

# Onderwijskrant

155



## **SMET- hervorming secundair onderwijs: geen draagvlak, geen tijd & strategie voor debat**

**Smet-hervorming secundair onderwijs massaal afgewezen:  
geen draagvlak; geen tijd, ruimte en strategie voor 'beloofde' breed debat  
'Mensen doen schitteren': radicaal, illusoir en nefast hervormingsplan  
VOLT-debat en VOLT-peiling van de week: geen twee jaar langer samen houden!  
Opvallend veel kritiek op plan-Smet vanwege politieke partijen  
Massale en gemotiveerde kritieken vanwege directies, onderzoekers,  
leerkrachten, leerlingen & ouders.**

**Afschaffing gemeenschappelijke basisvorming in Nederland:  
praktijkgetuigenissen over mislukking comprehensieve hervorming 1993  
Nieuwe didactische aanpak van Smet en co zou nefaste gevolgen  
van vorige hervormingen versterken: niveaudaling, nivellering,  
uitholling leerinhouden  
September-debat over zinvolle leerstof, ontscholing & games**

## Smet-hervorming secundair onderwijs massaal afgewezen Geen draagvlak; geen tijd, ruimte en strategie voor 'belofde' breed debat

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

### 1 'Mensen doen schitteren': praktijkvreemd hervormingsplan

Op 13 september maakte minister Smet zijn voorstellen voor een hervorming van het secundair onderwijs bekend in de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren', een nota met voorstellen die drastisch klin-ken, maar tegelijk heel vaag blijven. We noteerden na het verschijnen van de oriëntatienota een storm van protest van leerkrachten, directies, onderzoekers, ouders, leerlingen en gewone burgers. Eens te meer bleek dat er geen draagvlak is voor zo'n hervorming. Zowel de drastische structuurhervormingen als het voornemen om een 'zachte' & competentiegerichte didactiek op te leggen, kregen het hard te verduren. In dit themanummer besteden we vooral aandacht aan recente getuigenissen van de praktijkmensen, de ervaringsdeskundigen. De minister belooft een breed debat, maar tijd voor een echt debat is er niet eens want de VLOR moet al in januari een eindadvies uitbrengen. Bij het opstellen van de oriëntatienota hielden Smet en co overigens ook al geen rekening met de vele kritiek.

*Auteur Pol Claes typeerde Smets illusoire en praktijkvreemde hervormingsplan in zijn Knack-Blog van 13 september: "Laat minister Smet eerst hoofdstuk 10 (Education) van Flauberts Bouvard et Pécuchet lezen in plaats van een onderwijshervorming door te voeren die dertig jaar geleden al mislukt is." Het illusoir plan van Smet en co vertoont veel gelijkenissen met wat Flaubert in zijn *encyclopédie de la bêtise humaine* aan de kaak stelt: de waan- en boekenwijze nieuwlichters die alles steeds opnieuw willen uitvinden en experimenteren zonder rekening te houden met de alledaagse en complexe (onderwijs)realiteit en met de ervaringswijsheid. De hervormers wekken de indruk dat ze met iets nieuws uitpakken waar het in feite gaat om oude wijn in nieuwe zakken, al is de comprehensieve VSO-2-wijn in bepaalde opzichten nog sterker dan de VSO-1-wijn, nog meer gemeenschappelijkheid in de eerste graad bijvoorbeeld.*

De nieuwlichters weten vrij goed dat hun hervormingsplannen de kritiek krijgen dat ze zouden leiden tot het *wegdeemsteren* van zowel de sterke als de zwakke leerlingen; dat ze de schitterglans

van ons s.o. (verder) zouden doen afnemen. Met de magische slogan 'Mensen (?) doen schitteren', willen minister Smet en zijn medewerkers de kritiek overstemmen.

### 2 Storm van protest

Nog nooit in de geschiedenis van ons onderwijs lokte een hervormingsvoorstel in een tijdspanne van een tiental dagen zo'n storm van protest uit, waaronder heel wat lijvige en gestoffeerde stellingnames. Dit themanummer biedt vooral een samenvatting van de kritiek van leerkrachten, directies, ouders, leerlingen en gewone burgers. Enthousiaste en instemmende reacties waren uiterst zeldzaam. In het *Belang van Limburg van 13 september* werd de *pollvraag* "Moet de indeling aso, tso en bso worden afgeschaft?" door 75, 33% van de burgers met neen beantwoord. In het *VOLT-debat* van 22 september verwierpen ook de twee discussianten – *Ann Brusseel* (Open-VLD) en *Ivan Van de Cloot* (hoofdeconoom Itinera) volmondig het hervormingsplan. *Van de Cloot* wees er terecht op dat de hervorming haaks stond op de evolutie in de buurlanden. Uit de vele reacties in de kranten en op websites van kranten, VRT & bloggers, uit het VOLT-debat en de vele reacties erop ... blijkt dat praktisch alle onderwijsmensen de hervorming verwerpen. Op 14 september wekten de kranten even de indruk dat de koepel van het katholiek onderwijs de hervorming genegen was, maar nog dezelfde dag tijdens de bijeenkomst van CODIS (werkgroep coördinerende directeurs) bleek vooreerst dat het verbond secundair onderwijs een meer gedifferentieerde invulling van de eerste graad voorstelt (met behoud van de optie Latijn e.d.), dat weinig of geen directeurs zomaar akkoord gaan met het voorstel van de minister en dat er nog heel veel discussie is binnen de koepel van het katholieke net zelf (zie verder op pagina 23 & 22).

Ook vanuit de meeste politieke partijen kreeg het hervormingsplan veel kritiek te verduren. In 'Naar een vernieuwd s.o., een déjà-vu' stelde de Open-VLD-politica en ex-lerares *Ann Brusseel* op haar website dat het vage plan niet realistisch is, in sterke mate op het VSO van weleer gelijkt en niet op de goedkeuring van de leerkrachten kan rekenen. Zij is

sterk gekant tegen de gemeenschappelijke eerste graad en de ermee verbonden nivellering. Ook NV-A (Siegfried Bracke), Lijst Dedecker en Vlaams Belang spraken zich negatief uit. De CD&V hield zich op de vlakte, maar bekritiseerde in haar jongste verkiezingsprogramma wel heftig de vigerende gelijkheidsideologie.

De reactie van schooldirecteur *Walter Roggeman* en van de meeste praktijkmensen luidt: *“Let op met vanuit Brussel oplegde hervormingen die weinig draagvlak hebben. We doen het toch niet zo slecht met ons onderwijs in Vlaanderen!”* (DS 14 september). Ons s.o. presteert op de meeste vlakken nog steeds beter dan in de meeste landen – inzake leerprestaties, didactiek, zittenblijven, gekwalificeerde uitstroom, ... De hervormers stellen precies de sterke kanten van de structuur en van didactische aanpak in vraag. Ze zijn tegelijk blind voor de gevolgen van tal van ondoordachte hervormingen van de voorbije decennia die precies de talentontwikkeling en de democratisering afremden: de uitholling van leerinhouden, prestatie-eisen en instructie; de manke achterstandsdidactiek en GOK- & NT2-aanpak, de bureaucrativering, de ontwrichting van de lerarenopleidingen, de outputfinanciering ... Critici betreuren dat veel hervormingen druppelsgewijs een negatief impact hadden op het leerniveau van een hele generatie leerlingen en studenten. De meeste mensen vragen ook prioriteit voor de achterstandsbestrijding op het niveau van het basisonderwijs. Critici formuleren tegelijk voorstellen ter optimalisering van het bestaande systeem en ter bestrijding van de ontscholingstendens.

In tegenstelling tot VSO-1 van weleer kan VSO-2 op weinig steun van onderwijskundigen rekenen. Twee onderzoekers namen onmiddellijk en expliciet afstand van de uitgangspunten van het hervormingsplan (zie punt 3). De meeste onderwijskundigen weten al vele jaren dat de comprehensieve beloftes van weleer nergens waargemaakt werden en dat de *nieuwe & zachte didactiek* van Smet en co niet deugt. Veel van de vroegere VSO-1-voorstanders hebben zich intussen bekeerd; ze zijn net als wij door ervaring wijzer geworden. De hervormingsideeën werden de voorbije jaren wel gesteund door onderwijssociologen als *Ides Nicaise* (KULeuven) & *Mieke Van Houtte* (UGent), mensen die geen voeling hebben met het klasgebeuren en voorstellen de keuze uit te stellen tot na de 2<sup>de</sup> graad.

Opvallend was ook dat de meeste onderwijsredacteuren van kranten zich op de vlakte hielden. Minister

Smet kreeg wel de *overvolle* steun in ‘De Standaard’ van VSO-2-propagandist *Guy Tegenbos*. Dat *wierookzwaaijer Tegenbos* de hervormingsnota eerder in handen kreeg dan de collega’s van andere kranten, spreekt voor zich. Tegenbos zorgde er ook voor dat er in zijn krant geen poll werd opgenomen; maar uit de reacties op de DS-website bleek overduidelijk dat ook de meeste DS-lezers de hervorming absoluut niet genegen zijn. Op 30 oktober 2009 nam redacteur *Luc Standaert* van *Het Belang van Limburg* wel al afstand van zo’n hervorming.

### 3 Wetenschappers wijzen uitgangspunten af

In de oriëntatienota beweren minister Smet en zijn medewerkers geregeld dat de analyse van de knelpunten en de hervormingsvoorstellen op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd zijn, dat uit onderzoek blijkt dat de sociale discriminatie in het Vlaams s.o. groter is dan elders, dat heterogene klassen voor alle leerlingen beter zijn, enz.

De Leuvense *prof. Jan Van Damme* weerlegde op 12 oktober eens te meer deze ‘officiële’ bewering. In de Leuvense *Campuskrant* stelde hij: *“Over gelijke kansen in het onderwijs bijvoorbeeld is er wel veel ideologisch denken, maar grondig didactisch onderzoek naar wat wel en niet werkt ontbreekt. Ook aan de recente plannen voor een hervorming van het middelbaar onderwijs is geen onderzoeker te pas gekomen. Ik vind het onze plicht als onderzoekers om daarop te reageren.”* In andere publicaties doorprikte Van Damme ook al ideologische uitspraken over sociale discriminatie, het watervalsysteem e.d. (zie pagina 10 en *Onderwijskrant* 151 & 152). Van Damme is ook de mening toegedaan dat sterke opties in de eerste graad als Latijn de talentontwikkeling en sociale promotie van (getalenteerde) arbeiderskinderen niet bemoeilijkt, maar precies bevordert.

*Wim V.* bestempelde al op 13 september de uitgangspunten voor de hervorming als puur ideologisch. Volgens hem stellen de hervormers de sterke kanten van ons s.o. als knelpunten voor. *“Waarom is zo’n hervorming nodig? Ons onderwijssysteem scoorde in alle internationale vergelijkingen uitstekend. Ook onze zwakkere leerlingen zijn beter af in ons systeem dan in andere landen. Volgens sommige onderwijsideologen zou ons onderwijs echter de maatschappelijke verschillen reproduceren en produceren. Men zegt er niet bij dat over dit basisuitgangspunt zeer veel discussie bestaat in academische kringen. De ideologen hebben duidelijk*

een andere verborgen agenda, m.n. het legitimeren van hun radicale hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Als ze die doorvoeren zal het resultaat zijn dat het algemene niveau verder daalt en dus ook dat van de achterstandskinderen. De berichtgeving en de conclusies van een aantal onderwijsideologen zijn niet gebaseerd op feiten. Als wetenschapper is het mijn job om dat onderscheid te maken.

Men heeft verder de mond vol over differentiëren, maar hoe verhoudt zich zo'n differentiatie tot het willen wegwerken van verschillen als belangrijke hervormingsdoelstelling? Als men die hervorming doorvoert zal het resultaat juist zijn dat het algemene niveau verder daalt en dus ook dat van de achterstandskinderen.

En ten slotte: als jongeren met onvoldoende bagage aan het secundair beginnen, dan is het toch veel logischer om te bekijken wat er in de basisschool is misgelopen, i.p.v. de eerste jaren van het secundair om te vormen tot een soort basisonderwijs. Een debat over dit alles is helaas in Vlaanderen nooit ten gronde gevoerd. Benieuwd wat de Vlaamse regering hiermee gaat doen" (DS-website, 13 & 15 september). Wim V. wees er ook op dat er geen rekening wordt gehouden met de conclusies uit het parlementaire rapport-Dijsselbloem. In dit Nederlandse rapport wordt zowel afstand genomen van de 'comprehensieve' structuur als van de nieuwe didactische opties in het hervormingsplan.

In de 'De ruggengraat van de ongelijkheid' (2008) beschrijft de bekende Nederlandse professor Jaap Dronkers vrij raak hoe bij Nederlandse deskundigen en in het rapport-Dijsselbloem gedacht wordt over het failliet van de *comprehensieve onderwijsideologie*. Dronkers stelt vooreerst dat de sociaal-democraten & nieuwlichters al sinds de jaren 1960 ten onrechte veel heil verwachten van de hervorming van de structuur van het secundair onderwijs in de richting van een *comprehensieve* middenschool. Precies omdat deze mensen zich hierop blind staarden ontkenden en/of onderschatten ze volgens Dronkers de *vroege bekwaamheidsverschillen van kinderen*: de aangeboren verschillen en de invloed van de pre- en vroegschoolse opvoeding op de schoolse vorderingen. Niet enkel de betere leerlingen, maar nog meer de zwakkere zijn de dupe van de hervormingen.

Een andere belangrijke vergissing heeft volgens Dronkers te maken met het feit dat de midden-

schoolpleidooien steeds samengaan met een pleidooi voor het invoeren van een *zachte didactiek*, van vormen van *nieuwe leren* of *ontplooiingsmodel* – samen met kritiek op alles wat te maken heeft met de kern van een effectief en schools leerproces: instructie, prestatie-eisen, vakgerichtheid, evaluatie ... Daardoor werden de belangrijkste hefbomen van de democratisering, de hoge kwaliteit van de instructie, aangetast en vertonen steeds meer leerlingen ernstige tekorten.

#### 4 VSO-2: copie van VSO-1 & zachte didactiek: 1970-2010

Rond 1970 was niet enkel de kwaliteit van ons aso uitstekend, maar ook deze van ons tso en bso. In ons Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek stelden we eveneens in '69-'71 vast dat de externe democratisering een hoog peil had bereikt: arbeiderskinderen met een goede uitslag in het lager onderwijs stroomden vlot door naar het aso. Ook de 2 x 3-structuur (lagere en hogere cyclus) bood interessantere perspectieven dan de huidige 3 x 2. Voor heel wat leerlingen was bijvoorbeeld een combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso vrij interessant; zo kon het tso makkelijk zijn *moeilijke* richtingen bevolken. De regentenopleiding was dan nog beperkt tot voorbereiding op de lagere cyclus en het niveau was er vrij hoog. In het zog van de jaren zestig werd alles radicaal in vraag gesteld en werd een drastische hervorming van de structuur en didactiek opgelegd, het zogenaamde VSO (vernieuwd secundair onderwijs). Op didactisch vlak werd het onderwijs ten laste gelegd dat er te veel aandacht was voor de prestatiegerichtheid, de discipline, de klassikale instructie, enz. *Differentiatie binnen heterogene klassen* werd het toverwoord. Het was de tijd van de anti-autoritaire opvoeding, de ontscholingspleidooien van Ivan Illich, het zelfontplooiingsmodel van Rogers en co ... De nefaste invloed van de opkomende onderwijskunde op de beleidsmensen was in die tijd vrij hoog.

Op het VSO-evaluatiecolloquium van de Stichting Lodewijk-de-Raet van 1984 werd duidelijk dat de VSO-zegeningen uitbleven en dat vooral lippen dienst aan de principes werd bewezen; ook voor de opstelling van *Onderwijskrant* betekende dit een keerpunt. (Terloops: het was hetzelfde duo Vermeylen-Colenbunders dat rond 1970 de *moderne* wis-kunde zonder enige inspraak oplegde.) In Vlaanderen werd de schade beperkt door het feit dat VSO -1 in 1975 al sterk werd afgezwakt (minister De Croo voerde gelukkig terug opties in), door het feit

dat de meeste VSO-scholen lippendienst aan de mooie principes bewezen en door het opdoeken van het VSO in 1989 door het duo Coens-Monard.

De argumenten, de retoriek, de overtrokken ambities en de hervormingsvoorstellen van de hervormers zijn in grote mate een copie van de VSO-argumentatie van *minister Vermeylen* en zijn *kabinetshoofd Gaston Colenbunders* 40 jaar geleden. Ook de vermeende en/of aangedikte knelpunten zijn nagenoeg dezelfde: sociale discriminatie, zittenblijven, onderwaardering van tso en bso, saaie leerinhouden, laag welbevinden, hoge ongekwalificeerde uitstroom, ... Ook nu koppelen Smet en co de invoering van een comprehensieve eenheidsstructuur aan de invoering van het didactische ontplooiingsmodel, de *zachte* didactiek: competentiegericht onderwijs, zelfstandig leren, games, enz. VSO-1 beloofde - net als het VSO-2 van minister Smet - een grotere waardering voor tso en bso. Maar de felste tegenstanders van VSO-1 situeerden zich precies binnen het tso en binnen de koepel van het katholiek technisch onderwijs: het aso-minded VSO zou volgens hen tot een ontwaardiging & aderlating van het tso leiden. Ze kregen gelijk. Veertig jaar later voorspelt *tso-directeur Willy Gernaey* dat in de eerste plaats het tso-bso en de tso-leerlingen de dupe zouden zijn (*Kerk & Leven*, 13.10.10).

Ook de *zachte* VSO-ontplooiingsdidactiek drong vanaf 1970 druppelsgewijs door in de klaspraktijk en werd vanaf de jaren negentig doorgetrokken binnen de eindtermen-operatie onder aanvoering van ex-VSO-coördinator *Roger Standaert*. De uitholling van de leerinhouden en modieuze didactische aanpakken lei(d)den tot ontscholing en tot meer problemen voor achterstandsleerlingen. Vooral als gevolg van tal van ondoordachte hervormingen presteert ons Vlaams onderwijs jammer genoeg minder goed dan 40 jaar geleden. Getalenteerde arbeiderskinderen kunnen op school hun culturele handicap minder compenseren dan weleer. Cognitief en sociaal-benaudeelde kinderen krijgen het moeilijker en de talentontwikkeling van de betere leerlingen komt in het gedrang. Op de meeste vlakken presteert ons onderwijs evenwel nog beter dan in de meeste landen - inzake leerprestaties, instructie, zittenblijven, democratisering, gekwalificeerde uitstroom, ...

