakt. Afwachten!". Raymaekers vreest blijkbaar dat de revolutionaire dromen van WIVO nu minder kans maken.

4 Alarmerende (taal)achterstanden: 10 over 12! Draagkracht overschreden

Vraag DS: Mieke Van Hecke vraagt ook aandacht voor het basisonderwijs. Er wordt gevreesd dat ze zo de hervorming van het secundair onderwijs op de lange baan wil schuiven.

Van Hecke verwacht weinig zegeningen van het Plan-Monard en wil liever investeren in een vroegtijdig (taal)achterstandsbeleid. Minister Smet verkoos niet te antwoorden op de vraag omtrent het eventueel uitstelmanoeuvre. Inzake taalproblematiek ging hij wel akkoord met Van Hecke: "Vanuit de ervaring die ik heb opgedaan in Brussel deel ik haar mening. De taalachterstand bepaalt niet alleen de achterstelling van kinderen voor hun hele verdere leven, maar ze genereert die ook. Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel heeft zijn grenzen bereikt. De draagkracht is overschreden. De komende jaren moeten we een intensief debat voeren over hoe we moeten omgaan met het onderwijs in Brussel. Dat gaan we samen met de Franse Gemeenschap moeten doen. We moeten uitklaren hoe het Nederlandstalig onderwijs zich in die stad moet positioneren. ... Het is duidelijk dat als die kinderen alleen in contact komen met Nederlands tijdens de lessen, ze dan slecht Nederlands en zelfs slecht Frans gaan spreken. Om strak te denken, heb je een goede taalbeheersing nodig. Ik hoor van leerkrachten en ouders dat er een probleem ontstaat bij kennisverwerving en abstract denken. We moeten bekijken hoe we daar op moeten reageren."

Een aantal parlementsleden bleken verrast door de straffe uitspraken van minister Smet. Vanuit zijn vroegere ervaring met de situatie van het Neder-

landstalig onderwijs in Brussel is minister Smet zich wellicht meer bewust van de dramatische situatie in Brussel en elders, veel meer nog dan dit het geval was bij minister Vandenbroucke en zijn entourage. Toen we 4 jaar geleden Vandenbroucke in een interview wezen op de taaltijdbom in Brussel, repliceerde hij nog dat de situatie in Brussel de voorbije jaren verbeterd was. De grote taalproblemen doen zich overal in de grootsteden voor, maar ook in kleinere steden als Genk, Mechelen, Kortrijk, Oostende, Lokeren, ... Meer en meer wordt ook duidelijk dat het taalachterstandsbeleid van minister Vandenbroucke en van zijn voorgangers niet doortastend genoeg was om reële effecten op te leveren. Wordt het niet dringend tijd om het onderwijsvoorrangsbeleid van de voorbije 20 jaar aan een kritisch evaluatie-onderzoek te onderwerpen? We zijn nu al een 20 jaar bezig met een onderwijsvoorrangs- en gelijke-kansen-beleid. Maar de resultaten werden tot nu toe nooit echt geëvalueerd. Het *Rekenhof* vroeg onlangs waarom de Vlaamse overheid de resultaten niet evalueerde. Minister Vandenbroucke antwoordde ontwijkend dat de administratie daarvoor niet over het nodige personeel beschikt. Ook de vele *proeftuinen* van minister Vandenbroucke werden nooit geëvalueerd.

5 'Hoever gaan met leerzorg?'

Vraag: In het regeerakkoord wordt opnieuw over leerzorg gesproken - zij het heel voorzichtig. Uw voorganger heeft zich een beetje vastgereden in die hervorming van het buitengewoon onderwijs. Komt het decreet *Leerzorg* er wel in deze regeerperiode?

