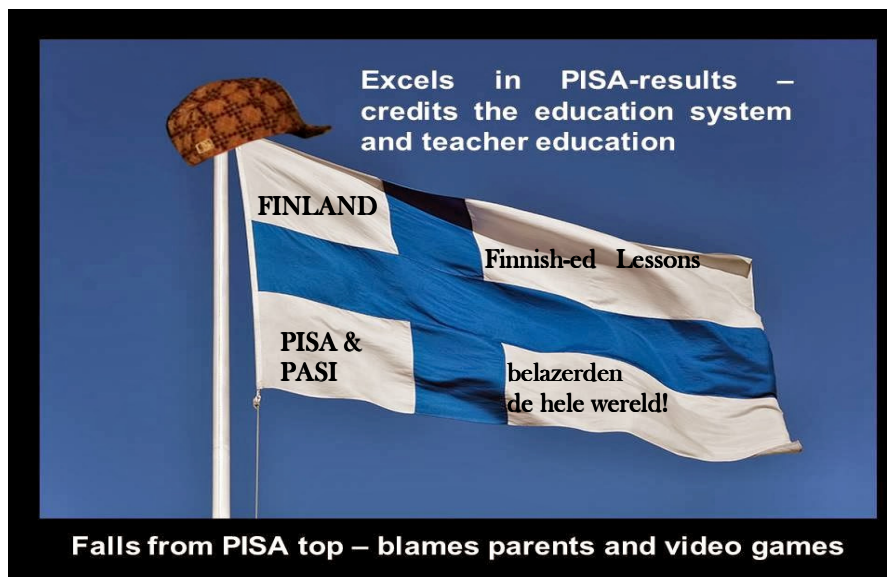


168



***VVKSO-voorstel invulling 'brede' eerste graad:**

vaag, geen meerwaarde en nefast, enkel over 7 optie-uren

***Kritische bedenkingen van DIVO (vereniging directeurs vrij onderwijs) over Masterplan s.o. ,
VVKSO-visie & ontbrekende draagvlak**

***Kritische analyse BNM-decreet en oproep tot verzet**

***VSKO & VVKBuO keuren BNM-ontwerpdecreet en schijninclusie goed,**

maar VSKO-chef Mieke Van Hecke houdt achteraf pleidooi tegen schijninclusie

***Grootschaligheid scholengroepen = verschaald onderwijs & afstandelijk bestuur
Verzet tegen complot van minister Smet en katholieke onderwijskoepel**

***Gewonnen strijd tegen grootschaligheid en enveloppefinanciering s.o. in '95-'96**

***Verzwegen studies (2000-2012) univ Helsinki en getuigenissen over zwakke leerprestaties**

Finse 15-jarigen & misleidende PISA-scores

***Finnish-ed lessons!? PISA & PASI Sahlberg belazerden hele wereld**

***Hoogste Europese PISA-wiskunde-score voor Vlaamse 15-jarigen,
maar veel klachten over wiskunde-kennis & tegenvallende eindtermen-evaluaties**

***Egalitair fundamentalisme & ontscholing à la Bourdieu, negatie verstandelijke aanleg, kloof-
dempingsstreven fnuiken al 45 jaar effectief kansenbeleid**

VVKSO-voorstel invulling ‘brede’ eerste graad: vaag, geen meerwaarde en nefast, enkel over 7 optie-uren

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

1 Enkel voorstellen voor opties 2^{de} jaar, vaag, geen basis voor 2de/3de graad

1.1 Directies sceptisch over voorstel 1ste graad

Het VVKSO (*Verbond van het Vlaams Katholiek Secundair Onderwijs*) kondigde op 8 mei 2012 aan dat een concretisering van zijn visierapport weldra zou volgen. Die concretisering liet op zich wachten, maar tijdens de CODIS-bijeenkomst van november 2013 werden een 15-tal vertegenwoordigers van de directies dan toch geconfronteerd met een eerste voorstel voor de invulling van de eerste graad. Naast de voorstelling kregen ze ook even de tijd om enkele vragen te stellen. Uit die korte vragenronde bleek dat de directies het voorstel op veel scepticisme onthaalden.

Tot onze verwondering vinden we in het VVKSO-voorstel niets over de invulling van de 51 lesuren basisvorming en van het keuzepakket van 5 lesuren in het eerste jaar. Het gaat uitsluitend over de opties in het tweede jaar. Uit de vragen van de directeurs na het beluisteren van het VVKSO-voorstel werd duidelijk dat dit voorstel vooreerst veel te vaag is om echt te kunnen beoordelen en dat veel directeurs twijfelen aan de meerwaarde van zo'n soort opties. We lezen in het verslag: *“De heer Smits (secretaris-generaal) besluit dat het VVKSO-voorstel op een aantal belangrijke punten dient te worden bijgestuurd. De cruciale vraag blijft echter of dit concept een meerwaarde biedt voor de leerling. Het VVKSO kan ofwel het voorstel van de overheid afwachten, ofwel kan het zelf een voorstel uitwerken, maar dan enkel indien dat voldoende gedragen is door de achterban.”*

1.2 Nog niets concreets na 12 jaar debat

Het VVKSO-voorstel en de kritische reacties van de directeurs bevestigen onze (voor)spelling dat vooral bij de concretisering van de algemene principes, de niet realiseerbaarheid en de nefaste gevolgen zouden blijken. In een volgende *Onderwijskrant* hopen we concrete voorstellen voor de invulling van de 2^{de} en 3^{de} graad te kunnen analyseren.

Op de rondetafelconferenties van 2002 startte al het debat over een brede eerste graad. Uit het verslag van de Codis-vergadering (vertegenwoordigers directies s.o.) van november 2002 bleek al dat de meeste directeurs tegenstander waren van het plan van minister *Marleen Vanderpoorten* om een gemeenschappelijke eerste graad in te voeren. We lezen: *“Dat de leerlingen vanaf 12 jaar al gegroepeerd worden in vier onderwijsvormen, zien de directeurs niet als een probleem.”* Het waren vooral een paar VVKSO-vrijgestelden die zich sinds 2002 manifesteerden als vurige pleitbezorgers van een gemeenschappelijke eerste graad.

In *Onderwijskrant* betreuren we al jaren dat de hervormers zich verstoppen achter mooi klinkende algemene principes, maar steeds de concrete invulling in de praktijk uit de weg gaan. Tot nog toe (januari 2014) ontbreekt nog steeds de eerste officiële, concrete invulling van de hervormingsplannen die al aangekondigd waren in de beleidsverklaring van 2002 (*Marleen Vanderpoorten*) en van 2004 (*Frank Vandenbroucke*). Er zou een brede en gemeenschappelijke eerste graad komen, maar tot nog toe durfden de topambtenaren dit niet uitdrukken in termen van vakken, leergebieden en aantal lesuren.

Ook de VVKSO-vrijgestelden ijveren al vele jaren voor een gemeenschappelijke eerste graad. Het was geen toeval dat de voorbije 10 jaar telkens een VVKSO-kopstuk opgenomen werd in het kabinet van de onderwijsminister: in 2004 *Geert Schelstraete* (secretaris-generaal) en in 2008 *Paul Yperman*. *Schelstraete* was vóór 2004 ook al betrokken bij *‘Accent op talent’*. Ook al in 1995 bij de beleidsplannen voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, grote scholengroepen en enveloppefinanciering van het duo Van den Bossche-Monard, speelde VVKSO-secretaris-generaal *Antoon Boone* een actieve rol (zie p. 26). De onderwijskoepel manifesteert zich al lange tijd eerder als beleidsmaker dan als vertegenwoordiger en spreekbuis van de scholen en schoolbesturen.

Pas op 8 mei 2012 bracht het *Verbond* een algemene visietekst uit met algemene principes. Het ging er ook prat op dat de visietekst op 8 mei onderschreven werd door de aanwezige directies op het

onderwijscongres. Niets was echter minder waar – zoals ook bleek uit de verslagen van de Codis-vergaderingen met een aantal vertegenwoordigers van de directies en uit nieuwsbrieven van DIVO, een vereniging van directies uit het vrij secundair onderwijs (zie volgende bijdrage in dit nummer). Heel wat directeurs ondertekenden ook de *Onderwijskrantpetitie* van mei 2012.

2 Vage contouren voor 7 optie-uren

Het VVKSO-voorstel beperkt zich dus tot een invulling van vier opties voor het tweede jaar, om 7 van de in totaal 64 lesuren. Die opties worden 'met nog voorlopige omschrijvingen aangeduid':

- (1) aspecten van cultuur, wetenschap en techniek;
- (2) accent op onderzoekende & technische aspecten
- (3) accent op culturele en humane aspecten;
- (4) Klassieke talen.

Deze opties worden vaag beschreven en enkel de optie (2) werd wat nader toegelicht.

Volgens het verslag werd de vergadering ingeleid met een verwijzing naar de basisdoelstelling van de eerste graad: alle leerlingen moeten alle vormingscomponenten aangereikt krijgen en telkens op een voor hen passend beheersingsniveau: "Het VVKSO heeft zijn principes voor de eerste graad vastgelegd in de brochure "Toekomst SO in Kleuren" deze principes heeft het nu uitgediept in het document "(Basis)opties in de toekomst: een voorstel", en nadien verder geconcretiseerd in Basisoptie met accent op onderzoekende en technische aspecten: voorbeelden van verdere uitwerking" Deze documenten worden nu voor advies voorgelegd aan Codis.

Bij deze uitdieping en concretisering zag het VVKSO zich genoodzaakt om rekening te houden met het gegeven van het Masterplan. Vooral de eerste graad lag immers erg gevoelig voor de politiek; principiële afwijkingen op dat punt zijn dan ook uitgesloten. Het Masterplan poneert voor de eerste graad een reductie van het aantal basisopties, en tevens een verbrede en gedifferentieerde basisvorming; dit houdt in dat alle leerlingen alle vormingscomponenten aangeboden krijgen, zonder dat ze daarom allen hetzelfde beheersingsniveau moeten bereiken." Het VVKSO maakt duidelijk dat het Masterplan afwijkt van de VVKSO-visie van mei 2012 waarin geen opties voorzien waren.

3 Niets over basispakket (27 + 24 uren) in 1ste graad en keuzepakket 1ste jaar

3.1 Niets over bredere basisvorming

Het Masterplan en de hervormers willen principieel een verbreding van de basisvorming, maar wij hebben steeds gesteld dat daar geen ruimte voor was. Het meest opvallende en teleurstellende in het voorstel is dus wel het feit dat het VVKSO met geen woord rept over de aangekondigde *brede(re)* invulling van het gemeenschappelijk pakket basisvorming van 27 lesuren in het eerste jaar en 24 in het tweede jaar.

Inhoudelijke verbreding volgens de hervormingsplannen betekent vooreerst dat een aantal lesuren besteed worden aan nieuwe vakken/leerdomeinen: economie, techniek, Engels, cultuur, meer uren ook voor wetenschappen - de Science-component binnen STEM. Ook de vakkenoverschrijdende eindtermen (VOETEN: *leren leren* plus allerhande *educaties*) zouden in de toekomst verbonden worden aan concrete en dwingende leerinhouden. Dit zou eveneens tot een uitbreiding van het curriculum leiden. Als het bestaande pakket uitgebreid moet worden, dan betekent dat ook dat een aantal uren voor de basiscompetenties voor Nederlands, Frans, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde ... moeten sneuvelen. Het katholiek onderwijs zou er ook het vak Engels moeten bijnemen, dat nu niet voorzien is in de eerste graad. Over de vakken wil het VVKSO in het nieuwe document enkel dit kwijt: "De basisvorming blijft het uitgangspunt voor de observatie en oriëntering van de leerling: in de leerplannen van de vakken van de basisvorming zijn alle curriculumdoelen van de eerste graad vervat. Welke vakken tot de basisvorming behoren, kan verschillen van de huidige situatie; wellicht zal Economie er deel van uitmaken."

De verbreding die het Masterplan en het VVKSO beogen is absoluut niet haalbaar. Voor dit pakket zijn er in de eerste graad zelfs een paar lesuren minder voorzien dan nu het geval is. Het VVKSO slaagt er dan ook blijkbaar niet in om de inhoud van het basispakket van 51 lesuren in te vullen. Het enige wat de directies vernamen was dat het nieuwe vak *Economie* tot het pakket zou behoren. Men schernt nu al jaren met een verbreding van het curriculum in de eerste graad als de wellicht belangrijkste doelstelling, maar slaagt er nog steeds niet in om dit te concretiseren. Een *verbreding* zou uiteraard *minder verdieping* van de basisvaardigheden

betekenen, maar het Masterplan wil naar eigen zeggen tegelijk verdieping nastreven. Terloops: economie behoort volgens ons niet tot de basisvorming 'voor 12- à 13-jarigen'.

3.2 Niets over keuzepakket 5 lessen 1^{ste} jaar

Het VVKSO-voorstel zegt ook niets over de invulling van het keuzepakket van 5 lessen in het eerste jaar. De scholen mogen dat op hun eigenzinnige manier invullen. Een directeur stelde de vraag: *"Dit VVKSO-voorstel heeft vooral betrekking op het 2de leerjaar van de eerste graad. Hoe worden de leerlingen in het 1ste leerjaar dan begeleid naar de keuze van een basisoptie in het 2de leerjaar?"* Antwoord van VVKSO: *"Het belangrijkste is de observatie van de leerling met het oog op zijn oriëntering. De studiekeuzebegeleiding vertrekt vanuit de brede basisvorming die gedifferentieerd wordt aangeboden. In de invulling van het keuzegedeelte in het 1ste leerjaar laten we de schoolbesturen of scholengemeenschappen vrij."* (NvdR: Hoe kunnen de leerlingen uitmaken welke optie ze in het 2^{de} jaar het best kiezen als het keuzepakket in het 1^{ste} jaar geen verband houdt met de specifieke opties in het tweede jaar?)

Omtrent dit keuzepakket stelt het Masterplan enkel: *"In het 1ste leerjaar van de 1ste graad worden naast de basisvorming (27 lessen) in het keuzegedeelte verschillende differentiatiemogelijkheden aangeboden, zowel uitdagende pakketten voor wie meer aankan, als remediërende pakketten voor wie het moeilijk heeft om de sleutelcompetenties van de basisvorming te bereiken. Op die manier worden alle leerlingen uitgedaagd op hun niveau."* Het VVKSO spreekt zich niet uit over de invulling en functie van het keuzegedeelte. *"Het keuzegedeelte wordt door de school zelf ingevuld, rekening houdend met haar visie op de eerste graad en met de lokale situatie."* Wat betekent hier 'rekening houden met de lokale situatie'? Volgens het VVKSO mag men dit pakket niet afstemmen op de opties in het 2^{de} jaar en richtingen in de 2^{de} en 3^{de} graad. Alle latere keuzes moet men nog openhouden.

De vrijheid inzake invulling zal leiden tot de meest uiteenlopende keuzepakketten. Voor de leerkrachten, de CLB-mensen, de ouders, de leerlingen ... zal het ook uiterst moeilijk worden om te weten wat elke school aanbiedt en welke de verschillen zijn tussen de scholen. Voor dit pakket kunnen ook geen leerplannen worden opgesteld en zijn dus een echte evaluatie en eventuele sanctionering niet mogelijk.

3.3 Enkel optie Latijn als keuzepakket 1ste jaar & nefaste gevolgen

Tijdens de onderwijscommissievergadering van 27 juni zei minister Smet opeens dat 5 uur Latijn als keuzepakket toch mogelijk was – maar dan als uitzondering. Het VVKSO gaat hiermee akkoord. Dat zou een echte optie en de enige optie zijn. Dat heeft als gevolg dat sterkere leerlingen die tot nog toe kozen voor de optie 'Moderne wetenschappen' zich genoodzaakt zullen voelen om toch maar te kiezen voor de optie *Latijn*. Dit zou tevens nadelig zijn voor arbeiderskinderen die toch minder vlug voor Latijn kiezen. 12-jarigen voor wie er al in de derde graad i.o. te veel theorie is, zullen ook niet langer de kans krijgen om een volwaardig pakket techniek te volgen en zullen gedemotiveerd geraken. Het zal ook leiden tot een sterke vermindering van het aantal leerlingen in tso-scholen.

4 VVKSO-opties 2^{de} jaar: vaag en verwarrend

4.1 "Opties in zekere zin begrepen in de basisvorming" Verwarring troef!

Tijdens de bespreking stelde het VVKSO vast dat de directeurs veel moeite hadden met het verschil tussen de doelstellingen van de basisvorming én van de basisopties in het 2^{de} jaar. Een directeur merkte op: *"De VVKSO-tekst laat nog vele vragen onbeantwoord. Zo is de relatie tussen basisvorming en basisoptie niet duidelijk. De basisopties mogen geen voorafname zijn op de studiedomeinen, maar wat wordt er dan eigenlijk wel mee bedoeld?"* VVKSO: *"Het curriculum wordt volledig gerealiseerd in de basisvorming; de basisoptie daarentegen is vakoverschrijdend."*

Volgens het VVKSO zijn de basisopties zelfs 'in zekere zin' begrepen in de basisvorming. VVKSO: *"De basisopties in het tweede jaar (buiten Klassieke talen) leggen verbanden tussen verschillende vakken van de basisvorming. Men zou dus kunnen stellen dat de basisopties in zekere zin inbegrepen zijn in de basisvorming: ze bieden een andere mogelijkheid tot verkenning van die componenten. In onze initiële VVKSO-visie onderscheidde we geen basisopties: de opdeling in basisvorming en basisoptie is artificieel. Door het gegeven van het Masterplan van de overheid kunnen we echter niet om die begrippen heen. Dat maakt het moeilijk om de studiekeuze op een transparante wijze te realiseren. We kunnen nu niet anders dan een*

strategische houding aan te nemen: indien wij zelf geen voorzet geven voor de eerste graad, zullen we niet méér kunnen doen dan reageren op een voorstel van de overheid.”

4.2 Voorstellen: te vaag om te kunnen beoordelen, geen meerwaarde

Uit het verslag van de bespreking van de voorgestelde opties, zal straks heel duidelijk worden dat de VVKSO-vrijgestelden (en de directies) niet weten welke opties het best voorzien worden en ook niet hoe die dan concreet ingevuld moeten worden. Voor de invulling van dit belangrijk pakket van 7 lessen zouden de scholen blijkbaar grotendeels hun plan moeten trekken. De algemene conclusies op het einde van het overleg met de directeurs spreken voor zich: *“*het ontbreekt deze (VVKSO-)tekst aan helderheid *de cruciale vraag blijft of dit concept een meerwaarde biedt voor de leerling *het concept moet grondig worden herwerkt.”*

Het probleem is ook dat het Masterplan wel spreekt over opties, maar dat het eigenlijk geen opties mogen zijn die vooruitlopen op keuzes in het derde jaar. *Klassieke talen* mogen dan wel weer een specifieke optie blijven in het tweede jaar, en zelfs in het eerste jaar waar opties in principe verboden zijn. De specifieke technische opties moeten dan weer alle verdwijnen. Dit laatste betekent ook dat leerlingen die al in de derde graad lager onderwijs gedemotiveerd werden door de vele theorie en zich in de eerste graad konden optrekken aan technische opties, straks ook in het tweede jaar in de kou staan. Het betekent tevens een bedreiging voor de tso- en nijverheidstechnische scholen.

5 Problemen met meer heterogene A-stroom & inclusie-leerlingen

In het verslag lezen we ook tussendoor een paar uitspraken over de heterogene A-stroom: *“Ook stelt het Masterplan dat elke leerling die het getuigschrift van basisonderwijs bezit, doorstroomt naar de A-stroom. Daar het Masterplan heeft vastgelegd dat alle leerlingen die het getuigschrift van basisonderwijs bezitten terechtkomen in het 1ste leerjaar A.”* Terechte reactie van directeurs: *“Dan zal de heterogeniteit daar sterk toenemen. Dan zal het alles behalve gemakkelijk zijn om dit voor de leerkrachten organisatorisch en structureel haalbaar te maken. Een consequentie is dat ook elke basisoptie zal moeten worden aangeboden op elk abstractieniveau. Dat houdt een enorme verandering in.”*

*Commentaar: *De A-stroom wordt vooreerst te heterogeen. En dan verzweeg het VVKSO nog de gevolgen van het door het VSKO goedgekeurde BNM-decreet: inclusie van leerlingen die moeilijk het gemeenschappelijk programma zullen kunnen volgen, maar allerhande vrijstellingen kunnen krijgen. Die leerlingen zullen vermoedelijk belanden in tso-scholen en vanaf de 2^{de} graad vooral in de bso-richtingen. Dit zal het lesgeven in het bso nog moeilijker maken en tot een niveaudaling leiden. *Het aanbieden van de basisvorming en van de opties op verschillende abstractieniveaus en ook afgesteld op de uiteenlopende interesses, wordt voorgesteld als één van de belangrijkste hervormingen. Uit enkele tussenkomsten van de directeurs leiden we af dat ook zij deze sprookjes niet geloven.*

6 Masterplan over opties in 2^{de} jaar

Vooraleer we de VVKSO-voorstellen voor de invulling van de opties in het 2^{de} jaar onder de loep nemen, bekijken we vooraf even wat het Masterplan hierover stelt. *“In het 2de leerjaar worden de bestaande basisopties gescreend, geüpdatet en gereduceerd tot een kleiner aantal. Deze herwerkte basisopties waaruit de leerling kiest, maken samen met de remediëring/verdieping deel uit van de 7 uur bovenop de basisvorming. Scholen organiseren dit volgens eigen pedagogische aanpak. De differentiatiemogelijkheden kunnen zich situeren in techniek, wiskunde/wetenschappen, kunst, economie, Nederlands, moderne vreemde talen (Frans/Engels) en Klassieke Talen (zowel uitdagend als remediërend).”*

Dus in totaal 7 lessen voor basisopties gecombineerd met uren remediëring voor de zwakkere leerlingen en verdieping voor de sterkere. Tijdens de commissievergadering van juni 2013 stelde minister Smet plots dat de scholen ook alle leerlingen mogen confronteren met alle belangstellingsgebieden tegelijk. ‘Optie’ is dus een wollig begrip.

Aangezien de invulling van 5 uur keuzepakket en van 7 uur opties door de scholen naar eigen goedunken mogen ingevuld worden, zullen de leerlingen ook met een sterk verschillende beginsituatie de 2^{de} graad aanvatten. Het *Masterplan* stelt wel tegelijk dat de opties geen voorafname mogen zijn op de 2^{de} graad. Dit alles is niet realiseerbaar en wekt de indruk dat de inhouden van die opties niet zo belangrijk zijn, aangezien er niet op verder wordt gebouwd in de tweede graad. Ook volgens het VVKSO zullen er geen specifieke doelstellingen

voor die 7 optie-uren (én voor het keuzepakket van 5 lessen in het 1^{ste} jaar) meer zijn. Op die manier kan men ook geen doorzichtigheid en niveau bereiken en geen resultaten meer evalueren. De opties mogen ook niet vooruitlopen op het derde jaar. Zo zal men ook na twee jaar moeilijk kunnen uitmaken welke studierichting een 14-jarige het best kiest.

We concludeerden in *Onderwijskrant 166*: “Het Masterplan zal tot zoveel lokale variaties en ondoorzichtigheid leiden dat het voor de leerlingen, de ouders en het CLB bijna onmogelijk zal worden een school te kiezen in functie van de aangeboden opties. In de huidige structuur maakten de opties in de eerste en tweede graad een vroege differentiatie, vlotte heroriëntering, passend onderwijs mogelijk. Dit zal straks niet meer mogelijk zijn.” Het 2^{de} jaar zal ook minder kunnen verder bouwen op het eerste en de tweede graad minder op de eerste. Dit leidt tot een enorme niveaudaling – ook voor tso/bso-leerlingen die inzake technische kennis en (hand-)vaardigheden een grote achterstand zullen hebben. De kritiek naar aanleiding van zwakke PISA-prestaties in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus luidt precies dat er ook tso/bso-opties zouden moeten zijn vanaf 12 jaar - ook in Finland.

7 VVKSO - opties 2^{de} jaar; geen moderne talen; vaarwel technische opties

7.1 Vier opties

In het Codis-verslag lezen we: “In het 2de leerjaar van de eerste graad kiezen de leerlingen voor een basisoptie. De uitwerking daarvan ziet het VVKSO als een geïntegreerde aanpak van de leerplandoelstellingen van meerdere vakken van de basisvorming. Binnen de basisoptie kunnen de verschillen naar abstractieniveau worden geëxploreerd: niet elke leerling hoeft hetzelfde te realiseren. Dit brengt mee dat leerlingen niet voor een basisoptie kunnen worden uitgesloten op basis van hun abstractieniveau.” (Commentaar: maar voor de optie Klassieke Talen zullen ze toch 5 uur Latijn in het eerste jaar gevolgd moeten hebben.)

Het VVKSO stelt vier basisopties voor met telkens de specifieke bedoeling.

(1) een ruime basisoptie waarin zowel aspecten van cultuur, van wetenschap als van techniek aan bod komen; (2) een meer gerichte basisoptie met het accent op onderzoekende en technische aspecten; (3) een andere meer gerichte basisoptie met het

accent op culturele en humane aspecten; (4) de door het Masterplan expliciet geponeerde basisoptie Klassieke talen die in tegenstelling tot de andere basisopties ‘niet’ in de volle breedte wordt aangeboden (NvdR: dus enkel op hoog abstractieniveau.)

“Voor de leerling zijn de belangrijkste wijzigingen dat hij breder (?) zal worden gevormd volgens zijn mogelijkheden, dat hij zijn talenten kan verkennen in een van de vier omschreven basisopties, en dat hij pas na de eerste graad een keuze maakt voor een studiedomein, en daarbinnen voor een studierichting.

Ter verdere verduidelijking overloopt de heer Van Autreve de uitwerking van de basisoptie met accent op onderzoekende en technische aspecten. Het leerplan van die basisoptie wil de leerling verschillende aspecten van vorming (in deze basisoptie steekt ‘voornamelijk’ ICT, Natuurwetenschappen, Techniek en Wiskunde) overeenkomstig zijn interesses en zijn beheersingsniveau laten exploreren door verbreding, verdieping en inkleuring.

Naast de algemene doelstellingen heeft de basisoptie geen eigen leerplandoelstellingen. Het leerplan van de basisoptie moet de school toelaten om rekening te houden met een grote verscheidenheid aan leerlingenprofielen en keuzes te maken in functie van haar leerlingenpopulatie. Door een verscheidenheid aan thema’s worden alle leerlingen uitgedaagd om te ontdekken wat ze graag doen en waar zij goed in zijn.

In de basisoptie met accent op onderzoekende en technische aspecten zal de fysieke wereld benaderd worden op experimentele manier, via wiskundige aspecten of via planmatig construeren. Het hanteren van een wetenschappelijke methodiek of het doorlopen van een technisch proces is geen doel op zich, maar wel een didactisch hulpmiddel om de interesse van de leerlingen te observeren. Het abstractieniveau van de leerling wordt geëxploreerd door doelen van de basisvorming te verbreden, te verdiepen of in te kleuren.“

Commentaar. De opties - met uitzondering van Klassieke Talen - klinken heel vaag en rekbaar. Uit de vragen van de directeurs – zie punt 8 – zal blijken dat ook zij de voorstellen al te vaag vinden. In tegenstelling met het Masterplan merken we dat het VVKSO geen opties voorziet waarin moderne talen voorkomen. De eerste graad is nochtans een ideale leeftijd voor onderwijs van vreemde talen, Engels

b.v. Er zijn geen eigen leerplandoelstellingen, maar er is toch sprake van een leerplan? De invulling van de opties kan dus sterk verschillen van school tot school. Leerplannen en een echte beoordeling/sanctionering voor die 7 lesuren is dus ook niet mogelijk. Waarom zouden de leerlingen en leraars zich hiervoor nog inspannen?

7.2 Vaarwel technische opties

We kunnen ons voorstellen dat de directies tso/bsso het minst gelukkig zullen zijn met dit VVKSO-voorstel. Een directeur (tso?) merkte op de Codis-vergadering terecht op: "Er zijn toch ook leerlingen die op de leeftijd van twaalf jaar bewust kiezen voor een technische richting; het zou niet verantwoord zijn om hen nog twee jaar op hun honger te laten zitten." De VVKSO-mensen beantwoordden deze vraag niet. Op een vorige Codis-vergadering werd al een analoge vraag gesteld: "Het VVKSO-voorstel gaat uit van de veronderstelling dat een twaalfjarige wel in staat is om al dan niet Latijn te kiezen, maar die keuzerijpheid niet heeft voor andere vakken. ... Het is niet eerlijk dat we een voorafname doen voor Latijn, maar niet voor de andere vakken."

Optie-2 met accent op 'onderzoekende en technische aspecten' - werd wel wat concreter toegelicht, maar kon die directeur blijkbaar niet bekoren. Die optie klinkt op een eerste gezicht iets minder vaag dan (1) en (3), maar het gaat toch om een enorm brede optie met minstens 4 leergebieden en die niettegenstaande 'technische' aspecten, duidelijk maakt dat de specifieke technische opties sneuvelen.

L'histoire-tso se répète; het VVKSO houdt geen rekening met de lessen uit het verleden. In 1970 was het Verbond van het katholiek 'technisch' onderwijs sterk gekant tegen de invoering van het VSO. In 1975 voerde minister Herman De Croo in het 2^{de} jaar VSO opnieuw technische opties (zelfs 9 lesuren) in om de leegloop van de tso-scholen te doen stoppen.

In 1998 wou het duo Van den Bossche-Monard een soortgelijke brede optie invoeren, een combinatie van de opties 'Moderne wetenschappen', Industriële wetenschappen en 'Techniek wetenschappen' onder de naam 'Wetenschappelijke vorming'. Er kwam veel kritiek op dit voorstel en het werd terug afgevoerd. In het verslag van de Codis-bijeenkomst van december 1998 lezen we: "Het contactcomité van de directies tso/bsso (CODI-T) staat negatief

tegenover de samentrekking van de 3 bestaande opties tot één, nl. Wetenschappelijke vorming." We lezen verder dat ook de CODIS-directeurs liever de huidige 3 opties behielden, i.p.v. de tussenoplossing waarbij enkel Industriële en Technische wetenschappen zouden samen smelten. Ook de voorbije jaren werd voor een soort versmelting tussen die drie opties gepleit, en dat zou ook doorgetrokken worden in de 2^{de} en 3^{de} graad.