Ook minister Smet pleit in zijn VSO-2 voor zo'n 'zachte' & competentiegerichte didactiek en voor het verleuken van het onderwijs. Dit kwam ook al tot uiting in zijn krasse 1-septemberuitspraken over het *verleuken* en *vergamen* die eveneens een storm

van kritiek uitlokten (zie bijdrage op pagina 44). *Prof. Jan Van Damme* reageerde op uitspraken over 'saai onderwijs' als volgt (DS, 12 oktober): "*Laten we blij zijn dat de leerlingen bij ons nog iets leren. In landen waar de leerlingen goed presteren, is het welbevinden lager, maar dit is niet erg. In de Angelsaksische landen bijvoorbeeld hechten ze meer belang aan sport en kunsten, iets wat bij ons buiten de schooltijd valt. Vrijtijdsbesteding hoeft niet in de klas*". Niet enkel de beleidsmensen, maar ook een aantal onderwijskundigen zijn mede verantwoordelijk voor de intrede van de knuffel-didactiek. Ook minister *Marleen Vanderpoorten* (1999-2004) poeneerde voortdurend dat er in ons onderwijs te veel aandacht was voor leerprestaties en kennisoverdracht. Veel onderwijskundigen namen de voorbije jaren afstand van de 'zachte' didactiek. Pleitbezorgers van de competentiegerichte aanpak als prof. *Marcel Crahay* hebben intussen ingezien dat zo'n aanpak heel nefast was voor het onderwijs in Franstalig België en elders en hebben zich bekeerd.

Het plan-Smet is precies ook een copie van de invoering van de *école de la réussite* (lees: *échec*) in Franstalig België (1995). De gevolgen zijn voldoende bekend: meer zittenblijvers en achterstandsleerlingen, sterke niveaudaling ... In de jaren 1960 stond het Franstalige onderwijs volgens prof. *Vincent Vandenberghe* (UCL) e.a. op het niveau van het Vlaamse - ook in landenvergelijkend onderzoek. De verminderde kwaliteit wordt vooral toegeschreven aan de hervormingen sinds 1970: het massaal invoeren van de VSO-eenheidsstructuur rond 1970 en de *'école de la réussite'* in 1995, samen met de ermee verbonden intrede van de competentiegerichte aanpak. De egalitaire obsessie & ideologie heeft er samen met het competentiegerichte leren tot omgekeerde resultaten geleid. In Nederland, Frankrijk en Duitsland nemen de beleidsmensen al een aantal jaren resoluut afstand van de egalitaire ideologie, de comprehensieve illusies en het didactisch ontplooiingsmodel; oerdegelijke waarden en leerinhouden worden in ere hersteld. Net nu willen minister Smet, zijn medewerkers en de voorstanders van comprehensief onderwijs, de omgekeerde weg op.

## 5 VSO-2 niet uitgetest in proeftuinen

Minister Smet beweert ten onrechte dat de hervormingsideeën al uitgetest werden in de proeftuinen van Beveren en Maaseik en daar succesvol bleken. De onderwijsministers hebben het vooreerst nooit aangedurfd om de resultaten te evalueren. *Bruno*

Raes, directeur van de comprehensieve Beverense proeftuin, wees op de praktische problemen en op het illusoir karakter van Smets voorstellen (*Moet middelbaar onderwijs anders?*, DS, 14 september). “*We konden niet ver gaan in ons experiment*”, aldus Raes. Het is volgens de directeur een illusie te denken dat de schotten, de waterval en de hiërarchische waardering zullen verdwijnen: “*de schotten wegwerken is niet zo eenvoudig*”, “*het etiket dat aso vandaag draagt zal verschuiven naar wat we de theoretische richtingen noemen. Binnen een belangstellingsgebied verfijnen we dus naar de meer theoretische of de meer praktische aanpak*”. Raes stelt verder: “*Het is niet omdat je de term aso laat vallen dat het mechanisme wegvalt, sociaal-economische argumenten zullen bij de keuze blijven doorwegen*” ... “*Een aantal richtingen zijn overigens moeilijk in één belangstellingsgebied onder te brengen zoals economie-moderne talen*.” Naar verluidt werden zelfs de termen aso, tso en bso behouden. Elders wees Raes op de scherpe tegenkanting vanwege de leerkrachten. Een belangrijke kanttekening is verder dat 40 % van de ouders van de regio kiezen voor middelbare scholen van buiten de regio. Het meest positieve punt is volgens Raes dat de leerlingen op zijn proefschool vooral vanuit hun belangstelling geëvalueerd werden en zo gemakkelijker hun plaats vinden in het 3<sup>de</sup> jaar; maar hij voegt er relativerend aan toe: “*Belangstelling komt eerst, maar is natuurlijk niet alles. Ook het studietalent speelt mee*.” In de proeftuin Maaseik verbood het bestuur en de algemene directie al een tijdje geleden het verder gebruik van termen als ‘midden-school’ en ‘uitgestelde keuze’ omdat ouders en leerlingen daardoor afhaakten.

## 6 Geen tijd & aandacht voor ruim en ernstig debat!

We vermoeden dat *september 2010* geboekstaafd zal worden als de maand waarin de massale kritiek op de hervorming aan de oppervlakte kwam. In een interview in het tijdschrift IVO beweerde een optimistische *Georges Monard* nog dat er een brede consensus bestond – ook binnen de politieke partijen. Niets blijkt minder waar. Tot nu toe mochten op studiedagen enkel voorstanders het woord nemen. Zo probeerden de hervormers de (valse) indruk te wekken dat er een breed draagvlak was.

*Het tij lijkt te keren, maar de strijd is nog lang niet gestreden.* Minister Smet beloofde een breed debat, maar maakt dit in de praktijk onmogelijk. De VLOR moet al in januari 2011 een eindadvies uitbrengen.

Dit betekent dat de koepels die nu al hun visie op de VLOR moeten bekend maken, geen tijd meer hebben voor een brede raadpleging van hun achterban en leden. Eén van de belangrijkste conclusies uit het rapport-Diesselboom luidde nochtans dat men hervormingen in de eerste plaats aan de onderwijsmensen zelf moet voorleggen en niet enkel aan de vrijgestelden binnen de koepels, omdat deze in het verleden te weinig de visie van de onderwijsmensen vertolkten. Een tweede belangrijke conclusie luidde dat hervormingen eerst uitgetest moeten worden in de praktijk. Het ziet er niet naar uit dat minister Smet en zijn medewerkers rekening zullen houden met deze basisconclusies. Hoeveel personen bepalen overigens het standpunt binnen koepels als het ACW, De Bond, ...? Hopelijk zullen de vrijgestelde ‘comprehensievelingen’ binnen de onderwijskoepels rekening houden met de vele kritiek van de leerkrachten en directies.

*Leraar E. Claes* schrijft: “*Het enige wat Smet en co willen is dat hun visie onverkort wordt uitgevoerd. Enkele jaren geleden ontstond er in de onderwijs-wereld al eens een storm na een pleidooi voor meer kennis en hogere eisen ... door een leerkracht informatica, Marc Hullebus van O-ZON. Duizenden leerkrachten herkenden zich hierin. Het haalde zelfs het nationale debat, maar ook toen luisterde het ministerie hier niet naar.*”

Tijdens de VOLT-uitzending van 22 september verwierp minister Smet ook onmiddellijk de kritiek van de twee discussianten. Hij beweerde zelfs: “*Alle wel-denkende mensen zijn het eens met de doelstellingen en grondlijnen van de hervorming. Iedereen mag mee debatteren straks, maar alleen mensen met een eerlijke argumentatie en geen elitaire.*” De hervormers hebben de mond vol van ‘gelijke kansen’, maar houden de andersdenkenden buiten het debat. In zijn septemberverklaring gewaagde minister-president Peeters overigens enkel over een gesprek met de *koepels*. Ook andere ‘comprehensievelingen’ willen een breed debat kost wat kost vermijden. De *Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs* (WIVO) pleit naar eigen zeggen voor een “*breed en sereen debat in respect voor de verschillende standpunten*”, maar liet zelf geen andere standpunten toe op de VSO-2 studiedag van 19 januari 2010. In het verslag in IVO (maart 2010) wordt de ‘geweerde’ critici wel ‘misprijzend’ verweeten dat ze geen sereen debat voeren en zich conser-vatief opstellen: “*ze (= de critici) plakken agressieve etiketten*” (p. 3), “*hier en daar lees je nog wel wat kritiek, waarvan je zegt dat zijn geschriften van de*

jaren 70 (p.6); "we pleiten voor een debat dat gevrijwaard wordt van 'Prinzipienreiterij' en niet meteen de hervorming afschiet door bijvoorbeeld te zwaaien met een onterechte vergelijking met het Nederlandse onderwijsdebaat." Voor de nieuwlichters betekent een serene debat dat alle kritiek - met inbegrip van onze gestoffeerde themanummers over de hervorming - genegeerd en doodgezwegen wordt.

## 7 Oproep voor breed debat en actie!

De publicatie van de oriëntatienota van minister Smet op 13 september en de honderden kritische reacties erop, vormen de aanleiding voor dit themanummer. Al sinds 1991 reageren we op stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs en tegen voorstellen om het radicaal te hervormen. We voeren ook al een kwart eeuw een kruistocht tegen de zachte didactiek en ontscholing.

De voorbije jaren kwam de hervorming van het s.o. in een stroomversnelling; we besteedden er al 2 themanummers aan (nr. 151 & 152, [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)). We wilden vooral leerkrachten, directies en schoolbesturen ertoe aanzetten om zelf het woord te nemen en hun stem te laten horen. We stuurden onze standpunten & analyses ook rechtstreeks naar politici en politieke partijen, onderwijskoepels, pers e.d. Het septemberdebat bewijst eens te meer dat onze analyse op een ruime consensus kan rekenen. We merkten ook de invloed op het verloop van het VOLT-debat van 22 september. Nu de tijd dringt, voelen we ons nog meer gemotiveerd om onze acties te intensiveren.

In een reactie die *Guido Gorissen* (leraar kso) naar *Onderwijskrant* stuurde, lezen we: "Minister Smet belooft een breed 'debat', maar komt er wel een debat? Blijkbaar bestaan er in het onderwijslandschap twee stromingen. Een eerste stroming staat achter het project Monard, dit zijn o.a. de minister en de bazen van het katholieke net en het gemeenschaps-onderwijs. Een andere stroming vond ik dit weekend uitgebreid verwoord bij [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) (nr. 151 & 152). In beide *Onderwijskranten* wordt van de hervormingsplannen brandhout gemaakt. We lezen ook dat ieder debat hierover wordt ontweken. Gorissen besluit: "We moeten aandringen op een debat ten gronde".

Zo'n debat lijkt ons belangrijker dan het debat over de 'Lange Wapperbrug'. We zijn bereid om mee te werken aan de oprichting van een Vlaams actiecomité en eventueel aan een referendum bij de onderwijsmensen en bij de brede bevolking. Dit actiecomité moet tegelijk voorstellen formuleren voor de optimalisering van de bestaande structuur, voor de inhoudelijke verrijking en de niveaucontrole. We deden dit zelf al in *Onderwijskrant* 151 en 152.

Binnen een grote scholengemeenschap stelden we vast dat de aanwezige bestuursleden en directeurs het hervormingsplan afwezen. Krijgen zij - en de leerkrachten - nog de kans zich te laten horen? We vragen de onderwijsbonden om een peiling te organiseren bij hun leden. Ook de onderwijskoepels moeten veel meer rekening houden met hun aandeelhouders: de betrokken leerkrachten, scholen en schoolbesturen. We vragen ook een hoorzitting binnen de parlementaire onderwijscommissie.

### Bijlage: inhoud themanummer

Dit themanummer start met twee algemene bijdragen over het hervormingsplan. In de verdere artikels nemen we vooral praktijkgetuigenissen op. In de derde bijdrage presenteren we een bijna letterlijk verslag van het VOLT-debat van 22 september.

Daarna volgt een overzicht van de reacties van de politieke partijen en van de onderwijskoepels. In bijdrage 5 citeren we uitvoerig een aantal kritische reacties op het hervormingsplan vanwege directeurs, leerkrachten, ouders en leerlingen. Daarna laten we Nederlandse onderwijsmensen getuigen over de nefaste gevolgen van de invoering in 1993 van de gemeenschappelijke basisvorming.

In bijdrage 7 bekijken we praktijkgetuigenissen waarin vooreerst wordt aangetoond dat Smet en zijn medewerkers de echte knelpunten niet onderkennen: de ontscholing, de gestage nivellering en de uitholling van de leerinhouden ... Tegelijk wordt aangetoond dat de hervorming die knelpunten zou doen toenemen. In een laatste bijdrage komen kritische reacties aan bod op recente uitspraken van minister Smet omtrent de saaiheid van ons onderwijs en het lage welbevinden en op de 'zachte' didactiek die Smet en co willen opleggen.

**Reacties zijn ten zeerste welkom:  
[raf.feys@telenet.be](mailto:raf.feys@telenet.be), [owkrant@hotmail.com](mailto:owkrant@hotmail.com)**

## **‘Mensen doen schitteren’: radicaal, illusoir en nefast hervormingsplan**

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

### **1 Illusoir hervormingsplan negeert realiteit en visie praktijkmensen**

#### **1.1 Illusie & valse beloftes**

De oriëntatienota vertoont veel gelijkenissen met het rapport van de commissie-Monard. De kern-doelstelling is de invoering van een bijna volledig gemeenschappelijke eerste graad, het afschaffen van de opdeling in aso, tso en bso en de definitieve keuze uitstellen tot 16 jaar. De gemeenschappelijke eerste graad is nog radicaler dan in het rapport-Monard, dan wat in een paar comprehensieve proef-tuinen in Maaseik en Beveren werd uitgeprobeerd, dan destijds in het VSO en dan in *comprehensie*-land Finland waar er een differentiatie is die 1/3 van het curriculum omvat. Tegelijk willen Smet en co ook een andere pedagogisch-didactische aanpak invoeren in de richting van het controversiële en al voorbijgestreefde ‘nieuwe leren’. De hervorming moet er volgens de voluntaristische minister in de eerste plaats voor zorgen dat de (o.i. vermeende) sociale discriminatie niet langer wordt ge(re)produceerd door het onderwijssysteem.

Uit de receptie van het plan-Monard (april 2009) wisten minister Smet en co al dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen vinden dat de hervormers zich illusies maken en dat de leerlingen met zo’n *comprehensieve* hervorming niet langer meer zullen mogen schitteren en goed presteren. De kwaliteit van ons onderwijs zou aangetast worden en de zwakkere leerlingen en het tso en bso zouden nog het meest de dupe zijn. Met de keuze van de titel ‘*Mensen doen schitteren*’ reageren en anticiperen Smet en co op die kritiek. De titel betekent een kaakslag voor de 95 % van de praktijkmensen die in het verleden en heden hun best deden om de leerlingen te laten schitteren en presteren en vinden dat de hervorming dit ten zeerste zal bemoeilijken. De Brusselse bobo’s zijn blijkbaar stellig overtuigd van hun absolute gelijk. Ze houden geen rekening met de mening van de praktijkmensen, maar ook niet met de nefaste ervaringen met comprehensief onderwijs, met de tegengestelde ontwikkeling in de ons omringende landen, met de lessen uit ons vso-verleden, met de

povere resultaten van de comprehensiverende proeftuinen ... Het gaat overigens om voorstellen die in de praktijk niet echt realiseerbaar zijn en die de scholen en leerkrachten via lippendienst zouden proberen te omzeilen - net zoals in de tijd van het VSO.

#### **1.2 VSO-2: massaal protest, vaag en illusoir**

Uit de honderden recente reacties in de kranten en op websites van kranten, VRT & bloggers, uit het VOLT-debat van 22 september, een poll in *Het Belang Van Limburg* ... blijkt dat praktisch alle praktijkmensen en de meeste burgers de hervorming verwerpen en tegelijk bestempelen als een illusie. In dit themanummer illustreren we dit uitvoerig aan de hand van getuigenissen van directeurs en leerkrachten uit het secundair en het lager onderwijs, docenten van lerarenopleidingen, ouders en leerlingen, politici, onderwijskundigen en gewone burgers. Zo wijzen ook onderzoekers er op dat de opgesomde knelpunten in feite sterke *Vlaamse* punten zijn (zie punt 2).

De sterkere leerlingen mogen volgens de critici niet langer schitteren en de zwakkere leerlingen zullen nog het meest de dupe van de hervorming zijn. Ook de leerkrachten basisonderwijs stellen dat de verschillen in de derde graad al te groot zijn om de leerlingen nog langer in het secundair samen te houden en dat differentiatie geen wondermiddel is. Dit werd ook unaniem bevestigd bij navraag bij cursisten (leerkrachten en directeurs) van het Brugs ‘*Hoger Instituut voor Opvoedkunde*’. In reacties op de website van het tijdschrift ‘Maks’ wijzen ook de meeste leerlingen de hervorming af. In de vorige bijdrage bekeken we al de algemene teneur in die vele reacties; in de verschillende bijdragen verderop in dit nummer illustreren we uitvoerig de vele reacties en getuigenissen. Dit alles is ook een bevestiging van de negatieve reacties op het rapport-Monard en op analoge hervormingen in de ons omringende landen (comprehensive schools in Engeland, collège unique in Frankrijk, gemeenschappelijke basisvorming in Nederland, *école de la réussite* in Franstalig België ...).



Veel critici wijzen er ook op dat Smet en co geen lering getrokken hebben uit de vroegere VSO-hervorming en uit de negatieve ervaringen met comprehensief onderwijs in Engeland e.d. Velen betreuren eveneens de vaagheid en de gebrekkige verwoording. In de reacties lezen we vaak dat de meeste structurele en inhoudelijke hervormingen van de voorbije decennia al geleid hebben tot een gevoelige niveaudaling en nivellering (downgrading) en dat Smets hervormingen dat nog in sterkere mate in de hand zouden werken. Het al door de vernieuwingsvirus besmette onderwijs zou nog veel meer be-SMET worden. In 1-septemberinterviews sprak minister Smet zich ook al uit voor het 'verleuken' en 'vergamen' van het onderwijs en deze lichtzinnige uitspraken lokten veel kritiek en woede uit bij de leerkrachten (zie laatste bijdrage over zinvol onderwijs en zinvolle leerinhouden). De storm van negatieve reacties op het plan-Smet verklaart wellicht waarom de grote propagandisten van een comprehensieve hervorming – vooral onderwijs-sociologen als Ides Nicaise - dit keer weinig van zich lieten horen.