Minister: *"Zeker. Over het basisidee is er een consensus, merk ik. Iedereen is het erover eens dat de huidige acht types achterhaald zijn en dat je moet proberen om kinderen in het gewoon onderwijs te houden. De modaliteiten, de financiering en hoever we moeten gaan, daar zijn nog heel wat vragen over. Ik heb afgesproken dat we met iedereen rond te tafel gaan zitten. Niet om het kind met het badwater weg te gooien, maar om het ontwerp-decreet aan te passen."*

Minister Smet beseft dat er nog veel vragen zijn over 'hoever we moeten gaan'. Het regeerakkoord is hier ook heel voorzichtig. We nodigen Smet uit om eens te polsen naar die zgn. *consensus* bij de leerkrachten over de basisidee e.d. Volgens de meeste leerkrachten gaat het om schijninclusie van zodra inclusieerlingen vooral een individueel parcours volgen: learning apart together.

6 Besparen: weinig beleidsruimte, waar?

Vraag: U zal het met een pak minder financiële middelen moeten doen dan uw voorganger. Waar gaat u besparen?

Minister: *"Dacht u nu echt dat ik daarop ging antwoorden? Oké, we moeten besparen, maar dat zal niet blindelings gebeuren. Bij de regeringsonderhandelingen zijn we overeengekomen dat er in ons departement niet te veel zal worden bespaard."*

Inmiddels vernamen we dat de onderhandelaars van het regeerakkoord beslisten dat onderwijs in 2010 ten minste een 72 miljoen moet besparen en dat daar in 2011 nog eens een en ander bijkomt. En wat bij de te verwachten indexsprongen? Tegelijk bevat het regeerakkoord grootse hervormingsplannen voor ons onderwijs en de belofte dat het hoger onderwijs eindelijk meer centen zal krijgen. We stellen voor dat er - indien nodig - eerst bezuinigd wordt op de paradepaardjes e.d.. Denk maar aan de vele proeftuinen, de vele ambtenaren die vrijgesteld zijn voor de permanente revolutie van ons onderwijs, de VLOR en andere raden, de GOK-Steunpunten die een effectief achterstandsbeleid afremmen, de fantasierijke DVO, de vele centen voor de luxueuze KLASSE-bladen die ons onderwijs en onze leerkrachten eerder een negatief imago bezorgen, het blijvend experimenteren met modulair beroepsonderwijs dat al jaren geleden een eerder negatief evaluatierapport kreeg,...

Er zal dan nog bespaard moeten worden en dan lijkt het voorstel dat alle onderwijzers ietsje inleveren - gepensioneerden inbegrepen - en/of geen verhoogd vakantiegeld krijgen, het overwegen waard. Leerkrachten met weinig anciënniteit zou men kunnen sparen. Wie begrijpt overigens dat de vorige regering die goed wist dat er bespaard zou moeten worden, nog eens aan iedereen € 300 jobkorting toekende en dan al goed wist dat hierdoor veel jobs zouden sneuvelen.

We betreuren wel dat door de bezuinigingen dringende bijsturingen en investeringen in bijvoorbeeld een effectief (taal)achterstandbeleid in het gedrang zullen komen. Naast prioritaire aandacht voor het achterstandsbeleid, vragen we ook dringend aandacht voor de problematiek van de toename van het aantal leerlingen met ernstige gedragsproblemen in het buso, bso en blo. En dit brengt ons bij het volgend punt.

7 De buso-zaak Hoegaarden & 10 over 12 in buso en bso

Vraag: De zaak in Hoegaarden, waarbij een leraar een jongen uit het buitengewoon onderwijs door de klas sleurde, maakte duidelijk hoe groot de kloof tussen het onderwijs en de bijzondere jeugdzorg is. Is ze de komende vijf jaar te dichten?

Minister: *“Gevallen als in Hoegaarden zijn wel heel erg uitzonderlijk, dat wil ik benadrukken. Er zijn drie dingen waar ik me in de samenleving zorgen over maak. Dat is de victimisering van onze samenleving, de medicalisering en de juridisering. Ook in het onderwijs sijpelen die trends binnen. Heel gevaarlijk. ... Leerlingen moeten beseffen dat leerkrachten er zijn voor hen, maar dat er een grens is. Bovendien kan je de scholen niet alles aanwrijven. De ouders zijn als eerste verantwoordelijk voor hun kinderen. Ze moeten die verantwoordelijkheid ook opnemen.”*

Smet beseft hopelijk dat minister Vandenbroucke heel lichtzinnig, voorbarig en stoer rageerde op het buso-geval Hoegaarden en dat de blufpoker van Vandenbroucke totaal misplaatst was. De vele reacties van leerkrachten e.d. hebben wel aan de oppervlakte gebracht dat onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen uiterst moeilijk is. Het beleid besteedde de voorbije 20 jaar al te weinig aandacht aan het buso en aan het buitengewoon onderwijs in het algemeen. Heel jammer!