Het zou dus volgens het VVKSO-voorstel zelfs in het tweede jaar niet langer mogelijk zijn om een aantal lesuren specifieke techniek te volgen zoals in de huidige technische opties. Leerlingen die techniek lusten, en/of bijvoorbeeld niet gediend zijn met een extra pakket wiskunde en wetenschappen, zullen dus met heel wat meer theorie dan voorheen geconfronteerd worden. Voor volwaardige en interessante techniek-pakketten is er dus geen ruimte meer. Het Masterplan en het VVKSO hebben de mond vol van 'opwaardering van techniek' en 'meer leerlingen voor tso/bsso', maar voeren hervormingen in die hier haaks op staan. De tso- en nijverheidsscholen zullen van dit alles het meest de dupe worden. Anderzijds zullen aso-scholen ook lokalen en technische apparaten/machines nodig hebben voor het onderdeel techniek. Door de aanbidding van uren techniek zullen ook een aantal leraars hun werk in de aso-school verliezen en zal men mensen uit een tso-school moeten vinden die bereid zijn over te stappen naar een aso-school.

8 Kritische vragen directeurs bij opties

8.1 Vragen over identiteit en doelstelling van nieuw optie-concept

*De eerste graad mag geen voorafname doen op de studiedomeinen van de tweede en derde graad, maar toch wordt er gesproken van basisopties, ook van Klassieke talen. Daardoor is het niet meer duidelijk hoe een leerling zal kiezen na het 1ste leerjaar A. Wat nu de visie is achter dit concept. Antwoord VVKSO: De ambitie is duidelijk om de basisopties los te koppelen van abstractieniveaus én van de studiedomeinen (vanaf 3^{de} jaar).

*De visie is onvoldoende transparant; o.a. de gebruikte terminologie basisvorming/basisoptie moet worden uitgeklaard.

*Voor de herkenbaarheid van de opties is het belangrijk om de huidige situatie (opties) bij wijze van simulatie in te passen in het model dat nu wordt voorgelegd. Vanuit het veld en het middenkader

rijzen er immers vele vragen. VVKSO: Bij het creëren van een nieuw concept mag men niet te snel beginnen vertalen naar wat nu bekend is. (NvdR: hoe zo? Waarom verdoezelen dat vooral de specifieke technische opties sneuvelen en dat vooral kinderen die het best zo'n optie volgen en tso/bsoscholen de dupe zullen zijn?)

*Het is nog niet duidelijk op basis waarvan de leerling na het eerste jaar een keuze zal kunnen maken voor een van de studiedomeinen. Doorheen de eerste graad moet hij zich immers kunnen/leren situeren binnen de matrix 2^{de} en 3^{de} graad, dus niet enkel naar abstractieniveau maar ook naar studiedomein. VVKSO: *In onze initiële visie onderscheiden we geen basisopties: de opdeling in basisvorming en basisoptie is artificieel. Door het Masterplan kunnen we echter niet om die begrippen heen. Dat maakt het moeilijk om de studiekeuze op een transparante wijze te realiseren. We kunnen nu niet anders dan een strategische houding aan te nemen: indien wij zelf geen voorzet geven voor de eerste graad, zullen we niet méér kunnen doen dan reageren op een voorstel van de overheid.*

*Te verwachten valt dat vele scholen de basisopties van het 2de leerjaar toch zullen doortrekken naar het 1ste leerjaar.

*Uiteindelijk zullen de basisopties dan toch een link moeten hebben met de studiedomeinen (in 2^{de}/3^{de} graad): zij moeten het middel bieden om de interesse te exploreren. VVKSO: *In de visie van het Verbond zoals uiteengezet in de brochure "Toekomst SO in Kleuren" hebben we de band met de studiedomeinen van de tweede en derde graad bewust doorgeknipt.* (NvdR: 2^{de} graad moet kunnen voortbouwen op 1^{ste} graad; dit zal enkel nog mogelijk zijn voor Klassieke Talen.)

*Misschien is het beter om de basisopties voor te stellen als *keuzemodules* naar de tweede graad toe. De terminologie moet dit duidelijker maken. VVKSO: politiek is het niet haalbaar om af te wijken van de terminologie van het Masterplan.

8.3 Vragen bij brede & vage opties & beheersingsniveaus

*De sterk gerichte basisoptie *Klassieke talen* verschilt principieel van de andere basisopties die immers veel breder zijn. Het zal een grote uitdaging zijn om de leerlingen (voor die brede opties) goed te oriënteren! VVKSO: *Als de basisopties geen voorafname zijn van de studiedomeinen, heeft de*

specifieke keuze slechts een beperkt belang. (NvdR: VVKSO zwijgt over vaag karakter en wekt de indruk dat die 7 optie-uren al bij al niet zo belangrijk zijn.)

*Volgens het Verbond verkennen we in de verschillende basisopties dus gelijkaardige doelstellingen, maar op een andere manier. Vandaag kijken we toch totaal anders tegen een basisoptie aan.

*De ruime basisoptie (1) '*cultuur, wetenschap en techniek*' is weinig geprofileerd, zodat het risico bestaat dat het beheersingsniveau wordt vermengd met de thematiek. ... Is *Klassieke talen* wel die ruime basisoptie waar alles in zit? VVKSO: *De basisopties gaan nader in op elementen van de basisvorming, die ook culturele aspecten bevat, maar Klassieke talen vormt de enige basisoptie die gekoppeld is aan één abstractieniveau.*

*Het zal niet eenvoudig zijn om ook de eerste 3 basisopties op een hoog abstractieniveau aan te bieden." - Met uitzondering van de optie *Klassieke Talen*, zal het dus moeilijk zijn om de andere opties ook op een abstract niveau aan te bieden " VVKSO: *"Dat is inderdaad een uitdaging, maar in de huidige situatie is het helemaal niet zeker of we de 50 % van de leerlingen die nu de basisoptie *Moderne wetenschappen* bevolken, voldoende breed vormen."*

*De basisvorming houdt vast aan de indeling in vakken (of componenten). Die afgrenzing kan wel worden doorbroken in drie van de vier basisopties, maar het is jammer dat dit niet mogelijk is in *Klassieke talen*: de mogelijkheid om vakken te combineren is daar niet aanwezig.

*Commentaar: Als het gaat om zo breed mogelijk vormen, dan moeten we uiteraard in de eerste graad ook de optie 'Klassieke talen' schrappen. Het probleem met 'Moderne wetenschappen' is niet dat die optie onvoldoende breed is. De sterkste leerlingen van die optie zullen niet voor de nieuwe optie (2) kiezen. Ze zullen zich genooddaakt voelen om voor de optie *Latijn* te kiezen omdat in optie (2) meer zwakkere leerlingen terecht zullen komen. Daarom stelden we zelf voor om voor die sterkere leerlingen 'Moderne wetenschappen' nog een extra sterke optie in te lassen - naast de bestaande.*

*Het lijkt me beter om de ruime basisoptie (aspecten van cultuur, wetenschap en techniek) niet te behouden. NvdR: *We kunnen ons inderdaad moeilijk voorstellen wat optie (1) zoal kan inhouden. Wetenschap en techniek komt ook in optie (2) voor en cultuur in optie (3).*

*Voor de ruime basisoptie (1) bestaat het risico dat tijdsgebrek het niet zal toelaten om te verbreden, te verdiepen en in te kleuren; daardoor dreigt deze ruime optie alle eigenheid te verliezen. Misschien is het beter om naast de sterk gerichte basisoptie (Klassieke talen) en de twee bredere (onderzoekende en technische aspecten; culturele en humane aspecten) te voorzien in een vierde basisoptie die even concreet is als de twee voorgaande. (NvdR: voor ons zijn optie 2 en 3 ook allesbehalve concreet.)

*De voorgelegde tekst suggereert om in de basisopties rekening te houden met de leerlingenprofielen. Houdt dat niet het risico in dat men opnieuw komt tot schoolprofielen? VSKO: *Als Verbond kunnen we moeilijk opkomen voor de vrijheid van de onderwijsverstrekkers en tegelijk een bepaald schoolprofiel opleggen. Ons voorstel pleit voor een breedheid in de eerste graad.*

*De meeste studiedomeinen van de tweede en derde graad zijn terug te vinden in de basisopties in het tweede jaar, maar niet het studiedomein Economie. In welke basisoptie kan een leerling terecht die interesse heeft voor het economische? VVKSO: *We wilden vermijden dat de basisopties in de eerste graad een voorafspiegeling zijn van de studiedomeinen in de tweede graad. De basisopties willen de basisvorming verbreden, verdiepen of inkleuren, maar zijn geen voorafname van de studiedomeinen. De oriëntering vertrekt vanuit de basisvorming, waar Economie waarschijnlijk deel zal van uitmaken. Vraag directeur: maar binnen welke optie in het 2^{de} jaar situeert economie zich dan? VVKSO: *De economische component wensen ook wij toegevoegd te zien aan de basisvorming in de eerste graad; alle leerlingen zullen er dus kennis mee maken.**

*Om dit voorstel volledig te realiseren moet een school een aanzienlijke schaalgrootte hebben. VVKSO: *Het is zeker niet zo dat elke school alle basisopties moet aanbieden: we doen geen uitspraak over wie wat moet aanbieden.*

Commentaar: Volgens de geest van het Masterplan en van de 'verbrede eerste graad' moeten er op elke school zoveel mogelijk opties aangeboden worden. Aso-scholen worden dus gestimuleerd om ook tso-ingrediënten aan te bieden en het omgekeerde voor de tso-scholen. *Dat betekent ook dat de realisatie ervan een zekere schaalgrootte vereist.* Voor de vele scholen met een relatief kleine eerste graad zal er dus geen toekomst meer zijn. Aangezien de specifieke en volwaardige tso-opties

verdwijnen, zullen tso-scholen minder leerlingen rekruteren. Het wordt een schooloorlog tussen de scholen.

*Wordt er voor de basisopties een aantal lessen vastgelegd? Zal het mogelijk zijn om de basisvorming in minder lessen te realiseren? VVKSO: *Voor de basisvorming is 24 lessen het minimum, maar niets verbiedt een school om dat aantal op te trekken. Dat is overigens ook nu al toegelaten.*

*Uiteindelijk is toch de vraag wat er voor de leerlingen verbetert in de toekomst. En wat zal het gevolg zijn van het werken met beheersingsniveaus? VVKSO: *Bij het uitschrijven van de eindtermen voor de eerste graad had men de gemiddelde leerling voor ogen, maar in de leerplannen is het wel mogelijk om met beheersingsniveaus te werken. Dit gebeurt nu reeds in het leerplan Wiskunde voor de eerste graad. (NvdR: leerkrachten wiskunde zijn niet tevreden over het gemeenschappelijk leerplan wiskunde; het leidt ook tot niveaudaling. Zie pagina 38).*

*Het begrip werken met *beheersingsniveaus* overlapt met de begrippen 'verbreden, verdiepen, inkleuren'; daardoor verliest het voorstel aan transparantie.

*Het is vervelend dat men in het Masterplan stellingen terug vindt waarover het VKSO in zijn voorstel geen uitspraak doet, bv. over attestering.

*Is het zo dat de basisvorming voor alle leerlingen dezelfde is, en er enkel een verschil bestaat tussen de basisopties? VVKSO: *Het VVKSO vertrekt voor zijn visie op de eerste graad inderdaad van dezelfde basisvorming; deze wordt gedifferentieerd aangeboden, in verschillende beheersingsniveaus. Naast de basisvorming wou het VVKSO initieel geen basisopties in de eerste graad, maar in het voorstel dat nu voorligt hebben we rekening moeten houden met het vaststaande gegeven dat het Masterplan van de Vlaamse regering wél basisopties onderscheidt.*

9 Besluiten op Codis-vergadering

Verslag: *"De heer Smits (secretaris-generaal) besluit dat het VVKSO-voorstel op een aantal belangrijke punten dient te worden bijgestuurd. Het is zeker mogelijk om de tekst transparanter te maken en de terminologie uit te zuiveren (bv. De overlap tussen "beheersingsniveau" en "verbreden/verdiepen/ inkleuren"). De ruime basisoptie (1) kan ofwel worden weggelaten, ofwel worden vervangen door een andere, meer gerichte basisoptie.*

De cruciale vraag blijft echter of dit concept een meerwaarde biedt voor de leerling. Het VVKSO kan ofwel het voorstel van de overheid afwachten, ofwel kan het zelf een voorstel uitwerken, maar dan enkel indien dat voldoende gedragen is door de achterban. Daarbij moeten we ons ervan bewust zijn dat structuren dingen kunnen faciliteren, maar op zich niet doorslaggevend zijn.”

Reacties van directies op samenvatting

*Wat is eigenlijk de kern van het concept? Waarop moeten we “ja” of “neen” zeggen?

*De kritische vragen impliceren niet dat het concept wordt afgekeurd, maar het ontbreekt deze tekst aan helderheid om voldoende gedragen te kunnen worden.

VVKSO: De kern is dat we starten vanuit de basisvorming die gedifferentieerd wordt aangeboden, d.w.z. op verschillende beheersingsniveaus, en dit om tegemoet te komen aan het profiel van de leerling. De basisopties in de eerste graad zijn niet gekoppeld aan een abstractieniveau en doen geen voorafname op de studiedomeinen, maar op het einde van de eerste graad willen we de leerling duidelijk kunnen situeren op het continuüm. Welke de basisopties dat dan wel zijn, is minder essentieel.

*Kan Codis volgende vergadering terugkomen op een herwerkte versie van dit voorstel? VVKSO: *We worden gedwongen snelheid te ontwikkelen omdat het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV) reeds in december met het VVKSO in gesprek wil gaan over de eerste graad. Indien wij hun voorstel afwachten, zullen we daarop enkel beperkte reacties kunnen bieden.*

*Het zou veel duidelijker zijn indien de studiedomeinen goed herkenbaar zouden zijn in de basisopties van de eerste graad, zonder daarom een voorafname te zijn. VVKSO: *Het is moeilijk om af te wijken van de principes die we hebben vastgelegd in de brochure “Toekomst SO inKleuren” en die gedragen bleken te zijn op de visiedag van 8 mei 2012. Reactie directeur: Dat principe van 2012 kaderde toch binnen een andere context; de motivatie was dat de studiekeuze te vroeg komt wanneer de band tussen de eerste graad en de studiedomeinen te nauw is.*

*De herwerkte tekst moet zeker verduidelijken wat de basisopties wel kunnen zijn in verhouding tot de basisvorming van de eerste graad en de studiedomeinen van de tweede graad.

De heer Smits besluit dat het VVKSO dit concept op een meer transparante manier zal uitschrijven en nadien zal voorleggen aan het Bureau VVKSO, dat de positie van het Verbond zal bepalen. In december kan die herwerkte tekst dan bondig opnieuw aan bod komen in Codis.

10 Besluit: ondoorzichtig veelheidstype

We merken dat het VVKSO er slechts in slaagde de invulling van 7 van de in totaal 64 lessen toe te lichten. Bij de bespreking van de opties werd duidelijk dat het VVKSO niet duidelijk kan maken wat de precieze inhoud van de voorgestelde opties zou zijn. De invulling van de 5 keuze-uren in het 1ste jaar, maar ook deze van de 7 optie-uren in het 2de jaar wordt een poespas zonder specifieke doelstellingen en evaluatie-en sanctiecriteria. Dit betekent ook een grote planlast voor de scholen en leerkrachten en weinig rendement. Voor de transparantie naar de leraars, ouders, leerlingen, CLB-mensen ... toe is dit ook heel nefast.

Ook de ‘verbrede’ invulling van de 51 lessen basisvorming wordt een onmogelijke zaak. Het huidige eenheidstype zou dus een ondoorzichtig veelheidstype worden waarin niemand nog zijn weg zou vinden.

Bijlage: VVKSO-refreintjes over beheersingsniveau & verbreding, verdieping, inkleuring

Naast concretisering van de opties in de 2de graad vond het VVKSO het blijkbaar ook nodig om de directies nog eens te confronteren met de mooi klinkende hervormingsfilosofie over differentiatie, beheersingsniveaus ...

We lezen: “Voor het *meer heterogene doelpubliek* zal differentiatie vorm krijgen in de leerplannen; het minimale beheersingsniveau moet bereikbaar zijn voor alle leerlingen van de A-stroom, eventueel via remediëring. Voor hogere beheersingsniveaus worden er verdiepende doelstellingen geformuleerd. *Hoe dit pedagogisch en organisatorisch wordt geconcretiseerd, wordt bepaald door de school, het schoolbestuur of de scholengemeenschap.* Het leerplan van een basisoptie wil de leerling verschillende aspecten van vorming overeenkomstig zijn interesses en zijn beheersingsniveau laten exploreren door *verbreding, verdieping en inkleuring.*”

Het is duidelijk dat het VVKSO zelf niet precies weet hoe om te springen met de differentiatie binnen de A-stroom die nog een stuk heterogener wordt dan voorheen. Tijdens de Codis-bijeenkomst wezen ook een paar directeurs op dit probleem. Gemakshalve stelt het VVKSO nu dat ze differentiatie ‘*pedagogisch en organisatorisch*’ zal overlaten aan de scholen zelf.

Kritische bedenkingen van DIVO (vereniging directeurs vrij onderwijs) over Masterplan s.o. , VVKSO-visie & ontbrekend draagvlak

Raf Feys

1 DIVO: geen consensus binnen koepel

DIVO is de vereniging van directeurs vrij onderwijs (s.o.). De DIVO-stuurgroep bestaat uit 28 directeurs.

In de DIVO-nieuwsbrieven van oktober & juli 2013 en oktober 2012 lezen we kritische beschouwingen over de hervorming van het secundair onderwijs en de visie van hun VVKSO-koepel.

Het VVKSO en Mieke Van Hecke beweerden geregeld dat het VVKSO-standpunt gedeeld werd door de directies en goedgekeurd werd op het congres van mei 2012. In de *Nieuwsbrief* van oktober 2013 wordt nog eens duidelijk gesteld dat dit geenszins het geval is. DIVO schrijft: *“Mieke van Hecke beweerde een draagvlak bij schoolbesturen en directies te hebben (voor het VVKSO-standpunt). Die instemming betrof echter eerder de weg die men zou willen verdergaan dan de toen nog niet in de politiek ‘verankerde’ consequenties van het voorliggend schema...”* Van Hecke pakte dus ten onrechte uit met de stelling dat de aanwezigen op de congresdag van 8 mei de voorstellen van het VVKSO steunden.

In de *Onderwijskrant* nr. 166 en nr.167 lieten we al een aantal kritische geluiden van directeurs omtrent het Masterplan beluisteren. We publiceerden destijds ook het standpunt van vier West-Vlaamse scholengemeenschappen (januari 2011), een 50-tal katholieke scholen, waarin afstand genomen werd van de hervorming. Onze *Onderwijskrant*petitie van mei 2012 werd ook door heel wat directeurs ondertekend. Het zijn dus niet enkel de leerkrachten die afstand nemen van de hervormingsplannen.

We citeren in dit Onderwijskrantnummer uitvoerig uit de DIVO-nieuwsbrieven van juli 2013 en oktober 2012. We formuleren her en der ook wat commentaar. (De kritische bedenkingen van DIVO bij de geplande schaalvergroting plaatsen we in de bijdrage over schaalvergroting, zie pagina 23.)

2 Kritische DIVO-bedenkingen bij Masterplan e.d. (Nieuwsbrief juli 2013)

“Wat de onderwijswereld beleefde in de grijze en plots open brekende lentemaand juni (2013) was uniek zowel naar het gebeuren in zijn verloop zelf als naar de spanning en onzekerheid die ervan neersloeg in de scholen. Precies omdat de conceptnota hervorming secundair onderwijs al zo lang achteruit was geschoven en niemand nog dacht dat er ‘iets’ van zou komen en dus na 2014 dat ‘iets’ in de startblokken zou schieten, waren meteen de oren en de geesten op de werkvloer gespitst.

Daar kwam nog de nodige dosis ‘controversiële uitspraken’ bij waarbij het niet alleen over de toch nog hoge kwaliteit van onderwijs (terwijl de OESO spreekt van dalende kwaliteit) en dus overbodigheid van een hervorming ging, maar ook over de schijnbare koppeling aan de ‘strijdpositie’ van een typische onderwijscongregatie en haar aso-school die wat later onverwachte ‘openingen’ naar het tso maakte.

De afschaffing van de ‘schotten’ tussen de onderwijsvormen was een soort veralgemenende doorsnede van de hervormingsplannen en ze was (en blijft wellicht) ook het scherp van de snee.

De inzet van Mieke Van Hecke, de ‘vurige dame van het VVKSO’, die niet weg te branden was uit de media, beklemtoonde finaal de ‘probleemoplossende’ inbreng van ons net. Basisdocument was de te nemen of te laten inhoud van het dégradé kleurenkader van de bestudeerde studierichtingen zoals uiteengezet in het ICC Gent op 8 mei 2012 en waarvoor Mieke Van Hecke beweerde een draagvlak bij schoolbesturen en directies te hebben. Die instemming betrof ons inziens eerder de weg die men zou willen verdergaan eerder dan de toen nog niet in de politiek ‘verankerde’ consequenties van het voorliggend schema... Tsja, het probleem van de ‘fit’ tussen de ‘vooruit’-boodschap van de voortrekster en de perceptie van de achterban. Dat alles tegen de achtergrond van stilzwijgende andere netten. Deze stilte was blijkbaar betekenisvol.

Als DIVO hebben we in onze bespreking in de eerste dagen na het akkoord ook vastgesteld dat de info, de brochure 'Toekomst SO inkleuren', van het congres van 8 mei 2012 met de hele waaier van abstract tot concreet in het studieaanbod onvoldoende is gecommuniceerd door directies zelf (en onderling besproken) als repliek op en stof tot het voeren van een genuanceerd discours. Tegelijk was ook het OESO-rapport in de belangstelling, en was het leerrijk te zien in De Tijd hoe de interpretatie van Dirk Van Damme (OESO) haaks stond op de lezing door twee politici!

De politieke hoogspanning heeft wel het maatschappelijke en politieke belang van onderwijs beklemtoond, maar tegelijk ook aan het licht gebracht hoeveel krachten in het (verkiezingen)spel zijn en tot welke gedachtecronkels politieke compromissen kunnen leiden. Zelden is er zo'n kluwen van thema's geweest die eigenlijk samenhangen maar in dit 'akkoord' nog hun verknoping moeten (kunnen) vinden. Pas dan kan het 'concept' op zijn waarde getoetst worden, los nog van de politieke moed om knopen door te hakken en mogelijk ook middelen te zoeken...

Met het *kluwen* bedoelen we het evolueren naar scholengemeenschappen op 1 september 2014 (in welke operationele vorm?), de beloofde finale deugdelijkheidstoets van de matrix van de 'schottenloze' scholen in 2016 (tegen 1 september 2016?), de - nog vaag gehouden - incentives van de overheid voor de scholengroepen vanaf 1 september 2017 (pas vanaf 6.000 leerlingen?) maar doorlopend tot 2020, het (stilgevallen) loopbaanpact tegen de achtergrond van de vergrijzing en het beroepsprofiel van de leraar (ook nodig om het internationaal te kunnen inschalen), de evaluatie van de lerarenopleidingen zowel basis- als secundair onderwijs, het al dan niet meenemen van de wenselijke hervorming basisonderwijs, kerntaken(debat) van provincies, steden en gemeenten inzake het inrichten van onderwijs,...

Horen in dit rijtje ook geen expliciete keuze voor de plaats van het BUSO thuis, of hoe de verbinding moet met de aangekondigde BNM voor leerlingen met specifieke leerbehoeften? Zal een nieuwe CAO enig verband hiermee hebben ... (NvdR: ook volgens DIVO blijven de meeste zaken nog heel vaag en is het dan ook nog niet mogelijk om de hervormingen op hun waarde te toetsen.)

"De decretale verankering van de middenschool roept herinneringen op aan de polarisatie tussen VSO en 'traditioneel' onderwijs, aangewakkerd door de invulling van de eerste graad, zonder basisopties maar met proefkeuzes en belangstellingsgebieden. De idee van mogelijke diepgang gaat wel eens verloren, ook al wordt die in het licht van 'excelleren' niet weggegomd in de Masterplannota. Sommigen zien de demonen van een nieuwe scherpe concurrentie tussen scholen en 'stromen' (van abstract naar concreet) en binnen scholen (herlocatie van richtingen?) en scholengemeenschappen morgen de kop weer opsteken. Een van de zorgvragen is of het technisch onderwijs versus algemeen onderwijs (bijv. industriële wetenschappen) en beroepsonderwijs zijn rechtmatige plek zal bewaren en de dalende trend vooral in het nijverheidstechnisch onderwijs (scholen voor 'wetenschap en techniek, nietwaar') daarmee gestopt kan worden.

De talrijke publicaties en artikels vermenigvuldigen zich precies omdat de uitklaring waarheen de overheid met het onderwijs voor 2020 en verder wil, op zich laat wachten. Dit wachten (op Godot?) verraadt vele insteken en twijfels over de grondgedachten van de vernieuwing bij de overheid (buiten kabinet ook de administratie en inspectie) en andere belanghebbenden."

3 DIVO-kritiek - Nieuwsbrief okt. 2012

3.1 Onderwijsvormen afschaffen?

"De bezwaren tegen de afschaffing van onderwijsvormen - hoeksteen van vele reglementering - klinken als maar luider. Het scepticisme dat de onderwijshervorming prioritair sociologische doelen wil realiseren, m.n. de zogenaamde te sterke sociale impact van de sociaal economische situatie (SES) op de studiekeuze en de ongekwalificeerde uitval beperken, eerder dan inhoudelijk te vernieuwen én het goede te bewaren voor de excellentie (in zijn breedste zin), leeft in scholen, maar ook in academische milieus en lerarenopleidingen.

Het hooggeprezen afschaffen van onderwijsvormen dat als een wondermiddel voor het elimineren van de maatschappelijke percepties van onderwijs wordt gezien, zou wel snel door andere 'hiërarchieën' vervangen kunnen worden (zie de tweedeling: vervolgonderwijsgerichte en arbeidsmarktgerichte stromen, van abstract tot concrete accentleggingen, dus alle dégradé ten spijt) in de nieuwe structuur.

Vanuit het verleden en wetenschappelijke vaststellingen weten directies al te goed dat structuren niet de essentie vormen van de onderwijsinteractie tussen leerling/leerlingengroep en leraar. De 'eerste' vragen bij een hervorming gaan ook uit naar plaats van de studierichting en studieaanbod van de school en de ordening van de stromen, voorwerp van studiekeuzeadvies. ...

De pedagogische evidentie om de studiekeuze uit te stellen, is niet overtuigend. Er zijn contra-argumenten tegen te sterke comprehensivering. *Het is van belang om jonge mensen tijdig in een traject te brengen dat het best beantwoordt aan hun talenten. 'Higher order cognitive skills' kunnen maar ontwikkeld worden in een zekere mate van inhoudelijke specialisatie die tijd vergt (zowel voor eerder abstract-cognitieve als voor eerder beroepsgerichte richtingen).* De tijd is er niet in korte trajecten. Dit geldt a fortiori voor richtingen die specifieke competenties vergen die een intrinsiek langere leertijd nodig hebben.

3.2 Voordelen van onderwijsvormen

Een culturele identiteit van studierichtingen en scholen heeft zeker nadelen, maar ook voordelen. Wanneer *tracking* negatieve selectie en classificatie betekent is het verwerpelijk; *tracking* als begeleiding naar de meest geschikte omgeving voor talentontwikkeling is absoluut positief".

DIVO wil als directievereniging op dit moment geen nieuwe bijdrage leveren in het stilgevallen proces maar gewoon aangeven dat ze wijsheid ziet in het geciteerde en dat dus bij een vernieuwing pedagogische overwegingen moeten kunnen doorwegen op de eerder absolute aanname van maatschappelijke noden en de oplossingen die worden aangedragen voor onderwijs. Maatschappelijke misstanden waar bij leerlingen gehinderd worden in de ontplooiingskansen moeten vermeden worden, maar de kernvraag blijft toch of het onderwijs als systeem hieraan schuld heeft, ook al wordt vaak de nadruk gelegd op het selectieve karakter van ons onderwijs en de sterke band met het thuismilieu. Als dit al anders kan, moet dan het hele gebouw 'gesloopt' want veranderingen moeten gebeuren in brede contexten en met de nodige synergieën. Kunnen we die vandaag waarnemen? Zal de mentaliteit en waardering voor technische en praktische vakken meteen omslaan, als de problemen rondom de 'gelijkwaardigheid' van het statuut arbeider-bediende al zo lang aanslepen? En als er zoveel alternatieve leer-

wegen zijn geopend, maar toch niet de wonderresultaten van hernieuwde leer- en arbeidsmotivatie opleveren? "

3.3 Besluit: hervorming is hachelijk

Het scheppen van voorwaarden voor het *excelleren* dat niet alleen in de breedte gaat, maar ook in de diepte én de wens ontorechte sociale drempels voor leerlingen weg te nemen is per definitie en in de praktijk met beperkte(re?) middelen, zeer hachelijk.

We hebben vaak naar Nederland gekeken: doen we dat ook vandaag naar wat zich daar afspeelt in de scholen en scholengemeenschappen? (NvdR: *in Nederland werd b.v. de gemeenschappelijke basisvorming weer afgevoerd.*)

De veel gemaakte vergelijkingen met de Scandinavische modellen gaan bij nader onderzoek ook niet op omdat de organisatorische settings en instroom van leerlingen en personeelsomkadering anders zijn. Waarop ons dan wel richten?

(NvdR: *in twee bijdragen verderop - p. 28 en 33 - ontmaskeren we vele fabeltjes over onderwijsparadijs Finland en de zegeningen van het comprehensief onderwijs in de Scandinavische landen. Precies in die landen wordt de gemeenschappelijke - comprhensieve - lagere cyclus momenteel verantwoordelijk geacht voor de lage leerprestaties, het beperkt aantal toppers ...*)

4 Besluit

Uit de *Nieuwsbrieven* van DIVO blijkt - eens te meer - dat ook veel directies uit het katholiek onderwijs zich al vele jaren grote zorgen maken over de hervormingsplannen en over de opstelling van de eigen koepel. Dit bleek ook recentelijk uit de kritiek van de directeurs (Codis) op het recente VVKSO-voorstel voor de invulling van de eerste graad. Heel wat directeurs ondertekenden ook de Onderwijskrantpetitie.

Dit alles bevestigt ook het afwijzend standpunt van vier West-Vlaamse scholengemeenschappen van januari 2011. Naar de buitenwereld toe hebben Mieke Van Hecke en de onderwijskoepel ten onrechte de indruk gewekt dat de directies en schoolbesturen volop de hervorming steunden.