## **2 Onderzoekers: geen knelpunten, maar sterke punten!**

### **2.1 Vermeende en vergeten knelpunten**

In een eerste deel van de hervormingsnota verantwoordt Smet en co waarom het secundair onderwijs ingrijpend hervormd moet worden. Een aantal knelpunten worden opgesomd. We betreuren dat de nota zaken waarvoor we in Vlaanderen vrij goed scoren als grote knelpunten voorstelt - net zoals in het rapport-Monard. Onze analyse en deze van veel andere critici luidt totaal anders: zwakkere leerlingen en leerlingen uit lagere sociale klassen scoren niet zwakker dan in andere landen, maar vrij behoorlijk - ook op landenvergelijkend onderzoek als TIMSS & PISA; we tellen niet meer, maar opvallend minder zittenblijvers dan in de meeste landen; de gekwalificeerde uitstroom s.o. en doorstroming naar hoger onderwijs is niet laag, maar vrij hoog; we hebben nog steeds een sterke eerste graad s.o., het welbevinden van de leerlingen is niet laag, maar vrij hoog; het watervalstelsel zoals het overschakelen na 2 jaar aso naar tso, of na 2 jaar tso naar bso ... is voor de meeste leerlingen eerder een zegen dan een kwaal - ook *prof. Jan Van Damme* heeft dit met zijn loopbaanonderzoek herhaaldelijk aangetoond. Foute analyses van de sterke en zwakke kanten van ons onderwijs, lei(d)den al vaak tot nefaste aanpakken en hervormingen. Binnen de media en

binnen de publieke opinie fungeren de 'officiële' kwakkels ook nu als geloofsdogma's en vanzelfsprekendheden. Ze vormen de premisses in het plan-Monard en in de nota-Smet voor de hervorming van het secundair onderwijs. Als je maar jaren aan een stuk dezelfde refreintjes debiteert, dan gaat de publieke opinie dit ook geloven. Dit was ook al in de jaren 1970 het geval bij de invoering van het vso en de moderne wiskunde.

We voegen er nog aan toe dat de hervormers de vermeende knelpunten ten onrechte op naam schrijven van de structuur van ons s.o. De (o.i. evidente) relatie tussen de schoolprestaties en de scholingsgraad van de ouders is er ook al op het einde van het lager onderwijs en wordt dus niet zomaar veroorzaakt door het s.o. Ons s.o. vertoont – net zoals in Nederland - al bij al een hoge graad van meritocratie. Extra zorg voor cognitief en/of sociaal-bedaarde kinderen moet prioritair ingezet worden tijdens het basisonderwijs om te grote achterstanden te voorkomen. Fenomenen als zittenblijven in de eerste graad, ongekwalificeerde uitstroom ... Kommen overigens veel minder voor in de 'gewone' scholen dan in bepaalde steden en regio's; het heeft dus weinig of niets te maken met de structuur van het s.o.

De uitgangspunten voor de hervorming zijn op taaië kwakkels gebaseerd. In reacties op het hervormingsplan van minister Smet lezen we herhaaldelijk en terecht dat Smet de echte knelpunten niet wil onderkennen. Veel hervormingen van de voorbije 40 jaar hebben de hoge kwaliteit van de instructie aangetast – en dus ook de belangrijkste hefboom van de democratisering, onderwijskansen en talentontwikkeling. De aangekondigde hervorming zou deze negatieve evolutie nog gevoelig versterken.

We sommen nog even een aantal echte knelpunten op: de sluipende ontscholing vanaf 1970, niveaudaling en nivellering, de nivellerende eenheidsleerplannen in eerste graad s.o., afhaken van leerlingen in 4de of 5<sup>de</sup> jaar aso als gevolg van de 3x2-structuur van het VSO, vage en eenzijdige eindtermen voor Nederlands, vreemde talen ... en achteruitgang van taalvaardigheid, geen doorgedreven NT2-onderwijs waardoor al te veel leerlingen het eerste leerjaar aanvatten zonder voldoende basis voor Nederlands, tekorten in startcompetenties 12-jarigen die tot aansluitingsproblemen leiden, toenemende gedragsproblemen in bso en buso, steeds meer 12-jarigen met al te laag niveau die overstappen naar bso en aldus het bso verder ontwrichten; te

weinig leerlingen die kiezen voor sterke wiskunde en wetenschappen (en dus ook in het hoger onderwijs voor studies wiskunde, fysica, ingenieur ...), tekorten in basiskennis en basisvaardigheden die gesignaleerd worden door docenten hoger onderwijs, de niveaudaling binnen de lerarenopleidingen, ontwrichting regentaat, opdoeken van leergerichte CLB-ondersteuning als gevolg van CLB-hervorming, ontwrichting van hoger en universitair onderwijs door hervormingen sinds 1995, zwak achterstands- en GOK-beleid in het basisonderwijs, flexibilisering en outputfinanciering in hoger onderwijs, de nefaste gevolgen van een eventuele invoering van inclusief onderwijs (leerzorg) - ook voor het bso, ...

## 2.2 Zwakke en sociaal-benadeelde leerlingen presteren beter

In onze 2 themanummers over de hervorming (151 en 152) hebben we uitvoerig aangetoond dat de uitgangspunten op kwakkels gebaseerd zijn. We vatten in onze analyse hieronder nog even een paar weerleggingen samen.

Smet en co verkondigen nog steeds dat onze zwakke en sociaal-benadeelde leerlingen zwakker presteren en meer gediscrimineerd worden dan in de andere landen. Dat zou vooral een gevolg zijn van ons gedifferentieerd secundair onderwijs. In de inleiding van de nota lezen we: *"De PISA-onderzoeken geven aan dat er bijna nergens in Europa zulke grote verschillen zijn tussen de resultaten van de sterkst en de zwakst presterende leerlingen. De schrijnendste vaststelling in deze context is het verband met het sociaal milieu waarin de jongeren opgroeien. Het onderwijs slaagt er nog steeds niet in daarvan de effecten weg te werken, integendeel zelfs, in vele gevallen versterkt het die nog. Het sociale milieu blijkt in grote mate bepalend te zijn voor de onderwijsvorm waarin de jongere belandt en de schoolse vertraging die hij of zij oploopt."* De verantwoordelijke voor PISA 2000 - Luc Van de Poele (UGent) – weerlegde al 8 jaar geleden deze kritiek. Van de Poele poneerde: *"Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere klassen. Zij worden niet achtergesteld zoals sommigen ten onrechte in de media voorstellen: ze scoren internationaal eveneens zéér behoorlijk"* (DS, 30.10.02).

Ook de Leuvense onderzoeker Jan Van Damme nam onlangs nog afstand van de belangrijkste uitgangspunten van de hervorming. Prof. Van Damme schreef dat uit een analyse van Hofman, R.H. e.a.

op een internationale databank blijkt dat het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen goed doet inzake het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtone leerlingen (*De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs, met aandacht voor socio-economische status, etniciteit en geslacht*; in: *Vriendenboek prof. Jef Verhoeven*, 2009). Dit onderzoek is volgens Van Damme één van de meest betrouwbare. De basisconclusie luidt: *"The outcomes make clear that Austria, Belgium (Flemish), Ireland and the Netherlands show the lowest gap between their native middle-high/SES and native low/SES students and in that respect these countries can be assessed as fairly equity-providing education systems"*. De 'Vlaamse' leerlingen scoren volgens deze studie *"very high on both the quality as well as on the ses-equity ranking"* (Hofman, R.H., e.a. *Institutional context of Education Systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity*, 2004, Kluwer Academic Publishers).

*"Dit citaat"*, aldus Van Damme, *"maakt duidelijk dat een goede analyse tot meer genuanceerde uitspraken leidt dan dat het Vlaams onderwijs blij zou geven van een zeer grote sociale ongelijkheid."*

*Vlaamse en Nederlandse onderzoekers toonden ook herhaaldelijk aan dat de relatie tussen de scholingsgraad van de ouders en de leerprestaties van hun kinderen er ook al is bij de aanvang van het s.o. en dus geen gevolg is van de structuur van het s.o.* Van Damme poneerde in de hiervoor geciteerde bijdrage: *"Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het s.o. (=prestaties, intelligentie ...) dan brengen de leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status het ongeveer even ver in het s.o."* Ook de grote verschillen inzake ongekwalificeerde uitstroom, leervertraging... tussen landelijke en (groot)stedelijke gebieden, wijst er op dat deze fenomenen niet het gevolg zijn van de structuur van het secundair onderwijs.

De verantwoordelijken voor TIMSS (Van Damme, KULeuven) en PISA (Van de Poele, UGent) stelden verder dat ook onze zwakkere leerlingen nog stukken beter presteren dan in de meeste landen. Wim V. (Antwerpen) is het daarmee eens (zie p. 5). Onze gedifferentieerde structuur zorgt er tegelijk voor dat onze betere leerlingen meer gestimuleerd worden dan elders en dus - relatief bekeken - hoger scoren. Van Damme wees ook herhaaldelijk op het feit dat het watervaleffect voor veel leerlingen heilzaam is. De waterval is volgens velen een natuurlijk

verschijnsel, op die manier komen de meesten terecht waar ze thuishoren.

De Nederlandse prof. Dronkers toonde in zijn onderzoek ook aan dat allochtone leerlingen van Turkse & Marokkaanse afkomst overal heel wat zwakker presteren dan andere migrantenleerlingen. Bij de interpretatie van de uitslag van de 5 of 10 % zwakste leerlingen voor PISA, TIMSS ... moet men ook hier rekening mee houden.

In zijn 6 september-bijdrage (DS) poneerde Guy Tegenbos eens te meer: *“Meer dan het onderwijs in andere landen heeft het Vlaams onderwijs de neiging de ‘sociale ongelijkheid te reproduceren’. Terwijl onderwijs juist de rol heeft de sociale ongelijkheid te doorbreken en gelijke kansen te scheppen voor kinderen, ongeacht hun afkomst.”* In een reactie op deze stelling repliceerde Wim V. (Antwerpen): *“Tegenbos beweert: ‘meer dan het onderwijs in andere landen heeft het Vlaams onderwijs de neiging de ‘sociale ongelijkheid te reproduceren’. Alweer die kwakkel die steeds opnieuw herhaald wordt. Dit is een geloofspunt van het beleid geworden maar steunt niet op de objectieve feiten. De feiten zijn dat in ons onderwijs de achterstandskinderen relatief veel beter af zijn dan in landen met een lager algemeen niveau. Uit internationale vergelijkingen blijkt steeds opnieuw dat de samenhang tussen het algemene niveau en het niveau van de zwaksten zeer hoog is. De onderwijsideologen hebben duidelijk een andere verborgen agenda, m.n. het legitimeren van hun radicale hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Als ze die doorvoeren zal het resultaat juist zijn dat het algemene niveau verder daalt en dus ook dat van de achterstandskinderen. ... De berichtgeving en de conclusies van een aantal onderwijsideologen zijn niet gebaseerd op feiten. Als wetenschapper is het mijn job om dat onderscheid te maken.”*

De meeste onderwijskundigen doorprikken ook de kloofmythe; als de zwakkere leerlingen voldoende presteren dan hebben we er alle belang bij dat ook de beste leerlingen optimaal presteren – ook al wordt de kloof hierdoor groter.

### 2.3 Hoog i.p.v. laag welbevinden

Smet en zijn medewerkers mekkeren ook over het tekort aan welbevinden bij de leerlingen met o.a. een verwijzing naar een recente enquête van de Vlaamse Scholierenkoepel. Smet en co schrijven in hun oriëntatienota dat *“de leerlingen de school door*

*-gaans saai vinden”*. Dit moet volgens hen *“alle betrokkenen ertoe aanzetten de school aangenamer en boeiender te maken”*. Dit was ook een van de boodschappen in de 1-septemberinterviews met minister Smet. Voor de scherpe reacties op dit 1-septemberstandpunt van minister Smet verwijzen we naar de bijdrage achteraan dit nummer.

Smet en co staven hun uitspraken over welbevinden niet met onderzoeken die ze zelf bestelden en betaalden, maar op een onbetrouwbare enquête van de Vlaamse Scholierenkoepel. Dat spreekt voor zich. De inspectie s.o. nam in 2002-2003 een uitgebreide enquête af van 6000 leerlingen s.o.. De globale score voor het welbevinden was 3,8 op een 5-puntenschaal. De materiële uitrusting kreeg een lage score, maar dit heeft o.i. niets te maken met de kwaliteit van het aangeboden onderwijs. Als we afzien van de factor ‘materiële’ uitrusting, dan ligt de welbevinden-score dus nog een stuk hoger. Dat de leerlingen de studiedruk als iets minder leuk ervaren (scores tussen 2,7 en 3,1) lijkt ons ook begrijpelijk: leren mag en moet als ‘lastig’ ervaren worden. Deze hoge score was - ook volgens de inspectie - nagenoeg een bevestiging van het LOSO-onderzoek van prof. J. Van Damme en van het onderzoek 98.06 van prof. N. Engels e.a. (*Onderwijsspiegel* 2002-2003, p. 74).

Ook de conclusies in het meest recente onderzoek (2010) van prof. Nicole Vettenburg en co lezen we eens te meer dat het welbevinden heel hoog is: *“Inzake de schoolbeleving (= zowel tevredenheid over inhoud van de opleiding als over de eigen school) stellen we vast dat deze vrij positief is: de meeste leerlingen zijn tevreden tot zeer tevreden over hun school en opleiding. In de eerste twee jaren zijn leerlingen uit de a-stroom - meer tevreden dan de leerlingen uit de b-stroom. In de hogere leerjaren zien we geen verschil in schoolbeleving tussen bso-, tso- en aso-leerlingen.*

*In verband met de tweede dimensie van het schoolwelbevinden, namelijk de relatie met de leerkrachten, stellen we vast dat de meeste leerlingen een goede tot zeer goede relatie hebben met hun leerkrachten. Er worden geen verschillen vastgesteld naar onderwijsvorm (aso, tso, bso) noch naar leeftijd (Vettenburg Nicole e.a., Jongeren in cijfers en letters, Bevindingen uit de Jop-monitor 2, Acco, 2010, p. 75 en 76). Ook enquêtes bij ouders wijzen uit dat deze best tevreden zijn over ons secundair onderwijs.*

## 2.4 Zittenblijverskwakkel sinds 1991 doorverteld

Smet en co wekken eens te meer de indruk dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven is. Niets is minder waar. Uit PISA blijkt dat niet minder dan 72 % van onze 15-jarigen op leeftijd zitten. In de ons omringende landen is dit een stuk minder - in Frans-talig België 56 %. De zittenblijverskwakkel worden al twintig jaar doorverteld. In het overheidsrapport 'Het educatief bestel in België' fantaseerden de opstellers bijvoorbeeld dat er 9 à 10 zittenblijvers waren in het eerste jaar secundair onderwijs. In 1993 stelde prof. Jan Van Damme na een telling dat er slechts 3,3 % waren. In landelijke streken als Torhout was dit slechts 1,5%; het grotere aantal situeerde zich vooral in de grootsteden. Momenteel start in Brussel bijna 50 % van de leerlingen in het eerste jaar s.o. met één of meerdere jaren leerachterstand. De grote regionale verschillen wijzen erop dat het zittenblijven niet gelinkt is aan de structuur van ons s.o.

De zittenblijverskwakkel van 1991 was het startpunt voor het radikaal in vraag stellen van onze sterke eerste graad s.o. Met een beroep op die kwakkel werd gesteld dat de eerste graad niet deugde, dat de opleiding van de regenten niet deugde en dat we moesten kiezen voor een comprehensieve, gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen. Dat was eigenlijk al de start van de stemmingmakerij en van de opeenvolgende pleidooien voor een comprehensieve eerste graad s.o. In ons interview met minister Marleen Vanderpoorten bleek dat zij ook nog in 2001 vertrok van deze kwakkel voor haar kritiek op de eerste graad en op het regentaat. De vele onderwijskwakkel leidden mede tot de oprichting en sponsoring van 'Accent on talent' door minister Vanderpoorten. Minister Smet maakt zich ook veel illusies waar hij beweert dat zijn hervorming het zittenblijven ten zeerste zou beperken.

## 3 Structurele en inhoudelijke hervormingen & kritieken

### 3.1 Basisdoelstellingen

De inhoud van de oriëntatienota is al uitvoerig in de pers verschenen en komt grotendeels overeen met de voorstellen van de commissie-Monard die we al uitvoerig bespraken in Onderwijskrant 151 & 152. We beperken ons hier tot enkele hoofdzaken. We citeren vooreerst de belangrijkste passage uit het persbericht: "In de nota wordt de 1ste graad een

stuk breder en 'gemeenschappelijker' opgevat dan nu het geval is. In het 1ste jaar zou men alle leerlingen uit het 1ste jaar laten kennismaken met alle zes belangstellingsgebieden, in het 2de jaar zouden ze dan 2 van de 6 belangstellingsgebieden moeten kiezen.

Ook de 2de graad zou breder worden georiënteerd dan nu; hij zou minder specialiserend worden opgevat (minder studierichtingen) en zou ook meer gericht worden op het behalen van de sleutelcompetenties (d.i. de competenties nodig om vlot in de samenleving te kunnen meespelen). Vanaf de tweede graad vertakken de belangstellingsgebieden zich in domeinen.

In de 3de graad wordt er wel meer op specialisatie gewerkt en op het behalen van een kwalificatie. Concreet zou dit alles betekenen dat de definitieve studiekeuze pas aan de leerlingen wordt voorgelegd op de leeftijd van 16 jaar. Naast een algemene stroom zal er ook een schakelblok worden voorzien, dit in plaats van de huidige b-stroom.

De nota die voorligt wil de algemeen (maar foutief) ingeburgerde tegenstelling tussen kennis, vaardigheden en attitudes doorbreken en werken rond competenties als inhoudelijke 'kapstokken'/referentiekader voor het s.o. Concreet wordt er gewerkt met 10 verschillende competenties met een aantal sleutelcompetenties en daarnaast extra competenties. Die competenties worden wel nog vertaald in eindtermen. De hervorming bouwt ook differentiatie (d.i. remediëring of verdieping of verbreding) op een structurele manier in binnen de lessentabellen. Al te vaak wordt er foutief geïnterpreteerd dat een langere 'gemeenschappelijke' stroom per definitie zou leiden tot nivellering. De hervormingsplannen voorzien uitdrukkelijk extra ondersteuning voor wie dat nodig heeft maar ook bijkomend prikkels voor wie daar klaar voor is." De eerste visienota circuleert nu. De VLOR moet al een advies uitbrengen vóór 20 januari 2011. Minister Smet wil de contouren van de hervorming klaar hebben tegen 2014, het eind van de regeerperiode. Dat laat toe de hervorming door te voeren bij het begin van de periode 2015-2020."