Waar door het aansturen op inclusie een deel van de buso-leerlingen in het beroepsonderwijs belanden, leidt dit ook tot een ontwrichting van het beroepsonderwijs: nog meer leerlingen met gedragsproblemen, leerlingen met een niveau voor metend rekenen van 2de of 3de leerjaar ... Dit is ook een van de belangrijke oorzaken van de ontwaarding van het beroepsonderwijs in heel wat landen. Beroepsonderwijs wordt dan steeds meer het afvalputje van het onderwijs.

Als inclusieerlingen in het beroepsonderwijs terecht komen en als het beroepsonderwijs geïntegreerd moet worden binnen een comprehensieve middenschool, dan betekent dat dus dat de verschillen tussen de leerlingen die de middenschool zouden bevolken nog zullen toenemen. Als b.o.-leerlingen opgenomen moeten worden binnen gewone klassen, dan moet men uiteraard ook opteren voor een inclusieve middenschool waarin bso-leerlingen samen zitten met aso-leerlingen.

8 Besluit

We verwachten van minister Smet geen smetteloos parcours, maar hopen dat hij voldoende echt kan luisteren, ook naar kritiek op de beleidsplannen. Op dat vlak was zijn voorganger duidelijk nogal eigenzinnig. We hopen dat Smet de vervreemding van de praktijk zal opheffen, dat hervormingen voortaan eerst uitgetest zullen worden. Hopelijk laat hij het beleid niet volledig bepalen door zijn entourage en door de druk vanuit het vernieuwingsestablishment. Zelfs bij de studax en sterke minister Vandenbroucke was dit al te zeer het geval. In het interview 4 jaar geleden kregen we de indruk dat zijn visie inzake GOK e.d. her en der afweek en genuanceerder was van die van zijn entourage. Zo gaf Vandenbroucke grif toe dat de arbeidersklasse - mede als gevolg van de democratisering - sterk afgeroomd was. Maar in officiële verklaringen over sociale discriminatie e.d. verzweeg hij deze realiteit en pakte hij uit met domme slogans als 'de kloof dichten'.

We geven elke minister bij zijn aantreden voldoende krediet. Dit was ook bij het aantreden van Vandenbroucke het geval. We bestempelden ons interview met Vandenbroucke als een verademing in vergelijking met het interview met zijn voorgangers. Eindelijk eens een diepgaand gesprek met iemand die zijn dossiers kent. We prezen hem ook omdat hij niet het zelfontplooiingsmodel à la minister Vanderpoorten propageerde, maar veel meer het belang van instructie en leerprestaties beklemtoonde. Tegelijk namen Vandenbroucke en zijn kabinetshoofd Pelleriaux echter afstand van de O-ZON-critiek op de ontscholing en onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden.

Na verloop van tijd stelden we wel vast dat we in 2004 te veel verwacht hadden van minister Vandenbroucke en dat we de invloed van zijn entourage en van het vernieuwingsestablishment onderschat hadden. De vervreemding van de onderwijsvloer en de invloed van het vernieuwingsestablishment namen de voorbije 5 jaar niet af. Met de mening van docenten, leerkrachten en directie werd al bij al weinig rekening gehouden. Voor de hervorming s.o. werd opnieuw de aloude hervormingstruc van de Monard-commissies van stal gehaald, enz.