Kritische analyse BNM-decreet en oproep tot verzet BNM leidt tot schijn-of LAT-inclusie , tot niveaudaling en tot afbraak BuO

Raf Feys & Stella Brasseur

1 BNM-decreet van 8 november & receptie

Het ontwerpdecreet betreffende belangrijke & noodzakelijke maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (=BNM-decreet) werd op 8 november definitief goedgekeurd door de Vlaamse regering. Op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' riepen we al op 8 november op tot verzet tegen het BNM-decreet.

Het BNM-decreet wekt vooreerst de indruk dat de problemen die leerlingen met een handicap in het gewoon onderwijs ervaren, vooral het gevolg zijn van een onaangepaste school: *"De nieuwe visie op handicap ziet handicap niet louter als een persoonlijk probleem, maar als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongeren."* De problemen die leerlingen met specifieke behoeften op vandaag in een gewone school ervaren, zijn dus volgens het decreet vaak eerder een probleem (handicap) van de school zelf dan van die leerlingen.

De (gewone) scholen moeten dan ook volgens het decreet voortaan alle leerlingen toelaten die mits een redelijke aanpassing kunnen opgenomen worden in een gewone klas. Het decreet beoogt vooral dat leerlingen van type 1 en type 8 nog maar heel moeilijk kunnen doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Het aftoetsen van de (vage) omschrijving *'redelijke aanpassing'* vervangt de term *draagkrachtafweging* in de vorige ontwerp-teksten. *Aanpassing mag b.v. ook dispensereren of inperken van het leerprogramma inhouden.* Ook leerlingen die te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen, hebben volgens het BNM-decreet dus recht op inclusie. Het zal voor de scholen ook moeilijk worden om leerlingen nog naar het buitengewoon onderwijs te sturen. Het is allang bekend dat de meeste praktijkmensen tegenstander zijn van zo'n soort inclusie. Dit bleek ook uit de massale ondertekening van de Onderwijskrant-petitie van februari 2007. Verderop maken we duidelijk dat volgens ons voor inclusie leerlingen niet in gevoelige mate afgeweken mag worden van het gemeenschappelijk curriculum en van de eindtermen.

Veel passages uit het decreet zijn zo vaag en dubbelzinnig opgesteld dat allerhande interpretaties en betwistingen mogelijk zijn. Het bijvoorbeeld mogen afwijken van het gemeenschappelijk programma door inclusie leerlingen luidt: *'het vooraf vrijstellen van doelen op zo'n manier dat de doelen van het onderwijs nog in voldoende mate bereikt kunnen worden'*. De COC-vakbond gewaagt terecht van *"buitensporig ingewikkelde en soms onleesbare regels"*. Dit verklaart ook waarom zo weinig mensen - directies en schoolbesturen inclusief - geneigd zijn om de decreet-tekst te bestuderen, en waarom er zo weinig reacties verschijnen.

De voorstanders van radicale inclusie, de hardliners, zijn ook niet tevreden met BNM. GRIP e.d. vinden dat het decreet niet radicaal genoeg is. Ze hebben bezwaren tegen de formule *'mits een redelijke aanpassing'*. Ze vinden dat alle leerlingen op basis van het verdrag van de Verenigde Naties recht hebben op inclusief onderwijs - ook b.v. type 2-leerlingen, leerlingen met ernstige gedragsstoornissen ... *"Elk kind moet in het gewoon onderwijs een eigen leertraject kunnen volgen, in zijn eigen tempo en aansluitend bij zijn mogelijkheden, behoeften en interesses."* Ook Groen vindt dat het decreet niet ver genoeg gaat.

We stellen vast dat de verschillende onderwijskoe-pels positief reageerden op het ontwerpdecreet. *Richard Timmerman*, secretaris-generaal van het verbond van het katholiek buitengewoon onderwijs (VVKBuO) stelde op 8 november tijdens het VRT - programma 'Vandaag': *"Omdat het decreet een stap is in de goede richting zijn we meegegaan"* Hij erkende ook dat volgens het decreet inclusie-leerlingen mogen afwijken van het gewone leerprogramma en een apart leeraanbod kunnen krijgen. Tot onze verwondering lazen we echter in de maand december in het tijdschrift *'Caleidoscoop'* een interview met *Mieke Van Hecke*, VSKO-kopstuk, waarin deze tegen een apart leeraanbod pleitte: *"We moeten bij de interpretatie van het VN-verdrag vertrekken van het gegeven dat elke instelling - en dus ook het onderwijs - een finaliteit heeft. Wanneer de deelnemers aan die instelling die finaliteit kunnen halen, moet men er alles aan doen"*

om de drempels die er vanuit een beperking zijn, te beslechten. Dat wil echter niet zeggen dat men voor iemand die deze finaliteit niet kan halen, een apart aanbod moet kunnen doen in dezelfde organisatie (in het gewoon onderwijs)“ Die o.i. redelijke interpretatie van het VN-verdrag staat haaks op de goedkeuring van het BNM-decreet door Van Heckes onderwijskoepel en de radicale VVKBuO-standpunten van de voorbije 18 jaar (zie volgende bijdrage.) Nederland ratificeerde het VN-verdrag nog niet omwille van de uiteenlopende interpreteerbaarheid

De meeste onderwijsvakbonden stelden een protocol van niet-akkoord op waarin ze afstand namen van het decreet. De COV-vakbond ging merkwaardig genoeg wel voor het grootste deel akkoord en opperde veel minder principiële bezwaren.

In het VLOR-advies over de beleidsbrief 2013-2014 van december 2013 schrijft de VLOR: *“Een van de dossiers dat met een gebrek aan tijd kampt, is de vooropgestelde inwerkingtreding van het BNM-ontwerpdecreet op 1 september 2014. Dat is zowel op het vlak van schoolorganisatie als op het vlak van competentieontwikkeling van leerkrachten veel te snel. Op zo’n korte tijd is het onmogelijk om een school en haar leerkrachten voor te bereiden op zo’n ingrijpende veranderingen. Daarnaast zijn er ook te weinig middelen om een aantal doelstellingen te realiseren. In de lijn van het vorige voorbeeld verwijst de VLOR naar het gebrek aan middelen om de professionalisering van leerkrachten en CLB-medewerkers te organiseren. Die professionalisering is net een essentiële hefboom om het BNM-decreet te doen slagen.”*

Op een eerste gezicht zijn we tevreden met dit VLOR-standpunt. Anderzijds wekt de VLOR de indruk dat de Raad in principe wel akkoord gaat met het decreet. De VLOR zelf heeft in zijn vele inclusie-adviezen en -publicaties vanaf 1996, steeds voor verregaande inclusie gepleit. De VLOR heeft nooit als voorwaarde gesteld dat inclusie-leerlingen voldoende profijt moeten kunnen halen uit het volgen van het gewone programma. Daarom bestreden we vanaf 1996 de VLOR-adviezen en -rapporten over inclusief onderwijs, ... De VLOR neemt ook nu geen duidelijk standpunt in. In het advies vinden we b.v. niets terug van de principiële bezwaren van de COC-vakbond en van de overgrote meerderheid van de leraars en directeurs.

In 2007 werd ons al gezegd dat onze *Onderwijskrant*petitie tegen de geplande invoering van het

leerzorgproject van minister Vandenbroucke niets zou uithalen, omdat er al een uitgewerkte conceptnota voorlag. We zijn blijven strijden en met succes: de al goedgekeurde conceptnota werd in 2009 weer afgevoerd. We blijven ook nu verder strijden tegen het BNM-ontwerpdecreet. We hopen vooralsnog op verzet en op het afvoeren van dit ontwerpdecreet.

2 Enkele ingrijpende hervormingen

2.1 Principieel recht op gewoon onderwijs en gemeenschappelijk curriculum niet langer gemeenschappelijk

De belangrijkste verandering betreft het ‘principeel’ recht op gewoon onderwijs. Enkel nog als een school onredelijke inspanningen/aanpassingen zou moeten doen, kan een leerling nog doorverwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Voor leerlingen die in het normaal onderwijs gestart zijn (b.v. in het eerste leerjaar) moeten scholen kunnen aantonen dat ze alle mogelijke inspanningen hebben gedaan om deze kinderen mee te laten draaien in het gewone onderwijs, voor zij een verslag/advies voor het buitengewoon onderwijs kunnen geven. De school heeft dus enkel het recht om een inschrijving te ontbinden na de bevestiging en het bewijs dat zij disproportionele maatregelen zou moeten nemen.

Met dit decreet wordt aan leerlingen een principeel recht op regulier onderwijs geboden, aldus ook *Theo Mardulier*, topambtenaar departement onderwijs, op de VVN-Studiedag over *Inclusief Onderwijs* van 4 december 2013. Minister Smet zei op 8 november in het journaal wel dat inclusieleerlingen het gemeenschappelijk programma moeten kunnen volgen, maar volgens het decreet blijkt dit niet het geval te zijn. De overheid geeft aan scholen immers de bevoegdheid om af te wijken van dat gemeenschappelijke curriculum: *“zij kunnen aan dat curriculum voor individuele leerlingen doelen toevoegen en individuele leerlingen vooraf vrijstellen van het bereiken van doelen.”*

Om een kind nog te kunnen doorverwijzen naar het buitengewoon onderwijs, moet de school eerst voor zo’n kind het ‘volledige zorgcontinuüm’ uitgeprobeerd hebben. Hierdoor kan het traject dat de school, de leerkrachten, de ouders en het CLB hiervoor moeten doorlopen vrij lang uitlopen en veel energie vergen. Dit decreet zal ertoe leiden dat voor steeds minder leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de toegangsdeur naar het buiten-

gewoon onderwijs wordt gevonden en dat tegelijk de kwaliteit van onderwijs voor de gewone leerlingen en leerlingen met beperktere zorgproblemen aangetast zal worden. We krijgen ook de indruk dat de ouders (en hun kinderen) niet langer het recht zullen hebben om b.v. vanaf de start van het eerste leerjaar, of na het eerste trimester van het eerste leerjaar, voor het *blo-basisaanbod* (combinatie van type 1 en 8) te kiezen. Kan en mag men ze dit recht ontnemen?

Marianne Coopman, secretaris van het *Christelijk Onderwijzersverbond* die het decreet wel (grotendeels) ondertekende, relativeert die kritiek en stelt: *“Een rechtstreekse toegang vanuit het gewoon kleuteronderwijs naar het basisaanbod buitengewoon onderwijs is toch mogelijk voor kinderen voor wie de aanpassingen in het kleuteronderwijs al disproportioneel of onvoldoende zijn om de leerling binnen het gemeenschappelijk curriculum te blijven meenemen.”* We twijfelen aan deze interpretatie aangezien het kleuteronderwijs enkel ontwikkelingsdoelen kent en geen te bereiken eindtermen of getuigschrift. Op basis van een advies van de kleuterschool zal men moeilijk leerlingen kunnen verbieden te starten in het eerste leerjaar. En eens ze gestart zijn zal het veel tijd en inspanningen kosten om aan te tonen dat ze daar niet thuis horen. De COC-vakbond concludeert terecht in haar protocol van niet-akkoord: *“Scholen zullen meer dan vandaag moeten motiveren waarom ze aan bepaalde onderwijsbehoeften niet tegemoet kunnen komen en bijvoorbeeld geen vrijstelling van doelen kunnen verlenen. In de praktijk dreigt het verplicht afwijken van het gemeenschappelijk curriculum veeleer de regel te zullen worden in plaats van de uitzondering die het zou moeten zijn.”* Het VSOA schrijft dat dit plan voor de leraars *“een onmogelijke opdracht inhoudt.”*

Het COV heeft niet resoluut een protocol van niet-akkoord geformuleerd. Het decreet heeft nochtans nog meer nefaste gevolgen voor het basisonderwijs dan voor het secundair. In het secundair zal het vooral leiden tot een ontwrichting van het beroeps-onderwijs en het buso. Het COV formuleerde een halfslachtig protocol: *“Het COV kiest er voor om geen globaal ‘akkoord’, maar ook geen globaal ‘niet-akkoord’ over dit decreet. ... Het COV is positief omdat kinderen waarbij de zorgvraag de draagkracht van de gewone school overstijgt, nog steeds een beroep kunnen doen op gespecialiseerde hulp in het buo.”* We lezen wel verderop: *“COV is wel bezorgd dat de mogelijkheid te dispensereren het gemeenschappelijk curriculum kan uithollen.”*

2.2 Sterke reductie van type 1 en 8 & vervanging door vage ‘basisaanbod-school’

Een grote ingreep is het feit dat het decreet de toegang tot type 1 en 8 wil moeilijk maken en dat die twee types 8 voortaan één nieuwe vorm van buitengewoon onderwijs vormen, de zogenaamde *basisaanbod-school*. Ook dit zal grote verschuivingen en veranderingen met zich meebrengen. Leerkrachten die al vele jaren les geven in type-1 zullen plots moeten lesgeven in het gewoon lager onderwijs. Waar moet men terecht met de overvallige leerkrachten en welke leerkrachten hebben voorrang op wie? Enz.

Er zal b.v. ook binnen die nieuwe *basisaanbod*-scholen gezocht moeten worden hoe ze die nieuwe gedifferentieerde instroom van leerlingen de juiste ondersteuning kunnen aanbieden. Zo zullen leerkrachten die enkel ervaring hebben met type-1-leerlingen, plots ook les moeten geven aan type-8-leerlingen – en omgekeerd. Het verwondert ons in dit verband dat het COV zo enthousiast is over de nieuwe typologie voor het buitengewoon onderwijs en vooral over de samensmelting van type 1 en type 8 tot ‘basisaanbod’. Het COV schrijft: *“Hiermee wordt eindelijk een punt gezet achter de subjectieve doorverwijzing naar de verschillende types van het buitengewoon onderwijs. Het was onrechtvaardig dat leerlingen met dezelfde specifieke noden (NvdR: type 1 en 8?) op een verschillende manier omkaderd werden.”*

Dit BNM-decreet zal het een enorme impact hebben op heel wat aspecten van het onderwijs, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs, onder andere bij de leerlingenbewegingen, de oriënteringen door het CLB, de weigeringen van leerlingen door scholen, de lerarenbewegingen, de lerarenopdrachten ... Binnen onze eigen scholengroep zullen leerkrachten van onze type-1 & 2-school de plaats innemen van ervaren leerkrachten uit onze lagere scholen, enz.

2.3 ‘Bijzondere maatregelen’ hebben impact op alle leerlingen

De COC-vakbond schrijft ook terecht dat de titel van het decreet wel de indruk wekt dat er alleen belangrijke en noodzakelijke maatregelen genomen worden voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. *“Dit is niet zo. Dit ontwerp van decreet breidt deze maatregelen meteen uit naar alle leerlingen door het inschrijven van remediërende,*

differentiërende, compenserende en dispenserende maatregelen, het handelingsgericht werken, het denken vanuit een zorgcontinuüm met brede basiszorg, verhoogde zorg en uitbreiding van zorg in het decreet basisonderwijs, de codex secundair onderwijs en het CLB-decreet. Alle maatregelen in dit decreet scheppen zo een klimaat dat de scholen zal dwingen tot aanpassingen voor potentieel alle leerlingen. Zo zullen de gevolgen van dit decreet een veel bredere impact hebben op zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs dan de titel aangeeft. We verwijzen naar de artikelen II.2 en III.13 die uitdrukkelijk vermelden dat het hier gaat om maatregelen die van toepassing zijn op alle leerlingen én in het bijzonder op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.”

Er is verder ook nog de impact op het onderwijs aan de gewone leerlingen. De grote aandacht voor de inclusieleerlingen zal ook leiden tot minder aandacht voor de gewone leerlingen en tot minder extra-zorg voor de gewone zorgleerlingen. Het overlegplatform GOKINZO-Vlaanderen (Gelijke Onderwijskansen Inclusief Zorgverbreding) voerde eind 2008 actie rond het leezorgdecreet. Het overlegplatform vreesde dat door het leezorgdecreet de gewone zorgverbreding nog meer in het gedrang zou komen.

3 Geen gemeenschappelijk programma meer, aantasting van leerrecht

3.1 Visie van Onderwijskrant

We verzetten ons in *Onderwijskrant* al sinds 1996 tegen inclusief onderwijs dat aanstuurt op schijn-inclusie, LAT-inclusie of learning apart together. Voor ons moet het ‘gewoon’ onderwijs zoveel als mogelijk open staan voor alle leerlingen die het gemeenschappelijke programma kunnen volgen, die voldoende profijt kunnen halen uit dit soort onderwijs. Leerlingen voor wie dit niet geldt, hebben recht op aangepast, buitengewoon onderwijs.

Op de blog ‘*Onderwijskrant Vlaanderen*’ schreven we op 8 november dat het leerrecht *primeert op fysieke participatie – of integratierecht*. Leerlingen die te weinig profijt kunnen halen uit de normale lessen hebben geen baat bij LAT-inclusie: learning apart together. Zij en hun ouders hebben recht op aangepast of buitengewoon onderwijs met een ruimere omkadering e.d. *Fysieke inclusie* is geen echte integratie. Dat is ook de belangrijkste kritiek van de Brusselse *prof. Wim Van den Broeck*. Ook in Finland zitten leerlingen die onvoldoende voordeel

kunnen halen uit de gewone en gemeenschappelijke lessen, in aparte klassen. LAT-inclusie bemoeilijkt ook het leerproces van de gewone leerlingen. Ook voor deze grote groep geldt het recht op optimale ontwikkelingskansen. Leerlingen met b.v. een louter fysische handicap die de gewone lessen kunnen volgen, kunnen wel geïntegreerd, maar dan moet het decreet daar wel de nodige financiële middelen voor de aanpassing van het schoolgebouw en leermiddelen voor voorzien.

Vanaf 1996 proberen we in *Onderwijskrant* en elders duidelijk te maken dat de inclusie van kinderen die een groot deel van de lessen niet kunnen volgen, nadelig is voor deze kinderen en dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten dit ook nefast en niet haalbaar vinden. We wezen ook herhaaldelijk op de inclusie-lippendienst en schijn-inclusie in het buitenland. Inclusie-hardliner en professor *Frank De Fever* bevestigde destijds dat er in de meeste landen - zelfs Noorwegen - vooral sprake was van lippendienst. Als unieke illustratie van geslaagde inclusie verwees De Fever naar *Juan* uit Catalonië die tijdens de les over klimaatverschijnselen mag ‘meedoen’ door een tekening te maken over het winterlandschap. Volgens inclusie-hardliner *Karel Casaer*, tot voor een paar jaar secretaris-generaal VVKBuO, was een kind dat tijdens een les cijferen kan ‘meedoen’ door gewoon de cijfers te benoemen ook al echt geïntegreerd. Twee schoolvoorbeelden van schijninclusie (learning apart together). En wat betekent inclusie in het secundair beroepsonderwijs voor leerlingen die niet verder geraakt zijn dan het metend rekenen derde leerjaar? De filosofie van echt inclusief onderwijs en het principe van recht op passend onderwijs staan o.i. haaks op voorstellen om inclusieleerlingen sterk aangepaste of individuele leertrajecten te laten volgen en niet te onderwerpen aan de eindtermen.

3.2 COC-vakbond: aantasting gemeenschappelijk leerprogramma

Vanaf het VLOR-advies van 1998 hebben we steeds betreurd dat in de verschillende inclusie-ontwerpen en zelfs in de VLOR-adviezen de basisprincipes van echte inclusie/integratie en recht op onderwijs nooit werden voorop gesteld. We merken nu wel dat in 2013 verschillende onderwijsvakbonden het BNM-decreet niet ondertekenden en een protocol van niet-akkoord opstelden. De belangrijkste bezwaren van de COC-lerarenbond hebben te maken met het feit dat het decreet schijn-inclusie mogelijk maakt en dat ‘*het gemeenschappelijk*

curriculum niet meer gemeenschappelijk is. ... Voor COC is het duidelijk dat dit ontwerp van decreet niet zal leiden tot de beoogde doelstelling: leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zullen niet ten volle en op voet van gelijkheid kunnen participeren aan het klasgebeuren. Van de scholen van het gewoon onderwijs mag ook verwacht worden dat zij getuigschriften en diploma's uitreiken die de 'geijkte' waarde hebben die de gemeenschap er aan hecht. Door scholen toe te laten (in de praktijk door ze onder druk te zetten) af te wijken van de goedgekeurde leerplannen wordt deze waarde op de helling gezet."

De COC concretiseert dit bezwaar als volgt: - *het vooraf vrijstellen van doelen op zo'n manier dat de doelen van het onderwijs nog in voldoende mate bereikt kunnen worden, doet vragen rijzen bij de waarde van elk van die doelen afzonderlijk-wanneer leerlingen vooraf vrijgesteld worden van het bereiken van doelen komt de gelijke behandeling van leerlingen in het gedrang. Leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften dreigen dan immers strenger beoordeeld te worden dan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Van leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften wordt immers verwacht dat zij doelen bereiken die voor de studiebekrachtiging van de studies blijkbaar niet noodzakelijk zijn. Als alle leerlingen van die doelen vrijgesteld worden – wat omwille van het gelijkheidsprincipe een logica is die zich opdringt, dan werkt de overheid met dit decreet een nivellering van het onderwijs in de hand.*

- *de bevoegdheid om doelen toe te voegen of te schrappen moet volgens COC een centrale bevoegdheid zijn. Daarom mag de overheid die bevoegdheid niet doorschuiven naar de individuele scholen. Leerplannen worden immers opgesteld door experts ter zake en door de inspectie goedgekeurd op basis van de eindtermen vastgelegd door het Vlaams Parlement. De scholen hebben niet de deskundigheid in huis om leerplannen aan te passen in functie van de specifieke onderwijsbehoeften waarmee leerlingen zich kunnen aandienen. Ze hoeven deze deskundigheid ook niet in huis te hebben. Volgens COC komt het aan de leerplanmakers toe om vooraf zelf in de leerplannen de doelen af te lijnen die niet noodzakelijk zijn. In dezelfde zin komt het aan het Vlaams Parlement toe om te bepalen welke eindtermen niet noodzakelijk zijn voor een studiebekrachtiging. De overheid ontloopt haar verantwoordelijkheid wanneer zij deze bevoegdheden doorschuift naar de lokale scholen.-*

onderwijs is een collectief gebeuren. Van leraren kan niet verwacht worden dat zij per leerling aangepaste leerplannen volgen."

4 Afbouw inclusief onderwijs in buitenland aparte klassen in gidsland Finland

In het BNM-debat van de voorbije jaren viel op dat de pleitbezorgers niet meer verwezen naar voorbeelden uit het buitenland. *Noorwegen* is het land dat destijds veel geprezen werd omwille van zijn doorgedreven inclusief onderwijs met maar een paar % leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Uit PISA en uit TIMSS bleek echter steeds opnieuw dat Noorwegen bijzonder zwak scoort en veel meer leerlingen telt die bijzonder zwak scoren ... dan in Vlaanderen en in buurland Finland. In Noorwegen krijgen inclusieleerlingen nochtans nog vaak aparte instructie.

In *Finland* geven de beleidsmakers voorrang aan het leerrecht boven het fysiek integratierecht. In Finland zitten veel leerlingen met een handicap – 8,5% van de totale leerlingenpopulatie – in aparte klasjes. Daarnaast zijn er niet minder dan 22,5% die parttime buitengewoon onderwijs volgen. Dit zijn leerlingen die een (groot) deel van de gewone lessen volgen - vaak nog o.l.v. een persoonlijke assistent, maar voor een aantal lessen apart instructie krijgen. (Terloops: we merken dat er in Vlaanderen zelfs veel te weinig centen zijn voor het GON.)

In *Noorwegen* leidt inclusie niet tot minder aangepaste leerkansen voor de inclusieleerlingen en precies door de aanwezigheid van bepaalde inclusie-kinderen worden ook de andere leerlingen van de klas benadeeld. Wiskundige onderwerpen als de tafels van vermenigvuldiging die bij ons op het programma van het tweede leerjaar staan, komen in Noorwegen pas in het vierde leerjaar aan bod. We zouden dus kunnen stellen dat in Finland en Vlaanderen ook de zwakste en zwakkere leerlingen meer faire leerkansen krijgen dan in Noorwegen en dat het buitengewoon onderwijs op termijn een integratie in het maatschappelijk leven bevordert i.p.v. afremt. In *IJsland* wordt het inclusief onderwijs momenteel weer afgebouwd.

In *Engeland* wordt al 10 jaar onomwonden toegegeven dat inclusie in de praktijk niet haalbaar en nefast bleek en dat men zich heeft vergist. De invoering leverde vooral schijninclusie en lippen-dienst op: *paying lip-service to a politically-correct*

notion. In de praktijk werd radicale inclusie veelal omzeild: “de kinderen worden praktisch alleen gemixt in de gangen en tijdens speeltijden en lunchperiodes.” Er worden vaak aparte klassen ingericht. Er kwam de voorbije jaren ook weer meer waardering voor het buitengewoon onderwijs. Een vooraanstaand adviseur van de minister die vroeger een soort inclusief onderwijs invoerde, schreef in 2004: “De regering moet opnieuw scholen voor buitengewoon onderwijs bevorderen voor kinderen waarvoor regulier onderwijs niet rendeert” (Times Educational Supplement, 23 april 2004). Op een congres formuleerde een van de grootste Engelse onderwijsvakbonden het volgende besluit: “Het congres eist dat de ministers in aparte afdelingen voor kinderen met bijzondere noden voorzien en dat ze opnieuw werk maken van voldoende gesubsidieerde aangepaste en alternatieve scholen voor leerlingen met gedragsmoeilijkheden” (Times Educational supplement, 16 april 2004).

Nederland wil het 'vage' VN-verdrag nog steeds niet ratificeren! Men vreest terecht voor juridische twistingen. Er is wel al jaren veel discussie over het project ‘Passend onderwijs’ dat enige gelijkenis vertoont met ons BNM-project. De resultaten van 20 jaar ‘Weer samen naar school’ vielen tegen: meer i.p.v. minder leerlingen in het buitengewoon onderwijs, lange wachtlijsten en een grote groep kinderen die nergens binnen geraken en soms een toevlucht zoeken in Vlaamse b.o.-scholen. De beleidsmakers kozen enkele jaren geleden voor een meer radicaal project met de misleidende naam ‘Passend Onderwijs’. Er kwam telkens uitstel, maar per 1 augustus moet het ingevoerd worden. Men voorspelt dat veel probleemleerlingen nergens meer passend onderwijs zullen vinden.

5 Besluiten

Ons fundamenteelste bezwaar tegen de inclusieprojecten van de voorbije 17 jaar slaat op het feit dat inclusie ingaat tegen de ontwikkeling en het welzijn van veel inclusieleerlingen. Het betekent ook een totale en nefaste breuk met de huidige onderwijsaanpak. Volgens ons primeert het leerrecht - van zowel de gewone leerlingen als de b.o.-leerlingen - op het recht op fysieke inclusie.

Bij inclusie gaat het in de praktijk veelal ook om lippendienst en schijninclusie, om *fysieke inclusie* en niet om integratie en echt meedoen in het leerproces en klasgebeuren. Inclusieleerlingen voelen dit vaak nog meer als uitsluiting aan. We betreuren

dat we dit fundamenteel bezwaar nooit aantreffen in de VLOR-adviezen van 1998, 2006 en 2007 en in de standpunten van de onderwijskoepels. Vanaf 1996 waren we (bijna) de enigen die *luidop* protesteerden tegen de vele inclusieplannen, de opeenvolgende VLOR-adviezen en VLOR-rapporten (1996, 2005), het project ‘Onderwijs op maat’ van minister Vanderpoorten, het *leerzorgproject* van minister Vandenbroucke (2007-2009) en het recentere *BNM-project* van minister Pascal Smet.

Ons verzet zijn we blijven volhouden en we hebben er in *Onderwijskrant* veel bijdragen aan gewijd. In februari 2007 hielden we ook een peiling & petitie bij leerkrachten en scholen. De petitie werd massaal ondertekend. We stimuleerden ook de scholen en leerkrachten om druk uit te oefenen op hun koepels, op de vakbonden en op de politici. Vervelend is dit keer wel dat we binnen de regeringspartijen nog geen enkele dissidente stem noteerden.

Na bijna 20 jaar van verzet tegen de invoering van schijninclusie, blijven we nog steeds pleiten tegen LAT-inclusie en voor voorrang van het *recht op leren* op het *recht op fysieke inclusie*. Aansluitend bij ons fundamenteelste bezwaar stelden we verder dat een leerkracht ook niet in staat is om naast het gewone programma totaal aparte programma's voor inclusie-leerlingen te verzorgen. Dit zou ook ten koste zijn van zijn verantwoordelijkheid en aandacht voor de andere leerlingen. We plaatsten het criterium draagkracht van de doorsnee-leerkracht en draagkracht van de school pas op de tweede plaats.

We roepen ook dit keer iedereen op tot verzet tegen het BNM-ontwerpdecreet. Het decreet zou niet leiden tot geslaagde inclusie, maar tot schijninclusie en illusie. Dit is ook de vrees die tijdens de recente vergadering van onze scholengemeenschap uitgesproken werd. Tegelijk vinden we dat er meer geïnvesteerd moet worden in remediëring in het gewone onderwijs (NT2 inbegrepen) en in herwaardering van het buitengewoon onderwijs.

Als de katholieke onderwijskoepel en het *Verbond van het Katholiek Buitengewoon onderwijs* akkoord gaan met het recente pleidooi tegen schijn-inclusie vanwege Mieke Van Hecke (zie volgende bijdrage), dan moeten ze dringend hun standpunt bijstellen.

P.S: De voorbije decennia hebben we zelf intens gewerkt aan vakdidactische aanpakken om zoveel mogelijk leerlingen in het gewoon onderwijs te houden. Hiervoor was er nooit enige overheidssteun & waardering.

VSKO & VVKBuO keuren BNM-ontwerpdecreet en schijninclusie goed, maar VSKO-chef Mieke Van Hecke houdt achteraf pleidooi tegen schijninclusie

Raf Feys en Stella Brasseur

1 Katholieke onderwijskoepel onderschrijft BNM-decreet en schijn-inclusie

De onderwijskoepels ondertekenden het BNM-ontwerpdecreet dat haaks staat op de visie van hun achterban, de overgrote meerderheid van de leerders, directies en ouders. Dat de katholieke koepel dit onderschreef bleek al op 8 november uit de reactie van *Richard Timmerman*, secretaris-generaal VVKBuO in het VRT-programma 'Vandaag'. *Timmerman* was naar eigen zeggen positief over de goedkeuring van het BNM-decreet: "Omdat het een eerste stap is in de goede richting zijn we meegegaan met het decreet."