### 3.2 Hervorming structuur s.o.

De eerste graad bevat praktisch uitsluitend algemene basisvorming voor alle leerlingen. In het eerste jaar worden "de leerlingen uitgedaagd om kennis te maken met alle 6 belangstellingsgebieden" en die kennismaking moet geïntegreerd worden in de 13

basisvakken. Dit laatste lijkt ons een onmogelijke opdracht. De zes kennisgebieden zijn: techniek en wetenschappen, natuur en wetenschappen, welzijn en sociale wetenschappen, handel en economische wetenschappen, creatie en kunst, taal en letterkunde. Naast dit gemeenschappelijk pakket zijn er in het eerste jaar nog een paar uren voorzien voor remediëring van de zwakkere leerlingen en stimulering voor de sterkere.

We lezen verder in de nota: “Op basis van de kennismaking in het eerste leerjaar maken de leerlingen van het tweede jaar een eerste beperkte en omkeerbare keuze van twee belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar”. Ook het 2<sup>de</sup> jaar biedt dus grotendeels gemeenschappelijke basisvorming, maar daarnaast kiezen de leerlingen tijdens een beperkt aantal uren voor 2 van de 6 belangstellingsgebieden (bijvoorbeeld 2 uur Techniek & 2 uur ...). Na het 2<sup>de</sup> jaar moeten nog alle mogelijke opties in het derde jaar mogelijk zijn. De huidige gedifferentieerde opties in het eerste en tweede jaar worden dus afgeschaft en de tso- en bso-leerlingen krijgen minder lessen techniek en praktijkgerichte vakken.

In de *tweede graad* moet de leerling geen keuze maken tussen aso, tso, bso en kso, maar wel uit zgn. *belangstellingsgebieden* en worden domeinen binnen dat gebied uitgediept. Vanuit het belangstellingsgebied taal en letterkunde zou men bijvoorbeeld kiezen voor de domeinen klassieke talen en moderne vreemde talen. In de *derde graad* kiezen jongeren doorgedreven studierichtingen die ofwel naar het hoger onderwijs leiden, ofwel direct naar de arbeidsmarkt. (NvdR: *veel leerlingen combineren momenteel belangstellingsgebieden: klassieke talen met wiskunde; Latijn met wiskunde ...*)

### 3.3 Kritiek op structuurhervormingen

In dit nummer zijn we niet van plan onze uitgebreide analyse en kritiek op de hervormingsvoorstellen nog eens over te doen; we verwijzen hiervoor naar de themanummers 151 en 152. We formuleren slechts een paar basiskritieken en laten verderop praktijkmensen hierover getuigen.

In praktisch alle reacties wordt gewezen op de nivellering naar onder toe. Een gemeenschappelijke eerste graad blijkt steeds voor een aantal leerlingen te moeilijk en te theoretisch te zijn en te gemakkelijk voor andere leerlingen; ze speelt onvolgende in op de grote verschillen inzake voorken-

nis, talenten en toekomstperspectieven. Als die iets meer liggen in de richting van technische of praktische competenties, ligt voor deze leerlingen de klemtoon op datgene wat ze iets minder kunnen en/of nodig hebben voor hun verdere toekomst. Deze leerlingen krijgen *geen passende en volwaardige leerroutes*; ze zijn nog het meest de dupe van een middenschool. Ze verwerven tegelijk te weinig technische competenties waarop ze in de hogere jaren verder kunnen bouwen; dit is ook één van de grote problemen na het beëindigen van de Finse middenschool. Leerlingen met meer theoretische talenten en een meer theoriegerichte toekomst, worden dan weer al te weinig uitgedaagd. In de derde graad lager onderwijs kan het al bij al verantwoord zijn dat dergelijke leerlingen wat afgeremd worden, maar we kunnen die leerlingen niet nog 2 (of 4) jaar opsluiten binnen een gemeenschappelijke stam en in sterk heterogene klassen.

In een reactie op de hervormingsvoorstellen stelt ook directeur *Walter Roggeman* (Sint-Niklaas) dat heel wat leerlingen op 12 jaar al rijp zijn om een keuze te maken en dat voor hen de keuze uitstellen tijdverlies betekent. Zeker voor talen mag je volgens hem niet te lang wachten – mede gezien de talenkennis erop achteruitgegaan is in Vlaanderen. Belangrijk zijn ook de overstapmogelijkheden: “*Veel leerlingen die na 2 jaar aso overschakelen naar het tso doen het daar uitstekend ... Je moet de waterval niet zo verketteren.*” Wie het verslag leest van de bespreking op 14 september binnen de groep van coördinerende directeurs (CODIS-katholiek onderwijs) merkt dat het verbond van het katholiek secundair onderwijs een meer gedifferentieerde invulling van de eerste graad voorstelt (met Latijn b.v.) en dat er absoluut geen overeenstemming is tussen de directeurs hierover (zie pagina 22).

Een eenheidsworst voor alle 12- à 14-jarigen leidt tot verveling voor getalenteerde leerlingen én tot frustratie voor zwakkere leerlingen, tot nivellering, niveaudaling en talentverspilling bij alle leerlingen. *Gelijke behandeling verongelijkt alle leerlingen; equity leidt dan eerder tot inequity.* W. Kienitz waarschuwde al in 1971 dat precies de middenschool de democratisering en sociale doorstroming bemoeilijktte omdat ze de getalenteerde arbeiderskinderen in hun (culturele) achterstand bevestigde door het presenteren van een te brede verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch en abstract, maar meer ervaringsgericht en instrumenteel niveau (*Einlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlin, 1971). Veel arbeider-

derskinderen konden destijds hun culturele achterstand precies verkleinen en doorstromen naar het hoger onderwijs dankzij veeleisend basisonderwijs en veeleisend aso en tso. Ook prof. *Jan Van Damme* stelde onlangs nog: *“Latijn wordt beschouwd als een sociale ongelijkmaker die moet afgebouwd worden, maar ondertussen reduceert dit plan meteen de omvang van een o.i. effectief middel tot sociaal gelijkmaken. Bijzonder spijtig.”* Zelf vinden wij – en anderen met ons – dat de grote groep leerlingen die in de eerste graad voor ‘moderne wetenschappen’ kiest te heterogeen is, en dat de meer getalenteerden meer uitgedaagd moeten worden via het kunnen kiezen van een sterke optie – bijvoorbeeld Engels.

In de honderden recente kritieken op de voorstellen komt de nivelleringskritiek telkens als een mantra terug. Veel discussianten stellen dat de nivellering nu al veel te sterk is. Comprehensieve eenheidskost in de eerste graad zou nog meer dan op vandaag tot ondervoeding van de sterkere leerlingen leiden. In de bijdrage *“Is het Nederlands en het Vlaams onderwijs sterk voor de zwakken en zwak voor de sterken?”* stelde ook prof. *Jan Van Damme* op de *Onderwijsresearchdagen 2009* die Vlaamse beleids-slogan in vraag – samen met de kloofmythe. *Van Damme* betreurde dat er eerder te weinig aandacht is voor de sterkere leerlingen: *“Zo blijkt uit recent onderzoek dat ons basisonderwijs het in een internationale vergelijking betreffende de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, erg goed doet wat betreft de zwakke presteerders, maar zeer duidelijk achterop blijft wat betreft de sterk presterende leerlingen. Ook aandacht voor sterke leerlingen moet een beleidsprioriteit worden”* (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, DS, 3 juli 2009). In Finland, Nederland, Frankrijk .... maken onderzoekers en beleids-mensen zich grote zorgen over de onderpresterende ‘excellente’ leerlingen. In PISA-2006 presteerden ook onze betere leerlingen minder dan voorheen; maar onze beleidsmensen verdoezelden deze vaststelling.

Ook vanaf de tweede graad gaan we geenszins akkoord met de stelling dat de leerlingen in de eerste plaats moeten kiezen voor brede belangstellingsgebieden en algemene competenties, dat hun prestatieniveau een veel minder belangrijke rol speelt en dat de leerlingen pas definitief moeten kunnen kiezen na het 4<sup>de</sup> jaar. En ook binnen die belangstellingsgebieden zal overigens een hiërarchie insluipen. We verwijzen voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad naar onze commentaar en voorstellen in *Onderwijskrant 151*.

### 3.4 Samenvatting didactische hervorming: competentiegericht onderwijs is dé motor

In de oriëntatienota-Smet stellen de beleidsmensen dat ze samen met de hervorming van de structuur van het s.o. ook een pedagogisch-didactische aanpak zullen opleggen in de richting van het zogenaamde *nieuwe leren*. (In het rapport-Monard spraken men van AVC-leren: activerend, vakoverschrijdend en competentiegericht). De geplande invoering van *competentiegericht onderwijs* e.d. is volgens de nota zelfs *‘dé motor van de innovatie’*. Het is uiteraard heel merkwaardig dat Smet en co ervan uitgaan dat politici een pedagogisch-didactische aanpak mogen en moeten opleggen. Van staatspedagogiek gesproken!

We lezen verder: *“Gelet op de belangrijke maatschappelijke opdracht op vlak van competentieontwikkeling voor ons Vlaams onderwijs, kiezen we voor ons toekomstige secundair onderwijs resoluut voor ‘competentieontwikkeld onderwijs’. We maken deze keuze niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten. Competentieontwikkeld onderwijs versterkt bijvoorbeeld de mogelijkheid dat leerlingen het eigen leren in handen kunnen nemen (p. 15-16). In het kielzog van het competentiedebat is de vraag naar nieuwe vormen van leren op de voorgrond gekomen. Innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën komen daarmee volop in de belangstelling. Sommige auteurs zien projectwerk en een leren dat vertrekt vanuit reële problemen als dé sleutel tot een succesvolle implementatie van ‘competenties voor de 21e eeuw’. Vaak wordt dit gezien in combinatie met het gebruik van digitale leeromgevingen.”*

De oriëntatienota propageert ook het *constructivistisch* en zelfstandig leren dat veel gelijkenissen vertoont met de competentiegerichte aanpak. We citeren nog even: *“Onderzoek over het leren heeft uitgewezen dat mensen nieuwe kennis en begrippen opbouwen op basis van wat ze al kennen en kunnen. Deze vaststelling duidt op het belang van zelfregulering in een leerproces of met andere woorden de mogelijkheid om zelf op een actieve manier het leren te kunnen sturen en organiseren. Digitale toepassingen zoals discussiefora, weblogs en games kunnen het participatief en leerlinggecentreerd leerproces bevorderen. Het hoger geciteerde OESO-onderzoek benadrukt in dit verband eveneens dat leerlingen de ruimte moeten krijgen om kennis in*

*diverse contexten te kunnen toepassen en hierover te reflecteren.”*

Ook in een 1-septemberinterview stelde minister Smet dat ons onderwijs heel saai is en dat hij veel heil verwacht van het werken met games, inspelen op de leefwereld e.d. In de laatste bijdrage in dit nummer gaan we uitvoerig in op de reacties van leerkrachten op dit standpunt van Pascal Smet.

### **3.5 Kritiek op ‘nieuwe leren’ en staatspedagogiek**

Een andere belangrijke kritiek slaat op het feit dat de ‘comprehensieve’ hervormers naast de keuze voor een comprehensieve structuur al sinds 1970 kiezen voor het leerlinggericht ontplooiings- of ontscholingsmodel, voor de competentiegerichte aanpak met veel zelfstandig leren, voor ervaringsgericht onderwijs ten koste van de geleide instructie en ervaringsverruimende cultuuroverdracht. In zijn recente *‘Overzichtsstudie over school- en instructie-effectiviteit’* concludeert prof. Jaap Scheerens dat volgens de meeste studies de klassieke aanpakken het meest renderen. Het meest effectief is het beeld van *traditioneel onderwijs* met veel interactie tussen leerkracht en leerlingen, met een vrij vast kader inzake curriculum en evaluatie, met een streng disciplinair klimaat en met voldoende autonomie voor de leraren. Het pedagogisch ontscholingsmodel van de meeste voorstanders van comprehensief onderwijs staat haaks op het democratisch gelijkheidsideaal en op het nastreven van sociale mobiliteit.

De invoering van competentiegericht onderwijs is volgens de nota zelfs *‘de motor van de innovatie’* (zie punt 3.4). Competentiegericht en constructivistisch onderwijs was van meet af aan een controversiële aangelegenheid binnen de onderwijskunde en de praktijkmensen moeten er niets van weten. De constructivistische en competentiegerichte rage is op vandaag ook al binnen de ‘hogere pedagogiek’ een tijdje uitgeraasd. Zo heeft de grote propagandist van het competentiegericht onderwijs in Franstalig België, de Luikse professor Marcel Crahay, zich al in 2005 bekeerd. De ‘officiële’ invoering van competentiegericht onderwijs in Wallonië heeft volgens Crahay tot veel verwarring en tot een sterke aantasting van het niveau geleid. We merken ook dat de *Leuvense prof. F. Dochy* de voorbije jaren zijn competentiepropaganda stilzwijgend stopzette. Dochy zal ook gemerkt hebben dat de meeste van zijn Leuvense collega’s hem geenszins volgden.

Uit de verwoording van veel passages over het nieuwe leren, merken we overigens dat de opstellers niet al te best weten waar de leerpsychologische klepel hangt. Zo motiveren zij het zelfstandig leren met de stelling dat *“mensen nieuwe kennis en begrippen opbouwen op basis van wat ze al kennen en kunnen”*. Precies de cumulatieve opbouw van de kennis is een argument voor de klassieke stapsgewijze aanpak onder leiding van de leerkracht en begeleid door een gestructureerd leerplan en een gestructureerde methode. Het zijn precies de aanhangers van het constructivistisch en competentiegericht leren die deze aanpak sterk in vraag stellen. Bekende leerpsychologen stellen dat het leerproces in klas nu al vaak te weinig begeleid en gestuurd wordt door de leerkracht. In *Competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie* (2010, zie Ovds of internet) wijst ook *Nico Hirtt* op de nefaste gevolgen van de invoering van zo’n aanpak - met verwijzingen naar het Franstalig onderwijs. Zelf werken we momenteel aan een themanummer over competentiegericht onderwijs.

De constructivistische en competentiegerichte benadering leidt tot een uitholling van de leerplannen en van het leerkrachtgestuurd leren; de leerlingen worden te veel aan hun lot overgelaten. De leerlingen uit de sociaal-cultureel zwakkere milieus zijn het meest de dupe van het zelfstandig leren en van de inhoudelijke uitholling van de vakken; het *nieuwe leren* verhindert de uitbouw van hun talenten. Dit was ook een basisconclusie in het Nederlandse parlementaire evaluatierapport *Dijsselbloem*. Terloops: in Nederland leidde de constructivistische wending binnen de wiskunde tot een ware wiskundeoorlog. Die aanpak van het *Freudenthal Instituut* is momenteel op de terugtocht. Voor de kritiek op het constructivistisch en zelfstandig leren verwijzen we o.a. naar het themanummer dat we hierover publiceerden: *Onderwijskrant 113: Constructivisme als leertheorie en en constructivistisch wiskunde* en naar *Onderwijskrant 146* (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)).

In *‘Mensen doen schitteren’* wordt ook alle heil verwacht van het structureel invoeren van differentiatie binnen de meer heterogene klassen. Differentiatie wordt voorgesteld als een wondermiddel voor vele kwalen. Uit de reacties in verdere bijdragen zal eens te meer blijken dat de praktijkmensen niet geloven in het differentiatiesprookje van Smet en co. In *Onderwijskrant 152* toonden we aan dat differentiatie binnen heterogene klassen volgens de leerkrachten niet haalbaar is en dat de voorgestelde

voordelen geenszins bevestigd worden in valabele wetenschappelijke studies. De VSO-coördinatoren hebben destijds ook steeds de interne differentiatie als de hoeksteen van het VSO voorgesteld, maar gaven achteraf ontmoedigd toe dat de leerkrachten dit niet (kunnen) toepassen. *Carl Vankeirsbilck* schrijft dat de stelling “*dat de verschillen tussen de leerlingen zouden worden ondervangen door differentiatie, utopisch is. Ook in Finland gebeurt dit niet zo, hoewel men dit graag laat uitschijnen. De Finse prof von Freymann, werkzaam in Duitsland: “Die hierzulande weitverbreitete Vorstellung, dass finnische Schulen mit Hilfe binnendifferenzierender Unter-richtsmethoden in sich ausgesprochen heterogene Klassen bedienen, ist also falsch” (Website Econoshock).*

Het verbaast ons overigens ten zeerste dat de politieke beleidsmensen van oordeel zijn dat ze een pedagogisch-didactische aanpak mogen en moeten opleggen. De belangrijkste conclusie van het rapport-Dijsselbloem luidde dat de beleidsmensen zich in het verleden ten onrechte inlieten met het propageren en opleggen van een pedagogisch-didactische aanpak, met *staatspedagogiek*. Precies door het zich ten onrechte inlaten met het *hoe* van het onderwijs hadden de beleidsmensen het onderwijs in de verkeerde richting gestuurd en het onttrokken aan de ervaringswijsheid van de praktijkmensen.

Ook ACOD-onderwijs verzette zich vorig jaar tegen het voornemen in het plan-Monard om het nieuwe ‘ACV’-leren op te leggen. Ze bekritiseerden de staatspedagogiek en stelden ook: “*De oude demonen van de commissie ‘Accent op Talent’ duiken hier opnieuw op. De leraar moet o.i. een prominente en sturende figuur zijn en blijven in het didactisch proces en zich niet laten degraderen tot een coach aan de zijlijn.*”

#### **4 Praktijkvreemd, vaag en illusoir hervormingsplan**

‘Mensen doen schitteren’ is volgens de meeste praktijkmensen een totaal misleidende titel. VSO-2 belet dat leerlingen nog mogen en kunnen schitteren en onderwijs krijgen afgestemd op hun niveau en toekomst. Dat de beleidsmensen er de voorbije 10 jaar niet in slaagden om hun voorstellen in de proeftuinen uit te testen en te laten evalueren, wijst ook op de onhaalbaarheid en onwenselijkheid. Het Vlaams onderwijs kende de voorbije eeuw op structureel en inhoudelijk vlak een schitterende traditie. En door de democratisering konden steeds

meer leerlingen genieten van degelijk secundair, hoger en universitair onderwijs. Door een aantal ondoordachte hervormingen van de voorbije decennia schittert ons onderwijs al heel wat minder dan weleer en dit niettegenstaande er veel meer centen geïnvesteerd worden. De belangrijkste hefboom voor de talentontwikkeling en democratisering – de kwaliteit van het onderwijs – werd aangetast. Het VSO-2-plan van minister Smet zal volgens veruit de meeste mensen de kwaliteit van ons onderwijs nog gevoelig doen afnemen.