Vandenbroucke had het geluk dat de kas van de Vlaamse regering goed gespekt was en maakte hiervan gebruik om de werkingstoelagen te verhogen - vooral voor scholen met een behoorlijk aantal

doelgroepleerlingen. Veel directies en schoolbesturen zijn uiteraard tevreden dat Vandenbroucke nog net voor het leeglopen van de Vlaamse staatskas, die verhoging doorvoerde.

We betreuren wel dat blindelings geïnvesteerd werd in niet-geormerkte GOK-werkingstoelagen, maar niet in een effectieve aanpak via extra-omkadering e.d. Vandenbroucke heeft met de extra-werkings-toelagen voor doelgroepleerlingen er voor gezorgd dat scholen in klassen met veel anderstaligen b.v. de verwarming wat hoger kunnen zetten, maar niet dat b.v. anderstalige kleuters er intensief en langdurig NT2-onderwijs kunnen genieten. Vandenbroucke wist toch ook wel dat die centen niet voor GOK-doeleinden gebruikt zouden worden en dat in de volgende legislatuur de centen zouden ontbreken om een effectief achterstandsbeleid - met extra omkadering voor taalstimulering e.d. - te voeren.

Vandenbroucke kreeg terecht veel waardering voor zijn inzet en werkkraft, maar in de totale balans blijken de uiteindelijke resultaten nogal tegen te vallen. Hij pakte o.i. te veel uit met zijn eigen gelijk en met al zijn fantastische hervormingen. Dat leidde tot veel geblaat, maar vaak toch te weinig wol. Ook de debetzijde van de balans is goed gevuld: blijvende vervreemding van de onderwijspraktijk, hervorming hoger onderwijs: nefaste output-financiering = nivellering; veel dure proeftuinen: weinig resultaat en geen evaluatie, bedrijfsstages: duur, maar weinig gevolgd; hervorming regentaat: ont-wrichting en nefaste beperking bevoegdheid, taalbeleid: te weinig resultaat, geen intensieve NT2-aanpak; herziening eindtermen Nederlands, Frans: enkel opsmukoperatie; extra GOK-werkingstoelagen voor anderstaligen e.d.: niet voor GOK-doeleinden gebruikt, project leerzorg: afgeschoten door leerkrachten, politici e.d.; radicale hervormingsplannen s.o.: GOK-illusies en hervormingstruc met commissie-Monard, ... We betreuren ook nog steeds dat Vandenbroucke niet durfde participeren aan een TV-debat over de hervorming van het hoger onderwijs, outputfinanciering e.d.

Dat *Noël Slangen* minister Vandenbroucke de meest overschatte minister noemt, vinden we sterk overdreven. We vinden het echter evenzeer

overdreven dat sommigen van Vandenbroucke plots een held maken, om des te beter de nieuwe minister Smet te kunnen belagen.

We geven de nieuwe minister het nodige krediet en hopen dat hij voldoende rekening houdt met de punten en voorstellen uit ons memorandum in *Onderwijskrant 149*. We raden onze vakbonden ook aan om niet onmiddellijk uit te pakken met betogingen en stakingen. Ten slotte zijn we ook wel tevreden met het feit dat we wellicht voor het eerst in de geschiedenis een minister van onderwijs hebben die als arbeiderskind aan den lijve heeft ervaren dat ons onderwijs hem in de jaren zeventig en tachtig heel veel kansen heeft geboden om zijn talenten te ontwikkelen. Het kan hem en zijn partijgenoten helpen om af te stappen van de dominante GOK-ideologie over sociale discriminatie e.d. en meer oog te hebben voor de belangrijkste - en al te vaak bedreigde - GOK-hefbomen.

P.S.1 Op 9 oktober spraken we minister Smet even op een receptie na de academische zitting naar aanleiding van 175 jaar St. Lodewijkscollege Brugge. We kregen de indruk dat de minister luisterbereid was. Bij die gelegenheid bezorgden we hem alvast dit themanummer, samen met ons memorandum en ons standpunt over het project 'Leerzorg'. Van zodra we meer weten over de concrete beleidsvoornemens van de minister, zullen we hem proberen te interviewen.