Op de Codis-vergadering (directeurs s.o.) van mei 2013 namen vertegenwoordigers van de directies secundair onderwijs nog afstand van het decreet. De meeste lerarenvakbonden keurden het decreet af. Blijkbaar houden *Timmerman* en de onderwijskoepel hier geen rekening mee.

De scholen moeten bereid zijn 'redelijke aanpassingen' door te voeren om kinderen met een handicap op te nemen in de gewone klas. Op de vraag wat men verstaat onder redelijke aanpassingen, antwoordde *Timmerman* aarzelend en simplistisch: b.v. *de trappen wegwerken zodat leerlingen in een rolstoel toegang krijgen, de methodische aanpak van de leervakken wijzigen ...* Hij gaf wel toe dat de term 'redelijke aanpassingen' tot veel discussie zal leiden. Hij gaf ook toe dat het niet vereist is dat de inclusie-leerlingen principieel de eindtermen halen. De scholen en leerkrachten mogen leerlingen *dispenseren*.

Timmerman besefte ook dat het decreet tot een verhoging van de werklust zal leiden, aangezien elke school bij verwijzing naar het buitengewoon onderwijs ook eerst zal moeten aantonen dat ze voldoende maatregelen genomen heeft om die kinderen te integreren. Volgens *Timmerman* zal de inspectie hierover oordelen. Ouders kunnen volgens *Timmerman* bij afwijzingen ook nog steeds een beroep aantekenen bij het gerecht, want 'fysieke inclusie' is volgens hem een 'absoluut' recht. (*Mieke Van Hecke denkt daar precies anders over - zie punt 3*).

2 VVKBuO pleit(te) voor radicale inclusie

Het verwondert ons niet dat de koepel van het katholiek onderwijs en het Vlaams Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs' (VVKBuO) het BNM-decreet onderschreven. In de VVKBuO-teksten werd de voorbije 17 jaar steeds gesteld dat voor inclusie-leerlingen mocht afgeweken worden van het gemeenschappelijk programma en dat men voor elk kind maar een onderwijs op maat moest organiseren. In 2008 nog schreef secretaris-generaal *Karel Casaer* samen met zijn VVKBuO-team het boek 'Buitengewoon-Gespecialiseerd. Onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften.' (Garant). Het VVKBuO koos daarin resoluut voor inclusief onderwijs "dat er van uitgaat dat iedereen volwaardig aan het gewone maatschappelijke leven moet kunnen participeren, en dus ook aan het gewone onderwijscircuit. Er wordt meer aanpassing gevraagd aan de gewone school, het schoolteam moet meer adaptief werken, meer op maat van elke leerling. Het schoolsysteem moet zijn programma kunnen aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de leerling en dus ook het standaardprogramma of gemeenschappelijk curriculum bijsturen in functie van de leerling met zijn specifieke behoeften."

Curriculumdifferentiatie moet leiden tot onderwijs op maat van elk inclusiekind. We lazen verderop dat "een leerling van leerzorgniveau 3 vaak een 'specifieke' onderwijssetting in het gewoon onderwijs zal nodig hebben, met een voor die leerling volledig uitgewerkt individueel handlingsplan, waarin de leerdoelen, leerinhouden en onderwijsmethode beschreven staan, met een leertraject volledig op maat van die leerling."

Casaer besloot: "Dit betekent dat de onderwijsvisie van het VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) geen evolutie naar meer onderwijs op maat of naar meer inclusief onderwijs in de weg staat. Er vallen nog te veel leerlingen uit de boot, omdat er vooral onderwijs op maat van de gemiddelde leerling aangeboden wordt. Er blijkt dus een grondige analyse en bijsturing van de onderwijspraktijk noodzakelijk te zijn om deze onderwijsvisie te ondersteunen. ... "

Machteld Verbruggen, die 3 jaar geleden secretaris-generaal van het buitengewoon onderwijs werd - in opvolging van Karel Casaer - manifesteerde zich nog iets vuriger als een voorstander van radicaal inclusief onderwijs en van het recht op *fysieke inclusie*. Op een studie-avond te Brugge op 12 juni 2012 debiteerde ze hiervoor volgende simplistische vergelijking: "Zonder bril, zou ik ook gehandicapt zijn. Dankzij mijn bril kan ik nu 'gewoon' zien en meedoen. Dankzij een redelijke aanpassing, een kunstbeen, kan Oscar Pistorius participeren aan gewone loopwedstrijden."

Als er volgens het VVKBuO een adequate afstemming zou zijn binnen het gewoon onderwijs dan zouden leerlingen met een verstandelijke of andere handicap blijkbaar niet langer gehandicapt zijn. Als men passende maatregelen treft, dan kunnen die bijna allen 'gewoon onderwijs' volgen. De inclusie-leerlingen moeten dus mee optrekken binnen de gewone klas, maar tegelijk moet de leerkracht inspelen op hun allerindividueelste behoeften. Dit klinkt allemaal ver van logisch. De in het buitengewoon onderwijs opgebouwde expertise op pedagogisch, psychologisch en (vak)didactisch vlak is ineens ook niet belangrijk meer. Op de Brugse vergadering van 12 juni 2012 ergerden de aanwezige directeurs en leden van schoolbesturen zich mateeloos aan Verbruggens betoog en aan haar simplistische en misleidende vergelijkingen.

Voor *Verbruggen* secretaris-generaal werd had ze al in opdracht van de onderwijsminister een rapport geschreven over het VN-verdrag waarin ze dit verdrag veel radicaler interpreteerde dan andere juristen - en blijkbaar ook dan haar chef *Mieke Van Hecke* (zie punt 3). Wijzelf en de meeste scholen waren best tevreden dat inclusie-hardliner *Machteld Verbruggen* na twee jaar de Guimardstraat verliet. We hadden gehoopt dat de nieuwe secretaris-generaal *Richard Timmerman* meer afstand zou nemen van (schijn)inclusie. De ondertekening van het BNM-decreet en zijn reactie erop in het radioprogramma 'Vandaag' hebben ons ten zeerste ontgoocheld.

3 M. Van Hecke pleit tegen schijn-inclusie

We citeren nu even het recente pleidooi van *Mieke Van Hecke* tegen schijninclusie in *Caleidoscoop*, december 2013. *Van Hecke*: "Zelf herken ik me in de juridische interpretatie die men vanuit de KU Leuven aan het VN-Verdrag inzake rechten van personen met een handicap vooropstelt. Men vertrekt van het gegeven dat elke onderneming of instelling een finaliteit heeft. Wanneer de deelnemers aan die

onderneming die finaliteit kunnen halen en daartoe de intrinsieke competenties hebben, moet men er alles aan doen om de drempels die er vanuit een beperking zijn, te beslechten. Dat wil echter niet zeggen dat men voor iemand die deze finaliteit niet kan halen, een apart aanbod moet kunnen doen in dezelfde organisatie.

Dit betekent dat als een leerling met een beperking de intrinsieke talenten heeft om een bepaalde opleiding te volgen (om het gemeenschappelijk curriculum te volgen), wij dus alles zullen doen wat we kunnen doen, maar zonder aan de essentie van die finaliteit te raken. Als kinderen de finaliteit van een richting aankunnen (o.a. bepaald door het leerplan maar ook door de attitudes en persoonlijkheid nodig om een bepaalde studierichting aan te kunnen), dan mogen we inspanningen vragen van alle andere kinderen, andere ouders en de school om maximale hulp te bieden. ...

Men mag ons gewoon onderwijs echter niet vragen dat onze zorg veel breder gaat. De leerkracht heeft ook nog een opdracht van basiszorg naar de totaliteit van de klasgroep. Aan gedifferentieerd werken zijn grenzen. Het is niet door iemand als een GON-begeleider twee uren in de week in de klas een leerkracht te laten ondersteunen in het omgaan met bepaalde functiebeperkingen, dat we dat kind de maximale mogelijkheden geven om zich te ontwikkelen. Ik denk dus dat we in verband met inclusie een zuiver discours moeten voeren. ...

Op dit moment hebben ouders de perceptie dat er voor elk kind wel plaats is in het gewone onderwijs. Ik denk dat we daarmee noch het onderwijs noch het kind in kwestie een dienst verlenen.. We moeten de lat in ons onderwijs houden zoals ze nu is en we mogen niet belanden in het honoreren van de inspanning met een diploma. Op het einde van de rit moet iedereen dus de finaliteit halen. Een verkeerd begrepen inclusieverhaal (d.w.z. voor elk kind een plaats in het gewone onderwijs) kan er opnieuw voor zorgen dat kinderen met specifieke noden achteraan in de klas belanden of dat men in grote scholen zelf opnieuw aparte BuO-klasjes gaat maken. Dat willen we vermijden. ... Voor onze onderwijsmensen is die grens erg belangrijk", aldus *Mieke Van Hecke*.

Dit is precies de visie die we al sinds 1996 verdedigen. Maar waarom ondertekende het VSKO dan het BNM-decreet dat aanstuurt op schijninclusie? We merken ook dat het al te vage VN-verdrag voor veel uiteenlopende interpretaties vatbaar is.

Grootschaligheid scholengroepen = verschaald onderwijs & afstandelijk bestuur! Verzet tegen dubieus complot van minister Smet en katholieke onderwijskoepel

Raf Feys & Noël Gybels

1 Conceptnota maart 2013, dubieus complot met kopstukken Guimardstraat & verzet

De Vlaamse Regering had in de maand maart 2013 een naar eigen zeggen revolutionair akkoord bereikt over een ingrijpende schaalvergroting voor het lager en het secundair onderwijs, over scholengroepen met gemiddeld 6.000 leerlingen en invoering van gesloten enveloppenfinanciering. Op 3 mei werd een conceptnota goedgekeurd.

De schaalvergroting die de Vlaamse Regering wou invoeren gaat veel verder dan de huidige scholengemeenschappen. De conceptnota van minister Smet én het plan van de katholieke onderwijskoepel sturen aan op *doorgedreven centraal bestuur en centrale sturing*. Binnen de huidige scholengemeenschappen staat het centraal bestuur eerder op de achtergrond en ligt het accent op de de afzonderlijke scholen – die meestal ook hun eigen budget en grote autonomie behouden. Maar in de hervormingsplannen kiezen minister Smet en het VSKO uitdrukkelijk voor echte fusies, één bestuur en één vzw - het bestuursmode van de hogescholen (zie verderop).

Voor de schaalvergroting speelde minister Smet onder één hoedje met een paar VSKO-kopstukken. Tijdens een commissie-vergadering in december pronkte een loslippige Smet met de stelling dat hij (NvdR: én het VSKO) erin geslaagd waren om de *'tegenstribbelende mensen die dichters staan bij God dan wij'* te bekeren voor de grootschaligheid. Een paar VSKO-kopstukken speelden in dit verhaal een dubieuze rol, zonder enige inspraak van de scholen en schoolbesturen - en blijkbaar ook tegen de zin in van de kerkelijke overheid. Het VSKO legde pas in november j.l. zijn visie aan de scholen en schoolbesturen voor. Het ging onmiddellijk om dictaat-krijtlijnen waaraan niet meer te tornen viel. Ze waren bijvoorbeeld ook niet besproken met vertegenwoordigers van de directies binnen Codis.

Dit is net hetzelfde scenario als in 1995-1996. Toen steunde VSKO-directeur-generaal Antoon Boone volop een gelijkaardig plan voor schaalvergroting, enveloppefinanciering e.d. van het duo Van den Bossche-Monard. De eigenzinnige Boone speelde

cavalier seul en hield geenszins rekening met de visie van de scholen, schoolbesturen, vakbonden en leraars. Het onderwijsveld kwam in opstand en de plannen gingen niet door (zie p. 26).

2 Verzet én uitstel van decreet

In de hoorzittingen over het loopbaanpact bleken heel wat deskundigen, de vertegenwoordigers van de lerarenbonden, van de koepel van Steden & Gemeenten, van de congregaties ... geen voorstander van zo'n schaalvergroting. Niemand pleitte voor grote scholengroepen. De OVSG-onderwijskoepel van *Steden en Gemeenten* en de *Provinciale koepel* geloven niet in de door minister Smet en het VSKO vooropgestelde zegeningen en wezen ook op de praktische problemen voor kleinere onderwijsetsnetten.

Een aantal sympathisanten van het Gemeenschapsonderwijs zagen er ook een poging in van het katholiek onderwijs om een quasi monopolie te verwerven. In het Vlaams parlement sprak *Marleen Vanderpoorten* over de echte onderwijsminister, *Mieke Van Hecke*, en over Pascal Smet die gewillig toekeek. Een loslippige *Dirk Van Damme* (OESO - ooit chef van het gemeenschapsonderwijs) stelde dat vooral het katholieke onderwijsetsnet profijt kon halen uit deze schaalvergroting. Er kwam ook verzet van directeurs (zie punt 4 & 5) en van de onderwijsbonden (vooral rond het lerarenstatuut).

Eind november deelde minister Smet plots mee dat er toch in het voorjaar 2014 geen decreet zou komen wegens juridische problemen, tijdsgebrek ... en dergelijke. Het VSKO is echter van plan om ook zonder decreet zijn schaalvergrotingsplannen door te zetten.

3 Verzet Okrant tegen grootschaligheid, enveloppefinanciering, afstandelijk bestuur...

In Onderwijskrant nr. 167 riepen we al op tot massaal verzet tegen de invoering van grootschalige scholengroepen en enveloppefinanciering. We publiceerden al een aantal kritische bedenkingen bij de grootschaligheid. We schreven o.a.: *Uit praktijkervaringen in het buitenland en uit de invoering van grootschalige hogescholen blijkt dat schaal-*

vergroting veelal leidt tot afstandelijk bestuur, wanbeleid en geldverspilling ... Volgens de concepttekst zal men ook – net als in het hoger onderwijs – werken met enveloppefinanciering die rechtstreeks toegekend wordt aan het bestuur. De vooropgestelde enveloppefinanciering leidde in het hoger onderwijs tot besparingen en tot allerlei perverse effecten als afstandelijk bestuur, en dus ook minder betrokkenheid bij de organisatie en een sterke toename van de overhead(kosten), ...”

De autonomie, inspraak en betrokkenheid van de plaatselijke directies en leerkrachten zullen – net zoals in de hogescholen - veel kleiner zijn dan in de huidige scholengemeenschappen. De overhead zal ook een veel te groot deel van het budget in beslag nemen. Als lerarenopleider hebben we zelf aan den lijve ervaren welke de nefaste gevolgen zijn van de enveloppefinanciering en grootschaligheid. De autonomie van de school en de betrokkenheid van de docenten zijn sterk verminderd. Die lerarenopleiding telt momenteel 1.000 studenten, maar beschikt zelfs niet langer over een eigen directeur/departementshoofd. Voor de pedagogische leiding is iemand verantwoordelijk die huist in een school op 20 km, en voor de materiële kant iemand met standplaats op 25 km. Binnen het bestuur van de hogeschool zit ook niemand meer die over deskundigheid, ervaring en kennis inzake lerarenopleiding beschikt.

4 Minder i.p.v. meer pedagogisch leiderschap

Volgens minister Smet en het VSKO moet de bestuurlijke schaalvergroting er vooral toe leiden dat de directeurs zich meer kunnen inlaten met hun pedagogische taak. In de praktijk - ook in de hogescholen - merken we echter precies het omgekeerde.

Ook *prof. Eric Verbist* getuigde op een recente VVKBaO-studiedag dat de ervaringen in Nederland met schaalvergroting veelal een omgekeerd effect sorteren (*Forum*, december 2013, p. 8). We citeren even: *“In functie van het takenpakket van de directeur was er inderdaad de verwachting dat de bestuurlijke schaalvergroting voor de directeur een taakverlichting zou meebrengen. Zo zou de directeur zich vooral op het kernproces van het onderwijs kunnen richten: het onderwijsleerproces. Maar bij het realiseren van de bestuurlijke schaalvergroting liep het evenwel mis. In de praktijk blijkt dat nogal wat grote schoolbesturen zelf voor planlast en werkdruk bij de schooldirecteurs zorgen. Concreet*

dienen schooldirecteurs toch nog eenzelfde takenpakket als voorheen in te vullen. Maar directies zelf gaan ook niet steeds vrijuit. Directeurs gingen zich soms meer op administratieve taakgebieden focussen. Proberen ze zo de moeilijkere aspecten van het educatief leiderschap wat te ontvluchten?”

Ook in ons hoger onderwijs hielden de directeurs van de opleidingen zich na de schaalvergroting van 1995 veel minder bezig met de pedagogische leiding. In het hol van de Guimard-schaalvergrotingsleeuw concludeerde *prof. Verbist* braafjes: *“Een structurele ingreep, zoals een bestuurlijke schaalvergroting, is dus geen garantie om het onderwijskundig leiderschap van de directeur meer gewicht te geven.”* We voegen er aan toe: het tegendeel is waar. De invoering van de scholengemeenschappen had al een negatief effect. Directeurs geven minder pedagogische leiding, er zijn veel minder klasbezoeken, minder niveaucontrole via door de directeur zelf afgenomen testjes voor spelling, e.d.

In deze bijdrage brengen we verder verslag uit van de kritische reacties van de directievereniging DIVO en van Philip Brinckman, lid van een directie-comité. (We noteerden ook veel kritische reacties op artikels die de voorbije maanden in de kranten verschenen en op vergaderingen van schoolbesturen.) In deze bijdrage vermelden we verder ook de belangrijkste krijtlijnen voor de schaalvergroting uit het hervormingsplan van het VSKO (katholiek onderwijsnet). ... Deze krijtlijnen werden door de koepel goedgekeurd, maar zijn niet voorgelegd aan- en besproken met - de directies, schoolbesturen, leraars, vakbonden ... Dit blijkt straks ook uit de kritische reacties van een aantal directeurs.

5 DIVO-directeurs: kritische vragen bij scholengroepen

DIVO is een vereniging van directeurs van het vrij onderwijs met een stuurgroep van 28 leden. We citeren eerst uit de *Nieuwsbrief* van juli 2013.

“De verrassende aanloop tot het spannende gebeuren van de hervorming secundair onderwijs was de opzienbarende goedkeuring van de ‘conceptnota’ scholengroepen: de legendarische lat van 10.000 leerlingen werd wel verlaagd tot een ‘groeigetal’ tussen 2.000 tot 6.000 waarbij dit laatste als streefdoel werd genoemd om impulsen te geven (in de lijn van de filosofie van de forfaitaire enveloppe voor de scholengemeenschappen, maar in welke ordegrootte en waar komen ze vandaan gelet op het ‘slot-

zinnetje' dat de hele operatie hervorming s.o. *budgetneutraal* moet zijn, dus met de gesloten beurs van 2013-2014?). ...

Terug in de leraarskamers moeten we straks als directies als 'hot item' de vele gemeenplaatsen in het gepraat over het onderwijslandschap zeker te berde brengen - gesteld dat we zelf in de communicatie van de overheid en de koepel over het geheel, 'de samenhang' zien en zeker wat de waaier aan keuze schooltypen betreft. DIVO vraagt zich bezorgd af hoe en hoe snel die bewegingen (waarvan sommige al enige jaren bezig zijn zonder tot nog toe een definitief beslag te kennen) zullen verlopen.

Wat zal b.v. de inbreng van directies van blijvende en 'geabsorbeerde' schoolbesturen hierin kunnen en mogen zijn? Wat zal de relatie van de pedagogisch gedreven en verantwoordelijke directeur/directieteam zijn ten opzichte van de zich vernieuwend professionaliserende raden van bestuur? Gaan de schoolbesturen niet alleen vanuit patrimonium - maar ook vanuit opvoedingsprojecten en studieaanbod reageren, zonder beide laatste te verabsoluteren? Het niveau-overschrijdende karakter van de scholengroep is overigens ook een optie (gewor- den).

Er zullen logischerwijs nieuwe organisatie- en bestuursformaties mogelijk zijn eenmaal meer duidelijkheid ontstaan is over wat de overheid aan structuren - er worden geen namen genoemd in het akkoord - zal toelaten, lees subsidiëren - alvast geen nieuwe scholen. En hoe zal men de rechtszekerheid van het personeel garanderen? ...

6 Philip Brinckman: geen draagvlak voor megascholen met duizenden leerlingen

We citeren even uit een opiniebijdrage van *Philip Brinckman* die verscheen in 'De Tijd' van 26 oktober. *Brinckman* is lid van het directieteam van het Sint-Jozefcollege in Turnhout.

"Voor het hervormingsplan grote scholengroepen is er bij de achterban geen draagvlak. De leerkrachten vrezen onduidelijkheid en chaos. Schoolbesturen van heel wat vrije scholen zijn bezorgd dat hun pedagogisch project en dus ook de vrije keuze van onderwijs verloren gaat. Bovendien is er geen wetenschappelijke onderbouw voor grote bestuurlijke entiteiten. Onderzoeken naar de ideale

schoolgrootte, zowel uit economisch-financieel als uit pedagogisch oogpunt, verwerpen unaniem supergrote schoolentiteiten van duizenden leerlingen. In te grote scholen (groepen) neemt de sociale cohesie af. Wanneer dit cement afbrokkelt, neemt ook het welbevinden en dus ook de leer- motivatie af.

Ook in Nederland komt men terug van de té grote scholengroepen. Je hoort meer en meer het woord 'defusie'. Ervaring en onderzoek wijzen uit dat megascholen er meer nadelen opleveren dan voordelen, niet alleen economisch, maar ook pedagogisch. ... De commissie Dijsselbloem (2008) die enkele jaren geleden het tanende Nederlandse onderwijs doorlichtte, was ook niet mals voor de managers aan de top van de piramide. ...

Omdat alle scholen binnen die grote scholengroep verplicht worden om één financieel beleid te voeren, *verliezen die scholen ook hun financiële autonomie* - de werkingsmiddelen worden immers in één pot gestopt. Hierin verschillen de nieuw op te richten scholengroepen van de huidige scholengemeenschappen. *(NvdR: binnen onze scholengemeenschap werd al een paar jaar geleden besloten dat elke school het best zijn autonomie - ook financieel - behoudt.)*

De top van de piramide die over de werkings- middelen beschikt, kan haar eigen directieven opleggen aan de lokale directies, die slechts uitvoerders worden. Wie niet financieel autonoom is, kan immers geen eigen pedagogisch beleid voeren, inspe- lend op de concrete noden. Hierdoor zullen de verschillen tussen scholen verkleinen. Richtingen zullen fuseren of verdwijnen. Door monopolievorming verkleint het aanbod en dus ook de keuze- mogelijkheden voor ouders en leerlingen.

Ook voor de leerkrachten verandert er heel wat. *Bestuurders van megascholengroepen komen veel verder van de werkvloer te staan en denken meer in bestuurlijke en economisch begrippen dan in pedagogische.* Zo verliezen de leraars contact met hen die de school besturen.

Verder wordt de organisatiecultuur via allerlei bu- reaucratische tussenlagen veel ingewikkelder. Deze top-down-strategie werkt vervreemdend, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen. Ze werkt ook demotiverend en zal ongetwijfeld ook nefaste gevolgen hebben voor de leerling.

7 'Krachtlijnen voor een toekomstige schaalvergroting' VVKSO - 15.11.2013

7.1 Eén VZW en één bestuur als juridische structuur

Het schoolbestuur van een scholengroep opteert voor de rechtspersoonlijkheid van een vzw die de eindverantwoordelijkheid draagt voor de organisatie van katholiek onderwijs in al zijn aspecten (werkgeverschap, ed.) Dit betekent ook dat de overheid de schoolbesturen rechtstreeks subsidieert met werkingsmiddelen, omkaderingsmiddelen en middelen voor infrastructuur. Omdat het schoolbestuur de volheid van bevoegdheid heeft en het de ambitie is om naar minder maar sterkere schoolbesturen te evolueren, is een keuze voor een (koepel)vzw met (onderliggende) vzw's geen optie als einddoel omwille van de complexiteit van de besluitvorming. In een groeiproces naar één vzw met een zekere schaalgrootte kan de koepel(vzw) mogelijkerwijze wel als tussenfase gebruikt worden.

7.2 Bestuurders: vrijgestelden en vrijwilligers

Ook in de toekomst zal het katholiek onderwijs een beroep doen op mensen die op vrijwillige basis het engagement van bestuurder van een schoolbestuur opnemen. Het blijft ook in de toekomst van belang dat deze 'vrijwilligers' de nodige expertise in verschillende domeinen binnenbrengen in de raden van bestuur. *De grotere schaal van de schoolbesturen moet het mogelijk maken ook mensen vrij te stellen om (de operationele aspecten van) het besturen van scholen op zich te nemen.* Deze 'vrijgestelden' zijn beroepshalve bezig met het ondersteunen van het bestuur. Zij hebben de tijd en ruimte om vanuit een schooloverstijgende invalshoek na te denken over de strategische doelstellingen van het schoolbestuur, stellen hun onderwijsexpertise ten dienste van de raad van bestuur, zijn het eerste aanspreekpunt voor directies/het directieteam en zijn bereid een breder belang te dienen. Het lijkt aangewezen dat deze 'vrijgestelden' beschikken over de nodige onderwijsexpertise en een doordachte visie hebben op een toekomstig katholiek onderwijs in de regio waar het schoolbestuur onderwijs organiseert. *(NvdR: zelfs als ervaren onderwijspedagoog acht ik me onvoldoende competent om een bedrijfstechnische school, een hotelschool e.d. te besturen. Ook in de besturen van de grote hogescholen en associaties zitten al bij al heel weinig mensen met de nodige onderwijsexpertise.)*

7.3 Regiogebonden/Vlaanderen-breed

Het lijkt niet overal haalbaar om binnen een geografische omschrijving naar één schoolbestuur te evolueren. De specificiteit van het opvoedingsproject zal sommige schoolbesturen weerhouden om op te gaan in het gemeenschappelijk opvoedingsproject van de nieuwe schoolbesturen. Ook zal de keuze voor één schoolbestuur in sommige regio's een dergelijke grote schaal inhouden dat de menselijke maat verdwijnt en de maximale efficiëntie in vraag kan gesteld worden. Het VSKO wil de verhoging van bestuurskracht prioritair stellen aan de regionale verankering en niet-regiogebonden schoolbesturen mogelijk maken. Ook de schoolbesturen die niet-regiogebonden georganiseerd zijn, blijven medeverantwoordelijk voor de uitbouw van een toekomstig katholiek onderwijs in die regio's waar ze scholen organiseren.

7.4 Niveaugebonden/niveau-overschrijdend

De schoolbesturen hebben de vrijheid om zich niveaugebonden of niveau-overschrijdend te organiseren. Een schoolbestuur kan ervoor opteren om enkel basisonderwijs, enkel secundair onderwijs of basis- en secundair onderwijs te organiseren.

7.5 Schaal: normering

Het VSKO pleit voor een realistische schaalgrootte van het schoolbestuur die een combinatie van voldoende betrokkenheid en professionaliteit toelaat. Het doet dan ook geen uitspraak over de ideale schaalgrootte omdat afhankelijk van de bevoegdheid die men uitoefent en de finaliteit die het schoolbestuur wil nastreven de ideale schaal verschillend zal zijn. Het VSKO roept de schoolbesturen op om een schaal aan te nemen die hen toelaat om professioneler te werken.

7.6 Timing

Het VSKO opteert voor een verlenging van de scholengemeenschappen met 3 schooljaren (met de mogelijkheid om nadien nog drie schooljaren te verlengen). Op die wijze krijgen besturen rustig de tijd om een mogelijke schaalvergroting voor te bereiden en wordt de dynamiek die reeds her en der op gang is gekomen, niet afgestopt. Het VSKO pleit ervoor dat *alle* schoolbesturen de stap zetten naar de vernieuwde schoolbesturen met een zekere schaalgrootte.

Gewonnen strijd tegen grootschaligheid en enveloppefinanciering s.o. in '95-'96 Hervormingsplannen VDB- Monard - Boone (katholieke onderwijskoepel) - gingen niet door

Raf Feys & Renske Bos

1 Beleidsprioriteiten 1995-1996 van Van den Bossche-Monard-(Boone-VSKO)

In het regeerakkoord 1994-1995 van de Vlaamse Regering was de hervorming van het secundair onderwijs het belangrijkste objectief. De centrale gedachte was schaalvergroting gekoppeld aan enveloppefinanciering naar het model van de hervorming van het hoger onderwijs. De 'Beleidsprioriteiten 1995-1996 van het duo Van den Bossche-Monard eindigden met de stoere uitspraak: "We moeten hoog spel spelen, omdat er ook veel op het spel staat: de geloofwaardigheid en de kwaliteit van de school zelf. Iedereen moet hangen." Tegen 1 september 1997 moest het s.o. hervormd zijn. Meteen werd ook een benoemingsstop afgekondigd.

In de beleidsbrief pleitten Van den Bossche & Monard niet enkel voor grootschaligheid en enveloppefinanciering, maar ook al voor het opsplitsen van de pedagogische leiding en het materieel technisch beheer. Dat laatste werd het best aan managers overgelaten. Zij pleitten tegelijk voor een drastische aanpassing van het personeelsbeleid- & statuut.

Tevens werd de structuur van het recente eenheidstype (1989) weer op losse schroeven gezet. Van den Bossche en Monard opteerden voor een structuurhervorming s.o. met minder opties in de eerste graad en voor een groepering van studierichtingen in studiegebieden. De fusies en de grote scholengroepen waren er nodig omwille van de enveloppefinanciering en omwille van het feit dat de jongeren een voldoende groot aanbod moesten vinden in de eerste graad. Van den Bossche en Monard stelden de vigerende financiering ten onrechte voor als een derde-betaler-systeem waarbij de school willekeurig kan inrichten & uitgeven en achteraf de rekening doorschuift naar derden, in casu de overheid. In een interview met Klasse stelden ze: "Als het tij keert, moet het ministerie de bakens verzetten" (januari 1996).

Een zelfverzekerde Georges Monard schreef in TORB (nr. 4, 1995): "De geplande diepgaande hervormingen zullen in het (midden)veld ongetwijfeld

heel wat onrust veroorzaken. 'Kurieren am Symptom' volstaat echter niet meer, alleen radicale hervormingen zoals deze van het hoger onderwijs kunnen heil brengen" (in het secundair en lager onderwijs). Van den Bossche pakte ook uit met de idee van managers die de school besturen. (Tussendoor: ook de VSKO-koepel stelde in november j.l. voor om het bestuur van de scholengroepen te bemannen met een aantal vrijgestelde managers.)