Smet heeft maandenlang Vlaanderen rondgereisd met zijn campagne ‘*Zeg het hem zelf*’. Blijkbaar is hij er niet wijzer uit geworden. Wie aandachtig luistert naar leerkrachten, ouders en leerlingen moet toch vlug constateren dat weinigen de hervorming genezen zijn.

In de context van de naderende verkiezingen had minister Vandenbroucke zich destijds inzake de hervorming van het s.o. bewust gedeisd gehouden en ook bij zijn aantreden stelde minister Smet zich terughoudend op. De radicaliteit van de oriëntatienota van 13 september verraste ons. In de maand september vielen ook de lichtzinnigheid en het voluntarisme in Smets uitspraken op – in de 1-septemberinterviews, in de oriëntatienota s.o., in uitspraken over Engels als tweede taal ... Diezelfde lichtzinnigheid troffen we ook aan in een recent interview in *Schamper*, studententijdschrift van de Universiteit Gent. In *Schamper* van 27 september nemen studenten afstand van de hervormingsnota. *Schamper* stelt: “*Wat ons het meest zorgen baart, is de haalbaarheid van uw plan voor de hervorming van het s.o. Men heeft nu al moeite om te differentiëren in het lager onderwijs.*” Smet repliceert: “*Als je in iets gelooft, is alles haalbaar. Voor elk probleem is er een oplossing.*”

Opvallend veel critici betreuren dat hervormingen van de voorbije decennia druppelsgewijs een negatief impact hadden op het leerniveau van een hele generatie leerlingen en studenten. In Nederland bevestigde de parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem dat in hun land daadwerkelijk het geval was. Ook in Vlaanderen sturen *Onderwijskrant* en *O-ZON* in dit verband al een tijdje aan op hoorzittingen en/of een parlementaire onderzoekscommissie. Om te weten hoe het in de toekomst verder moet, moeten we eerst in het reine komen met het verleden en een inventaris opmaken van de sterke en zwakke punten.



## **VOLT-debat en VOLT-peiling van de week: het is een heel slecht idee om leerlingen na de lagere school nog twee jaar langer samen te houden!**

### **1 Inleiding: VOLT-debat slaat onverwachte vonken**

De VRT organiseerde op 22 september een debat met onderwijsminister Pascal Smet in het programma VOLT. Wat is de minister allemaal van plan met het middelbaar onderwijs? Sterke en minder sterke leerlingen samen in klas. Toekomstige ingenieurs op de schoolbanken met jongens en meisjes die mecanici worden? *'Moeten we de leerlingen nog twee jaar samenhouden in het s.o.?'*

Dat was de thematiek van de VOLT-debat van 22 september en van de VOLT-vraag van de week. De VOLT-vraag op de website 'deredactie.be' werd massaal met een bijna unaniem *neen* beantwoord.

Als discussianten had VOLT twee mensen uitgenodigd: *Ann Brusseel* (volksvertegenwoordiger OpenVLD en ex-leraar) en *Ivan Van de Cloot*, hoofd-econoom van de *denktank Itinera*. Een redactielid belde me vooraf ontgoocheld op. Hij begreep niet *"waarom de VRT niet iemand uit het onderwijsveld uitgenodigd had die het voortouw genomen had in de kritiek op de hervormingsplannen."*

Na het VOLT-debat liet hij me weten dat hij best tevreden was over het verloop. De twee discussianten hadden volgens hem precies dezelfde kritiek geformuleerd als deze die we met Onderwijskrant en O-ZON al vele jaren formuleren. Minister Smet zal zich in het vervolg wel beter informeren vooraleer een debat over zijn hervormingsplannen aan te gaan. Even belangrijk lijkt ons dat uit een paar honderd reacties op de VOLT-vraag van de week bleek dat bijna iedereen de hervormingsplannen van minister Smet radikaal afwijst. Jammer genoeg werd al na een paar dagen het forum hierover afgesloten.

In punt 2 geven we bijna integraal en letterlijk het verloop van het debat weer. Daarna volgt nog wat commentaar.

### **2 Het VOLT-debat**

#### **Te grote verschillen & nivellering**

*Volt:* "De leerlingen gedurende 2 jaar samenplaatsen, is dat interessant of betekent dit dat leerlingen nog 2 jaar ter plaatse trappelen?"

*Van de Cloot:* "Uitstellen van de keuze, comprehensief onderwijs, betekent o.a. dat de sterke leerlingen minder aandacht krijgen, maar vooral ook dat de verschillen binnen de klas veel groter worden dan nu al het geval is. Men kan dit in geen geval opvangen door differentiatie."

*Brusseel:* "Ik ben ook geenszins een fan van de hervorming; de verschillen op het eind van de basisschool zijn al heel groot. Er zijn 12-jarigen die theoretische leerstof aankunnen en er zijn er die dat veel minder kunnen. Als je er een amalgaam van maakt, een eenheidsworst, dan betekent dit niet alleen een nivellering naar beneden, maar ook dat de zwakke leerlingen daarmee geenszins geholpen worden."

*Smet:* "Maar we zullen extra-ondersteuning en prikkels bieden, we voeren gedifferentieerd onderwijs binnen de klas in. Er zijn ook een 2-tal uren voor extra ondersteuning voor de zwakke leerlingen en extra uitdaging voor de sterke."

*Volt:* "Betekent dit niet voor veel leerlingen dat ze nog 2 jaar hun broek verslijten?"

*Smet:* "Veel talenten worden momenteel niet verkend, die leerlingen belanden dan in tso en bso. In het eerste jaar zijn er 13 klassieke vakken waarin alle leerlingen de sleutelcompetenties verwerven; ze moeten toch allemaal leren lezen, rekenen e.d. Daarnaast zijn er nog een paar resterende uren waarin de zwakkere leerlingen ondersteuning krijgen en de rappere meer worden uitgedaagd."

*(NvdR: Smet toont hier o.i. zelf weinig respect voor het tso en bso; een perceptie die hij pretendeert te bestrijden.)*

## Tegengestelde evolutie in buurlanden

*Van de Cloot:* "In onze buurlanden is dit systeem uitgeprobeerd en het heeft er gefaald. In Nederland is men er in 2003 van teruggekeerd. De gemeenschappelijke basisvorming leidde paradoxaal aan de 2 kanten van het spectrum tot uitval: sterke leerlingen werden schoolmoe en zwakke leerlingen werden het meest benadeeld omdat de spreiding te groot is en ze onvoldoende passende aandacht kregen."

*Smet:* "Men mag onze hervorming niet vergelijken met deze in Nederland; daar is de hervorming doorgedraaid door het centraal stellen van de zelfstudie. Wij stellen dat de kinderen de basisvaardigheden moeten leren."

*Brusseeel* repliceerde terecht dat men in Nederland in de lagere cyclus niet zo had overdreven met zelfstudie als Smet beweerde. (*NvdR: de minister verwacht inderdaad de invoering van de comprehensieve gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus met de invoering van het studiehuis - zelfstudie in de hogere cyclus.*)

## Achterstanden in basisonderwijs aanpakken

*Smet:* "Kinderen die geen getuigschrift lager onderwijs hebben, moeten straks het *schakelblok* volgen en worden daar bijgewerkt."

*Van de Cloot* repliceert dat de aandacht voor de zwakke leerlingen prioritair in het basisonderwijs moet plaatsvinden.

*Brusseeel:* "Ik ben het eens met *Van de Cloot* en vindt dat er vooral in het basisonderwijs meer aandacht moet gaan naar de zwakkere leerlingen, naar het wegwerken van leerachterstanden. Dat is veel dringender dan het hervormen van het secundair onderwijs."

(*NvdR: eind augustus 2009 stelde ook Mieke Van Hecke, chef katholiek onderwijs, dat er voorrang verleend moest worden aan het wegwerken van achterstanden in het basisonderwijs en vooral van de grote taalproblemen. Jammer genoeg kreeg ze hiervoor geen steun van de vrijgestelden van het verbond van het secundair onderwijs die resoluut de hervorming van het s.o. prioritair stellen.*)

## Verkeerde leuzes in 1ste graad?

*Smet:* "We gaan toch niet over een nacht ijs. We hadden al het project 'Accent op talent', de vele proeftuinen ... . Iedereen die het goed voorheeft met het s.o. weet toch dat het huidige onderwijs niet

goed functioneert. We hebben momenteel toch een watervalstelsel en dat leidt tot verkeerde keuzes. Leerlingen met talenten worden dan gedwongen naar het tso of bso.

*Brusseeel:* "De huidige keuze in de eerste graad is momenteel niet zo determinerend als de minister het voorstelt. Nu is er ook al een grotendeels gemeenschappelijke stam en een keuze tussen belangstellingsgebieden. We hebben niet zo'n grote hervorming nodig. En ook nu is er al het schakeljaar 1b."

## Differentiatie: 2 i.p.v. 1 leerkracht voor klas?

*Filmpje over duolessen in St-Maartenmidschool in Beveren.* In de klas werkt men met 2 leerkrachten per klas, met duolessen. We zien geen instructiemoment, maar enkel het inoefenen waarbij de 2 jonge leerkrachten pronken met de stelling dat de zwakkeren nog vragen kunnen stellen bij de leerstof en de sterkeren sneller kunnen doorwerken.

*Van de Cloot:* "Voor zo'n aanpak heb je het dubbel aantal leerkrachten nodig."

*Brusseeel:* "Er stellen zich hier ook nog andere problemen. We zagen de klas enkel bezig met differentiatie tijdens een inoefenmoment. Tijdens een les theorie of instructie kan je niet op twee snelheden werken. Dit systeem zou ook heel veel geld kosten en tegelijk weinig meerwaarde opleveren."

*Smet* probeert vervolgens aan te tonen dat duolessen e.d. toch financieel haalbaar zijn. Hij stelt: "De cijfers zijn de cijfers. De omkadering in Vlaanderen ligt nu al boven het Europees gemiddelde en met de hervorming zouden veel geld en leerkrachten vrijkomen door de reductie van 800 naar 200 studierichtingen. Differentiatie is ook praktisch wel haalbaar; duizenden leerkrachten doen dit nu al en ook de didactische aanpak willen we totaal veranderen door een combinatie van werkvormen (stimuleren, zelfstudie ...), het gebruik van digiborden ... Het gaat niet enkel om een structuurvorming, maar vooral ook om een didactische hervorming. Structuren moeten zich aanpassen aan de mensen."

*Brusseeel:* " Het afschaffen van richtingen betekent niet zomaar dat je veel leerkrachten kunt vrijmaken, het aantal vakken zal toch blijven en gegeven moeten worden.

*Van de Cloot:* "Nu al hebben de leerkrachten veel differentiatieproblemen. Als we straks sterk heterogene klasgroepen krijgen, dan zullen de differentiatieproblemen nog in sterke mate toenemen."

## Leerkrachten niet akkoord & niet gehoord

*Van de Cloot:* "In Frankrijk heeft men al 30 jaar geleden het *collège unique* ingevoerd; momenteel willen de beleidsmensen er weer van af 30 jaar debat en alle leerkrachten zijn ontevreden met dit systeem. Ik stel voor dat de Vlaamse leerkrachten massaal naar de minister schrijven om hun mening kenbaar te maken, dan zal wel duidelijk worden wat de praktijkmensen denken." (NvdR: de vele reacties in de periode van 13 tot 25 september spreken voor zich.)

*Brusseeel:* "Ik vraag me ook af of de leerkrachten wel gehoord zijn; ik geloof niet dat de leerkrachten zitten te wachten op zo'n grote verandering?"

*Smet:* "Iedereen kan straks nog zijn mening zeggen over mijn hervormingsplan. Maar ik verwacht dan wel een eerlijke argumentatie en geen elitaire argumenten."

*Van de Cloot:* "Is de kritiek van de gelijke trechter en nivellering ... nu ook al een elitaire kritiek?"

Noot: we zagen ook een getuigenis over de aanpak in de proeftuin van Maaseik. We vernamen er dat er vanaf het eerste jaar toch al vier uur optie zijn (b.v. Latijn). Dat verschilt weinig van de situatie in andere scholen en wijkt af van het voorstel van minister Smet. In *Onderwijskrant* 151 wezen we erop dat Maaseik zijn eerste graad zelfs geen middenschool durft noemen uit vrees veel leerlingen te verliezen. We stellen voor dat ook eens objectief gepeild wordt naar de mening van de leerkrachten op de proefscholen van Maaseik en Beveren. Volgens de directeur zitten de leerlingen in de tweede en derde graad in de eerste plaats samen op basis van hun belangstelling, de toekomstige ingenieur samen met de loodgieter, en niet op basis van hun niveau. Insiders zeggen ons dat dit laatste niet het geval is.

## 3 Commentaar bij VOLT-debat

### 3.1 Minister wijst alle kritiek af

We merkten ook dat minister Smet het bijzonder moeilijk heeft met kritiek en deze a priori niet ernstig wil nemen. Hij toonde tijdens het debat niet het minste begrip voor de argumenten van de discussianten.

In praktisch alle landen stellen de beleidsmensen momenteel dat men inzake achterstandsbestrijding en gelijke kansen absolute voorrang moet verlenen

aan ingrepen binnen het basisonderwijs. Ook *Ann Brusseeel* en *Ivan Van de Cloot* verdedigden dit standpunt, maar *Pascal Smet* ging jammer genoeg niet op deze stellingname in. We verbaasden ons ook over de denigrerende toon waarop minister Smet sprak over tso. Hij vindt het blijkbaar jammer als getalenteerde leerlingen voor tso kiezen.

We ergerden ons ook aan uitspraken als "*alle mensen die ernstig met onderwijs bezig zijn, stellen dat het huidige systeem niet deugt.... Iedereen mag mee debatteren straks, maar alleen mensen met een eerlijke argumentatie en geen elitaire*". De mensen die niet opgezet zijn met de 'officiële' stemmingmakerij tegen ons onderwijs, de praktijkmensen die bijna unaniem gewagen van nivellering en inhoudelijke uitholling e.d. zijn blijkbaar niet toegelaten tot het debat.

### 3.2 Rol van media bij debat

Echte (controversiële) debatten over onderwijshervormingen waren de voorbije jaren uiterst zeldzaam in de media. We vonden het VOLT-debat heel boeiend - mede omdat de twee discussianten vrij goed de standpunten van de leerkrachten en van de meeste burgers vertolkten. Dit open VOLT-debat lokte dan ook veel reacties en respons uit op de website van de VRT en elders.

De VOLT-uitzending illustreerde de belangrijke rol die de media kunnen spelen bij het stimuleren of afremmen van het debat. Omtrent de onderwijshervormingen steunden de kranten en andere media de voorbije 15 jaar jammer genoeg bijna uitsluitend het standpunt van de beleidsmensen en machtshebbers. Kritische stemmen werden meestal geweerd. Ministers weigeren meestal ook debatten met geduchte tegenstrevers.

Misnoegden en critici formuleren niet vlug hun ongenoegen, mede omdat ze niet weten waar ze ermee in de media e.d. terecht kunnen. In het verre verleden kregen tal van acties van *Onderwijskrant* weerklink in de media: hervormingsplan minister De Croo van 1975, acties rond moderne wiskunde vanaf 1982, actie rond zorgverbreding in 1991 ...). Het feit dat *De Standaard*-redacteur Hein De Belder in 1997 *Onderwijskrant* prees voor het feit dat we nog de enige instantie waren die het onderwijsbeleid kritisch volgde, was voor *Guy Tegenbos* voldoende om voortaan *Onderwijskrant* uit te sluiten. Ook *Klasse* vertikt het te verwijzen naar onze onderwijspublicaties en -acties.

## Opvallend veel kritiek op plan-Smet vanwege politieke partijen

Samenstelling: Raf Feys

### 1 Inleiding

We noteren vanwege de politieke partijen opvallend veel kritische reacties op het hervormingsplan van minister Smet. We vermoeden dat de politieke partijen de voorbije maanden en jaren al gemerkt hebben dat er geen draagvlak is. We vermoeden dan ook dat de Smet-hervorming te weinig steun zal krijgen vanuit het parlement. In een interview met *Georges Monard* stelde die voorbarig dat slechts het Vlaams Belang en LDD bezwaren maakten tegen een comprehensieve hervorming (IVO 118, 2010, p. 6).

### 2 Scherpe kritiek bij Open-VLD

Tijdens het VOLT-debat van 22 september sprak Open-VLD-volksvertegenwoordiger *Ann Brusseel* zich heel kritisch uit over de nivellerende gemeenschappelijke eerste graad (zie pagina 14 e.v). In 'Naar een vernieuwd s.o., een *déjà-vu*', gewaagt ze op haar website van een *niet realistisch en vraag plan dat de goedkeuring niet wegdraagt van de leerkrachten*. We lezen ook: "Het is niet nodig noch haalbaar om elk kind naar het algemeen secundair onderwijs te sturen, waar theoretische kennisverwerving voorop staat. Veel voorstanders van een gemeenschappelijke eerste graad zien hierin een recept voor de perfecte democratisering van het onderwijs. Ik zie nu echter geen probleem op dat vlak: op enkele uren (b.v. Latijn) na is de stam van de eerste graad A wel al gemeenschappelijk. Nog minder onderscheid maken, zal er alleen toe leiden dat men elke 12-jarige in de middelmaat wil duwen".

Ook *Marleen Vanderpoorten* spreekt zich nu op haar website kritisch uit: "De nota blijft steken in drastische maar weinig concrete voorstellen tot vernieuwing. Echt sterke leerlingen die op hun twaalfde al perfect weten wat ze aankunnen, en die zijn er ook, moeten ook voldoende uitgedaagd blijven in het nieuwe s.o. Hoewel een gemeenschappelijke eerste graad een vooruitgang zou kunnen betekenen, moet men wel vermijden dat het waterval-systeem niet gewoon naar de tweede graad wordt verschoven. (NvdR: in 1975 heeft de liberale minister De Croo terug opties ingebouwd in de eerste graad van VSO-1. Gelukkig maar!)

### 3 CD&V: gelijkheidsideologie deugt niet!

Vanwege de CD&V zijn ons tot nog toe nog geen reacties op de oriëntatienota bekend. In maart 2009 stelde *Eric Van Rompuy* wel al in het Vlaams Parlement dat hij niet akkoord ging met een drastische hervorming. Hij verwees hierbij ook naar zijn eigen dochter.