P.S.2 Op zondag 25 oktober hoorden we minister Smet op *Eén* vertellen dat hij van plan was de onderwijskeuze in het secundair uit te stellen tot het derde jaar. Hij is dan blijkbaar toch niet van plan om te wachten op een bijkomend rapport-Monard over de situatie in de buurlanden en over de mening van de praktijkmensen.

P.S.3 Bij het opmaken van dit themanummer beschikten we nog niet over de beleidsnota. We vrezen dat die nota al te zeer zal aansluiten bij het regeerakkoord. We zijn vooral benieuwd naar de toon van het werkstuk. Zullen Smet en co rekening houden met de kritiek uit het verleden? Zullen ze een ander GOK-jargon hanteren?

Mythes & waarheid over comprehensief droomland Finland

Pieter Van Biervliet & Raf Feys

1 Inleiding : Finse troeven en mythes

De comprehensieven verwijzen graag naar PISA en naar modelland Finland waarin de comprehensieve middenschool zou zorgen voor minder sociale discriminatie. Hieruit trekken ze volgens velen voorbarige conclusies. In de vakliteratuur wordt hier voortdurend op gewezen, maar de opstellers van het rapport-Monard & andere comprehensieven negeren die kritiek. Zo is er al veel kritiek op de wijze waarop PISA-topman Schleicher en co de 'gelijke kansen' omschrijven en meten (zie bijvoorbeeld bijdragen hierover op website van prof. Jürgen Oelkers). En volgens velen wijst een hoge correlatie met het onderwijsniveau van de ouders niet in de eerste plaats op sociale discriminatie, maar eerder op de grote invloed van de erfelijke aanleg en van de ondersteuning thuis.

Veel onderzoekers nemen ook aanstoot aan het feit dat Schleicher en co bijna uitsluitend verwijzen naar comprehensief land Finland, maar bijvoorbeeld niet naar andere comprehensieve landen die zwak scoren: Griekenland, Italië, Spanje, VS, het Scandinavische Noorwegen ... In veel landen scoren de zwakkere leerlingen in de comprehensieve middenschool opvallend zwak. Verder is ook het comprehensief geflirt met Finland volgens velen misplaatst. Er worden veel mythes verspreid over *comprehensief* modelland Finland.

Tegelijk worden de belangrijkste troeven van Finland verzwegen. Een belangrijke troef is de grote aandacht voor het klassieke instructiemodel. Een van ons heeft dit overigens bij zijn bezoek aan Finse scholen zelf kunnen vaststellen. Er is ook veel meer autonomie voor de leerkrachten en veel minder betutteling. Dit maakt het beroep aantrekkelijker - ook voor mannen. Een andere troef is de grote aandacht voor basisvaardigheden als lezen, rekenen en taal. Het curriculum basisonderwijs is er minder versnipperd dan in Vlaanderen het geval is. Ook de vroegtijdige en intense aanpak van de (taal) achterstanden werpt de nodige vruchten af. Leerlingen kunnen b.v. pas naar het eerste leerjaar of naar een gewone klas als ze voldoende het Fins beheersen. Finland investeert enorm veel energie in de remediëring van kinderen met achterstanden.

Het is dan ook begrijpelijk dat zwakkere leerlingen er voor de elementaire vaardigheden als lezen en rekenen relatief goed scoren.