2 Complot tussen VDB-Monard én Boone-VSKO

Als Van den Bossche en Monard in 1985 zo zelfverzekerd met hun hervormingsplannen naar buiten kwamen, dan was dit ook omdat er vooraf al onderhandeld was met de VSKO-directeur-generaal - die een merkwaardige 'broederschap' onderhield met Van den Bossche en Monard.

Net als minister Smet, hadden destijds ook Van den Bossche en Monard vooraf een akkoord gesloten met kopstukken van het VSKO. Antoon Boone, directeur-generaal, manifesteerde zich als dé grote voorstander van schaalvergroting en grote fusies en als een echte spitsbroeder van het duo Van den Bossche-Monard. Boone hield geenszins rekening met de visie van de directies en schoolbesturen. In een debat pleitten Monard en Boone - broederlijk Naast elkaar - voor grote fusies van scholen en enveloppefinanciering (zie verslag in *Brandpunt*, december 1994). Ze vonden toen ook al dat de kleine netten zo vlug mogelijk moesten fusioneren.

Ook nu speelde minister Smet voor de schaalvergroting e.d. onder één hoedje met VSKO-kopstukken. Tijdens een commissie-vergadering van december j.l. pronkte een loslippige Smet met de stelling dat hij (en het VSKO) erin geslaagd waren om de *'tegenstribbelende mensen die heiliger zijn dan wij'* (de kerkelijke overheid) te bekeren voor de grootschaligheid.

Boone (VSKO) stelde in 1995 triomfantelijk dat hij voor minstens 90% akkoord ging met het beleid en schaalvergrotingsplan van Van den Bossche-Monard. We zezen in 1995 in *Onderwijskrant* op de

diepe kloof tussen de opvattingen van de topvrijgestelden van de koepel en anderzijds de scholen, de directies en onderwijsbesturen, de leraren en hun vakbonden. De COC wees eveneens op de grote kloof tussen de beleidsverantwoordelijken en de basis. Boone en co hadden destijds niet overlegd met de achterban van de scholen en met de schoolbesturen. *L'histoire se répète!*

Gelukkig kwam er in 1995-1996 veel protest vanwege schoolbesturen en scholen, de onderwijsvakbonden, de ACW-vakbond, de ACOD ... Het was ook een belangrijk thema van een betoging en staking in februari 1996. *Onderwijskrant* was bij dit alles bijzonder actief. We plaatsten ook een opgemerkte opiniebijdrage in *De Morgen* (16 september 1995) over de schaalvergroting, enveloppefinanciering e.d. En we riepen op tot verzet (zie b.v.: *Overrompelingsbeleid en blinde besparingen*”, *Onderwijskrant* nr. 89, november 1995.) Dat lokte veel instemmende reacties uit.

Heel wat schoolbesturen, directies & leraars kwamen openlijk in verzet. Het bestuur en de directies van het St. Jozefsinstituut van Torhout b.v. schreven een vlammebrief naar de leden van de Vlaamse Raad en de onderwijsverantwoordelijken van de eigen onderwijskoepel. De Torhoutse scholengroep schreef o.a.: *“De geplande schaalhervorming is te weinig onderbouwd met degelijk studiemateriaal dat de effecten op macro-, meso- en micro-gebied kwalitatief en kwantitatief beschrijft. Enveloppefinanciering kan enkel begrepen worden als een blinde maatregel die de onmacht om het onderwijs volgens een rationeel normenplan te beheren tot uiting brengt.”*

De COC-vakbond formuleerde scherpe kritiek in *Brandpunt* (juli 1995): *“Het is godgeklaagd te moeten vaststellen hoe een verzameling intelligente mensen, zonder enige kritische evaluatie van het experiment hervorming hoger onderwijs (met zijn schaalvergroting en enveloppefinanciering) te moeten verheffen tot dé oplossing van alle problemen ... De manier waarop de enveloppe - ook voor het secundair onderwijs - wordt verheven tot een goedboven-alle goed is gortig en aanstootgevend. Welke onderwijsvreemde lui hebben deze teksten geschreven of geïnspireerd?”* Het COC verwees ook naar klachten in verband met de enveloppefinanciering in het hoger onderwijs. *Rik Schepens*, algemeen COC-secretaris stelde in *'De Morgen'* van 28 september 1995: *“Het is waanzin om het zakelijk beleid van*

een school los te koppelen van het pedagogische aspect. Een goeie directeur is iemand die het pedagogische en het organisatorische probeert te verzoenen. De onderwijsvakbonden noch de inrichtende machten zijn vragende partij voor de plannen, voor een nieuw financieringssysteem of voor de introductie van zaakvoerders.” Ook volgens ons mag men onderwijs en schoolbeheer niet scheiden. Als men dit toch doet creëert men alleen maar conflicten, ongenoegen en kritiek.

Ook de ACOD-onderwijsbond nam afstand van de hervormingsplannen. Zo schreef *Georges Vansweevelt* dat precies ook de nefaste gevolgen van de hervorming van het hoger onderwijs de ACOD inspireerde om zich te verzetten: *“De ervaringen uit het hoger onderwijs leren ons nu dat schaalvergroting, lokale autonomie voor de grote hogescholen, enveloppefinanciering en een gedereguleerd statuut zeer zware en nefaste gevolgen hebben.”* Hij wees op daling van het aantal docenten, de demotivatie en het ongenoegen bij het personeel ...

Het verzet kreeg al vlug ook de steun van een aantal CVP-mandatarissen en van de vakbonden. In het ACW-blad *'Visie'* van 20 oktober 1995 troffen we volgende kordate stellingname aan: *“Het ACW is principieel tegen enveloppefinanciering van het secundair onderwijs omdat het hier gaat om leerplichtonderwijs. De overheid kan m.a.w. niet de financiële eindverantwoordelijkheid afstoten naar de lokale privé-inrichters. Bij enveloppefinanciering zijn ook nogal wat ongewenste neveneffecten mogelijk op het vlak van de democratisering en op pedagogisch vlak. Scholen die volledig moeten opdraaien voor de financiële consequenties zullen ook minder gemakkelijk het pedagogische kunnen laten doordringen.”* Ook de CVP-politicus *Leo Tindemans* sprak zich uit tegen de grootschaligheid.

Er was destijds dus een breed debat en een algemene afwijzing van grootschalige scholengroepen en enveloppefinanciering – naar het model van de hogeschoolhervorming. Januari en februari 1996 werden maanden van openlijk protest tegen de hervorming van het secundair onderwijs – met inbegrip van een staking en betoging op 28 februari. Uiteindelijk werd er een nieuw decreet gestemd in juni 1998. Van grote fusies, enveloppefinanciering, middenschool, splitsen van het bestuur van de school in een pedagogisch en administratief luik ... was er geen sprake meer. Er werden wel kleinere scholengemeenschappen ingevoerd.

Verzwegen studies (2000-2012) univ Helsinki en getuigenissen over zwakke leerprestaties Finse 15-jarigen & misleidende PISA-scores

Raf Feys & Noël Gybels

1 Evaluatiestudies universiteit Helsinki: zwakke prestaties 15-jarigen

De voorbije maanden en vooral na de bekendmaking van alarmerende studies van de universiteit van Helsinki en van de tegenvallende PISA-2012-uitslag, kwam steeds meer kritiek op het Fins onderwijs aan de oppervlakte. De PISA-achteruitgang was aanzienlijk. De Finse onderwijsminister *Krista Kiura* trok meteen aan de alarmbel.

Wiskundeprofessor *Matti Lehtinen* stelde dat de wiskunde-achteruitgang een gevolg was van de invoering van een gemeenschappelijk programma destijds voor alle 12- à 15-jarigen: *'all formal algebra and geometry has disappeared from the curriculum as to difficult for a major part of the student population.'* Dit betekent dat *"upper high school math has to start almost from scratch, and there is really a long way to go if one hopes to reach a level sufficient to university studies in any subject involving mathematics."* Dit verklaart volgens hem ook waarom de Finse leerlingen zo slecht scoren voor de internationale Wiskunde-Olympiade. Dat de Finse leerlingen voor de echte vak-wiskunde zwak scoren, was ook de alarmerende waarschuwing in een manifest van 200 docenten wiskunde in 2005. Volgens hen was de hoge PISA-2003-score totaal misleidend, omdat deze proef al te weinig de echte wiskundekennis meet, maar vooral het beredeneren van alledaagse problemen (zie punt 3). Ook al in de bijdrage *FINNS and Algebra in TIMSS-1999* van prof. *Jukka Törnroos* (Univ. Jyväskylä, 2000, zie Internet) troffen we een analoge kritiek aan.

Drie jaar geleden - in *Onderwijskrant nr. 161* (mei 2011) - rapporteerden we een evaluatie-studie van de universiteit van Helsinki uit 2010, waaruit bleek dat de Finse 15-jarigen voor de basisvakken opvallend zwak presteerden. In haar conclusies bij de studie stelde prof. *Sirkku Kupiainen* dat Finland zich grote zorgen moest maken over het niveau van het onderwijs en van de lagere cyclus s.o. in het bijzonder. Ze voegde eraan toe dat men zich bij de beoordeling van de kwaliteit van het Fins onderwijs meestal enkel & ten onrechte baseerde op de PISA. *Kupiainen* stelde voor om dit onderzoek grootschaliger over te doen met een grotere steekproef

en over het hele land. In dit grootschalig onderzoek van 2012 werd bevestigd dat de Finse 15-jarigen zwak presteren voor wiskunde, begrijpend lezen, logisch denken ... en heel wat zwakker ook dan in 2001 toen een gelijkaardige test werd afgenomen (zie punt 3).

We ergeren ons allang aan Finland-propagandist *Pasi Sahlberg* die al 2 jaar zijn *'Finnish lessons. What can the world learn from Educational Change in Finland'* over het Fins onderwijsmirakel overal ter wereld ging propageren. Hij verzweeg de vrij zwakke leerprestaties (univ. Helsinki) & zijn voorstelling van de Finse aanpak klopte ook niet met de realiteit. *Pasi* verzweeg ook de zwakke prestatie voor TIMSS-2011 én amper 14% toppers. In deze bijdrage bekijken we vooral Finse analyses en studies uit de periode 2005-2012 die wezen op de zwakke leerprestaties. We wijzen er ook op dat verantwoordelijken voor PISA-Finland ook zelf de PISA-score relativeerden – ook al viel dit niet in goede aarde bij tal van topambtenaren. Topambtenaar & Finland-propagandist *Sahlberg* zweeg er ook over in zijn *'Finnish Lessons'*.

2 Onderzoek-2010: zwakke prestaties: TIMSS-2011: lage score & weinig toppers

De evaluatiestudie-2010 wees uit dat de meeste schoolse leerresultaten tijdens de voorbije zes jaar met niet minder dan 25% waren gedaald: *"The weakened academic skill of students in six years"* (Bron: *Education Evaluation Centre*, University of Helsinki, prof. *Jukka Himane*, zie Internet). We doen even een greep uit de scores van de 15-jarigen uit 2010. De studie beschrijft de evolutie van 2004 naar 2010: *de scores voor *mathematics* daalde van gemiddeld 62% in 2004 naar 49% in 2010; **verbal deduction* van 59% naar 51%; *reading comprehension* van 60% naar 50%; *history* van 58% naar 48%. Ook al in een studie van 2004 werd gewezen op de zwakke leerprestaties - én in een rapport over TIMSS-1999.

Op het internet vonden we over die studie van 2010 destijds de bijdrage: *Finns ain't what they used to be for teen pupils* - News|Published in TES Newspaper, 27 May, 2011. De bijdrage startte zo: *"Finland - Shock news for nation's admired*

education system, as research shows huge decline in learning ability of 15-year-olds". Volgens prof. Sirkku Kupiainen (Universiteit Helsinki) waren de dalende resultaten zorgwekkend. In dit interview wees ze er ook op hoe misleidend het is "to regard the Finnish education system as successful solely on the basis of PISA assessments". PISA meet te weinig de resultaten van het wiskunde-programma op school; de tests van de universiteit van Helsinki sluiten hier wel bij aan.

Irma Iho, voorzitter van de vakvereniging voor wiskunde, stelde dat leerkrachten en professoren wiskunde allang geweest hadden op de gebrekkige wiskundekennis van de Finse leerlingen (zie punt 3). Naar aanleiding van het alarmerend onderzoek van 2010 bevestigde de Finse Schoolraad de ni-veaudaling. De Schoolraad betreurde dat er de voorbije jaren ook opvallend minder aandacht was voor het moedertaalonderwijs.

In *Onderwijskrant* wezen we er ook al op dat Finland minder goed presteerde voor TIMSS-2011 dat veel beter de resultaten van het effectief wiskunde-onderwijs meet dan PISA. Finland behaalde voor TIMSS-2011 slechts 514 punten in het 8^{ste} leerjaar – dat zijn leerlingen die enkele maanden ouder zijn dan de gemiddelde (TIMSS-)leerlingen uit het 2^{de} jaar s.o., en amper 482 punten met leerlingen uit het 7de leerjaar. In vergelijking met leerlingen van dezelfde leeftijd in andere landen zou Finland dus slechts rond het gemiddelde van 500 punten schommelen. De Amerikaanse Staat *Massachusetts* behaalde 562 punten, Zuid-Korea 100 meer. In zijn 8^{ste} leerjaar telde Finland amper 14% toppers. Finland participeerde ook al eens in 1999 aan TIMSS en behaalde dan 520 punten, Vlaanderen behaalde toen de Europese topscore: 558 punten.

Gevraagd naar een reactie vergoelijkte Finland-propagandist *Pasi Sahlberg* dat TIMSS de kennis en vaardigheden van het vak wiskunde test en dat PISA de klemtoon legt op (alledaagse) problemen oplossen. Hij verzweeg dat ook uit de studies van de universiteit-Helsinki - die aansloten bij het Fins schoolprogramma - gebleken was dat de 15-jarigen zwak presteerden.

3 2005-alarmkreet: first place in the PISA-study is a Pyrrhic victory

In *Onderwijskrant* berichtten we destijds al over een Fins manifest uit 2005 met als sprekende titel: *The first place in the PISA study is a Pyrrhic victory*.

Volgens 200 docenten was de wiskundekennis van de Finse leerlingen s.o. zorgwekkend en werd Finland misleid door PISA. De docenten waren vooral niet te spreken over het laag niveau in de gemeenschappelijke lagere cyclus: "One reason for the increase of poor standards in the matriculation exam and in the beginning of university studies is, undoubtedly, the weakness of the foundation received in the comprehensive school."

Met een verwijzing naar het manifest van 2005 schreef de Franse onderzoekster *Nathalie Bulle* dat er in Finland al lange tijd veel kritiek was op het te lage niveau van de leerlingen vanwege de docenten van het hoger en universitair onderwijs. Bulle, directrice de recherche au CNRS: "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" (N. Bulle, *L'école et son double*, 2009). Er zijn dus al bijna 10 jaar veel klachten over de beperkte wiskundekennis van de Finse jongeren. Finland propagandist *Pasi Sahlberg* verzweeg deze kritiek in zijn boek *Finnish Lessons* (2011) en in zijn vele spreekbeurten.

4 Onderzoek 2012: zwakke leerprestaties en vragen bij middenschool

4.1 Zwakke leerprestaties

Onderzoekers van de universiteit van Helsinki besloten om het onderzoek van 2010 over te doen, maar nu op een grote schaal, over heel het land. University of Helsinki - Faculty of Behavioral Sciences, Department of Teacher of Education Research Report No 347 Authors: *Jarkko Hautamäki* e.a. *Learning to learn at the end of basic education: Results in 2012 and changes from 2001* (Zie Internet).

In de conclusies van de studie van 2012 lezen we dat de 15-jarigen voor wiskunde, begrijpend lezen en logisch denken volgens de nationale normen heel zwak presteren en er de voorbije 11 jaar sterk op achteruit gingen. De belangrijkste conclusie van de grootschalige studie van 2012 luidt: "The change between the year 2001 and year 2012 is significant."

The level of students' attainment has declined considerably. The difference can be compared to a decline of Finnish students' attainment in PISA reading literacy from the 539 points of PISA 2009 to 490 points, to below the OECD average. Dat betekent dus dat de 15-jarigen al bij al heel zwak presteren – onder het gemiddelde. Een achteruitgang met 50 punten op PISA is enorm en betekent meer dan een jaar achteruitgang.

De studie van 2012 bevestigt dus vorige studies van de universiteit van Helsinki (2010 & 2004), het alarmerende manifest van de wiskunde-docenten en eigenlijk ook de uitslag van TIMSS-2011 & -1999. Het gaat dus niet om een recente daling van de leerprestaties. De zwakke score op de recente evaluatiestudie (2012) kwam dus niet onverwacht. De topambtenaren, Finland-propagandist Pasi Sahlberg en de 'comprehensieve' lobby maakten tot voor kort dankbaar misbruik van PISA om de kritiek op het lage niveau en onderwijsbeleid te verdoezelen. In zijn talrijke spreekbeurten in 25 landen sprak Sahlberg ook nooit over de tegenvallende studies. De Finse PISA-verantwoordelijken hadden nochtans al zelf gewaarschuwd dat Finland zich niet mocht blindstaren op PISA omdat PISA te weinig de echte wiskundekennis meet, de resultaten van het onderwijsprogramma (zie punt 6).

4.2 'Equity' even laag/hoog als in Vlaanderen en grote verschillen tussen klassen/scholen

Het was volgens de onderzoekers slecht gesteld met de 'quality' van het onderwijs. En de correlatie met de familiale achtergrond (SES) was ook veel hoger dan de PISA-studies lieten uitschijnen. We lezen: *"The impact of students' home-back-ground is instead, obvious: the higher the education of the parents, the better the student performed in the assessment tasks."*

En waar men in PISA-2009 nog stelde dat de verschillen tussen de klassen relatief klein waren, bleek dit volgens de Helsinki-onderzoekers ook veel minder het geval te zijn: *"The between-class differences are relatively large (9 tot 20%)."* Dat laatste betekent dus dat men in de scholen met meer dan 1 klas per leerjaar in de lagere cyclus s.o. ook een onderscheid maakt tussen zwakkere en sterkere klassen – waar steeds gesteld wordt dat de klassen heterogeen zijn samengesteld.

4.3 Kritiek op comprehensief onderwijs

We vermelden nog dat de onderzoekers vermoeden dat precies de comprehensieve structuur van het Fins onderwijs een belangrijke oorzaak is van de zwakke leerprestaties: *"It is time to concede that the signals of change have been discernible already for a while and to open up a national discussion regarding the state and future of the Finnish 'comprehensive' school that rose to international acclaim due to our students' success in the PISA studies."* Volgens de onderzoekers is de achteruitgang al een tijd merkbaar en wordt het dus tijd dat men toegeeft dat er een debat komt over de comprehensieve (gemeenschappelijke) lagere cyclus.

5 Alarmerende reacties van Finse onderwijsminister & leraars

Onmiddellijk na het verschijnen van dit onderzoek publiceerde de Finse onderwijsminister *Krista Kiura* op 14 november 2013 een alarmerende brief omtrent de toestand van het Fins onderwijs. We lezen: *"Nationale onderzoeken - vooral van de universiteit van Helsinki - maar ook internationale studies (o.a. PISA & TIMSS) hebben aangetoond dat in de jaren 2000 het niveau van de kennis en van de vaardigheden voor wiskunde, lezen en logisch denken sterk gedaald is. Ook de verschillen tussen de leerlingen zijn groter geworden. De zwakkere educatieve achtergrond van een aantal leerlingen speelt hier ongetwijfeld in mee - en dat is ook een maatschappelijk probleem."* In Finland is het aantal jongeren dat het minimale niveau niet behaalt ook sterk toegenomen. (Noot: Finland kende in 2000 bijna geen allochtone leerlingen, de voorbije 10 jaar is dit aantal toegenomen, maar dit aantal is veel kleiner dan b.v. in Vlaanderen.)

De minister stelde verder: "We zullen de didactische aanpak in klas moeten bijwerken. Alle leerlingen zouden een basisvorming moeten bereiken - afgezien van hun familiale achtergrond." Volgens de minister was er eveneens een debat nodig over de comprehensieve lagere cyclus - een debat dat ook in Zweden e.d. volop gevoerd werd. Zij voegde hier aan toe dat de zwakkere leerlingen blijkbaar geen voordeel haalden uit het zitten in een heterogene klas samen met sterkere leerlingen. In een reactie op PISA-2012 stelde ze dat ze een nationale conferentie zou samen roepen.

Ook in tal van leraarsreacties op PISA-2012 lezen we geregeld dat de zwakke prestaties een gevolg

zijn van het gebrek aan differentiatie in de gemeenschappelijke lagere cyclus. Het is wel zo dat er in de gemeenschappelijke lagere cyclus opties als Latijn voorkomen. In die zin is de Finse school minder comprehensief dan de nog zwakker scorende Zweedse comprehensieve school. Een probleem in Finland is uiteraard wel dat er een 3000 scholen zijn die de lagere cyclus aanbieden (samen met 6 jaar lager onderwijs) en die gefinancierd worden door de gemeenten. Dit leidt tot een beperkt aantal leerlingen per leerjaar waardoor differentiatie – en vormen van technisch onderwijs – moeilijk realiseerbaar zijn. De grote bevolkingsdichtheid in Vlaanderen biedt meer differentiatiemogelijkheden.

6 Finse PISA-verantwoordelijken relativeerden PISA-score & equity

6.1 Autochtone Vlaamse leerlingen presteren beter dan Finse

De lage leerprestaties van de 15-jarige Finse leerlingen op de Finse evaluatie-studies van 2010 en 2012 relativeren heel sterk het succes van Finland op onderwijsgebied. Ze maken tegelijk duidelijk dat we PISA als waardemeter in sterke mate moeten relativeren. PISA meet immers veel minder de vakdisciplinaire wiskunde en de invloed van de school op de wiskundige competenties, maar eerder de invloeden van buiten de school.

Ook de Finse PISA-verantwoordelijken waarschuwden in 2011 dat de hoge Finse PISA-score vertekend was door het feit dat Finland weinig allochtone leerlingen en armoede kent. Zij poneerden dat we bij vergelijking van landen abstractie moeten maken van de groep migrantenleerlingen. Ze schreven: *“Excluding first and second generation immigrant students from the national averages considerably alters the country league tables: On top of the list in the 2003 major domain, mathematics, Finland is replaced by Belgium (Flemish) and the Netherlands and it is closely followed by Switzerland”* (Finland and PISA – Explanations and reasons, 2011 – zie Internet). Bij die correctie overtreft Vlaanderen dan dus Finland. Toen we nog mochten deelnemen aan TIMSS scoorden de Vlaamse 14-jarigen ook beter.

6.2 Autochtone Vlaamse leerlingen: minder invloed familiale achtergrond

De Finse PISA-verantwoordelijken wezen er in hun PISA-analyse van 2011 ook op dat de gemiddelde SES-status van de Finse leerlingen veel hoger ligt

dan in andere landen; we lazen b.v.: *“It is also true that less than five percent of Finnish students have a socio-economic background below that of the least advantaged 15% of students in the OECD-countries.”* *Minder dan 5% leeft beneden de armoedegrens en veel minder kinderen leven in verpauperde steden.* Als we ook met die verschillen rekening houden, dan zou Vlaanderen nog een flink stuk hoger scoren dan Finland. Bij correctie voor SES voor PISA-2012 blijkt Finland te verschuiven van de 12^{de} naar de 16^{de} plaats (zie PISA-2012-rapport) en dan komt Vlaanderen op de eerste Europese plaats – we steken dan ook het kleine en rijke Lichtenstein voorbij.

Uit eerder onderzoek van *Woessmann* op basis van TIMSS was al gebleken dat bij correctie voor de allochtone leerlingen Vlaanderen dan ook de topscore inzake *sociale gelijkheid* (= minder invloed van sociale achtergrond) behaalde. Vorig jaar concludeerde de Nederlandse socioloog *Jaap Dronkers* uit zijn onderzoek op basis van PISA-2009: *“Voor de autochtone leerlingen behoren Vlaanderen, Finland en Nederland volgens PISA-2009 tot de hoogst scorende EU landen en ze hebben alle drie een gemiddeld SES-effect.”*

De Finse PISA-verantwoordelijken schreven verder dat we vooral ook de situatie na het verlaten van de middenschool moeten bekijken. Dan merkt men dat de impact van het sociaal milieu op het al dan niet volgen van het Gymnasium (aso) eveneens heel hoog is. Dat stond ook al in het OESO-rapport *‘Equity in education. Finland’* van 2005 (zie Internet). In 2009 schreef ook *prof. Jürgen Oelkers* dat uit dit OESO-visitatierapport bleek dat het gunstige beeld van de Finse middenschool sterk verschilt van het eerder ongunstige beeld in de hogere cyclus s.o. & in het hoger onderwijs: *“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.”* Het even uitstellen van de structurele differentiatie heeft dus geen invloed op de wat langere termijn.

Oelkers schrijft verder: *“Nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig besuchen nach Abschlusse in Polytechnikum (Fachhochschule) und nur ein bis zwei Prozent studieren an einer Universität” (Bildung, Gerechtigkeit und Aufstieg: Stimmt die Gleichung noch? S. 24/25, Internet).*

6.3 Verschillen tussen klassen en scholen

In hun PISA-2011-rapport schreven de Finse onderzoekers verder dat er in de iets grotere Finse scholen ook grote verschillen zijn tussen de klassen – in tegenstelling tot wat PISA-chef *Schleicher* had geconcludeerd. Zij poneerden dat al volgens een studie van 2004 de verschillen tussen de scholen in grotere steden steeds groter werden. We citeren: “*The Finnish studies on learning to learn competencies (Hautamäki et al., 2004) show that there are considerable between-class differences in attainment and attitudes within schools, especially in bigger schools in which classes are often formed on the basis of foreign language or other subject choices of students. Additionally, there are differences in grade repeating policies (= zittenblijven) as a part of managing the variation between students. In Finland each year 2% of pupils are repeating a grade.*”

In het rapport over PISA-2006 stelde *Jarkko Hautamäki* ook al dat in de hogere cyclus de verschillen tussen de klassen vrij hoog waren: “*Also in Finland, the between-school variation is substantially higher after the division, at the age of 16 plus.*” In ‘midden-scholen’ die aansluiten bij het lager onderwijs in de vele kleine gemeenten met maar 1 of 2 klassen per leerjaar moet men noodgedwongen met heterogene klassen werken. Door zijn veel grotere bevolkingsdichtheid en door de aansluiting van de lagere cyclus bij de hogere, beschikt Vlaanderen over veel grotere lagere cycli en kunnen we veel beter differentiëren. De Finse PISA-verantwoordelijken schreven in 2011 ook dat de verschillen tussen de 15-à 16-jarige leerlingen bij de PISA-afname ook kleiner zijn omdat die leerlingen dan nog in de gemeenschappelijke lagere cyclus zitten, waar leerlingen in andere landen normaal al in de gedifferentieerde hogere cyclus zitten en met andere zaken bezig zijn. De Finse leerlingen zouden net voor de selectie voor de hogere cyclus meer gemotiveerd zijn om goed te scoren voor PISA.

6.4 Zittenblijven & 15-16-jarigen die stoppen

Hautamäki schreef ook dat er in de Finse eerste graad 2% zittenblijvers zijn per leerjaar. Dat is niet minder dan in Vlaamse regio's die te vergelijken zijn met Finland. Een 4% Finse leerlingen volgt een extra middenschool-inhaaljaar (10de jaar) en loopt dan dus ook een jaar leervertraging op. 5% van de leerlingen (de zwakkere) stoppen zelfs hun studies na het lager voortgezet onderwijs. In Finland is er zelfs geen formele leerplicht tot 16 jaar. Het is zelfs

mogelijk dat op het moment van de afname van de PISA toets er al een aantal uit het onderwijs verdwenen zijn. In Shanghai waren er op het moment van de afname van PISA-2012 al 20% (zwakke leerlingen) verdwenen. (*Wegens deze en tal van ander methodologische fouten zijn de PISA-vergelijkingen volgens veel experts totaal onbetrouwbaar.*)

7 Heel zwakke Scandinavische landen & kritiek op middenschool

Rond 2000 en ook nog de voorbije jaren werden de Scandinavische landen nog in één adem als superieur gekenmerkt. Ook in het rapport van het Leuvens Metaforum van 2012 beweerden *Ides Nicaise, Bieke De Fraine e.a.* nog dat “*dé Scandinavische landen op alle niveaus superieur waren*”. Niets is minder waar. Al lange tijd zijn de PISA- en TIMSS-prestaties van Zweden, Noorwegen en IJsland beneden alle peil en dat was in PISA-2012 opnieuw het geval.

In veel commentaren lezen we dat de zwakke scores een gevolg zijn van de comprehensieve middenschool die te weinig differentiatie toelaat en een nivellerend effect sorteert. In punt 4 meldden we al dat ook in de recente Helsinki-studie (2012) wordt gesteld dat de middenschool dringend kritisch onder de loep genomen moet worden (zie punt 3).

Prof. A. Holm bekritiseerde de Noorse middenschool: “*Holm claims that there is a conflict of goals in Norwegian basic school policies. He believes that the demand for justice, by claiming to offer quality teaching to all children independent of their natural conditions, collides with the organizational principle of integrating all groups of students within the same class and school organization*” (Holm, A., 2002, *Distributional justice in the Norwegian basic school: a study of distribution and preferences*, European Education, (34) 3, 55-73.) Het per se willen integreren van alle leerlingen in middenscholen staat volgens Holm en vele anderen haaks op het willen bieden van kwaliteitsonderwijs voor iedereen.

Omtrent Zweden schrijft *prof. Anita Wester*: “*An increasing number of students do not possess basic reading skills. The Swedish school system had also lost its good spot in equality (gelijkheid).*” Zweedse PISA-verantwoordelijken schrijven dat Zweden - een land met een sterke maatschappelijke gelijkheidstraditie - al veel jaren ook zwak presteert inzake sociale gelijkheid op school.

Finnish-ed lessons!? PISA & PASI Sahlberg belazerden hele wereld Lichtgelovige schoolimprovers omarmden Sahlberg & Finland-sprookje Fourth Way versus GERM van Hargreaves/Sahlberg: polariserende tegenstelling

Raf Feys & Renske Bos

1 Misbruik van misleidende PISA-score Finland door OESO en topambtenaar PASI

Sinds 2000 pakken de OESO- & PISA-kopstukken als *Andreas Schleicher* uit met Finland als het modelland voor de andere OESO-landen. Zij poederden openlijk dat het landenvergelijkend PISA de pretentie had uit te maken wat de beste onderwijsaanpak - en tegelijk de economisch meest rendabele/competitieve - was. *Comprehensief* Finland werd voorgesteld als een mirakel op het gebied van het onderwijs. Veel beleidsmakers reisden als pelgrims naar Finland. Schleicher en de OESO misbruikten Finland in hun pogingen om overal *comprehensief onderwijs tot 15 jaar* op te dringen.