We vonden verder enkele toepasselijke passages in het partijprogramma voor de verkiezingen van juni 2010. We citeren even: "Voor een christendemocratische gemeenschapspolitiek voor onderwijs moet een impliciete, hardnekkige, te hoge norm verdwijnen, die voor alle leerlingen zou moeten gelden. ... Een socialistische onderwijspolitiek gaat al te vaak stilzwijgend uit van een normatief ideaal dat vooral de eigen opleiding weerspiegelt van diegenen die politiek de dienst uitmaken. Bij elke onderwijspolitiek staat impliciet een 'modelleerling' voorop. En men richt zijn politieke initiatieven op het ideaal dat men wil bereiken.

Vandaag de dag in Vlaanderen is dat nog steeds hoofdzakelijk het ideaaltype van de academisch gevormde intellectueel. De 'modelleerling' leest veel, spreekt verschillende talen, is vaardig met de computer, is flexibel en zelfredzaam (denk maar aan de ideologie van de 'begeleide zelfstudie' die nu opgang maakt in het hoger onderwijs en zelfs in het secundair onderwijs). Het probleem is niet dat dit een fout ideaal is, maar wel dat het ongemerkt als ideaal of als norm functioneert voor alle kinderen. ... Omdat leerlingen niet voldoen aan de norm, ervaren ze elke heroriëntatie naar een ander onderwijstype dan het aso als een afwijzing en een krenking.

Een christendemocratische politiek van gelijkwaardigheid door verschil daarentegen gaat uit van het gegeven dat *niet* alle leerlingen dezelfde capaciteiten hebben of dezelfde capaciteiten moeten verwerven. Het beroepsonderwijs en het technisch onderwijs, evenals het kso zijn in dat opzicht geen vangnetten voor wie in het aso uit de boot valt. Het zijn ook geen onderwijstypes die slechts een afgeleide waarde bezitten, maar het zijn onderwijstypes met een eigen specificiteit."

#### 4 LDD: afwaardering Vlaams onderwijs

“LDD stelt zich vragen bij de noodzaak om ons hele middelbaar onderwijs om te gooien met het risico van kwaliteitsverlies en langdurige overgangsproblemen.

*Boudewijn Bouckaert* (LDD), voorzitter van de Commissie Onderwijs: “Er is inderdaad een prangend probleem in ons middelbaar onderwijs, namelijk de maatschappelijke onderwaardering van het technisch en het beroepsonderwijs. Men zou alles op alles moeten zetten opdat het technisch en beroeps-onderwijs bij veel meer jongens en meisjes een enthousiaste eerste keuze wordt, of ze nu 12 of 14 jaar zijn. Dat is ook nodig voor het behoud van onze economische welvaart. Een verhoging van de instapleeftijd voor een studierichting kan een middel zijn om een gerichte keuze voor het beroeps- en technisch onderwijs te bevorderen. De hervorming van het onderwijs mag echter niet ingegeven zijn door egalitaire obsessie die alleen maar leidt tot een nivellering naar beneden toe.”

#### 5 N-VA: kritisch over hervorming

Uit een gesprek met N-VA-mensen konden we al een aantal maanden geleden uitmaken dat ze vrij kritisch stonden ten aanzien van de hervormingsvoorstellen van de commissie-Monard (april 2009). In de column ‘*Nivelleren maar*’ van *Tom Naegels* in ‘*De Standaard*’ (18.09) lasen we dat ook *Siegfried Bracke* van de N-VA de hervorming niet genegen is. We citeren even: “*Ik vind dat een zeer nobel streven om iedereen Latijn te laten studeren, mijmert Jan Van Delm’ in de VRT-wandelgangen, maar ik vrees dat er toch een aantal kinderen zijn die daar weinig boodschap aan hebben, en als je die dan gaat samenzetten met andere kinderen die dat eventueel wel willen doen, ja dan vraag ik me af wie daarbij gebaat is.*” In een kort debatje blijkt *Siegfried Bracke* en *Ben Crabbé* het daarmee eens: “*Al die kinderen samen, ook diegenen die geen belangstelling hebben voor Latijn, ik vrees dat dat een heel moeilijke oefening wordt*”, aldus *Bracke*, en *Crabbé*: “*Als je mensen dat opdringt, en hen dwingt om dat te gaan studeren, terwijl die later gewoon industrieel ingenieur willen zijn en wiskundezot zijn... en wat*

*doe je dan met mensen die wel geïnteresseerd zijn, die gaan dan misschien veel trager vooruit gaan?”*

#### 6 Vlaams Belang wijst hervorming af

“Het Vlaams Belang heeft problemen met de manier waarop Smet met grote plannen uitpakt, terwijl de oriëntatienota reeds meer dan een jaar in voorbereiding is. Vorig jaar werd reeds gevraagd naar de timing van het parlementair debat over deze ingrijpende veranderingen, maar Smet heeft met zijn aankondigingspolitiek in de media duidelijk de stiel geleerd bij voormalig minister Vandenbroucke.

Ook inhoudelijk hebben Gerda Van Steenberge, Katleen Martens en An Michiels, de Vlaamse parlementsleden die het Vlaams Belang vertegenwoordigen in de commissie Onderwijs, een aantal bezwaren. Onze partij vindt een gemeenschappelijk eerste jaar geen goed idee, maar pleit voor een betere begeleiding van de studiekeuze in het basis-onderwijs, en vooral in het zesde leerjaar. De vrees is ook niet ongegrond dat een gemeenschappelijk jaar voor alle jongeren een nivellering van het onderwijs naar beneden zal betekenen. Dat jongeren een definitieve keuze dienen te maken wanneer ze zich in de moeilijke puberteitsjaren bevinden, is geen goede zaak.

Bovendien wil minister Smet de afschaffing van de klassieke opdeling, maar hij voorziet vervolgens in domeinen die perfect overeenkomen met de huidige opdeling. Tot slot dient de vraag te worden gesteld wat de leraren, die de jongste jaren om de oren werden geslagen met hervormingen allerhande, zélf van het nieuwe hervormingsplan vinden.“

Noot: we noteerden nog geen reactie vanwege Groen! Groen! sprak zich in het verleden wel uit voor comprehensief onderwijs. Waarom wachten ze nu? Op de SP.A-website wordt de oriëntatienota van Pascal Smet wel vermeld, maar zonder commentaar.

## Massale en gemotiveerde kritieken vanwege directies, onderzoekers, leerkrachten, leerlingen & ouders Onderwijskoepels GO! en katholiek onderwijs: positiever dan achterban

Samenstelling en commentaar: Raf Feys & Estella Brasseur

### Woord Vooraf.

We verzamelden in de periode 13 september – 16 oktober al honderden reacties op de hervormingsnota van minister Smet. In deze bijdrage publiceren we er al een aantal. We zijn van plan om in een O-ZON-witboek een veel groter aantal op te nemen – ook reacties op dit themanummer. We bezorgen die dan ook aan minister Smet. We merkten dat de meeste mensen heel kritisch reageerden. Op het einde van de bijdrage wordt wel duidelijk dat de onderwijskoepels - GO! en katholiek onderwijs – in een eerste reactie positiever reageerden dan hun achterban.

### 1 Reacties van directies

De reactie van directeur *Walter Roggeman* (St. Nikolaas) kwam aan bod in de bijdrage 'Keuze uitstellen soms tijdverlies' in *De Standaard* van 14 september. *Roggeman* stelt terecht dat de hervorming *weinig draagvlak* heeft. Daarnaast formuleert hij inhoudelijke bezwaren. "Je moet niet verwachten dat de school of de structuur van het onderwijs de sociale ongelijkheid zal rechtekruisen, zolang de samenleving arbeiders en bedienden anders behandelt", aldus *Roggeman*. Hij stelt verder: 'Sommige leerlingen zijn wel al rijp om vroeg een keuze te maken, zelfs op hun twaalfde. Dit geldt zowel voor tso als aso. Voor hen is de keuze uitstellen tijdverlies.' Er zijn leerlingen die het nog niet zo goed weten en later in het tso terecht komen, maar die starten in het aso. *Roggeman* vindt dit niet erg; "men moet de waterval niet zomaar verketteren. Veel leerlingen die van aso overschakelen naar tso doen het daar uitstekend." (Veelal is een combinatie aso-tso o.i. een ideale combinatie. De VSO-structuur van 3 cycli van 2 jaar heeft o.i. jammer genoeg de valse indruk gewekt dat men ook nog na 4 jaar aso gemakkelijk kan overschakelen.)

Inzake de herwaardering van tso en bso stelt *Roggeman*: "Je kunt ook op een andere manier tso, bso ...Herwaarderen. Vroeger gold humane wetenschappen als vuilnisbak. Die richting is nu opgewaarderd." ... Hij reageert ook op de stelling dat het onderwijs saai is en een nieuwe didactische

aanpak nodig heeft: "Ik geef les sinds 1973 en ik heb de school en het onderwijs (inhoudelijk) zien evolueren. Leerkrachten zijn heus niet allemaal conservatief." Hij besluit: "Let op met vanuit Brussel opgelegde hervormingen, die weinig draagvlak hebben".

In een bijdrage in 'Kerk en Leven' (13.10.10) reageren twee directeurs. Tso-directeur *Willy Gernaey* (Don Bosco, Sint-Denijs-Westrem) "is sceptisch over het hervormingsplan. 'De hervorming moet er zagezegd voor zorgen dat alle jongeren technisch geletterd worden. Als technische en beroepsschool beschikken wij over de infrastructuur om leerlingen met technische aanleg met technologie in aanraking te brengen, maar onze tegenhanger in Zwijnaarde heeft dat niet, zoals de meeste aso-scholen. Ofwel gaan zij die technologische vakken veel abstracter invullen - en dan zullen ze er opnieuw niet in slagen om leerlingen op een positieve manier naar meer beroepsgerichte opleidingen toe te leiden, ofwel moeten ze zwaar investeren in infrastructuur, wat me niet realistisch lijkt.'" (Dit was ook al de grote kritiek vanuit het tso-bso op VSO-1 dat naar een ontwaarding en afname van het tso leidde.)

Tso-directeur *Gernaey* en aso-directeur *Danny Dewaele* (eerste graad Don-Boscocollege) "maken beide een scherpe evaluatie van de vorige VSO-hervorming waarbij een algemeen eerste jaar (een A-jaar) werd ingevoerd voor leerlingen die dan later een keuze konden maken tussen aso en tso. Die VSO-hervorming heeft volgens hen weinig veranderd aan de werkelijkheid.

De hervorming die nu voorligt, breidt dat A-jaar uit tot de leerlingen van het beroepsonderwijs en die uitbreiding zien die directeurs helemaal niet zitten." *Dewaele* vindt de gemeenschappelijke eerste graad helemaal geen goed idee: "Ik vrees dat het eerste jaar een verlengstuk zal worden van de lagere school. Het niveau zal dalen. We zullen enorm veel tijd moeten steken in het motiveren van zwakke leerlingen, terwijl aan de andere kant sterke leerlingen met hun vingers zullen zitten te draaien."

De argumenten van de directeurs zijn ongeveer dezelfde als deze die één van ons opving op een

vergadering van het bestuur van zijn scholengemeenschap. Daar bleek dat ook vertegenwoordigers van een bso-school zich heel sterk verzetten tegen het hervormingsplan: *“Als leerlingen bij ons starten in de afdelingen bakkerij en slagerij, stelt men een zeer bewuste en gedetermineerde opleiding vast als bakker of slager. Voor deze jongeren gaat een wereld open, immers: het plezier om te leren keert terug: er wordt tijd vrijgemaakt om in een traject van 6 jaar op een gepast tempo en aangepast niveau les te volgen. Leerlingen voelen zich niet meer achteraan de groep bengelen, maar zitten in een sterkere groep met medeleerlingen die voor eenzelfde opleiding kiezen. In onze school zit ook al veel van de competentiegedachte, die men ook zou kunnen samenvatten als ‘savoir, savoir faire, savoir être’. Met de brede eerste graad is er uitstel van die mooie leer- en leefwereld, maar blijft de marteling nog twee jaar langer.”*

Marc Brans (directeur buitengewoon onderwijs) getuigde: *“Als directeur buitengewoon onderwijs weet ik wat binnenklasdifferentiatie aan mogelijkheden en grenzen kan inhouden. Als de verschillen binnen de klasgroep (naar vaardigheden, attitudes, intelligentie) te groot worden, dan is het gevolg van zo’n didactiek rampzalig voor de zwakken en de sterken. Met honderden voorbeelden uit de praktijk aan te tonen. Probeer a.u.b. de demagogie/ideologie van ‘allemaal samen’ vanuit een realistische invalshoek te benaderen. De leerkracht is geen superwezen dat daaraan kan voldoen. Probeer niet vanuit een ideale klascombinatie uw theorie te laten kloppen. Leerkrachten zijn geen vragende partij. We vragen juist meer homogene klasgroepen om efficiënter te kunnen werken. Uw aandacht constant moeten verdelen over verschillende niveaus binnen de klasgroep is niet haalbaar voor een fulltime opdracht: beseft u wat u aan voorbereiding vraagt om binnen één lesgegeven aan al die verschillende onderwijsbehoeften te voldoen. De concentratie van de leerkracht zal binnen deze heterogene klasgroepen versplinteren. Sorry, maar het is te hopen dat minister Smet zich tijdig door de praktijk laat leiden. En probeer lessen te trekken uit de negatieve ervaringen in Frankrijk en Nederland”* (Website VRT, VOLT 22 september).

Op pagina 5-6 in dit nummer namen we al de getuigenis op van Bruno Raes. Raes maakte duidelijk dat het proeftuinexperiment niet zo ver ging als het hervormingsplan. Hij wees ook op het illusoir karakter van de meeste van Smets doelstellingen & voorstellen en op de vele praktische problemen.

## 2 Reacties coördinerende directeurs

Op 14 september wekten bepaalde kranten even de indruk dat het katholiek onderwijs de hervorming genegen was, maar nog dezelfde dag tijdens de bijeenkomst van CODIS (werkgroep coördinerende directeurs) bleek vooreerst dat het verbond secundair onderwijs een meer gedifferentieerde invulling van de eerste graad voorstelt (met behoud van de optie Latijn b.v.), dat weinig of geen directeurs zomaar akkoord gaan met het voorstel van de minister en dat er nog heel veel discussie is binnen de koepel van het katholieke net zelf. We citeren bijna integraal het verslag van het debat over punt 8 omtrent de invulling van keuzegedeelte in eerste graad. Waar *Antwoord* staat, gaat het om de mening van de vertegenwoordiger van het verbond.

“Punt 8 in het voorstel van het verbond stelt dat er ruimte moet zijn om een vormingsdomein van de gemeenschappelijke vorming 1ste graad specifiek in te kleuren voor sommige leerlingen. Bedoelt men daarmee dat het om een bijkomend vak kan gaan? *Antwoord.* Voor de meeste leerlingen zal de uitdieping gelegen zijn in een of meer vakken van de basisvorming. Latijn en Grieks behoren daar niet toe, maar kunnen wel boeiend en uitdagend zijn voor een aantal leerlingen. Dat bepaalde leerlingen worden uitgedaagd door de klassieke talen, is een vaststelling waarrond men geen strijd moet ontketenen. Conceptueel is een uitzonderingspositie voor Latijn en Grieks een betere oplossing dan de kunstgreep die de oriëntatienota van de minister voorstelt door in de basisvorming van alle leerlingen het vak Antieke culturen op te nemen, en dat voor sommige leerlingen dan in te vullen als Latijn.

\*Bij een vorige bespreking waren we het erover eens dat sommige leerlingen reeds op 12 jaar of zelfs vroeger keuzerijp zijn. Op die feitelijkheid moeten we inspelen, zonder ons de ideologie van de gelijkheid te laten opleggen. Dat neemt niet weg dat er een grotere diversiteit mag komen te liggen in de uitdagingen (NvdR: meer sterke opties als Latijn dus).

\*Het probleem met het huidige aanbod van het tweede leerjaar van de eerste graad is dat driekwart van de leerlingen is terug te vinden in niet méér dan drie basisopties. Er is nood aan meer differentiatie i.f.v. een betere oriëntatie naar de tweede graad. Latijn vormt een uitzondering, maar het algemene principe is dat alle jongeren voldoende uitdaging moeten krijgen. \*Kan men dergelijke uitdieping ook niet bieden met bv. Nijverheidstechnieken?