2 Hogere scholingsgraad ouders, minder onderklasse, weinig migranten

Inzake *Finland* verzwijgen de comprehensieven vooreerst dat de sociaal-economische status van de leerlingen er hoger is dan in de meeste landen; meer ouders hebben ook hoger onderwijs of universiteit gevolgd. Er zijn veel minder migrantenleerlingen en verpauperde grootsteden ... De Finse onderwijskundige *Von Freymann* wijt het Finse schoolsucces vooral aan het feit dat in Finland de sociale gelijkheid op maatschappelijk vlak heel groot is. "*Het verschil tussen de hoogste en de laagste inkomens is er het kleinste van alle ontwikkelde landen; de sociale diversiteit is veel kleiner dan elders. Dit maakt het gemakkelijker voor scholen en leerkrachten om hiermee om te gaan*" (*Brandpunt, september 2005; Zur Binnenstruktur des finischen Schulwesens, in: Freiheit der Wissenschaft, juni 2002*). Er is ook een groot verschil tussen de leerprestaties in de meer landelijke/cultuurhomogene gebieden uit het Noorden en de meer verstedelijkte gebieden in het Zuiden. Ook bij ons manifesteren een aantal knelpunten zich bijna uitsluitend in bepaalde regio's; ze hebben dus niets te maken met de gedifferentieerde structuur van ons onderwijs. Als je de prestaties van de Finse leerlingen in cultuurhomogene streken zou vergelijken met deze van de Vlaamse leerlingen in cultuurhomogene streken, dan zouden onze leerlingen wellicht op de meeste vlakken beter presteren dan de Finse.

Von Freymann wijst ook op het grote verschil in niveau tussen de Finse middenscholen: sommige hebben het niveau van het aso, andere van het bso. Er wordt ook gewerkt met niveaueklassen. *Von Freymann* wijst er ook op dat het Fins een fonetische taal is die het lezen vergemakkelijkt.

Ook de Franse onderzoekster *Prof. Nathalie Bulle* poneert dat als men abstractie maakt van de 10 % zwakste leerlingen of gewoon rekening houdt met het feit dat er in Finland minder leerlingen zijn uit lagere en laaggeschoolde milieus, dat dan Finland

niet langer een betere uitslag behaalt dan Frankrijk: *“Si l'on tient compte des différences spécifiques des populations des deux pays, la meilleure performance de l'école finlandaise perd tout sens”* (Entretien avec Nathalie Bulle - over haar boek 'L'école et son double' - zie Internet).

3 Na middenschool: onverbiddelijke selectie & andere problemen

Een andere kritiek luidt dat men zich bij de beoordeling van een land niet mag blindstaren op de situatie in de middenschool. Men moet ook kijken naar de verdere evolutie in de hogere cyclus en in het hoger onderwijs. Ook prof. Jan Van Damme heeft hier op gewezen. Zo ziet de scherpe selectie bij het verlaten van de middenschool en de situatie in de hogere cyclus en in het hoger onderwijs er in Finland veel minder rooskleurig uit.

In Finland wordt selectie in de middenschool wat uitgesteld, maar bij de aanvang van de hogere cyclus s.o. is die des te groter. Zo is er na de middenschool een sterke opdeling van de leerlingen die ook in sterke mate samenhangt met de sociale afkomst. Een groot aantal 16-jarigen belanden na de theoriegerichte middenschool in het beroepsgericht onderwijs en veel leerlingen mislukken daar of vallen uit – mede omdat ze tijdens de gemeenschappelijke basisvorming hier te weinig op voorbereid werden. Leerlingen die naar het 'gymnasium' overstappen blijken te weinig voorbereid op de meer abstracte aanpak (zie punt 4 en 5).

Ook de Finse gymnasia verschillen zo sterk qua niveau dat er dan ook op het einde van het s.o. een streng en extern maturiteitsexamen nodig is. De leerlingen bereiden zich hierop voor in private klassen die door de ouders betaald moeten worden. Wie op dit examen een slechte score behaalt, krijgt geen toegang tot de universiteit. Er is meestal een sterke selectie (toelatingsproef) bij de start van de universiteit waarvoor vaak slechts een derde van de kandidaten slaagt.

In de bijdrage *'Bildung, Gerechtigkeit und Aufstieg: Stimmt die Gleichung noch?'* stelt de invloedrijke Zwitserse onderwijskundige Jürgen Oelkers dat het OESO-rapport 2005 zelf terloops vermeldt dat het gunstige beeld van de Finse middenschool sterk verschilt van het meer ongunstige beeld in de hogere cyclus s.o. en in het hoger onderwijs. De grote jeugdwerkloosheid wijst er volgens hem ook op dat een deel van de leerlingen te weinig

voorbereid is op de arbeidsmarkt. Oelkers schrijft: *“Erwähnt werden die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule besteht zwischen einer 'high-status' und einer 'low-status option'. Der eine Zweig ist das Gymnasium, der andere die Berufsschule, beide sind alles andere als gleichwertige Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig nach Abschluss ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren”*.