De Finland-cultus werd ook bevorderd door topambtenaar *Pasi Sahlberg* die met zijn *Finnish Lessons* overal ter wereld het Fins evangelie mocht gaan verkondigen voor een lichtgelovig publiek. Beleidsmakers en schoolimprovers spanden Finland voor hun kar. Niettegenstaande Vlaanderen op tal van vlakken beter presteert dan Finland wekten onze beleidsmensen, nieuwlichters, Klasse en de media de indruk dat ons onderwijs minderwaardig was.

De voorbije maanden en vooral na de bekendmaking van alarmerende studies van de universiteit van Helsinki en van de tegenvallende PISA-2012-uitslag, kwam steeds meer kritiek op het Fins onderwijs aan de oppervlakte – ook in buitenlandse kranten. De Finse onderwijsminister *Krista Kiura* trok in december j.l. - net als na de studie van de universiteit Helsinki (2012) - aan de alarmbel. Finland was niet enkel van zijn PISA-voetstuk gevallen, maar ook de binnenlandse kritiek van Finse onderzoekers en leraars drong steeds meer door.

In onze strijd tegen de structuurhervorming wezen we onze hervormers jaren geleden in *Onderwijskrant* al op een manifest van 200 Finse wiskunde-docenten met als sprekende titel: *The first place in the PISA-2003 study is a Pyrrhic victory*, waarin ze aantoonde dat de leerlingen al te weinig echte wiskunde kenden & dat de PISA-2003-top-score misleidend was.

De Finse docenten waren toen al niet te spreken over het laag niveau in de comprehensieve lagere cyclus: *'the weakness of the foundation received in the comprehensive school'* had een nivellerend effect en leidde ook tot het onderpresteren van de toppers. Uit dit manifest van 2005 en uit de grondige evaluatiestudies van de universiteit Helsinki (2004, 2010 & 2012) bleek telkens opnieuw dat de Finse 15-jarigen vrij zwak presteerden, niet enkel voor wiskunde, maar ook voor de andere basisvakken. Op 3 december kwam daar ook nog eens de sterke achteruitgang voor PISA-2012 bij (zie vorige bijdrage).

2 Sahlberg & Fin. Reform Movement (FIRM) Fourth Way (Hargreaves) & anti-GERM

Finland-propagandist en topambtenaar *Pasi Sahlberg* speelde graag in op de vele lofbetuigingen voor Finland vanwege PISA-chef *Andreas Schleicher* en zijn medewerkers. In zijn boek *Finnish Lessons, What can the world learn from Educational Change in Finland* (2011) stelde Sahlberg zijn land als een 'ontschoold' onderwijsparadijs voor: hoge leerprestaties (quality) gekoppeld aan hoge sociale gelijkheid (equity) binnen middenscholen, minder lessen en prestatiedruk, geen officiële niveau-controle en inspectie, heel veel autonomie voor de leerkrachten inzake keuze leerinhouden en methodiek, gelukkige en ontspannen leerlingen... Pasi lanceerde hiervoor de term FIRM (*Finnish Reform Movement*). Schoolimprovers allerhande geloofden en misbruikten al te graag dit sprookje over het Fins onderwijs - ook onze vele pleitbezorgers van *comprehensief onderwijs*.

Volgens prof. *Gabriel Sahlgren* bedacht en lanceerden Sahlberg - met de steun van prof. *Andy Hargreaves* - ook de 'duivelse' afkorting GERM (=Global Education Reform Movement) om daarmee aanpakken te verdoemen die meer belang hechten aan landelijke niveaubewaking, core curriculum, hoge prestatie-eisen, vrije schoolkeuze (vrij initiatief inzake oprichten van scholen) ... Dit is ook mijn mening en deze van de *Canadese prof. Paul W. Bennett*. Volgens Sahlberg en de Amerikaanse onderwijskundige *Andy Hargreaves* werden steeds

meer landen (Engeland, VS ...) en schoolsystemen geïnfecteerd door het GERM-virus. Dit zou enkel tot segregatie, discriminatie en lage leerprestaties leiden. Volgens Sahlberg en Hargreaves was Finland ook het land bij uitstek waar de *Fourth Way* van Hargreaves of de *FIRM* van Sahlberg volop werden toegepast - met als toverwoorden: autonomie, geen competitie en prestatiedruk, geen inmenging van overheid met kwaliteitscontrole en core curriculum, 50% basiskennis en de rest afstemmen op interesses van elke leerling, weinig lessen, *teach less, learn more*, ... In praktisch alle landen zou volgens *Pasi* het onderwijssysteem volledig achterhaald zijn. Nederlandse Sahlbergers kregen ook te horen dat ze gebruik moesten maken van de pensionering van veel leraars om deze oudjes te vervangen door een *nieuwe generatie van creatieve change agents* die minder les geven, maar veel samen overleggen volgens de principes van de *Fourth Way/FIRM*.

In een recente bijdrage (december 2013) schreef Sahlberg nog dat de landen die het best presteren voor PISA precies de landen zijn die net als Finland de *Fourth Way* of *FIRM* toepassen. Landen als de VS, Engeland ... die al besmet waren door de GERM-virus presteerden zwak (*GERM kills schools!*). We reageerden via het internet op deze stelling. Ook *Rob Cambell* ging niet akkoord. Ook Cambell wees er terecht op dat b.v. Chinese leerlingen het hoogst scoorden en dit niettegenstaande een "*nationwide education system homogenised and rigidly dictated from on high. Individual schools have zero to say in their curricula.*" De Aziatische PISA-toplanden zijn eerder GERM-minded. Ook de best scorende Europese landen als Vlaanderen, Zwitserland en Nederland vertonen meer GERM-dan FIRM-kenmerken.

Volgens Finse critici vertoont het Fins onderwijs precies te weinig GERM: lessen, eisen, uitdaging van sterkere leerlingen, duidelijke leerplan- en curriculumstructuur, officiële niveaubewaking...; en iets te veel *Fourth Way* (zie ook punt 3). Effectieve GERM-aspecten kunnen o.i. best gecombineerd worden met gematigde *Fourth Way*-aspecten.

Finland werd door veel nieuwlichters, aanhangers van het 'nieuwe leren, mode-jagers en *schoolimprovers* als hét ideale model voor hun eigen achterlijk onderwijsland voorgesteld en Sahlberg als hun onderwijsprofeet. Ze sponsorden overal ook de optredens van Sahlberg. *Propagandist Pasi* slaagde erin om in heel veel landen de nieuwlichters en een aantal beleidsmakers te doen geloven in het Fins

mirakel. Ook Nederland telt veel Sahlbergers en anti-GERM-ers (zie Internet). In zijn talrijke spreekbeurten en video-sessies hing Sahlberg een idyllisch beeld op over de realiteit in het Fins onderwijs. Hij verzweeg tegelijk de vele binnenlandse kritiek op de zwakke leerprestaties van de Finse 15-jarigen: de tegenvallende studies van de universiteit van Helsinki (2004, 2010 en 2012), de vele kritiek vanwege de docenten hoger onderwijs, de kritiek op het lage niveau van het wiskunde-onderwijs die al dateert van 2000 & 2005 ... De vele nieuwlichters - en ook *KLASSE*-geloofden maar al te graag de fabeltjes over Finland als een onderwijsparadijs van de '*teach less, learn more*' en over de sterk gemotiveerde en gelukkige leerlingen. In *KLASSE* (o.a. september 2013) en in een drietal VRT-uitzendingen (*Panorama* en *Ter Zake*) werd het superieure Finse model de hemel in geprezen. *Luc Pauwels* liet in *Panorama* (7 maart 2013) 12-jarige Finse leerlingen lamenteren over onze 12-jarige sukkeltjes die al moesten uitmaken of ze later postbode, verpleegster ... willen worden.

Op website, op twitter en op blogs kon je ook merken hoe *Sahlberg, Hargreaves* en *Diane Ravitch* elkaar voortdurend bewierookten. Zelf betreurden we dat die drie de voorbije 2 jaar voortdurend uitpakten met de simplistische en polariserende tegenstelling tussen hun engelachtige *Fourth Way* en het door hen gecreëerde duivelse acronym *GERM*. We deden de voorbije jaren en maanden ons best om geregeld te reageren op de Finland-verheerlijking. We verwezen op een 100-tal 'Finland-ophemelende' sites o.a. naar de studie van de universiteit van Helsinki (2012) - google even *Sahlberg/Finland/Feys*. Na de bekendmaking van PISA-2012 op 3 december laten de Finland- en Sahlberg-fans nog weinig van zich horen. Ook Sahlberg, Hargreaves en Ravitch bonden in (zie twitter-interactie tussen Sahlberg en Feys in de maand november-december).

3 Sahlberg verzweeg lage prestaties e.d.

In Finland zelf was er al vele jaren veel kritiek op het onderwijs vanwege onderzoekers van de Univ-Helsinki en docenten hoger onderwijs. Zij wezen ook geregeld op de nivellerende gemeenschappelijke lagere cyclus e.d. Finse topambtenaren en Finland-propagandist *Pasi Sahlberg* konden voor de publieke opinie en de vele bezoekers deze kritiek nog verdoezelen door te wijzen op de hoge PISA-scores. Door de recente tegenvallende evaluatiestudies van de universiteit van Helsinki en de gevoelige daling van de PISA-2012-scores was dit

niet langer mogelijk. Vroeger stelden Sahlberg en zijn medestanders dat het Fins onderwijsthem de oorzaak was van de hoge PISA-score. Na de zwarte PISA-dag van 3 december probeerden ze hun gezicht te redden door de achteruitgang niet op naam te schrijven van het onderwijssysteem, maar van evoluties binnen de gezinnen en de maatschappij, het internet, de games ... Het Fins onderwijs zou volgens hen ook een beetje te zelfgenoegzaam geworden zijn als gevolg van de hoge PISA-scores.

Pas in november j.l. vermeldde Sahlberg voor het eerst op zijn blog en in zijn tweets de tegenvallende scores volgens de studie van de universiteit-Helsinki. Iets later liet hij ook doorschemeren dat hij al wist dat PISA-2012 zou tegenvallen. De propagandist van het Finse onderwijsmirakel, heeft die zwakke leerresultaten steeds en moedwillig verzwegen in zijn boek en tijdens zijn vele propagandasessies in de verschillende landen. In november j.l. twitterde een paniekerige Sahlberg dan plots: "*What if Finland loses its top-notch in education?*" *Ideas, please!*"

De voorbije jaren - en nog meer na de achteruitgang in PISA-2012 werden in Finland precies de zaken die Sahlberg voorstelde als verantwoordelijk voor de hoge PISA-score, steeds meer in vraag gesteld: het tekort aan differentiatie in de nivellerende lagere cyclus (te theoretisch voor leerlingen die later een beroepsgerichte onderwijsrichting kiezen, te gemakkelijk voor de betere leerlingen die onderpresteerden, te weinig lessen, eisen en huiswerk, weinig of geen officiële niveaubewaking, het te vage nationaal curriculum, leerlingen die te weinig gemotiveerd zijn, de te weinig praktijkgerichte lerarenopleidingen, tekort aan bevoegde leraars voor wiskunde, wetenschappen ... in de lagere cyclus, de financiering die afhangt van de centen van de steden en gemeenten ...

De Finse jongeren lieten via de PISA-enquête weten dat ze zich niet gelukkig voelen op school. Volgens sommigen is dit mede het gevolg van de prestatiedruk bij de selectie voor de hogere cyclus. De Vlaamse leerlingen getuigden dat ze zich wel gelukkig voelen. De Vlaamse hervormers beweerden steeds dat het welbevinden zwak was en heel hoog in *comprehensief* Finland. Wij wezen er op dat uit alle Vlaamse studies gebleken was dat het welbevinden bij onze 12- à 15-jarigen vrij hoog was. Volgens PISA vertonen 60% Finse leerlingen huiswerkstress, 36% van de Vlaamse. Volgens velen - ook Klasse - was er geen huiswerk in Finland!

4 Ook hoge SES-correlatie

Op het vlak van de (sociologische) sociale gelijkheid presteert Finland ook niet uitzonderlijk - al blijft Sahlberg zich hier nog steeds op beroepen - met gelijkheid nu zelfs als veel belangrijker dan kwaliteit. In de recente studie van de universiteit van Helsinki werd echter vastgesteld dat de invloed van de familiale achtergrond er ook vrij groot is. Zelf verwezen we destijds naar een rapport van OESO-waarnemers die in 2005 toegaven dat de SES-relatie in de Finse *hogere cyclus* s.o. eveneens vrij hoog was. We citeerden ook onderzoeker *Woessmann* die in een TIMSS-studie vaststelde dat precies de Vlaamse *autochtone* leerlingen de top-score behaalden inzake sociale gelijkheid (=beperkte invloed van familiale achtergrond op de leerprestaties). Vorig jaar concludeerde de Nederlandse socioloog *Jaap Dronkers*: "*Op basis van PISA-2009 behoren de autochtone leerlingen in Vlaanderen, Finland en Nederland tot de hoogst scorende EU landen en ze hebben alle drie een gemiddeld SES-effect (= relatie met familiale achtergrond). Ook onze sociologen verzwegen steeds deze studies.*"

5 Leraars: geloof niet wat Sahlberg vertelt

Er waren ook opvallend veel Finse leerkrachten die reageerden op Sahlbergs fabeltjes. Zo betreurde b.v. *Daniel Kavanag* dat Sahlberg in zijn *Finnish Lessons* en in zijn spreekbeurten onzin vertelde over het Fins 'ontschoold' onderwijs. Hij schreef o.a. "*The articles about Finnish education I've seen for some reason say 'their is no testing in Finland'. This is not true at all. Children of all ages, from daycare in fact, are tested to their academic performance, and thoroughly so as well. The actual tests children takes are the standard tests copied from the few alternative official adopted textbook publishers. There is also a national test for all 15-years. The constant testing is used every day in all schools.*" Hij betreurde "*the high-level system Mr Sahlberg gets his paycheck from*, de fabeltjes van Sahlberg over '*extreme autonomy over curricula and student assessment.*' Ook Finse ouders en leerlingen wezen er op dat er wel degelijk sprake is van huiswerk en dat de leerlingen ook na school nog een paar uur werk voor de boeg hebben, enz. Leraar *Kavanag* is in tegenstelling met Sahlberg ook geen tegenstander van een *core curriculum en van voldoende evaluatie- en testcultuur.*

Er is momenteel in Finland merkwaardig genoeg ook kritiek op de universitaire lerarenopleiding die

de voorbije jaren overal ter wereld zo geprezen werd. Voor de Finse lagere cyclus vindt men b.v. te weinig leraars voor wiskunde, wetenschappen ... Studenten die 4 jaar hogere wiskunde e.d. gevolgd hebben, willen meestal verder studeren in die richting en kiezen niet voor het onderwijs – net zoals in Vlaanderen. We lezen ook dat toekomstige leraars te theoretisch opgeleid zijn en te weinig om les te geven in de lagere cyclus. Met hun b.v. hogere wiskunde uit de universitaire bacheloropleiding kunnen ze weinig aanvangen in de lagere cyclus. Hun specifieke lerarenopleiding - beperkt zich veelal tot 1 (master)jaar.

6 Vlaamse troeven & gemeensch. problemen

Finland besteedt o.i. wel terecht veel aandacht aan remediëring van zwakkere leerlingen en aan het aanleren van de landstaal, maar dat betekent nog niet dat we Finland op andere vlakken moeten kopiëren. Zo schenkt Vlaanderen o.i. terecht meer aandacht aan: gedifferentieerde structuur in het s.o., leerplannen, voldoende huiswerk en examens, een breed gamma van vakdisciplines, het oriënteren via B-attesten ... De leerprestaties van de (autochtone) Vlaamse leerlingen zijn hoger en we tellen meer toppers - ook voor PISA (25% versus 15%).

We hebben ook een aantal gemeenschappelijke problemen. Ook bij ons werd in de eerste graad ten onrechte een gemeenschappelijk & nivellerend leerplan wiskunde ingevoerd (2009) en werden te vlug meer abstracte zaken geschrappt. In de hierop volgende bijdrage gaan we hier uitvoerig op in.

Net zoals in Vlaanderen is het de voorbije jaren ook in Finland moeilijker geworden om leerlingen te motiveren om zich in te zetten – maatschappelijke evoluties als jeugdwerkloosheid spelen hierbij een rol. Het sterke geloof in de economische en maatschappelijke vooruitgang heeft in Finland wat langer geduurd, maar ging de voorbije jaren ook aan het tanen.

Net zoals Vlaanderen werd Finland ook geteisterd door een vlugge opeenvolging van pedagogische hypes en modes die het meest door het omvangrijke vernieuwingsestablishment en de universitaire lerarenopleidingen gepropageerd worden. Gelukkig zijn er zowel in Vlaanderen als Finland nog veel leraars die lippendienst aan deze pedagogische modes bewijzen, klassieke instructie blijven toepassen, enz.

7 Finland: slecht model hervorming s.o.

In de context van het debat over de hervorming van het secundair onderwijs stelden de pleitbezorgers en onze onderwijssociologen Finland voor als een te imiteren ideaal. Hiervoor merkten we dat veel Finnen zelf precies de comprehensieve lagere cyclus verantwoordelijk achten voor een aantal problemen.

Sinds 2000 interpreteerden en manipuleerden de hervormers de Vlaamse PISA-uitslagen als een soort Rorschach-test. De goede TIMSS- & PISA-scores pleit(t)en eigenlijk tegen een structuurhervorming. Maar nee! Het telde niet dat onze sterkere en zwakkere leerlingen beter presteerden. Enkel de kloof-mythe telde: de afstand tussen de 5% beste en de 5% zwakste leerlingen. Ons onderwijs was enkel sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere. Enkel het samen laten optrekken kon de kloof dempen.

De Finse middenschool is een slecht model voor Vlaanderen. Dit is ook het geval met hun modulair onderwijs in de hogere cyclus - waarbij veel leerlingen basisvakken laten vallen. Dat Finland - zoals elk land - in de hogere cyclus werkt met een duidelijke en klassieke opsplitsing tussen algemeen vormende aso-studierichtingen en anderzijds meer beroepsgerichte, werd uiteraard verzwegen. Vlaanderen wil nu als enige ter wereld die opsplitsing wegwerken en met domeinscholen werken.

8 Besluit

Pasi Sahlberg hing in zijn *Finnish Lessons* een al te geïdealiseerd en 'ontschuldigd' beeld op over de Finse onderwijspraktijk. Hij verzweeg ook de zwakke leerprestaties, de kritiek op de comprehensieve middenschool e.d.

De Finland-rage illustreert hoe de OESO, Vlaamse beleidsmakers, schoolimprovers, aanhangers van het nieuwe leren en andere mode-jagers deze hype aangrepen om hun alternatief gedachtegoed en hun hervormingsplannen te propageren. Vanuit *Onderwijskrant* deden we de voorbije maanden en jaren ons best om via eigen publicaties, maar ook via reacties op blogs, websites en tweets de Finland-mythes te ontmaskeren. We bestreden ook de kunstmatige polarisatie tussen GERM- en Fourth Way - FIRM. Met enig succes blijkbaar. Ook voor de strijd tegen het Masterplan leek ons de ontmaskering van de Finland-rage heel belangrijk.

Hoogste Europese PISA-wiskunde-score voor Vlaamse 15-jarigen, maar veel klachten over wiskunde-kennis & tegenvallende eindtermen-evaluaties

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 PISA-2012 hoge score 15-jarigen maar PISA meet geen echte wiskunde

Op een eerste gezicht moeten we heel tevreden zijn met de wiskunde-score van onze 15-jarigen voor PISA-2012. Samen met Zwitserland behalen ze de hoogste Europese score en de 8ste plaats (als we even abstractie maken van het kleine en rijke Lichtenstein.) Bij correctie voor de verschillen in SES behalen ze zelfs een iets betere score dan Zwitserland. Ze staken Finland beduidend voorbij: 12^{de} plaats -na correctie voor hoge SES 16^{de} plaats. Finland kende een sterke terugval in vergelijking met de score van 2003. Vlaanderen kende een lichtere achteruitgang: van 553 naar 531 punten - maar een achteruitgang bij de toppers van 33 naar 25%.

Aangezien de toetsvragen en steekproeven niet echt vergelijkbaar zijn, moeten we de betekenis van de achteruitgang wat relativeren. Minister Smet en de Masterplanners trokken uit de achteruitgang ten onrechte de conclusie dat dit een gevolg was van de structuur van onze eerste graad, dezelfde nochtans van 2003! We moeten echter de waarde van de PISA-uitslag sterk relativeren. Uit evaluatiestudies van de universiteit van Helsinki (2004, 2010, 2012) bleek telkens opnieuw dat de Finse 15-jarigen opvallend zwak scoorden voor wiskunde e.d. hoewel ze sterk presteerden voor PISA.

De landenvergelijkende TIMSS-studies sluiten beter aan bij de 'school-wiskunde'. In TIMSS 1999 behaalden onze 14-jarigen de Europese topscore van 558 punten. In 2003 mochten onze 14-jarigen voor het laatst participeren aan TIMSS: ze behaalden nog steeds de Europese topscore, maar nu met 537 punten. In vergelijking met 1999 was dit een daling met 21 punten. Het aantal toppers met een heel hoge score (minstens 625 punten) was in 4 jaar tijd zelfs met de helft gedaald. Ook bij de op één na hoogste standaard werd een belangrijke daling opgetekend. We schreven destijds dat de invoering in 1997 van de nivellerende eindtermen eerste graad s.o. en de erbij aansluitende leerplannen hier vermoedelijk verantwoordelijk voor waren.

2 Klachten over wiskunde-niveau & tegenvallende eindtermen-evaluaties

Niettegenstaande de hoge PISA-score beluisterden we in Vlaanderen de voorbije 13 jaar opvallend veel klachten over de achteruitgang van het wiskunde-onderwijs. Van meet af aan was er b.v. al kritiek op de invoering van de nivellerende eindtermen & leerplannen van 1997. De Brusselse professor *Stefaan Caenepeel* poneerde in 2001: *"Ik vrees voor het niveau van het onderwijs. De eindtermen voor wiskunde zijn bijzonder mager. Het is een minimum minimorum."* Ook de docenten wiskunde van ons regentaat vonden dat zowel de eindtermen als nieuwe leerplannen een niveaudaling inhielden. Dat was ook onze mening in *Onderwijskrant*.

De leerlingen van het tweede jaar secundair onderwijs behaalden voor de eindtermenevaluatie eerste graad in 2010 lage scores en dit voor tal van domeinen. *"Kennis wiskunde dramatisch"* lazen we in maart 2010 in de kranten. Maar ook al in de periode 1998-2010 noteerden we veel klachten. We besteedden er veel aandacht aan in het kader van onze O-ZON-campagne (2007) tegen de niveaudaling en nivellering (zie nr. 140 op www.onderwijskrant.be). In *Onderwijskrant* nr. 146 (2008) besteedden we ook al een paar bijdragen aan nefaste evoluties binnen ons wiskunde-onderwijs in de eerste graad. In 2012 was ook de uitslag van de eindtermenevaluatie 2^{de} graad ontgoochelend. Dit lokte veel kritische reacties uit (zie pagina 40).

Er zijn voldoende redenen om ons zorgen te maken over de leerresultaten wiskunde - los nog van de daling in PISA-2012 in vergelijking met 2003. Net zoals in Finland vinden we bijvoorbeeld dat het wiskundig fundament dat de Vlaamse leerlingen in de eerste graad verwerven al te zwak is voor de verdere opbouw van de wiskunde in de 2^{de} en 3^{de} graad. Dit is het gevolg van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997 en de invloed van de constructivistische/realistische aanpak van het Freudenthal-Instituut (zie punt 3). De invoering van een nog 'lichter' *gemeenschappelijk* leerplan wiskunde in de eerste graad in 2009 leidde de voorbije jaren eveneens tot een niveaudaling en nivellering.

3 Leerplan eerste graad : invloed van constructivistische/realistische wiskunde

De professoren *Lieven Verschaffel, Dirk De Bock en Dirk Janssens* loofden in 2003 de nieuwe eindtermen en leerplannen 1^{ste} graad van 1997/98 (*'Het succes van de nieuwe wiskunde'*, Tijdschrift *Karakter*, Leuven, 2003). Ze wezen vooral op de positieve invloed van de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudenthal-Instituut. De Leuvense professoren schreven: *"In de eindtermen die vanaf 1997 werden geïmplementeerd in de eerste graad secundair onderwijs opteerde Vlaanderen resoluut voor de nieuwe basisfilosofie van het wiskunde-onderwijs: het realistisch wiskunde-onderwijs à la Freudenthal-Instituut."*

Leerplanvoorzitter *André Van der Spiegel* deelde op 14 april 2008 in de krant *'De Morgen'* mee dat er een nieuwe versie van het leerplan zou worden ingevoerd, een *gemeenschappelijk* leerplan dat *nog lichter en minder abstract* zou uitvallen dan de vigerende A- & B-versie. In de 2009-leerplanversie worden de zegeningen van de nieuwe wiskunde beschreven als volgt: *"Ondertussen is het denken over het leren van wiskunde geëvolueerd. De 'constructivistische' leeropvatting stelt dat kennis beter actief geconstrueerd wordt door de lerende. Kennis kan niet zomaar passief overgedragen worden. Het gaat om een proces van structureren en generaliseren van de eigen ervaringen. Wiskundevorming biedt meer dan een voltooid bouwwerk van objectieve, abstracte, formele kennis. Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmes."*

Een actuele denkwijze over wiskundevorming gaat uit van competenties. Het gaat om een breed geheel van vorming, aansluitend bij een aantal algemene competenties en de constructivistische gedachte dat leerlingen best zelf die competenties ontwikkelen. In de vorming worden de verschillende aspecten van kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen geïntegreerd. ... Als er geen kennis aanwezig is, zal er uiteraard ook de competentie niet aanwezig kunnen zijn. Dit verantwoordt echter niet het geïsoleerd werken aan kennisverwerving. Kennis wordt beter verworven doorheen een actief leerproces... In de basisschool hebben leerlingen veelal kennis gemaakt met 'hoeken- en contractwerk' (!) en andere vormen van activerend of begeleid zelfstandig leren. Ook in het secundair onderwijs moet het leren vertaald worden in aange-

paste en activerende werkvormen. De gedifferentieerde A- en een B-leerplannen werden in 2009 vervangen door een gemeenschappelijk leerplan dat nog lichter uitvalt en nog minder aandacht besteedt aan (abstracte) kennis dan de versie van 1997.

Het verwonderde ons dat de leerplanopstellers er in 1997 en 2009 op aanstuurden om nieuwe richtingen uit te gaan die door *Onderwijskrant* zelfs vanaf 1989 al sterk gecontesteerd werden: *constructivistische* methodiek, minder rekenvaardigheid, minder abstracte en vakdisciplinaire benadering, meer geïntegreerde aanpak, meer werken vanuit concrete contexten en met formele competenties. De uitspraak *'Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen'*, wekte tevens de indruk dat *rekenvaardigheid* minder belangrijk is.

De nieuwe richtingen zoals ze in de leerplannen van 1997 en 2009 beschreven worden zijn meestal zaken die al vele jaren onder vuur lagen en verantwoordelijk geacht werden voor de niveaudaling en malaise. In de VS werd de niveaudaling grotendeels toegeschreven aan de invoering van de constructivistische 'Standards' van 1989 die een heuse wiskunde-oorlog uitlokten.

Als fervent tegenstander van de constructivistische en context-gebonden aanpak van de 'Standards' en van het Freudenthal-Instituut deden we in de periode 1988-1998 ons uiterste best om zoveel mogelijk de constructivistische en realistische wiskunde-aanpak en de Amerikaanse Standards ('doing mathematics') buiten het wiskunde-onderwijs te houden, om de hemelse en abstracte moderne wiskunde niet te vervangen door het andere extreem: de aardse en contextgebonden wiskunde. We schreven er een aantal bijdragen over in *Onderwijskrant* en besteedden zelfs een volledig themanummer aan het constructivisme en de toepassingen binnen het wiskunde-onderwijs (nr. 113). Destijds steunde de Gentse *prof. Leo Apostel* ons in de strijd tegen de constructivistische wiskunde van het Freudenthal-Instituut. Hij vond dat de constructivistische wiskunde te weinig respect toonde voor de wiskunde als vakdiscipline en cultuurproduct.

Als lid van de commissie voor de eindtermen en de leerplannen in het basisonderwijs slaagden we er in 1992-1998 in het constructivisme grotendeels buiten het lager onderwijs te houden. We waren vorig jaar

ook tevreden over de Europese topscore van de 10-jarigen voor TIMSS-2011.

Op de VRT-radio betreunde de Leuvense *prof. em. Alfred Warrinnier* begin mei 2008 dat de 'moderne wiskunde' in ons s.o. steeds meer vervangen werd door een andere extreme visie, deze van de 'fuzzy mathematics'. *Warrinnier* was in 1982 nog een van onze tegenstanders in de strijd tegen de *moderne wiskunde*, maar bekende later dat dat soort wiskunde niet geschikt was (zie: *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*, 1982, *Onderwijskrant* nr. 32). Tegelijk nam ook hij afstand van het andere extreem: de constructivistische wiskunde.

Bij de bespreking van de tegenvallende eindtermen-evaluatie eerste graad in 2010 waren veel leraars ervan overtuigd dat de nieuwe eindtermen en leerplannen een belangrijke oorzaak waren van de tegenvallende resultaten. Ze vreesden ook dat het gemeenschappelijk eenheidsleerplan van september 2009 tot een verdere niveaudaling zou leiden. In het verslag van de studiedag over de eindtermen-toets lazen we: "Veel deelnemers aan de studiedag pleiten voor een grotere opsplitsing van de eerste graad voor wiskunde. De gemeenschappelijke eerste graad en het eenheidsleerplan houden te weinig rekening met de verschillende noden en talenten van de leerlingen. Zowel de zwakste als de sterkste leerlingen vallen nu te veel uit de boot."

4 Overzicht aantal kritische standpunten

In de context van ons O-ZON-pleidooi voor herwaardering van basiskennis en -vaardigheden kregen we rond 2007 opvallend veel respons van leraars en professoren wiskunde. *Prof. Stefaan Caenepeel* (VUB) schreef ons: "Aan de universiteit ondervinden wij dat in enkele jaren zowel kennis als vaardigheden wiskunde van beginnende studenten sterk zijn achteruitgegaan. Ik heb het dan wel over echte vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het optellen van breuken, opgaven over rechthoekige driehoeken. Het zogenaamde vaardigheidsgerichte onderwijs leidt niet alleen tot minder kennis, het leidt ook tot minder vaardigheden. De leerlingen kennen niets, maar kunnen ook niets. In Nederland heeft men dat al lang ondervonden."