*Antwoord: Dat is dan de uitdieping van Techniek, een van de vakken van de basisvorming.*

*\*Reactie: Dreigt men dan nog niet meer uit te monden in vermomde studierichtingen vanaf het eerste leerjaar? De toevoeging van een uitzondering creëert de perceptie van hiërarchie, en die moeten we nu juist vermijden. Reactie: Latijn en Grieks worden vaak niet om zichzelf gekozen, maar als selectiecriteria. Indien we daarnaast ook in andere vakken voldoende uitdaging kunnen bieden voor de leerlingen die daar behoefte aan hebben, kunnen we een betere studiekeuze mogelijk maken.*

*\*Indien men ook voorwaarden zou stellen voor de overstap naar bv. Wetenschappen en techniek tussen het eerste en het tweede leerjaar, kunnen we dan nog volhouden dat we in de eerste graad observeren en oriënteren? Antwoord: Het uitgangspunt is dat de gemeenschappelijke basisvorming, die nagenoeg 28 lessen zal bedragen, de oriëntering moet mogelijk maken. Indien men op dit concept geen uitzondering wil toelaten, zijn er twee oplossingen mogelijk voor Latijn en Grieks: ofwel worden die vakken opgenomen in de gemeenschappelijke basisvorming, ofwel starten ze pas vanaf de tweede graad. Beide oplossingen zouden leiden tot een eindeloze discussie. Daarom kan men aan die vakken beter een uitzonderingspositie toekennen, in het voordeel van de leerling die meer uitdaging nodig heeft.*

*\*Zoals de oriëntatienota van de minister in de media werd voorgesteld, sluit ze met het uitstel van de studiekeuze i.f.v. een betere oriëntering nauw aan bij de visie van het VVKSO. Maar blijktbaar zijn we er niet klaar voor om iets te zeggen over Latijn. Men kan vermoeden dat de leerlingen die een grotere uitdaging aankunnen, nog meer dan vandaag Latijn zullen volgen. We gaan dus uit van de veronderstelling dat een twaalfjarige wel in staat is om al dan niet voor Latijn te kiezen, maar die keuzerijpheid niet heeft voor andere vakken. Antwoord: De oplossing die de oriëntatienota voorstelt, biedt zeker geen uitdaging voor elke jongere.*

*\*Waarom kan men niet pas in de tweede graad starten met Latijn, eventueel met méér uren dan nu, ter compensatie van de uren die dat vak dan verliest in de eerste graad? Antwoord: Dat alternatief zal geen draagvlak vinden bij onze achterban. \*De uitzonderingspositie voor klassieke talen staat haaks op onze basisprincipes voor de eerste graad. Antwoord: We waren het er over eens dat de eerste graad geen verlengstuk mag zijn van het basis-*

*onderwijs, vandaar het gewicht dat we toekennen aan de basisvorming. Maar anderzijds moeten we ook een keuzemogelijkheid aanbieden.*

*\*In onze basisprincipes gebeurt de keuze tussen de eerste en de tweede graad, maar voor een aantal jongeren leggen we het keuzemoment reeds tussen het basis- en het secundair onderwijs. Op die manier houden we de waterval in stand. In de praktijk zullen er straks nog méér leerlingen voor Latijn kiezen. \*Behoort Latijn tot de basisvorming? Antwoord: De basisvorming omvat enkel de vakken die alle leerlingen van de A-stroom volgen; in ons voorstel is Latijn daar niet bij.*

*\*In de hypothese dat we Latijn nu eens zouden afschaffen, dan zouden er toch onmiddellijk andere vakken naar voren geschoven worden als sterke uitdagingen: wiskunde, wetenschappen of andere. Op korte termijn zou de maatschappelijke perceptie opgang maken waarbij alle ouders hun kinderen in die richtingen zouden willen inschrijven: velen willen hun kinderen immers tot een bepaalde groep zien behoren. Er is onmiskenbaar een maatschappelijke ongelijkheid, maar die zal men niet wegnemen met een onderwijshervorming. De discussie gaat niet over de waarde van het Latijn.*

*\*Dat er een zekere hiërarchie tussen de verschillende studierichtingen wordt gepercipieerd, is niet enkel zo voor Latijn: ook binnen het tso kan men dat vaststellen voor bv. Industriële wetenschappen. Maar een opbouwende structuur wordt wel enkel aan Latijn toegekend. \*Het is niet eerlijk dat we wel een voorafname doen voor Latijn, maar niet voor andere vakken. Die voorafname impliceert een verschil in waardering. Antwoord: Die voorafname is juist de uitzondering die de regel bevestigt. We zullen intern nooit een draagvlak vinden om pas in de tweede graad met Latijn te starten.*

*\*De gemeenschappelijkheid van de eerste graad bestaat in de aangeboden vakken: o.a. wiskunde, natuurwetenschappen, techniek en talen, en voor de meeste leerlingen bestaan die talen uit Nederlands, Frans en Engels. Voor bepaalde leerlingen bestaat de uitdieping van de taalcomponent in Latijn. (Secretaris-generaal Smits besluit de discussie met de vaststelling dat Codis over de invulling van het keuzegedeelte geen unaniem advies kan uitbrengen ten aanzien van het Bureau VVKSO; dit Bureau zal dan zelf het standpunt van het Verbond bepalen!?)*



## Commentaar bij 'enkel optie voor Latijn'

We merken vooreerst dat het Verbond en de meeste directeurs niet gewonnen zijn voor de verregaande gemeenschappelijkheid in het voorstel van minister Smet. We merken tegelijk dat er geen eensgezindheid is over een alternatief. Het Verbond wil in elk geval de optie Latijn behouden. Een directeur antwoordt hierop "Kan men niet evenzo een dergelijke uitdieping (optie) bieden voor bv. Nijverheidstechnieken?" Een andere: "Nog veel meer leerlingen zullen Latijn kiezen."

We krijgen de indruk dat sommigen Latijn als optie willen behouden, maar tegelijk kiezen voor een fusie tussen 'moderne' en 'technisch-beroeps'. Dit betekent vooreerst een *onderwaardering voor de typische tso-vakken die grotendeels zouden sneuvelen*. Het is bekend dat leerlingen die binnen de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland de kans niet kregen om voldoende technisch/technologische vakken te volgen, vaak de grens overstaken om ons tso te volgen. Een fusie betekent tegelijk ook een onderwaardering en nivellering van de 'moderne'. Getalenteerde kinderen uit kansarmere milieus die momenteel voor de 'moderne' kiezen, zouden ook minder faire kansen krijgen omdat ze dan geconfronteerd worden met lagere eisen en een zwakkere klas. *Zo'n fusie tussen 'moderne' en 'technisch-beroeps' staat haaks op het bieden van faire kansen en het nastreven van sociale mobiliteit.*

## 2 Kritiek coördinator-begeleider BOCO-Scholengroep

### 2.1 Comprehensive schools & leerlinggecentreerde aanpak in UK: een mislukking

Marc Maes (coördinator-begeleider BOCO-scholengroep - 'officieel onderwijs' Brussel) schreef een uitgebreide en kritische reactie op de BOCO-website. In een eerste deel verwijst hij naar de nefaste gevolgen van de invoering van comprehensieve scholen in Engeland. Maes schrijft: "De voorstellen van onderwijsminister Pascal Smet doen in sterke mate denken aan de 'comprehensive schools' uit de Angelsaksische wereld en aan onze VSO-experimenten uit de jaren '70 met speciaal de 'middenschool' in de eerste twee leerjaren. Interessant lijkt me om even te bekijken wat ervaringsdeskundige Jenny Disky over haar engagement in zo'n comprehensieve schools in de late jaren zestig en zeventig daar nu over denkt (*The Sixties*, Profile Books 2009).

Jenny Disky evalueert de invoering van het comprehensief onderwijs als volgt: "*By the end of the decade (sixties), the comprehensive system was far from proving itself a force for social equality and liberal education. Many schools had given up and divided year groups into separate classes according to academic ability. Grammar and secondary modern schools coexisted in effect within the comprehensives. Nobody really knew what they were doing and it was showing.*" Zij stelt verder vast dat de hooggegrepen idealen van onafhankelijke meningsvorming en openheid voor de wereld en totale zelfontplooiing er in de praktijk toe leidden dat veel kinderen de school verlieten met niets meer dan de nodige kennis om laaggeschoolde jobs in te vullen. "*This, of course, was the paternalism of an educated youthful elite with world-changing on their mind, who rejoiced in dissent, having enjoyed several years of living it without the fear of longterm unemployment. Child-centred education was, at least in part, our own misty eyes centring on our wishful thinking about childhood. We tended devotedly to the lower end of the ability spectrum but paid little attention to the more able.*"

### 2.2 Sceptische reacties op hervormingsplan

Maes schrijft in het 2<sup>de</sup> deel van zijn opiniebijdrage: "Uit bovenstaande bedenkingen en uit heel wat sceptische reacties in de kranten distilleren we nu een aantal sceptische kanttekeningen bij het hervormingsvoorstel van minister Smet.

\*Dat alle leerlingen gelijke onderwijskansen moeten krijgen, betekent niet dat alle leerlingen een gelijke begaafdheid en belangstelling hebben. Plannen als deze van minister Smet worden bedacht door hoger opgeleiden die hun dromen en wensen projecteren op alle leerlingen. Is dit niet paternalistisch? Wat is er fout aan als een leerling tegen zijn achttiende wil stoppen met een 'beroepskwalificatie'?

\*Moet je keuzes of onderwijsvormen afschaffen of (te) lang uitstellen omdat bepaalde *ouders* hun kinderen absoluut naar het aso willen zenden?

\*Blijkt uit veel onderzoek niet dat de leeftijd van 12 tot 14 jaar ongeveer de laatste is waarin kinderen open staan voor nieuwe talen, nieuwe 'vakken'? In de Brusselse begeleidingsprogramma's rond taalachterstand stelde men vast dat inspanningen na deze leeftijd gewoon totaal niet meer renderen. \*En iets waar je zelden over leest: is het niet zo dat de opdeling in aso, tso en bso ook gewoon te maken heeft met de noodzaak aan machines, didactische keukens, werkplaatsen en vooral ook – om-

wille van de veiligheid – veel kleinere klassen voor de ‘harde’ richtingen in die laatste twee? Is het aanbieden van ‘technische en beroepsinitiatie’ in klas-sieke aso-scholen praktisch haalbaar?

\*Staat deze hervorming niet haaks op andere onderwijbsbeslissingen – ook van socialistische ministers overigens – om in de jaren ‘90 de scholen te verplichten zich duidelijker te profileren en b.v. tso-en bso-richtingen af te schaffen en “zuivere aso-scholen” te worden, of nog de recente reductie van algemene vakken – Frans b.v. - in het bso.

\*Waar gaat men al die ‘mixed ability’-teachers vinden in de comprehensieve eerste graad nu een paar jaar geleden het aantal hoofdvakken in de regentaten van 3 naar 2 werd teruggeschroefd – precies omwille van een minimale kwaliteitsgarantie?

\*Als je toch twee stromen (doorstroming naar het hoger onderwijs en op de arbeidsmarktgerichte opleidingen) behoudt, gaat er dan in de praktijk niet weer een nog scherpere tweedeling ontstaan, met wet-telijk veel overstapmogelijkheden, die in de praktijk echter zwaar tegenvallen?

\*Komen er ook voldoende garanties op tussentijdse evaluatie en bijsturing van deze eventueel in 2014 in voeren drastische hervorming van het s.o.?

\*Is een aanpak waarbij men in aso b.v. voor de stamvakken een ‘sociale mix’ maakt en niet alle latinisten of economisten voor alle vakken laten zitten niet een veel eenvoudiger oplossing?

\*En tot slot, de centrale vraag: verwacht men, verwachten hoger opgeleiden van deze hervormingen niet te veel een maatschappelijke omwenteling? Zou men niet beter werken aan meer gelijkheid, minder werkloosheid en loonspanning in de maatschappij en aan het onderwijs de centrale taak laten om iedereen naar eigen keuze en aanleg de juiste studierichting te leren kiezen, waarin ‘competentie’ ook duidelijk omschreven basiskennis voor iedereen veronderstelt? Of je daarvoor iedereen in dezelfde soort van scholen bijeen moet zetten blijft een vraag. En of je daardoor de ongelijkheden in de maatschappij wegwerkt nog meer.

### **3 Onderzoekers: leerlingen mogen niet meer schitteren**

In de eerste twee bijdragen namen we al een aantal kritische reacties op vanwege *prof. Jan Van Damme* en vanwege *Wim V.* (Antwerpen). Ook in *Onderwijskrant 152* stonden we lang stil bij de visie van *Jan Van Damme* op de eerste graad die sterk afwijkt van deze in het hervormingsplan. *Van Damme* pleit

voor het behoud van sterke opties als Latijn in de eerste graad en zelfs ook voor een bijkomende sterke optie. Ook anderen pleiten voor een nieuwe sterke optie voor sterk getalenteerde leerlingen binnen de heterogene groep leerlingen (45 %?) die nu in de eerste graad *moderne wetenschappen* volgen.

We nemen nog een gestoffeerde reactie op van *Yves Van Damme*, voormalig leraar en momenteel onderzoeker aan de Universiteit Leiden. Hij schreef een opgemerkte reactie op de VRT-website *dere-dactie.be*. De verzuchting dat de aandacht voor gelijke onderwijskansen de kwaliteit van het secundair onderwijs aan banden legt, klinkt steeds luider. De titel van het rapport *‘Mensen doen schitteren’* wekt wel de indruk dat dat eindelijk ook de goede leerlingen weer zullen mogen schitteren, maar volgens *Yves Van Damme* is dit een valse indruk.

*Yves Van Damme*: “Iedereen dient dezelfde kansen te krijgen in ons onderwijs. Maar toch is het stuitend om nergens in Smets visietekst een passage te lezen die dieper ingaat op de *kwaliteitsbewaking van ons onderwijs*. Het stokpaardje van de voorgestelde onderwijshervorming zelf - de opheffing van het verschil tussen aso, tso en bso - laat in dat opzicht niet veel goeds vermoeden. Al te vaak hanteren de academisch-pedagogische wereld met in haar zog de beleidsmakers, een enge tunnelvisie die toespitst is op gelijke onderwijskansen en de verkettering van ons waternsysteem. Men hanteert daarbij niet enkel een onduidelijke definitie van gelijke onderwijskansen, maar men gaat ook te vaak voorbij aan dat wat ons Vlaams onderwijs kwalitatief zo sterk maakt. Zonder het volledige plan van Smet naar de prullenbak te willen verwijzen – de ideeën rond het schakelblok tussen basis- en secundair onderwijs lijken me bijvoorbeeld erg vruchtbaar – wil ik toch enkele kritische kanttekeningen plaatsen.

**Goed studeren moet kunnen.** In een poging te doen uitschijnen dat elke leerling – dus ook de sterkste – op maat gemaakt onderwijs krijgt aangeboden, heeft Smet de mond vol van ‘differentiëring’. Minder duidelijk is of die differentiëring naargelang van aanleg of studiementaliteit, wel nog kàn? Een vraag die nochtans centraal zou moeten staan in de discussie rond gelijkekansenonderwijs en kwaliteitsbehoud in ons onderwijs. Zo blijft het in Smets plan onduidelijk of er voor ‘sterkere’ richtingen nog plaats zal zijn. Typerend voor ons Vlaams onderwijs zijn de richtingen die op meerdere onderwijsgebieden zware pakketten aanbieden; een flinke hoeveelheid talen gecombineerd met veel

wiskunde bijvoorbeeld. Leerlingen die over de hele lijn sterk presteren, kunnen hier hun ei kwijt, zonder dat ze al te hartverscheurende keuzes hoeven te maken. De huidige nadruk op een stevige algemene vorming in het aso heeft als positief gevolg dat heel wat leerlingen vlot kunnen doorstromen naar zowat alle universitaire richtingen, van geneeskunde, over rechten tot burgerlijk ingenieur.

**Een plus een is drie.** Maar wat sterke richtingen vaak écht sterk maakt, is de discrepantie die optreedt tussen het aantal uren dat men van een bepaald vak volgt en de effectieve zwaarte bij de invulling ervan. Zo kan het dat met hetzelfde aantal uren wiskunde een klas Latijnse verder zal raken en uiteindelijk een hoger niveau zal bereiken dan een klas Humane Wetenschappen. Ook al is dit niet steeds de bedoeling, een ruime interpretatie van de leerplannen zorgt ervoor dat men hier in de praktijk een vorm van differentiëring kan inbouwen. Heel wat hangt natuurlijk af van de specifieke samenstelling van de klasgroep en de gedrevenheid van de leerkracht en de directie.

Te vrezen valt dat Smet met zijn hervormingen zijn doel zal voorbijschieten. Momenteel is het circuit van privé-scholen voor de elites nog zo goed als onbestaande in Vlaanderen. Heel wat heeft te maken met de uitstekende reputatie van scholen uit diverse koepels, die - ondanks hun soms wat elitaire naam - in de praktijk heel wat leerlingen uit de lagere socio-economische klassen tellen. Volgens mij mogen en moeten jongeren aangezet worden om te streven naar hoge resultaten en perfectie, met dat laatste vooral nauwkeurigheid en zin voor volledigheid en detail bedoelend. Of dat dan onmiddellijk resulteert in een samenleving met een grote sociale ongelijkheid lijkt me toch wel wat ver gaan. Voor een sociale en rechtvaardige maatschappij zijn nog heel wat andere hefbomen voorhanden dan enkel het onderwijs.

Ik maak me in deze context ook zorgen over een onderwijs dat volledig in het teken van de economische noden van een maatschappij zou komen te staan. Ik merk namelijk op dat concreet gezien, het net de minst praktijk-gerichte vakken en richtingen zullen zijn die het meest onder druk zullen komen te staan. Een analoge ontwikkeling heeft zich ook in Nederland voorgedaan, waar het percentage leerlingen dat de meer 'wereldvreemde' en als weinig praktisch bestempelde leerstromen volgt, veel lager ligt dan in België.

**Het recht van de zwakste.** In tegenstelling tot wat *pedagogen* wel eens beweren, kunnen niet enkel sterke leerlingen, maar ook zwakke leerlingen een impact hebben op de snelheid waarmee een groep vooruitkomt. Wanneer de gemiddelde klas van morgen een mix van de aso-, tso- en bso-leerlingen van vandaag wordt - want dat is toch uitdrukkelijk Smets bedoeling, is het duidelijk dat leerkrachten niet meer hetzelfde niveau zullen kunnen handhaven, alle omkadering ten spijt. Op deze manier wordt hoe dan ook een stukje van de differentiëring die vandaag al bestaat, opgegeven.

**Soort zoekt soort & minder welbevinden.** Ook de studiementaliteit van een school heeft invloed op het niveau van het onderwijs. Terecht wordt de nadruk gelegd op het welbevinden van de leerling op school en het belang hiervan voor de studieresultaten. Te vaak wordt vergeten dat dit welbevinden voor de leerling in de eerste plaats staat of valt met de relatie die deze heeft ten opzichte van zijn medeleerlingen. Aangezien Smets onderwijshervorming gericht is op het samenbrengen van leerlingen met sterk verschillende studie- en leerprofielen, valt te vrezen dat het vooral de leergierige en goed presterende leerlingen zullen zijn die zich in een school met een veranderende leer- en studiementaliteit geconfronteerd zullen zien met leeftijdsgenoten die niet al te veel begrip zullen tonen voor hun leerijver.

**Watervalstelsel: veelal geen ramp.** 'Sterkere' leerlingen moeten op basis van hun capaciteiten, inzet en talent les kunnen volgen in een omgeving die leergierigheid uitademt en die hen op zoveel als mogelijk vlakken uitdaagt. De *pedagogie(k)* moet leren aanvaarden dat een dergelijke leeromgeving erg waardevol is, maar dat niet iedereen erin thuis hoort. Verschillende types leerlingen voelen zich overigens het best in verschillende types aan leerklimateen, iets waar in het voorstel van Smet geen rekening mee wordt gehouden. Drop-outs zullen er altijd zijn en misschien is het niet zo'n grote ramp dat sommige leerlingen een jaartje langer nodig hebben dan anderen om eenzelfde traject af te leggen. En voor wie er nog aan twijfelde: de relatie tussen het watervalstelsel en socio-economische klasse is lang niet eenduidig. Leerlingen uit elitemilieus durven ook naar beneden te tuimelen en veel leerlingen uit lagere socio-economische klassen blijken goed te gedijen in het aso.

**Herwaardering tso en bso.** Een herwaardering van heel wat tso- en bso-richtingen kan er voor zorgen

dat de maatschappelijke vooroordelen tegenover deze richtingen afnemen en dat de waterval opdroogt. Dat de groep jongeren die de school verlaat zonder diploma, aanzwelt, kan wel eens meer met maatschappelijke problematiek dan met een mank lopende onderwijsstructuur te maken hebben. Het heeft geen zin om omwille van hen de lat voor iedereen lager te gaan leggen. Een herwaardering van heel wat tso- en bso-richtingen kan er voor zorgen dat de maatschappelijke vooroordelen tegenover deze richtingen afnemen en dat de waterval opdroogt (m.a.w. dat leerlingen van in het begin al dŭrven kiezen voor een richting die bij hun talent past in de plaats van een richting die past bij hun socio-economische achtergrond). Het Nederlandse voorbeeld leert dat ook binnen een structuur met minder rigide schotten de richtingen worden gelabeld. Labelen is 'des mensen'. Een maatschappij moet dus soms leren de beperking van haar jongeren te aanvaarden en die beperkingen tot een voordeel te maken. Dat lijkt alvast een betere garantie tegen het watervalstelsel dan een nieuwe onderwijsstructuur.