Een groot aantal 16-jarigen belanden voor de hogere cyclus niet in het theoriegerichte gymnasium, maar in de beroepsschool en velen mislukken daar of vallen uit. Van de leerlingen die het 'gymnasium' niet gevolgd hebben volgen slechts 15 % later het hoger technisch onderwijs en slechts 1 à 2 % de universiteit, aldus Oelkers.

Oelkers wijst verder op de grote jeugdwerkloosheid in Finland: 20 % in 2005, waar het slechts 7,5 % bedroeg in een land als Oostenrijk dat geen comprehensieve maar een gedifferentieerde structuur kent. De middenschool bereidt een aantal jongeren blijkbaar te weinig voor op de arbeidsmarkt, vooral voor de meer technische beroepen.

4 PISA: partiële waardemeter

Comprehensieven houden ook te weinig rekening met het feit dat PISA slechts een partiële waardemeter is. PISA toetst enkel algemeen vormende kennis voor lezen, wiskunde ... , een beperkt deel van de competenties. De *Fin Samuli Linstrom* getuigt op het internet: *“Ik woon bijna 7 jaar in België/Nederland en kan dus een beetje vergelijken. Waar velen geen weet van hebben is dat in Finland de specifieke PISA-onderdelen extra nadruk krijgen en vandaar dat de leerlingen daarvoor beter presteren”*. Het Finse onderwijs is volgens Linstrom vrij eenzijdig en besteedt veel te weinig aandacht aan zaken als geschiedenis en algemene cultuur. Het is ook te sterk gericht op de ondersteuning van de economie. *Volgens Linstrom weten velen ook niet dat “Finland vrijwel geen allochtonen kent.”* Leerlingen die bij ons tso/bsc volgen krijgen in Finland en andere comprehensieve landen meer algemeen vormende vakken en veel minder de typische 'tech-

nische' vakken. De leerlingen zijn beter voorbereid op PISA, maar minder op de technische richtingen en op het hoger technisch onderwijs.

5 Zwakke prestaties voor *echte wiskunde* en in de hogere cyclus

De Finse 15-jarigen mogen dan wel goed presteren voor de alledaagse PISA-wiskunde, maar voor de Finse schoolvorderingentoetsen en examens presteren ze eerder zwak. Volgens de Finse wiskundeleraars en vele anderen meet PISA te eenzijdig de zgn. 'alledaagse wiskunde' en al te weinig de klassieke wiskunde-kennis. In de petitie *'The PISA survey tells only a partial truth of Finnish children's mathematical skills'* (zie Internet) doen 200 Finse leerkrachten wiskunde hoger en universitair onderwijs hun beklag over de gebrekkige wiskundekennis. Zij stellen dat PISA al te eenzijdig het kunnen oplossen van alledaagse probleempjes meet, alledaagse wiskundige geletterdheid, maar niet de kennis van de meer vakgerichte en abstracte wiskunde, zoals *"computing with fractions, solving elementary equations, making geometrical deductions, computing volumes of solid objects, and handling algebraic expressions. Further study becomes impossible if the basics are not learned properly."* De wiskundekennis die de leerlingen in de middenschool opsteken, blijft volgens hen ver onder de maat. In de hoogste jaren van het secundair onderwijs moet men teveel energie spenderen aan concepten die de leerlingen in de middenschool hadden moeten leren.

Ook *Nathalie Bulle* (o.c.) schrijft hieromtrent: *"PISA n'évalue pas les compétences en mathématiques par exemple, mais se limite à ce que l'OCDE juge essentiel pour la vie ordinaire de tout citoyen (ce qui est nommé officiellement 'mathematical literacy'). Les contenus des questions de PISA, qui s'adressent à des élèves de 15 ans, couvrent seulement environ 15% des contenus des programmes du collège français. Le niveau des compétences testées serait en réalité adapté au niveau de la première année du collège (= 12- à 13-jarigen) et non de sa dernière année. Le travail sur les fractions, la résolution d'équations ou le raisonnement géométrique n'y figurent pas."* De PISA-vraagstukken zijn vooral afgestemd op de alledaagse en constructivistische wiskunde zoals die in landen als Finland, Nederland, ... vanaf de basisschool gegeven wordt. Het is precies die contextrijke en alledaagse wiskunde die momenteel ook in Nederland zoveel kritiek krijgt.