'Onze eerstejaars wiskunde krijgen een vak 'bewijzen en redeneren', vertelde *Carolien Van Saam*, monitor aan de Leuvense wetenschapsfaculteit. 'Vroeger kon iedereen b.v. een bewijs opstellen. Nu missen ze de precisie om iets op een wiskundige

manier uit te schrijven. Net zoals andere universiteiten organiseert de KULeuven al jaren cursussen wiskunde om het niveau van startende studenten bij te spijkeren. Zelfs aan praktijkgerichte hogescholen kunnen ze over het probleem meespreken." *Jacques Peeters* van de Hogeschool Antwerpen stelde: 'In onze kennisgerichte richtingen, zoals industriële wetenschappen, is bijspijkeren aan de orde'. *Annick Eelbode* poneerde: "De UGent organiseerde in december een rondvraag bij de professoren uit de eerste bachelor. Opvallend: 'de proffen klagen er vooral over dat de studenten vooral minder kunnen' (*De Morgen* van 14.03.07: *Leerlingen zijn niet dommer geworden. Het onderwijs haalt er gewoon minder uit.*)

Marie-Claire Deleersnijder, voorzitter van de Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleerkrachten, getuigde: "In wiskunde draait vandaag alles momenteel om inzicht. De didactische methode is ook gewijzigd, men spreekt van 'contextonderwijs'. Als leerkrachten worden we gestimuleerd om wiskunde-oefeningen te betrekken op actuele, concrete situaties. Minder abstracte theorie dus. Dat maakt dat ook b.v. 'bewijzen' minder goed gekend zijn. En mede doordat de leerlingen tegenwoordig bij zowat elke toets een rekenmachine of hun formularia mogen gebruiken, zijn ze minder goed in hoofdrekenen en rekenvaardigheid. Zelfs voor de kennis van de maaltafels, jawel." (In: *Marjan Justaert*, Vlaamse scholieren struikelen over maaltafels en sukkelen met dt-regels, DM, 6.12.06).

Net zoals zovelen had de voorzitter blijkbaar problemen met te veel *contextwiskunde*. Andere termen hiervoor zijn *fuzzy maths*, *everyday-maths* en/of *gesitueerde wiskunde* in het constructivistisch jargon; *situations-problèmes* in het Frans. In Nederland krijgt het FI veel kritiek met zijn *realistische 'context-wiskunde*. 'Everyday' Mathematics die veel werken met 'situations-problèmes' zijn soms wel leuk, maar het conceptuele, de abstractie en de wiskundetaal worden daardoor naar de achtergrond gedrongen, zodat niemand meer echte wiskunde kan leren en inzetten in de meest uiteenlopende toepassingsgebieden. Ook in Frankrijk is er veel kritiek op dat soort wiskunde. Op het congres van de VVWL (Blankenberge, 30.06.08) beluisterden we in de wandelgangen analoge kritieken.

Eind 2007 stuurde ook de Gentse prof. *Henri Verschelde* een brief naar *Onderwijskrant* waarin hij niet enkel zijn beklag deed over de wiskundige voorkennis van de studenten, maar ook wees op het

dubieuze karakter van de constructivistische leertheorie die o.a. pleit voor zelfconstruerend en contextgebonden leren. Prof. Verschelde, een van onze eminentste wetenschappers, schreef: “*Geachte O-ZON-mensen, uw visie op degelijk onderwijs en uw kritiek op het constructivisme worden volledig gesteund door mensen met gezond verstand en met enig inzicht in hoe de realiteit werkelijk in elkaar zit. Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke larie sommige onderwijskundigen als ‘wetenschappelijke theorie’ de wereld durven insturen. Deze theorieën doen me heel erg denken aan de onzin die de constructivistische filosofen uitkramen en die op meesterlijke wijze aan de kaak gesteld is door Alan Sokal en Jean Bricmont in hun boek ‘Intellectueel bedrog’. Beiden zijn collega’s theoretische fysica. Ik probeer hen ervan te overtuigen om een analoog boek te schrijven over de constructivistische stroming in de wiskunde. Het is immers niet moeilijk om aan te tonen dat de constructivistische aanpak haaks staat op de wetenschappelijk gefundeerde bevindingen van de cognitieve psychologie. Gefeliciteerd ook met uw initiatief en uw zeer informatieve O-ZON-website.*”

Op een studiedag van de faculteit wiskunde UGent in 2010 participeerden we aan een sessie over de gebrekkige wiskundekennis van instromende studenten. Als vertegenwoordiger van Onderwijskrant waren we door prof. Declerck uitgenodigd om deel te nemen aan dit debat. We beluisterden vooreerst een bijdrage van de Nederlandse prof. Jan Van de Craats over de grote tekorten inzake wiskundige vaardigheden en kennis bij de overgang naar het hoger onderwijs. Het gaat ook bij de Vlaamse studenten niet enkel om kennis van merkwaaardige producten e.d., maar ook om andere elementaire wiskunde-kennis. In het hoger onderwijs zijn er overal bijspijkercurssussen. Ook in Gent worden in de faculteit wiskunde 20 van de 60 studiepunten van het eerste jaar geïnvesteerd in het bijwerken van elementaire wiskunde-kennis.

5 Reacties op tegenvallende evaluatie eindtermen 2^{de} graad (2012)

Naar aanleiding van de tegenvallende eindtermen-evaluatie 2^{de} graad van 2012 verschenen bijdragen over *de crisis in ons wiskunde-onderwijs*. In *De Morgen* verscheen het opiniestuk ‘*Wiskunde ondermaats*’. “De conclusie van prof. Raymond Bonte luidde: “*De eindtermen en leerplannen wiskunde volstaan niet als voorbereiding voor het hogere*

onderwijs. De lessen wiskunde zijn ondermaats.” Hij werd bijgetreden door Ivan De Witte van de *Vlaamse Vereniging van Wiskundeleraars*. Uit de eindtermenevaluatie was gebleken dat de leerlingen op tal van domeinen zwak presteerden – ook voor algebraïsch rekenwerk. Er verschenen ook veel getuigenissen van leraars en docenten in dezelfde richting. Sommigen stelden dat de leerlingen met veel minder basiskennis dan voorheen instromen in de 2^{de} graad en dat men dat niet meer kan ophalen. Het waren ook de eerste groep leerlingen die het genivelleerd gemeenschappelijk programma van 2009 in de eerste graad hadden meegemaakt.

Op 6 september 2012 probeerden André Van der Spiegel en Maggy Van Hoof, voormalig en huidig leerplancommissievoorzitter wiskunde VVKSO de kritiek te nuanceren in een opiniebijdrage (*De Morgen*, 6 september 2012). Ze schreven: “*Een eerste nuancering is te vinden in de hedendaagse maatschappelijke context die leidt tot een algemene vervlakking in het schoolse leren. Hoe motiveer je de jongeren nog?*” In een tweede nuancering stelden ze dat wiskunde niet louter mag worden gezien als een voorbereiding op het hoger onderwijs: “*Er zijn dus verschillende leerpakketten met een breed en wisselend programma aan leerinhouden*’. Dat lijken ons geen valabele excuses: de eindtermen-evaluatie sloeg enkel op de gemeenschappelijke en minimale eindtermen. Ze gaven ten slotte wel toe dat er aansluitingsproblemen zijn met het hoger onderwijs.

De leerplanvoorzitters wezen ook op een ‘*structuurhervorming*’, of ‘*het samenstromen van wezenlijk verschillende leerlingengroepen*’ dat problemen zou scheppen. Differentiatie binnen zo’n heterogene groepen zou moeilijk zijn. Vermoedelijk doelden de leerplanvoorzitters hier op de vervanging van de A- en B-leerplannen door een gemeenschappelijk leerplan voor de eerste graad in 2009. Zelf hebben we die invoering steeds gecontesteerd. Ze was er ook nog niet nodig omdat er nog ‘officieel’ geen gemeenschappelijke eerste graad was/is. André Van der Spiegel en Maggy Van Hoof, minimaliseerden in hun verweer jammer genoeg de echte problemen en wekten de indruk dat er enkel maar kritiek geformuleerd werd op de achteruitgang van de ‘sterke wiskunde’ in de hogere studie jaren. Ze verzwegen dat ook op de eindtermtoets eerste graad de resultaten ondermaats bleven. Ze verzwegen ook de kritiek op hun eenheidsleerplan wiskunde eerste graad (2009) waarvan ook de nefaste gevolgen in de 2de en 3de graad voelbaar zijn.

Egalitair fundamentalisme & ontscholing à la Bourdieu, negatie verstandelijke aanleg, kloof-dempingsstreven fnuiken al 45 jaar effectief kansenbeleid

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Egalitaire ideologen negeren 'nature' & propageren klasseloze participatie

Recent Engels onderzoek toonde eens te meer de relatief grote invloed van de genen op de verstandelijke capaciteiten en leerresultaten aan. De onderzoekers stelden op basis van een onderzoek bij een grote groep identieke en niet-identieke tweelingen vast dat de 'variatie' in leerprestaties (= verschil met de gemiddelde score) op de nationale test voor 16-jarigen voor het grootste deel te maken heeft met de invloed van de genen. We lezen cijfers van 55% van de variatie voor wiskunde, 58% wetenschappen, 52 % Engels. Omgevingsinvloeden zouden verantwoordelijk zijn voor een invloed van 31% op de verschillen in leerprestaties voor Engels, 26% wiskunde en 24% wetenschappen (N. Shakeshaft, M. Trzaskowski, A. McMillan e.a., *Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16*). Deze getallen zijn uiteraard relatief, maar ook tal van andere studies wijzen in elk geval op de grote invloed van de verstandelijke aanleg.

De onderzoekers trekken uit hun studie niet de conclusie dat leerprestaties zomaar gepredetermineerd zijn, of dat de school en de omgeving onbelangrijk zouden zijn. Zij poneren wel dat een 'one-size-fits-all' in het onderwijs (b.v. gemeenschappelijke eerste graad s.o.) geen rekening houdt met de grote individuele verschillen die veroorzaakt worden door de genen. Om misverstanden te vermijden wezen ze er ook op dat 'nature' en 'nurture' (genetics & environment) geen geïsoleerde zaken zijn, maar elkaar beïnvloeden (=epigenetics).

Dergelijke bevindingen staan haaks op de egalitaire (kansen)ideologie van onze Vlaamse onderwijs-sociologen en van tal van pleitbezorgers van een gemeenschappelijke/comprehensieve lagere cyclus s.o. die de grote invloed van de verstandelijke aanleg en de vroege bekwaamheidsverschillen negeren of in sterke mate onderschatten. De voorbije kwart-eeuw hielden echter weinig (onderwijs)mensen nog vol dat deelname aan aso, tso of bso overwegend wordt bepaald door motieven van maatschappelijke achtergrond als arbeidspositie van de ouders. Dit was/is wel nog steeds het geval bij de egalitaire

ideologen, bij tal van beleidsmakers en pleitbezorgers van de structuurhervorming s.o., in de onderwijsvisie van politieke partijen. Jammer genoeg ook nog wel bij de PISA-kopstukken die o.a. met hun SES-stemmingmakerij en kloof-dempingsstreven overal comprehensief onderwijs willen installeren.

Nederlandse sociologen als Wout Ultee, Jaap Dronkers en Anton Wesseling ... namen allang afstand van het verkrampd gelijkheidsdenken en de kloofmythe – een paar jongere collega's soms wat minder. *Jaap Dronkers* bekritiseerde de egalitaire ideologie als volgt: "Het onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gaan 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 ook 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."

Dronkers stelde in een recente studie op basis van PISA-2009 vast dat Vlaanderen, Finland en Nederland - hoog scorende EU landen - een gemiddeld en vergelijkbaar SES-effect (= invloed opleidingsniveau ouders e.d.) vertonen voor de autochtone leerlingen. Toch blijven Vlaamse sociologen als Jacobs, Nicaise, Van Houtte, Elchardus ... vertrekken van egalitaire uitgangspunten en beweren dat Finland kampioen sociale gelijkheid is en Vlaanderen kampioen sociale discriminatie. De relatief sterke SES-relatie die overal bestaat, brengen ze ook niet in verband met verschillen in cognitieve aanleg.

2 Egalitair fundamentalisme, reproductietheorie, negatie nature & symbolisch geweld

2.1 Egalitair fundamentalisme & Bourdieu-visie

De Franse socioloog *Pierre Bourdieu* poneerde in de jaren 1960 de pessimistische en fatalistische stelling dat het onderwijs steeds de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert en zelfs nog versterkt. Dit kwam volgens hem sterk tot uiting in de selectieve structuur van het secundair onderwijs en in de onevenredige deelname aan de sterke onderwijsvormen. Vanuit zo'n theorie was er volgens hem

- en zijn volgelingen - ook nooit echt sprake geweest van democratisering in de jaren vijftig- zestig.

Bourdieu verweet de critici van zijn visie dat ze nog geloofden in de *'mythe du don de l'élève'* of invloed van de erfelijkheid. Hij poneerde wat later dat arbeiderskinderen ook benadeeld werden omdat de leraars te veel de klemtoon legden op de overdracht van de (hogere) cultuur en de taal van de burgerij.

De theorie van de maatschappelijke reproductie en van het symbolisch curriculumgeweld, samen met de negatie van de grote invloed van de verstandelijke aanleg leidden

**tot een deterministisch en defaitistisch denken;*

**tot utopische verwachtingen inzake klasseloze participatie aan de hoogste onderwijsvormen;*

**tot pleidooien om minder aandacht te besteden aan abstractere kennis en aan de standaardtaal.*

Het had ook als gevolg dat al te veel aandacht ging naar oeverloze discussies en schooloorlogen over het al dan niet afschaffen van de onderwijsvormen in de lagere cyclus s.o. Aangezien de leerlingen in het basisonderwijs nog samen optrokken, grepen de egalitairers in hun publicaties en acties vooral de selectie in het s.o. aan. Ze vergaten dat de relatie met het scholingsniveau van de ouders er ook al was in het lager onderwijs.

Vanaf de jaren zestig bestaat er dan ook bij veel menswetenschappers en beleidsmakers een taboe op verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg - het meest bij (Vlaamse) sociologen die de Bourdieu-onderwijsvisie ingeslikt hebben en vanuit hun Bourdieu-bril blind zijn voor de realiteit. Egalitaire GOK-ideologen onderschrijven enerzijds het pessimisme van Bourdieu, maar overschatten anderzijds de invloed van het onderwijs als dé grote gelijkmaker binnen de in hun ogen maakbare maatschappij. Ze verwachten al te vlug dat de 'almachtige' school de invloed van de milieufactoren buiten de school kan wegwerken: de invloed van de ouderlijke opvoeding, de gelegenheid tot talig interacteren, de invloed van het niet of gebrekkig kennen van de schooltaal, de ambitie en ondersteuning van de ouders, de invloed van culturele en etnische verschillen ... Uit onderzoek en uit de ervaringskennis blijkt echter dat al die buitenschoolse invloeden ook een grote invloed hebben. De egalitairers denken meer in termen van abstracte theorieën in plaats van realiteiten.

2.2 Egalitaire ideologie in recente beleidsstandpunten

De Bourdieu-ideologie over de sociale reproductie en de negatie van de verschillen in intellectuele aanleg vinden we ook stevast terug in vrij recente publicaties van onze Vlaamse onderwijssociologen, in beleidsverklaringen, in de uitgangspunten voor de structuurhervorming van het secundair onderwijs ...

In het regeerakkoord 2004 lezen we: *"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."* In 2004 was Frank Vandenbroucke minister van onderwijs en Dirk Van Damme (momenteel OESO-expert) was zijn kabinetschef. Aansluitend bij de regeringsverklaring formuleerden Vandenbroucke-Van Damme ook de eerste plannen voor een structuurhervorming in het s.o. voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, e.d. Ze lanceerden in die tijd de (domme) slogan: *de kloof dempen*: de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen.

Volgens het hervormingsplan-Monard van 2009 luidde 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"* (p. 73).

Prof. Jan Van Damme poneerde in 2009 op basis van het LOSO-onderzoek echter: *"Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het s.o. (=prestaties, intelligentie...) dan brengen leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status (SES) het ongeveer even ver in het s.o. Leerlingen met een hogere SES blijven ook even vaak zitten als leerlingen met een lagere SES. De socio-economische status van de leerling heeft slechts een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs."* Maar Monard, de hervormers en onze sociologen legden die vaststelling naast zich neer. De sociale discriminatie had volgens hen vooral te maken met onze differentiatie in het secundair onderwijs en daarom moest het s.o. dringend hervormd worden.

2.3 Discriminerende onderwijsvormen & investering in s.o.: verkeerde visie

De egalitaire ideologie berust op een negatie en/of onderschatting van de factor 'nature' (aanleg) en een sterke overschatting van de invloed van de school(structuur). Volgens sociologen als Nicaise, Jacobs, Van Houtte, Agirdag ..., de PISA-kopstukken & tal van hervormers wijst dus ook de samenhang van de leerprestaties met de familiale achtergrond (SES = sociaal-economische status) rechtstreeks op onterechte ongelijkheid en 'sociale' discriminatie. Hoe groter de SES-correlatie hoe kleiner de gelijke kansen. Het 'democratisch' ideaal is een SES-correlatie van nul en een zo klein mogelijke kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen, tussen de klassen en tussen de scholen. In de PISA-rapporten wordt hier veel aandacht aan besteed.

Hierbij aansluitend wordt ook de correlatie tussen de verschillende onderwijsvormen en de SES als een vorm van sociale discriminatie beschouwd en pleit men dus voor een gemeenschappelijke middenschool – het liefst tot 16 jaar. In tal van landen werden vanaf de jaren zestig comprehensieve (middens) scholen ingevoerd. Engeland startte hiermee het eerst en introduceerde 'comprehensieve scholen'. De gelijkheidsdenkers zien inzake ontwikkelingskansen vooral heil in hervormingen en investeringen in het secundair onderwijs, in comprehensief onderwijs dat overall veel commotie en een soort onderwijsoorlog uitlokt(e).

In ons Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek stelden we vast dat de 12-jarigen in 1969 grotendeels (meritocratisch) doorstroonden naar aso, tso en bso op basis van hun leerprestaties eind lager onderwijs. Dit was ook een bevestiging van het grootschalig Nederlands 'talentenonderzoek' dat in 1968 gerapporteerd werd. In VRT-TV-uitzendingen over de democratisering begin 1971 hielden we dan ook een pleidooi voor het optimaliseren van de onderwijskansen op het niveau van het basisonderwijs - i.p.v. investeringen en structuurhervormingen in het secundair onderwijs. Ook in 1973 - op het colloquium bij de start van het 'Vernieuwd Lager Onderwijs' - hielden we een analoog pleidooi voor het optimaliseren van de kwaliteit en voor doorgedreven zorgverbreding & achterstandsdidactiek voor 3- tot 12-jarigen. We pleitten er ook voor het niet-invoeren van abstracte moderne wiskunde die nefast zou uitvallen voor leerlingen die zwakker waren en/of geen steun kregen van huis uit.

Ook de voorbije 15 jaar besteedden we in *Onderwijskrant* veel aandacht aan de bestrijding van de egalitaire ideologie, de controversiële SES-berekening en -interpretatie, de mythe van het dempen van de kloof, de vele zegeningen van een middenschool ... Uit PISA-2012 bleek overigens eens te meer dat leerlingen uit niet-comprehensieve landen (Vlaanderen, Zwitserland, Nederland, ...) beter presteren dan in bijna alle comprehensieve landen. In Zweden bracht de minister van onderwijs de zwakke PISA-score in verband met de nivellerende middenschool. Ook de Finse minister stelde dat heterogene klassen blijkbaar ook niet voordelig waren voor de zwakkere leerlingen.

De egalitaire ideologie leidde o.a. tot een fenomenale investering in het VSO en sinds 1995 tot een reeks structuurhervormingsplannen voor het s.o. Op vandaag is nagenoeg iedereen het er over eens dat de immense investering in het VSO (1970-89) niets heeft opgeleverd. We hielden er wel een nefaste 3x2jaar-structuur aan over, die voor een deel van de leerlingen veel minder interessant is dan de indeling in lagere en hogere cyclus die overall elders wordt toegepast. De VSO-structuur wekt de valse indruk dat leerlingen hun keuze kunnen uitstellen tot na het vierde jaar aso (tot aan de start van de zgn. determinatiegraad. Daarom dringen we al meer dan twintig jaar aan op het terug invoeren van twee cycli van telkens 3 jaar. Hiermee zouden we de problemen in het 4de en 5de jaar inzake zittenblijven en te laat overstappen naar een andere onderwijsvorm kunnen reduceren. Ook in Finland is er een duidelijke opsplitsing na de lagere cyclus.

Het VSO en het erop aansluitende eenheidstype leidden ook tot een grote en heterogene groep leerlingen (59%) die in de eerste graad de optie *Moderne wetenschappen* kiest. Voor de vele getalenteerde arbeiderskinderen die in deze optie terecht komen, betekent dit dat ze minder uitgedaagd worden dan deze die in de jaren 1950-1989 in de lagere cyclus 'Moderne' terecht kwamen.

De negatie van de grote intellectuele verschillen en de overtrokken democratiseringsverwachtingen leidden in 1983 ook tot een ondoordachte verlenging van de leerplicht tot 18 jaar. Minister Coens & Georges Monard, de vakbonden en de onderwijskoepels drongen daar sterk op aan. Men wou er ook deels de jeugdwerkloosheid mee aanpakken (uitstellen). Naar de waarschuwing dat dit bij een deel van de leerlingen tot schoolmoeheid en spijbelen zou leiden, werd jammer genoeg niet geluisterd.

3 Illustraties negatie 'nature' door sociologen

3.1 'Mythe du don de l'élève?'

Pierre Bourdieu fulmineerde al in de jaren 1960 tegen de 'mythe du don de l'élève.' *Ides Nicaise* poneerde in 2007: 'De verouderde theorie over aanleg leidt een hardnekkig bestaan. IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar enkel aanpassing aan de IQ-test'. Het is de bedoeling van egalitair onderwijs dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus'. (*De School van de Ongelijkheid, EPO, 2007 p. 88 e.v.*) En wat verderop bestempelden Nicaise en co ons - en de velen die wijzen op de relatief grote invloed van de verstandelijke aanleg - zelfs als sociaal-racisten: "De ideologie van aanleg draagt een ideologie uit die te bestempelen is als sociaal racisme" (p. 93).

Socioloog *Dirk Jacobs* schreef in een KBS-studie van 2009: 'Het is onverantwoord te veronderstellen dat kinderen van laaggeschoolde ouders gemiddeld minder intellectuele aanleg hebben.' Prof. *Mark Elchardus* poneerde op 28.06.12 in *De Morgen*: "Een storend element dat opduikt in het hervormingsdebat s.o. betreft de erfelijkheid van cognitieve vaardigheden. Dat cognitieve vaardigheid sterk genetisch bepaald is, is louter een veronderstelling. Dat weten we niet." Hij schreef dit als kritiek op de critici van een gemeenschappelijke eerste graad s.o. die wezen op de grote cognitieve verschillen tussen de leerlingen. *Dirk De Zutter* schreef in 'Visie' (ACW-blad): "IQ is louter een cultureel gegeven" (21.09.07).

Ook de kopstukken van het GOK-Steunpunt, de professoren *Mark Van den Branden*, *Piet Van Avermaet* & *Ferre Laevers* beweerden in 2005: "Het leervermogen is bij de geboorte gelijk verdeeld over alle sociale klassen." Socioloog *Dirk Jacobs* schreef in zijn KBS-studie van 2009: "Het is onverantwoord te veronderstellen dat kinderen van laaggeschoolde ouders gemiddeld minder intellectuele aanleg hebben."

Handarbeiderskinderen moeten volgens Nicaise & co bij gelijke onderwijskansen dan ook proportioneel vertegenwoordigd zijn in het aso en aan de universiteit (*Gelijkheid in diversiteit*, H'ogelij, nr. 15, 2007). Niemand mag volgens Nicaise zelfs de toegang tot het aso of de universiteit geweigerd worden.

Omdat *Onderwijskrant* afstand neemt van het egalitair fundamentalisme bestempelde *Nico Hirtt* ons als een *reactionair* tijdschrift (*De Democratische School*, september 2009). De egalitaire ideologie is volgens ons niet progressief of links, maar totaal voorbijgestreefd. Onze eigen opvatting is o.i. progressiever omdat we rekening houden met de realiteit en de conclusies uit wetenschappelijk onderzoek.

3.2 Grote invloed cognitieve ontbrekt in 'officieel' hervormingsdiscours

De Gentse professoren psychologie *Wouter Duyck* en *Frederik Anseel* wezen in 2012 eveneens op het feit dat het officieel discours over (sociale) ongelijkheid geen rekening hield met de verschillen in verstandelijke aanleg. We citeren even uit hun rapport: *Gelijke kansen? Gelijke kinderen? Gelijke kansen? Early Tracking in het Onderwijs (Itinera, 2012)*.

"In Vlaanderen komt de academische inbreng in debatten omtrent onderwijsbeleid vooral vanuit onderwijssociologische hoek (zie de frequente bijdragen van collega's Van Houtte, Nicaise, Jacobs, Elchardus). Gezien de eigen oriëntatie en interesse van dat vakdomein is het evident dat onderwijs-systemen dan ook vooral vanuit sociale effecten en interpretaties geëvalueerd worden. Een potentieel problematisch gevolg hiervan is dat cognitieve aspecten van het onderwijs, alsook cognitieve interindividuele verschillen tussen leerlingen onderbelicht worden.

Een begrip dat ontbreekt in het (officieel) debat is intelligentie. Vanuit wetenschappelijk perspectief is de miskennis van dit construct onbegrijpelijk. In de psychologische wetenschappelijke literatuur is decennialang onderzoek gevoerd naar het bestaan, de meting, en de voorspellende waarde van intelligentie. Dit onderzoek heeft een zeer sterk verband aangetoond tussen intelligentie en schoolresultaten ($r = .55$, Ceci, 2001, *Developmental Psychology*).

Indien men b.v. een invloed rapporteert van de SES op de studiekeuze, is het van essentieel belang hierbij te controleren voor cognitieve vaardigheden, gezien SES en intelligentie tamelijk hoog gecorreleerd zijn (e.g. $r = 0.38$, Levine, 2011, *Personality and Individual Differences*). Dit impliceert dat men steeds moet verifiëren welk deel van de gevonden effecten sociale effecten zijn, en wat een gevolg is van onderliggende cognitieve vaardigheden. Dit

onderscheid ontbreekt vaak in de argumentatie (en eigenlijk ook soms in de sociologische bronnen waarnaar verwezen wordt).” (NvdR: *de invloed van de SES-component ‘scholingsniveau van de ouders’ drukt mede de invloed uit van de cognitieve aanleg, en niet louter de invloed van sociale factoren: zie punt 4*).

3.3 Dwaze mythe van ‘kloof dempen’

Een andere uiting van de egalitaire ideologie is de zgn. kloof-dempings-mythe. Volgens de OESO/PISA, onze onderwijssociologen, veel hervormers ... biedt het onderwijs pas gelijke kansen als de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen zo klein mogelijk is. De slogan ‘*de kloof dempen*’ is de domste slogan ooit. We citeren in deze context even prof. Eisner: “*As Eisner (2002) implied in the statement quoted earlier, educators and school administrators should not interpret the widening gap in academic achievement as a failure of the educational system; rather, they should acknowledge its growth as a confirmation that individual differences in learning ability have been recognized.*” Vooral in landen die goed presteren – b.v. de Zuid-Aziatische – is die kloof vrij groot.

We moeten de kloof niet dempen, maar eerder vergroten door de kwaliteit te verhogen en het onderpresteren te bestrijden. Door het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs zal de kloof eerder groter worden. Uit de evolutie binnen PISA (2000 tot 2012) blijkt ook dat de kloof eerder al te klein is, omdat de sterkere leerlingen erop achteruit gaan. In landen waar de betere leerlingen te weinig uitgedaagd worden is de kloof veelal te klein.

4 SES-berekeningen verdoezelen ‘nature’

In punt 3 wezen de psychologen *Duyck en Anseel* al op de problemen bij de interpretatie van de SES. De egalitaire onderwijsideologie komt ook duidelijk tot uiting in de wijze waarop sociologen e.a. schermen met de correlatie tussen de SES (sociaal economische status) van de leerlingen en hun schoolloopbaan.

Vroeger werd de SES-berekening grotendeels gebaseerd op het beroep van de ouders. De voorbije jaren wordt de SES veelal gemeten met een samengestelde index die naast de beroepsstatus ook het opleidingsniveau van de ouders en het materieel en cultureel comfort van gezinnen weerpiegelt – cf. berekening van SES in PISA-studie.

De uitdrukking ‘*sociaal-economische index of status*’ verdoezelt echter dat het bij het opleidingsniveau van de ouders ook in sterke mate gaat om de invloed van de cognitieve aanleg van de ouders en van hun kinderen. Ook de SES-factor cultureel comfort (gebaseerd op aantal boeken thuis) hangt in sterke mate samen met het opleidingsniveau en de aanleg van de ouders. De factoren waarop de SES-berekening gebaseerd is, hebben alle veel te maken met de intellectuele status, de verstandelijke aanleg van ouders/leerlingen, maar dat wordt door de SES-terminologie verdoezeld. Het gaat dus niet zomaar om ‘sociale’ en ‘economische’ factoren en nog minder om ‘sociale’ discriminatie.

De Duitse socioloog *Ludger Woessmann* gaf in een van zijn publicaties grif toe dat de SES-berekeningen en -interpretaties niet echt klopten. In een onderzoek van het effect van de familiale achtergrond op de TIMSS-scores waarschuwde hij in de inleiding voor een verkeerde interpretatie van de relatie met de SES of sociaal-economische achtergrond. Hij bekende openlijk: “*De invloed van de familiale achtergrondeffecten zoals uitgedrukt in de SES-berekeningen houdt eigenlijk een combinatie in van de invloed van zowel nature (natuurlijke aanleg) als nurture (milieu en opvoeding).*” Dit belet niet dat ook Woessmann zelf soms met SES-berekeningen en dubieuze interpretaties bleef werken. Woessmann stelde in die vermelde studie ook vast ‘*dat het scholingsniveau van de ouders in alle Europese landen en in de VS een heel sterke correlatie vertoont met de leerprestaties*’. Volgens het gezond verstand wijst dit meer naar de grote invloed van de intellectuele aanleg van de ouders en van hun kinderen en in iets mindere mate naar de ‘sociale’ invloeden.