De Franse onderzoekster *Nathalie Bulle* (o.c.) vermeldt in deze context dat er opvallend veel kritiek is op het te lage niveau van de leerlingen eind s.o. vanwege de docenten van het hoger en universitair onderwijs. *Bulle* schrijft: *"Les professeurs de l'enseignement supérieur en Finlande, dans les universités et écoles d'ingénieur, s'alarment en réalité de la chute du niveau des étudiants et dénoncent le cercle vicieux qui consiste à devoir retravailler des concepts qui auraient dû être maîtrisés au lycée et qui ne l'ont pas été parce qu'au lycée le temps a dû être employé à revoir des concepts qui auraient dû être acquis au collège. Ils dénoncent la faiblesse ou l'absence des bases communes de connaissances sur lesquelles il est possible de construire au niveau supérieur"*

6 Invloed schoolstructuur is vrij relatief

In de bijdrage *Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich* (zie Internet, *Voordrachten*) toont prof. *Oelkers* aan dat PISA-scores niet zomaar op naam te brengen zijn van de schoolstructuur en dat de conclusies omtrent comprehensief onderwijs dus niet opgaan.

Oelkers toont aan dat betere of slechtere PISA-resultaten weinig of niets te maken hebben met een al dan niet comprehensieve middenschool. Noorwegen b.v. heeft dezelfde comprehensieve structuur, maar scoort slecht. *Oelkers* stelt: *"Aber ist der Erfolg Finnlands wirklich von der Schulstruktur abhängig? Norwegen hat die genau gleiche Struktur, aber erzielt in den PISA-Tests wesentlich schlechtere Ergebnisse."*

Auch England hat ein Gesamtschulsystem, allerdings mit einem wesentlich höheren Anteil an nicht subventionierten Privatschulen als in Finnland oder Norwegen. Die Leistungen sind wiederum tiefer als in Finnland, aber auch als in Japan oder Südkorea, Ländern mit einer traditionell autoritären Bildungskultur, während in Finnland grosser Wert gelegt wird auf einen liberalen Erziehungsstil."

Offenbar ist es gar nicht so einfach, den Erfolg von Bildungssystemen im Vergleich mit anderen zu erklären. Diametral unterschiedliche Systeme scheinen zum gleichen Ergebnis zu führen." *Oelkers* staat in dit verband ook lang stil bij een vergelijking tussen Japan en Finland, twee landen die beide sterk scoren op PISA, maar met een andere structuur en andere aanpak van het leerproces.

**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

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

Buitenland: € 25
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

oktober-november-december 2009 – € 5

Comprehensieve VSO-2 & ontscholing: verkwanselen kansen & talenten van alle leerlingen.	2
Comprehensieve middenschool zorgt niet voor toename GOK-kansen. Studies vanaf 1960: grotendeels meritocratisch en fair s.o.	13
Plan-Monard: comprehensieve hervorming & ontscholing: kansen, talenten & centen verkwanselen	16
Authentieke middenschool op weg naar comprehensief onderwijs?	27
<i>Milieutheoretische & egalistische kansenideologie & tegelijk extreem liberaal denken over inzetbare competenties en zelfsturing ...</i>	30
Stemmingmakerij en kwakkels i.v.m. knelpunten sinds 1991 Negatie belangrijke knelpunten, gevaren VSO & ontscholing p. 35	
Commentaar bij 1 september-uitspraken van minister Smet: nivelleringsbeleid & GOK, hervorming s.o., leerzorg, taalachterstand ...	42
Mythes & waarheid over comprehensief droomland Finland	49



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!