Volgens de egalitaire en milieugefixeerde kansenideologen als *Jacobs, Nicaise* en co wijst die samenhang met de SES enkel op de invloed van sociaal-economische factoren en dus ook op sociale discriminatie/ongelijkheid. Die SES-correlatie is er ook al bij de start van het s.o., maar de sociologen onderzoeken dit niet en schrijven de SES-invloed op naam van de gedifferentieerde structuur van het s.o. Ook al bij de start van de kleuterschool zijn de bekwaamheidsverschillen vrij groot.

De egalitaire kansentheorie heeft enkel belangstelling voor de invloed van de sociale omgevingsfactoren (de milieu-these). Deze theorie was/is vooral typisch voor een steeds beperkter aantal onderwijs-sociologen, onderwijskundigen en beleidsmensen

die in het zog van *Pierre Bourdieu* moeilijk overtuigd kunnen worden van de grote invloed van aanleg en erfelijkheid. Zij miskennen ook de ongelijke verdeling van de natuurlijke aanleg, en de hoge relatie tussen het scholingsniveau van de ouders en intellectuele aanleg van hun kinderen ...

Ze miskennen ook de invloed van de grote democratisering en het afromend effect ervan bij de (hand)arbeidersklasse, ... De 'egalitair' pakken vanuit een verstandig denken al vele decennia uit met dezelfde correlatieberekeningen en houden niet eens rekening met de veranderde context sinds de jaren vijftig-zestig. Precies door de sterke toename van de sociale (of intergenerationele) doorstroming nam ook de samenhang met het scholingsniveau van de ouders en met hun beroep in sterke mate toe. Toen vanaf 1958 opvallend meer getalenteerde arbeiderskinderen doorstroonden was de samenhang in die tijd kleiner dan nu, maar dat betekent geenszins dat ons onderwijs democratischer was.

Om hun discriminatieberekeningen beter te doen kloppen stopten de SES-wetenschappers enkele jaren geleden ook factoren als het opleidingsniveau van de ouders als belangrijke factor in de SES-berekening. Een factor die niet enkel nurture-invloeden, maar nog meer nature-invloeden weerspiegelt. In een wat mindere mate weerspiegelt ook het *beroep* van de vader de nature-invloed – op vandaag ook meer dan decennia geleden.

Het dubieuze van de SES-berekeningen blijkt ook uit het feit dat in Finland volgens PISA de SES-correlatie bij 15-jarigen kleiner was dan in veel andere landen, maar in de hogere cyclus s.o. stelde men in een ander rapport vast dat die correlatie er dan even hoog was. De gemeenschappelijke lagere cyclus had dus weinig gevolgen op de SES-correlatie in de hogere cyclus. Uit de studie van de universiteit van Helsinki (2012) bleek dan weer dat de SES-correlatie met de schoolresultaten van de Finse 15-jarigen in hun evaluatiestudie ook al vrij hoog was.

De Nederlandse Socioloog *Jaap Dronkers* stelde in een recente studie op basis van PISA-2009 vast dat de *autochtone* leerlingen in Vlaanderen, Finland en Nederland een *gemiddeld* SES-effect vertoonden. *Woessmann* concludeerde op basis van TIMSS dat de Vlaamse autochtone leerlingen het best scoorden inzake sociale gelijkheid (kleinere SES-correlatie). Volgens onze onderwijssociologen was de sociale ongelijkheid het grootst in Vlaanderen.

5 Strijd tegen Bourdieu-ideologie & egalitair fundamentalisme vanaf 1968

Zelf bestrijden we de Bourdieu-onderwijsvisie en het egalitaire fundamentalisme al 35 jaar, maar tevergeefs. Binnen de Leuvense studentenbeweging werd onze publicatie *'Het kind van de rekening'* (1968) op scepticisme onthaald door de latere AMADA-men-sen. Met een beroep op *Bourdieu* werd gesteld dat onze voorstellen voor het optimaliseren en verder democratiseren van het onderwijs weinig of niets konden opleveren. Binnen ons *Leuven CSPO-onderzoek* kregen we het in 1969-1971 ook aan de stok met medewerker-socioloog *Leo Dulaing*. In ons onderzoek naar de doorstroming van 6.000 12-jarigen naar het secundair onderwijs stelden we vast dat ook bijna alle arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag zesde leerjaar in 1969 overstapten naar het s.o. Die sociale mobiliteit was er ook al in de jaren zestig. De meeste leerlingen uit mijn Wetenschappelijke-A-klas (1958-1964) waren handarbeiderskinderen. De meesten stroomden door naar de universiteit. Ook via sterke tso-richtingen stroomden leerlingen door – o.a. leeftijdsgenoot *André Oosterlinck*, ere-rector van de KU-Leuven. Vooral de hoge kwaliteit van het toenmalig onderwijs zorgde voor een grote sociale mobiliteit. De structuur van het s.o. was meer gedifferentieerd dan op vandaag, maar daardoor werden de ontwikkelingskansen geenszins afgeremd; integendeel.

Ik interpreteerde de vlotte doorstroming in 1969 als een bevestiging van het feit dat de democratisering van het s.o. al heel ver was gevorderd. Collega-socioloog *Dulaing* was het daar niet mee eens; hij bleef maar zwaaien met de Bourdieu-bijbel over het onderwijs als de (re)producent van de maatschappelijke ongelijkheid.

In een reactie op de negatie van de verschillen in verstandelijke aanleg en op het overtrokken ideaal van de klasseloze participatie aan alle onderwijsvormen, schreef *Onderwijskrant* al 36 jaar geleden: *"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 intelligentie-onderscheid wordt ook (gemiddeld gezien) in grote mate doorgegeven aan de kinderen. Kinderen van intelligente ouders hebben dus '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 en klasseloze participatie sterk relativeren. Dit ideaal luidt: uit elke sociale klasse moet een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijs- en beroepsniveau" (Onderwijskrant nr. 4, 1978). Dit was vooral ook een reactie op het ACW-congres waarop gepleit werd voor klasseloze participatie aan alle onderwijsvormen. Het is onvoorstelbaar dat Jacobs, Nicaise (en HIVA), Van Houtte, Elchardus, Agirdag ... dit nog steeds betwisten.

Wij gaan er ook allang van uit dat er al bij al minder verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen dan de egalitaire ideologen beweren. De onderbenutting van talenten is kleiner dan veelal werd verondersteld en de sociale doorstroming werd vanaf de jaren tachtig ook moeilijker. In een memorabel interview met *minister Vandebroucke* gaf deze na veel discussie wel toe dat de handarbeidersklasse als gevolg van de democratisering inderdaad was afgeroomd: "Akkoord. De eerste democratiseringsgolf heeft ongetwijfeld geleid tot een stuk afoming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse" (Onderwijskrant nr. 137, april 2006). Vandebroucke heeft dat wel nooit in het openbaar gezegd. Dat paste niet in het hervormingsplan dat hij toen al had gelanceerd en in de Sp.a-ideologie.

Het niet volledig kunnen benutten van potentieel talent heeft ook te maken met factoren waarop het onderwijs minder greep heeft zoals de steun van huis uit, de familiale omstandigheden (armoede, ziekte, gescheiden ouders, ouders die geen of te weinig Nederlands kennen ...). Een groot deel van de laaggeschoolde ouders behoren nu meer dan vroeger tot de maatschappelijke onderklasse en tot de wereld van de marginaliteit. Ze kunnen ook moeilijker hun kinderen in hun intellectuele ontwikkeling ondersteunen. Het is dan ook op vandaag moeilijker om leerwinst te bereiken bij die kinderen en sociale doorstroming te realiseren. Een effectief achterstandsbeleid moet zich bewust zijn van deze moeilijkheden en van het feit dat de school niet almachtig is.

Naast onze vele pleidooien en inzet voor het verbeteren van de ontplooiingskansen in het basisonderwijs, bestreden we de voorbije 15 jaar ook de plannen voor een structuurhervorming van het s.o. in de richting van *comprehensief onderwijs*. Veruit de meeste (onderwijs)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 er van uit dat 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. Daarom hebben we vanaf 1995 in *Onderwijskrant* de strijd aangeboden tegen de invoering van *comprehensieve* structuurhervormingen. We organiseerden het verzet – ook via een online-petitie die door 13.000 mensen ondertekend werd. Zo konden we uiteindelijk ook aantonen dat de meeste onderwijsmensen geen voor-, maar tegenstander waren. We legden het accent op positieve discriminatie, extra stimulering in het basisonderwijs en bestreden de opeenvolgende hervormingsplannen.

6 Symbolisch geweld, ontscholing à la Bourdieu

We bestreden de voorbije decennia ook nog een ander aspect van de onderwijsvisie van Bourdieu. In het zog van Pierre Bourdieu staarden hervormers zich blind op het zogenaamde symbolisch geweld. Via het opleggen van de 'hoge' cultuur zou de dominante klasse haar greep op het onderwijs uitoefenen. Ook hierdoor kan in principe het onderwijs moeilijk leiden tot sociale doorstroming. Dit beschouwen we ook als een vorm van nefast deterministisch en defaitistisch denken.

Dit facet van de Bourdieu-theorie drong ook in sterke mate door binnen de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) die onder meer verantwoordelijk was voor het opstellen van de eindtermen in de jaren negentig. *Roger Standaert*, directeur Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), sloot zich aan bij de Bourdieu-theorie over het 'symbolisch geweld'. Hij schreef b.v.: "Kennissen die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt jammer genoeg hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. De kritische socioloog Bourdieu heeft boeken geschreven over 'la distance inégale à la culture' van een grote meerderheid van kinderen op school." ...

“Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor “ (Nova et Vetera, september 2007). In het kader van de opstelling van de eindtermen stuurde Standaert ook aan op een sterke afslanking (nivellering) van de leerinhouden.

In het zog van *Pierre Bourdieu* staarden velen zich dus ook blind op het zogenaamde symbolisch geweld dat opgelegd werd door de klassieke leerinhouden. De Bourdieu-ideologie bevorderde zo de ontscholing van het onderwijs, het taalachterstands-negationisme, de sterke relativisering van het belang van de kennis en van de standaardtaal, ... Ook minister *Marleen Vanderpoorten* - 1999-2004 - en tal van topambtenaren, inspecteurs, begeleiders ... relativeerden in sterke mate het belang van basis-kennis. Dit alles stond haaks op het bieden van ontwikkelingskansen en de sociaal benadeelde leerlingen waren/zijn hier het meest de dupe van.

Via *Onderwijskrant* en O-ZON probeerden we de sluipende ontscholing - en de toename ervan vanaf de jaren negentig- te bestrijden. Vooral de beleids-makers, de DVO, de onderwijskoepels, kopstukken van de inspectie ... ontkenden de ontscholing en niveaudaling. Pas de voorbije jaren kwam er enige kentering en werden we omwille van onze actie tegen de niveaudaling niet langer verketterd.

7 45 jaar egalitaire ideologie: rem op ontwikkelingskansen

Zelf vinden we al 45 jaar de reproductietheorie en de negatie van de grote verschillen in aanleg/begaafdheid niet enkel foutief, maar ook nefast voor het uitwerken van een effectief en realistisch kansen - en achterstandsbeleid.

De verkrampde gelijkheidsideologen en Bourdieu-volgelingen verwacht(t)en vooral heil van structuurhervormingen in het s.o. Vlaanderen investeerde de voorbije 45 jaar ook veel centen in onderwijs-sociologisch GOK-onderzoek op het niveau van het secundair onderwijs. Het leidde tot foute conclusies en stemmingmakerij, tot nefaste voorstellen voor de inrichting van ons secundair onderwijs (VSO, Masterplan e.d.). Op 1 september 1973 hielden we op het startcolloquium van het VLO (Vernieuwd Lager Onderwijs) een vurig pleidooi voor het investeren in een doorgedreven voorraags- en achterstandsbe-

leid op het niveau van het basisonderwijs. Uit ons Leuvens CSPO-onderzoek en uit het Nederlands ‘Talentenonderzoek’ van *prof. Van Heek* (1968) wisten we dat dit veruit het belangrijkste niveau was voor het bieden van faire onderwijskansen, voor taal – en talentontwikkeling. De beleidsmakers dachten er toen en ook nadien anders over. Vanaf de eerste plannen voor een structuurhervorming in het s.o. - vanaf de *Rondetafelconferentie* van 2002- zijn we blijven herhalen dat we ons moesten richten op het basisonderwijs, op de vroege bekwaamheidsverschillen – al bij de aanvang van de kleuterschool

De fixatie op sociale discriminatie en egalitaire hervormingen in het s.o. leidde tot een afremming van intensieve achterstandsbestrijding en NT2 in het basisonderwijs. De egalitaire ideologen ontkenden of negeerden de omvang van de problemen die een gevolg zijn van anderstaligheid en/of minder cognitieve aanleg. Zo schaarden zich naderhand ook achter de taalachterstandsnegationisten. Ook de taalproblemen waren volgens hen bijna uitsluitend te wijten aan sociale factoren en sociale discriminatie. Zo kregen we veel kritiek te verduren vanwege *Jan Blommaert* en *Piet Van Avermaet* omdat we als *Onderwijskrant* sterk ijverden voor intensief NT2-taalonderwijs en ook het leren van de standaardtaal belangrijk vonden - mede voor de maatschappelijke integratie (*Taal, onderwijs en de samenleving*, Epo, 2008, p. 49).

Wij vonden de voorbije 40 jaar dat we vooral de klemtoon moesten leggen op het aanpakken van leerachterstanden in het basisonderwijs. De egalitaire ideologen verwachtten vooral veel heil van de invoering van comprehensief secundair onderwijs. Door dit alles zijn de voorbije 45 jaar veel centen en energie geïnvesteerd in het VSO en straks wellicht in (niveauverlagende) structuurhervormingen.

Als gevolg van de egalitaire ideologie misten we de voorbije 45 jaar veel kansen en centen voor het verbeteren van de ontwikkelingskansen van de sociaal en/of cognitief benadeelde leerlingen. Een doorgedreven zorgverbredings- en achterstandsbeleid op het niveau van het basisonderwijs – met inbegrip van intensief NT2 - kwam niet tot stand. De egalitaire ideologie à la Bourdieu leidde ook tot het afremmen van excellentie, tot nivellerende maatregelen zoals de VSO- en eenheidsstructuur, de nivellerende eindtermen en leerplannen, de ontscholing ...

LEF in het onderwijs

Ingezonden opiniebijdrage van vzw LEF (Levensbeschouwing, Ethiek & Filosofie)

Nick De Clippel, namens de vzw LEF

Probleemstelling

De heisa rond het PISA-rapport en de weerstand tegen de voorgestelde herstructurering van het secundair onderwijs maken dat extra nagedacht wordt over hoe onze grootste uitgavenpost tot de beste resultaten kan leiden. Hoe zorgen we voor goede leerkrachten? Welke studierichtingen bieden we aan? Hoe remediëren we wat minder goed verloopt? Het basispakket lijkt echter de evidentie zelf: uiteraard wiskunde en Nederlands, maar zeker ook de tweede landstaal en Engels, de lingua franca van de moderne wereld. Wat lichamelijke opvoeding hoort er ook bij. En twee uur godsdienst. Dat laatste is meer dan of evenveel als geschiedenis of aardrijkskunde. Daar worden door de beleidsmensen nauwelijks vragen bij gesteld. Dat is anno 2013 toch enigszins merkwaardig, want met bijvoorbeeld een cijfer praktiserende katholieken dat zich ergens tussen de 5 en de 10 procent bevindt en veeleer verder daalt dan stijgt, is Vlaanderen voornamelijk levensbeschouwelijk onverschillig. In tegenstelling tot wat sommigen graag rondtoeteren is de deconfessionalisering ook voor andere geloofsovertuigingen de trend. Het is bovendien een legitieme vraag of godsdienst überhaupt wel thuishoort in het gewone onderwijs en of het niet beter facultatief aangeboden wordt, buiten het verplichte curriculum.

LEF voor elke leerling

Maar ook los van deze toch wel fundamentele vraag is de bestaande situatie niet zonder problemen. Grosso modo gaat driekwart van de leerlingen naar het vrij onderwijs, wat nagenoeg samenvalt met katholiek onderwijs. Dat deze schoolkeuze vandaag de dag zelden te maken heeft met geloof, wordt door weinigen tegengesproken. Volgens kardinaal Danneels zit de essentie van de katholieke scholen 'in de muren' en als hij daarmee aan vastgoed refereerde, heeft hij zeker gelijk. Het overwicht van de scholen waarvan de naam met 'Sint' begint, is een historische erfenis. Dat een behoorlijk deel van de middelen voor de meerderheid van scholieren opgeëist wordt voor een vak waar slechts een kleine minderheid interesse voor heeft, is wel minstens een vraagteken waard. Het is bovendien discrimi-

nerend voor de moslims (en anderen) die de facto in driekwart van de gevallen niet anders kunnen dan twee uur per week christelijk worden.

Voor het resterende kwart, dat in het officiële onderwijs op de banken zit, liggen de zaken anders. Ook daar zijn sinds 1958 twee uur religieuze educatie de gewone gang van zaken. Alleen heeft de leerling er de keuze tussen zes (straks zeven) erkende godsdiensten of zedenleer. Dat is elk jaar opnieuw een schier onoverkomelijke (en kostelijke) taak voor de schooldirecties, die voor elk van de godsdiensten en soms voor maar een paar leerlingen een leerkracht én een lokaal moeten zien te vinden.

In beide onderwijsnetten zijn levensbeschouwelijke vakken de enige (!) die ingericht en geïnspecteerd worden door de levensbeschouwingen zelf. Dat wil zeggen dat enkel zij de leerinhouden en de kwaliteit van de leerkrachten bewaken. Vanuit de neutraliteit van de seculiere staat valt daar veel voor te zeggen, maar het is de vraag of dat argument geldig blijft als alles door die seculiere staat betaald moet worden. Bovendien leert de realiteit dat met name voor de islam de kwaliteit allesbehalve gegarandeerd is. Er is een groot tekort aan bekwame islamleerkrachten en weinig controle op wat ze aan het schoolbord vertellen.

Schoolpact bij de tijd brengen

Het grootste bezwaar tegen de pacificatie van 1958 blijft evenwel dat deze regeling niet meer bij de tijd is. Het schoolpact was een compromis tussen vrijzinnigen en katholieken in een overwegend kerkelijk land. Ondertussen is het levensbeschouwelijke landschap gekleurd door diversiteit, secularisering, detraditionalisering en mentale ontzuijing. Wie gelooft in een tolerante, multiculturele samenleving zal vooral moeten inzetten op levensbeschouwelijke geletterdheid van alle godsdiensten en materiaal aanreiken om daarover te reflecteren als autonome burger. De huidige situatie garandeert echter niet dat er ook wordt gewerkt aan burgerzin, morele, ethische en filosofische vaardigheden om dat te doen, maar installeert segregatie op de schoolbanken. Akkoord dat voornamelijk de katholieke lessen vrij breed gaan, maar het kan veel beter

en de mate waarin een en ander wel of niet gebeurt, hangt enkel af van de inrichtende cenakels die de eigen geloofsovertuigingen expliciet prioritair blijven vinden.

Kennis over godsdiensten helemaal uit het onderwijs gooien is niet de beste optie. Bij onze zui-derburen bewandelen ze die piste, maar daar mort men nu - terecht - over een *laïcité de l'ignorance*. De ene weet niet wat de ander zijn geloof precies inhoudt, wat een interreligieus samenleven niet echt bevordert. Onwetendheid is bovendien nooit erg vruchtbaar geweest.

Bij ons schermen de inrichters van de levensbeschouwelijke vakken nu met de interlevens-beschouwelijke competenties (ILC). Men kon de nieuwe realiteit immers niet langer negeren. De ILC veranderen echter niets ten gronde, noch inhoudelijk, noch structureel. Ze zijn een bescheiden toegeving die vooral het status-quo voor ogen heeft.

Radicaler alternatief

Een radicaler alternatief voor twee uur godsdienst of zedenleer per week wordt bepleit door prof. Patrick Loobuyck (UA) en de vzw LEF en werd onderschreven door een behoorlijke rits bekende en minder bekende academici en mensen uit het veld, waaronder zowel gelovigen als ongelovigen (zie De Morgen 30-11-2010).

Het voorgestelde alternatief vervangt godsdienst of zedenleer door een plichtvak *over* Levensbeschouwingen (mv.), Ethiek & burgerschap en Filosofie met gewone eindtermen, zoals voor de andere vakken. Dat vak zou worden ingericht en opgevolgd door de overheid in elke vrije en officiële school. 'Echte godsdienstlessen' kunnen dan nog facultatief aangeboden worden, maar vallen buiten het eigenlijke schoolcurriculum. Het nieuwe plichtvak kan gegeven worden door de bestaande levensbeschouwelijke leerkrachten, van wie overigens geenszins wordt verwacht dat ze het eigen geloof afzweren. Geloofsvrijheid zelf blijft immers een grondwettelijk recht. Er wordt meteen werk gemaakt van bijscholing en op termijn voorziet de overheid een aangepaste opleiding of opleidingsonderdeel, zowel op bachelor- als op masterniveau.

Wijziging artikel 24 van de grondwet nodig

Het bestaande systeem gaat terug op het schoolpact van 1958 en werd - helaas - in 1988 verankerd in de grondwet. Helaas, want grondwetsartikel 24 maakt dat aan de situatie moeilijk te morrelen valt. Het artikel werd op maat gemaakt voor de Guimardstraat en de vrijzinnigheid. Met het document in handen kunnen ze elk initiatief ter zake probleemloos in de knop fnuiken, want de grondwet is geen vodge papier. Zo behouden ze een machtspositie die ze liever niet afgeven aan seculiere nieuwlichters. De andere zes (en straks zeven) geloofsovertuigingen zien daar uiteraard geen graten in, vermits hun aandeel in het gemeenschapsonderwijs door deze regeling evenzeer verzekerd blijft.

Andere argumenten om de zaken te laten zoals ze zijn, vertrekken steevast vanuit het eigen geloof, welk argument dus enkel hout snijdt binnen het eigen kamp, of zijn ad hominem, met doorgaans prof. Loobuyck als kop-van-jut.

Nu is onderwijs een Vlaamse bevoegdheid, maar niet als het gaat over de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken, want die valt immers onder dat artikel 24. Om Vlaanderen zijn volle onderwijsbevoegdheid te geven en een open discussie mogelijk te maken, zou dit obstakel het best opgeruimd worden. Wat in 1988 kon, kan met wat lef en visie ook straks.

Met een staatshervorming en een onderwijshervorming in de steigers is er zeker een 'window of opportunity'. Bovendien is er veel sympathie voor het idee, zowel bij directies, leerkrachten (zelfs godsdienstleerkrachten), leerlingen als ouders, maar om allerlei redenen blijft de sympathie vaak impliciet. De bal ligt in het kamp van de Vlaamse partijen en de leden van de Commissie Onderwijs van het Vlaamse Parlement. Hopelijk voelen ze zich aangesproken om toch minstens na te denken over de plaats van godsdienst(en) in het onderwijs en de zin of onzin van artikel 24.

(Wie wil kan het project van LEF gedetailleerd en uitgewerkt terugvinden op www.levensbeschouwingen.be)

Reacties op bijdragen in Klasse

Reactie van prof. Wim Van den Broeck op Klasse, januari 2014

In Klasse van januari 2014 verscheen de bijdrage 'Het onderwijs in Vlaanderen is niet klaar voor de 21ste eeuw', een interview met Dirk Van Damme (OESO). Een reactie.

"Het nieuwe jaar is nog maar net begonnen en daar is de eerste beschuldiging van het conservatisme van de Vlaamse leerkracht al. We hebben er zoals verwacht niet lang op moeten wachten. Ook een gelukkig nieuwjaar! Maar misschien komen beroepsinnovatoren dit jaar dan toch eens wat verder dan de grijsgedraaide platen en komen ze echt vernieuwend uit de hoek en dalen ze uit hun ivoren toren neer om aan die hardleerse Vlaamse leerkrachten precies uit te leggen hoe ze moeten differentiëren, vooral in het secundair onderwijs.

Maar alvorens ze daar aan beginnen, willen we natuurlijk toch ook eens vernemen welke wetenschappelijke onderbouwing ze kunnen voorleggen voor een dergelijke 'innovatieve' werkwijze. We wachten het met spanning af want in de PISA-vergelijkingen van 2012 vinden we daar maar weinig steun voor, integendeel. In de Aziatische toplanden met hun sterk collectieve cultuur hebben ze van differentiatie nauwelijks gehoord!

Zeer terecht wel dat gewezen wordt - en nu kennelijk ook met cijfers onderbouwd wordt - dat er in ons onderwijs teveel tijd gaat naar niet vakinhoudelijke zaken. Dat zeggen we al zo lang, maar dit is natuurlijk niet de schuld van de leerkrachten, maar wel het directe gevolg van het voortdurend bestoken van het onderwijs met allerlei maatschappelijke taken die jawel, door het onderwijsbeleid worden opgelegd of tenminste aangemoedigd."

Commentaar van de redactie

In januari 2000 orakelde Klasse dat we nog les gaven als in de tijd van Ambiorix. In januari 2014 beweren Dirk Van Damme en Klasse ongeveer hetzelfde. Geluksgoeroe Leo Bormans slaagde er gedurende twintig jaar in om als Klasse-hoofdredacteur duizenden leraars elke maand ongelukkig te maken.

Van Damme beweert o.a. dat leraars te weinig begaan zijn met differentiatie voor de betere leerlingen. Uitgerend hij lanceerde destijds samen met zijn minister Vandembroucke de slogan 'de kloof dempen'. Ons onderwijs was zogezegd enkel sterk voor de sterke leerlingen, We klaagden in Onderwijskrant in 2007 de niveaudaling aan - als gevolg van de nivellerende eindtermen e.d. We werden door de beleidsmakers teruggeloten. De voorbije maanden lamenteren dezelfde mensen plots over het onderpresteren van de betere leerlingen - de schuld van de zelfgenoegzame leraars. Je moet maar durven!

Reactie van Jan Vandenbulcke op bijdrage over Planlast in Klasse nr. 234

"Toevallig viel ik in de bibliotheek op het aprilnummer (234) van 'Klasse' waarin een artikel wordt gewijd aan de toenemende planlast in het onderwijs. Ere-inspecteur-generaal Peter Michielsens zet zijn opvolger en diens troepen meteen uit de wind door de oorzaak van de planlast bij de scholen zelf te leggen. Het zijn (natuurlijk weer) de leraren en de directies die "niet de juiste capaciteiten hebben om in te spelen op de extra's die van hen worden verwacht." Een mooi voorbeeld van hoe wordt geprobeerd om een probleem vanop het niveau waar het (grotendeels) ontstaat door te schuiven naar het niveau waarop het wordt ondergaan. Die wisseltruc zou de onderwijsbazen wel eens op gedachten kunnen brengen. Straks vragen ze hun controletroepen om ook dat nog te 'doorlichten', de 'juiste capaciteit om op extra's in te spelen'

Van de 'bureaucratische schil' - zoals de Nederlandse filosoof Ad Verbrugge het hele legertje niet-lesgevendens noemt, en reken daar gerust en zelfs vooral de inspectie toe - mag je natuurlijk niet verwachten dat die zichzelf graag in vraag laat stellen. Ook wetenschapper Patrick Kenis meent dat door het "filteren van alle extra's die op de leraren afkomen" de directies de "irriterende regeldruk" maar moeten weg-'managen'. Werkorganisatie als oplossing. Feitelijke steun voor de stelling (tussen de letters leesbaar): verander vooral niets op de hogere echelons. Ze zullen het in Brussel graag gelezen hebben.

Al dat gereguleer, geïmplementeer, gecontroleer, gerapporteer, geremedieer en ge-herevalueer, vaak op het randje van het getreiter, vertaalt zich naar onder vooral in veel gedemotiveer, niet in het minst bij de wat oudere leerkrachten. Geestdrift en gedrevenheid veranderen stilaan in ontgoocheling en bitterheid, om zoveel onzin. En van de goesting om tot op 65 (en nu misschien langer) door te gaan blijft niets meer over. Wegwezen, zo snel als het kan, buiten het bereik van betutteling en regelneverij. Weg, niet omwille van de leerlingen! Wel met een wrang gevoel van onmacht.

Op 19 augustus stuurde ik deze lezersbrief naar de redactie van 'Klasse'. Zonder gevolg; zoiets kan niet worden gepubliceerd. Ik had het moeten weten. In een blad dat dient als propagandakanaal van de Vlaamse onderwijsverhouding is geen plaats voor bevindingen van de basis die niet sporen met de 'correcte ideologie'. Nog een geluk voor de redactie van 'Klasse' dat zij het maandblad gratis rondstuurt. Zo neemt zij voor haar oplage alvast geen risico's."

Jan Vandenbulcke, gepensioneerd leraar (leper)

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: al **315.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets Raf Feys
 *Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

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

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

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



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari- februari-maart 2014 € 6,00

*VVKSO-voorstel invulling 'brede eerste graad: vaag, geen meerwaarde en nefast, enkel over 7 optie-uren	3
*Kritische bedenkingen van DIVO over Masterplan s.o. , VVKSO-visie & ontbrekende draagvlak	11
*Kritische analyse BNM-decreet en oproep tot verzet	14
*VSKO & VVKBuO keuren BNM-ontwerpdecreet en schijninclusie goed, maar VSKO-chef Mieke Van Hecke houdt achteraf pleidooi tegen schijninclusie	20
*Grootschalige scholengroepen = verschraving onderwijs; verzet tegen complot Smet -katholieke onderwijskoepel	22
*Gewonnen strijd tegen grootschaligheid en enveloppefinanciering in '95-'96	26
*Verzwegen studies (2000-2012) en getuigenissen over zwakke leerprestaties Finse 15-jarigen & misleidende PISA-scores	28
*Finnish-ed lessons!? PISA & PASI Sahlberg belazerden hele wereld	33
*Hoogste Europese PISA-wiskunde-score voor 15-jarigen, maar veel klachten over wiskunde-kennis & tegenvallende eindtermen-evaluaties	37
*Egalitair fundamentalisme & ontscholing à la Bourdieu, negatie verstandelijke aanleg, kloof-dempingsstreven fnuiken al 45 jaar effectief kansenbeleid	41
*LEF in het onderwijs	49



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!