**Achterstanden inhalen in basisonderwijs.** Ik besef heel goed dat veel jongeren die minder kansen krijgen in hun omgeving, het niet goed doen op school. Zo moeten er grote inhaaloperaties met betrekking tot de integratie van specifieke culturele groepen gebeuren. Denk maar aan de grote problemen op het vlak van de kennis van het Nederlands bij migrantenleerlingen. Massale investeringen lijken me hier erg nuttig om deze vicieuze cirkel te breken. Hiermee zou minister Smet zich meer moeten bezig houden. Met maatregelen op maat moet men ertoe komen dat sociale en culturele afkomst zo weinig mogelijk invloed heeft op de studieresultaten. (In de ons omringende landen wordt overal gepleit voor een prioritaire investering in achterstands-aanpak en NT2 in het basisonderwijs. Ook Mieke Van Hecke, chef katholiek onderwijs, pleitte hiervoor eind augustus 2009.)

*Noot: Hans Luyten, een Vlaming die 20 jaar leraar voortgezet onderwijs was in Nederland en momenteel docent hoger onderwijs binnen Fontys (uit: Peeters en Pichal): "Ik heb in Nederland vier grote hervormingen van het secundair onderwijs meegemaakt, waaronder experimenten met de middenschool en de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus in 1993 die veel gelijkenis vertoont met de hervormingsplannen van minister Smet. Al die hervormingen zijn op niets uitgedraaid en uiteindelijk teruggedraaid. Door die*

*hervormingen heeft het Nederlandse onderwijs serieuze klappen gekregen. Ze hebben ook geleid tot een daling in de rankings, en tot veel frustraties bij docenten, leerlingen en ouders."*

#### **4 Gelijkheidsillusie & de-abstrahering leerinhoud**

*Leraar XY* schreef op de website *politics.be* volgende uitgebreide reactie op de bijdrage "Vlaams onderwijs het noorden kwijt" van *Jef Boden* (VRT-website). "Over onderwijs kan men uren debatteren, en het is ook mijn indruk dat het een trend is in de westerse wereld om 'af te zwakken en te concretiseren', onder een totaal illusoir motto van 'gelijkheid' en 'gelijke kansen' in het onderwijs, wat er blijkbaar altijd moet op neer komen om de lat lager te leggen. Het punt is dat kinderen zowel van nature als van hun milieu uit verschillend zijn en verschillende capaciteiten hebben. Dat hoeft niet noodzakelijk 'aangeboren' te zijn, maar kinderen van ouders uit een redelijk welgesteld milieu die zich bovendien interesseren voor de leerontwikkeling van hun kinderen zullen a priori kinderen hebben met een hoger potentieel dan kinderen in een sociaal zwakke omgeving met problemen waar het intellectuele niveau niet hoog is, en waar men andere dingen doet dan zich bezighouden met de ontwikkeling van de kinderen. Het dogma dat beiden 'gelijke kansen' moeten krijgen en dat het schoolsysteem niet mag differentiëren tussen de twee is deels een oorzaak van het altijd maar verschuiven en verlagen van de lat, ten eerste om de eerste zijn 'sociaal voordeel' te ontnemen en ten tweede om de tweede geen last te laten hebben van zijn 'sociale benadeling'.

Maar het is vechten tegen de bierkaai, en hoe nobel dat doel ook mag zijn, wat men eigenlijk doet is die eerste zijn mogelijkheid ontzeggen om zijn vol potentieel te ontwikkelen, en de tweede de illusie te geven dat de activiteiten en evaluaties die men bedacht heeft om vooral geen invloed te zien van zijn sociale benadeling, gelijkwaardig zouden zijn met 'serieuze werk'. Er zijn nu eenmaal verschillende kinderen, met verschillend potentieel (dat zowel 'aangeboren' als 'sociaal bepaald' is), en men dient dus verschillend onderwijs te verstrekken aan die verschillende kinderen, om ze allen tot het maximum van hun mogelijkheden te laten komen, en niet tot 'gelijke' mogelijkheden. Wat studierichtingen betreft, waar het eigenlijk om gaat bij het verschil tussen aso, tso en bso, is een verschil in het niveau van intellectuele abstractie. Vandaar trouwens dat

men bijvoorbeeld 'wiskunde' neemt als meter voor dat niveau, hoewel dat een beetje reducerend is: men kan ook humane vakken op een hoger of lager abstract niveau beschouwen. Latijn, Grieks of filosofie of zo kunnen genomen worden als zijnde abstracte opleidingen, terwijl 'de weg naar het station vragen in het Engels' als meer *concrete* humane vormen van opleiding kunnen gezien worden. Natuurlijk moet er in elke vorm van onderwijs in het secundair een deel 'concreet' zijn, maar de eis van abstractie is degene die het *niveau* van de studierichting bepaalt. Het tellen van het aantal lessen is niet zomaar een goeie maat. In functie van het potentieel van de klas kan je met 5 uren wiskunde misschien meer doen met een briljante klas dan met 9 uren met zeer matige leerlingen.

Er is jammer genoeg een sterke tendens dat 'abstractie' slecht is, en 'concreet' plezant, interessant, boeiend, enfin... beter is. Dat is niks begrijpen van abstractie: het voordeel van abstractie is dat je 'meer kan in minder tijd', en vooral, dat je 'hoogte' kan nemen voor een eigen reflectie, wat je toelaat om bijv. leidinggevende functies aan te nemen. Misschien beginnen velen nu die tendens te zien. Dat wil niet zeggen dat *concrete* opleidingen ook niet belangrijk zijn; er is nu eenmaal ook nood aan mensen die concrete taken op zich nemen en je kan best je boterham zo verdienen. Louter intellectueel gezien vind ik dat elk kind tot zijn hoogste vorm van abstractie gestimuleerd moet worden, maar dat men ook dat kind moet respecteren en het niet *dwingen* om moeilijker dingen te doen dan het echt aankan: m.a.w.: de geschikte opleiding voor iedereen. Hoe groter de diversiteit dus is in het onderwijsaanbod, hoe beter. Hoe minder 'eenheidssoep', hoe beter. Alleen moet men eerlijk zijn, en geen blaasjes verkopen over wat een opleiding nu eigenlijk inhoudt, en trachten een verwaasd van het beeld van de waaier van opleidingen te veroorzaken, waarbij men 'zeggend' abstracte opleidingen verwatert tot dingen die een groter deel van de kinderen aankan.

## 5 Onderwijzers getuigen: enorme verschillen in 3de graad

In België en Nederland hebben we een 6-jarige lagere school. In de meeste ons omringende landen vond men in het verleden dat het onverantwoord was om de leerlingen zolang samen te houden omdat de verschillen in een derde graad al te groot worden. In Frankrijk en Engeland werd het zesde leerjaar destijds bij het s.o. gevoegd, in Duitsland en Oostenrijk verhuizen de leerlingen al na het vierde

leerjaar naar het s.o. Ook in Finland is er al meer differentiatie op het niveau van de derde graad dan in Vlaanderen het geval is. Zelf zijn we ons ten zeerste bewust van de problemen in de derde graad, maar al bij al vinden we dat de voordelen groter zijn dan de nadelen. Het zijn wel vooral de betere leerlingen die de dupe zijn. In hun reactie op de hervormingsnota van Smet wezen veel leerkrachten lager onderwijs op het feit dat we de leerlingen slechts met veel moeite kunnen laten samen optrekken in de derde graad en dat ook daar de differentiatie al een hachelijke zaak is. We citeren er enkele.

*Ria Van Thienen (Volt):* "Ik denk dat het hoog tijd is dat de minister en zijn werkgroep eens een kijkje nemen in de lagere school. Hoeveel leerlingen lopen er niet op de tippen van hun tenen door de lagere school? Voor bepaalde leerlingen is de stof van het 6de leerjaar echt boven hun petje en is het een verademing dat ze in het middelbaar kunnen kiezen voor een technische richting. Dit is zeker geen minderwaardige richting! Voor kinderen die niet graag en goed leren, doet het deugd dat ze eindelijk praktijkvakken krijgen, minder moeten leren. Daarom, gelukkig maar dat wie al dubbelde, in het 4de lj. naar de B-klas kan. Wij werken in de lagere school al veel gedifferentieerd, maar als al die kinderen met verschillende niveaus nog 2 jaar langer samen moeten blijven, dan wordt het voor de zwakkeren nog langer afzien, en een nivellering naar onder voor de sterkeren. Moeten alle kinderen steeds als gelijken behandeld worden? Ik sta nu in het eerste leerjaar, en merk na 3 weken alweer heel veel verschil in het kunnen. Zorg voor voldoende ondersteuning om te differentiëren en remediëren. En wie het moeilijker heeft of het niet kan, moet de mogelijkheid krijgen op zijn niveau te werken. Het buitengewoon onderwijs is ook niet minderwaardig, maar nodig voor kinderen die het echt niet kunnen tegen een bepaald tempo of door leerstoornissen. Veel kinderen worden gelukkiger als ze op hun niveau kunnen werken, in het tso, bso of buitengewoon onderwijs."

*Walter Thijs (VOLT):* "Na dertig dienstjaren in het zesde leerjaar heb ik al heel wat domigheden van ministers meegemaakt maar dit slaat toch wel alles. Een dergelijk plan getuigt van een totaal gebrek aan voeling met het onderwijs. Al dertig jaar lang maak ik mee dat gemiddeld 25% van de leerlingen snakken naar het einde van de lagere school omdat de leerstof van het vijfde en het zesde leerjaar voor hen veel te zwaar is geworden. Zij hebben de kloof

met de andere leerlingen steeds groter zien worden en bij velen van hen stapelen de frustraties zich op. Het einde van het zesde leerjaar is voor hen een verlossing want in september krijgen zij een nieuwe start in een richting waarvan zij het niveau aankunnen en zij eindelijk beloond worden naargelang hun inspanningen. Wat is er in godsnaam mis met een studieniveau dat bij je past. Indien dit voorstel het haalt gaan wij massa's kinderen krijgen die zo moedeloos worden dat zij geen enkele opleiding zullen afmaken. Denk ook a.u.b. aan de kinderen die niet zo verstandig zijn en gun hun wat geluk en vreugde op de schoolbanken.”

*Juf x uit Hulshout (HNL-krant):* "Laat ieder schitteren in zijn vakgebied en volgens zijn kunnen! Elk op zijn manier, met respect voor elkaar! Als lkr. 3de graad lager onderwijs ervaar ik een enorme cognitieve kloof tussen de kinderen. Iedere leerling kijkt uit naar onderwijs op zijn niveau; succeservaringen voor kinderen met problemen (in een aangepaste richting) en een doorgedreven verdieping van de leerstof voor sterke kinderen. Natuurlijk differentiëren wij op allerlei vlakken, maar klassen van 32 leerlingen maken het haast onmogelijk! Past het systeem van minister Smet overigens niet beter in de 5de en 6de klas van de lagere school? Op welke basis moeten we volgens Smet straks beslissen of een leerling al dan niet zijn getuigschrift krijgt? In mijn klas (3de graad LS) behaalde de zwakste leerling 42 op wiskunde en de sterkste 98. Er zullen een heleboel leerlingen zijn die nooit zullen slagen (wiskunde, taal, Frans)! Wat met hun welbevinden? Of worden de eisen zo laag gelegd dat we nog grotere twijfels krijgen over de capaciteiten van onze afgestudeerden?"

*Veerle Van Hoey (Volt):* "Ik vind het een heel slecht idee van de minister. Ik ben zorgcoördinator/ taakleerkracht in een relatief kleine basisschool. Op onze school wordt in vrijwel alle klassen gedifferentieerd om de leerlingen zo aangepast mogelijk leerstof aan te bieden en te verwerken. Toch ontdekken we dat een aantal kinderen in het zesde leerjaar - en soms al vroeger - beginnen af te haken. We zijn dan blij dat we hen kunnen oriënteren naar een aangepaste richting in het secundair onderwijs. Deze kinderen doen het dan vaak bv. in het bso terug heel goed omdat zij daar een aanbod krijgen dat wij hen niet kunnen geven."

*Lutgart van Raemdonck (Peeters en Pichal):* "Ik ben logopediste in het buitengewoon lager onderwijs, maar ik werkte lang in het revalidatiecentrum in Sint-

Niklaas. Mijn ervaring is dat veel kinderen uit het vijfde of zesde leerjaar 'snakken' naar het middelbaar, naar beroeps of technisch! Het is nu eenmaal zo dat je een spreiding hebt, er zijn zeer verstandige, verstandige, goed begaafde, zwakker begaafde en domme kinderen; dat is spijtig maar je kan dat niet negeren. Voor kinderen die minder begaafd zijn (en ik spreek niet over kinderen die thuishoren in het buitengewoon onderwijs) is het zesde leerjaar vaak al te zwaar. Voor de leerkrachten is het nu al bijzonder moeilijk steeds te differentiëren! Voor de 'slimme' gaat het te traag, voor de 'zwakkeren' te snel. Dus ik ben absoluut niet voor het uitstellen van de studiekeuze!" (*NvdR: in een paar reacties werd zelfs gesteld dat de leerlingen beter na het vierde leerjaar naar het secundair zouden overstappen – net zoals in Duitsland en Oostenrijk.*)

## 6 Leerlingen verwerpen hervormingsplan

Op de website van *MAKS (Klasse voor leerlingen) en elders* reageerden een 30-tal leerlingen op het hervormingsplan van minister Smet. Slechts een paar scholieren ontdekten goede punten in dit plan. We citeren een aantal standpunten van leerlingen s.o. *Jef Van Bael (Volt):* "Ik zit zelf in het derde jaar bso en 2 jaar aan praktijklessen verliezen vind ik heel erg. Na 6 jaar lagere school was ik blij eindelijk met mijn handen te kunnen werken en nog eens 2 jaar 'oriënteren' vind ik zinloos, dit kan perfect al in de lagere school. *Bram:* "Ik ben zelf een leerling in het vierde jaar van het secundair onderwijs en denk dat het een zeer slecht idee is om de leerlingen de eerste twee jaar samen te zetten. Er is nu al een zeer groot verschil in de onderlinge richtingen zeker in een eerste jaar door het algemeen niveau van de leerlingen zelf; en ook al omdat leerlingen van scholen komen met een verschillend niveau. De minister beweert wel dat er sterk gedifferentieerd zal worden, maar in praktijk zal dit niet het geval zijn. Dit is trouwens nu ook al niet zo. Er zou beter geïnvesteerd worden in dingen die wel nuttig zijn. Het idee van twee leerkrachten in 1 klas zoals in het VOLT-programma getoond werd, is ook niet goed. In een goed meewerkende klas is dit mogelijk en dan ook nog slechts bij inoefenmomenten; tijdens de 'theorie'-uitleg is dit niet mogelijk. In een klas die niet meewerkt is dit ook niet mogelijk en dat is vaak het geval in een grote groep waarbij er ook nog grote onderlinge verschillen zijn. In een sterk heterogene klas worden de zwakkeren ook nog harder met hun neus op de feiten gedrukt dat ze minder sterk zijn; de sterkere leerlingen zullen het verve-

lend vinden dat zij op bepaalde momenten zullen moeten wachten en ja dat zullen ze moeten doen. Ik vind trouwens persoonlijk dat het onderwijssysteem op zich momenteel goed presteert; waarom iets veranderen dat goed werkt.”

*kaatlikesyou:* “Als je sterken en zwakken samenzet, gaat er altijd één slachtoffer zijn. Dat 'rangensysteem' - al bekijk ik het zelf zeker niet zo! - is misschien confronterend, maar ik weet zeker dat pakweg bso'ers zich niet zo 'benadeeld' voelen als beweerd wordt door zogezegde onderwijsspecialisten die zelden of nooit contact hebben gehad met de leerlingen. Die specialisten willen een systeem hervormen dat toch al vele jaren goed werkt.”  
*leesbeest:* “Ik vind het hele nieuwe plan maar niets. Vandaag las ik in de krant dat het nieuwe systeem het watervalsysteem het idee zou wegwerken dat er hogere/moeilijkere en lagere/moeilijkere richtingen bestaan. Ik zeg niet dat er hoger en lager is. Maar moeilijker en makkelijker toch wel? Op het gebied van leren dan toch, van huiswerk enzo dan. Ik zou geen lassen kunnen volgen, maar iemand die lassen volgt toch ook geen Latijn-Grieks? En kijk, als jongeren hun boeken niet open willen doen, en geen moeite willen doen, dan krijg je een watervalsysteem. En dan ligt dat niet aan het schoolsysteem, maar aan de algemene mentaliteit bij de jongeren. Dat is nu niet bij iedereen zo, maar er zijn er toch wel veel... Ik las ook in de krant 'jongeren vinden school saai en gaan niet graag'. Dat wil toch niet zeggen dat het systeem nutteloos is, of dat er iets mis is met de leerstof?”

*Damn:* “Ik ben die 65 pagina's aan het lezen, en ik moet zeggen, die Pascal Smet is niet goed bij zijn hoofd. Pascal Smet verandert heel het schoolsysteem o.a. om ons allemaal een 'goede' keuze te laten maken, maar ook om het aantal 6de jaars die zonder diploma van school gaan te verkleinen. En dat aantal houdt volgens hem verband met het overzitten tijdens je schoolcarrière (blijvenzitters gaan vaker van school af zonder diploma dan niet-blijvenzitters). Dat houdt toch geen steek? En iemand die het getuigschrift van lager onderwijs niet haalt, moet naar een schakelblok (duurt 1 à 3 jaar en dient om de achterstand op te halen.) Pas daarna kunnen die leerlingen naar het middelbaar. Wat is het verschil tussen dit en overzitten? En krijgen die leerlingen nog geen bso-vakken? En waar staan de klassieke talen in dit hele plan? Ik kan mij niet voorstellen dat je aan leerlingen die normaal in het tso en het bso zouden zitten, Latijn kunt geven. Die hele nieuwe generatie gaat

achterstand oplopen op de onze. Nog iets: hoe je het ook noemt, technisch is tech-nisch, beroeps is beroeps. Of je hun studierichtingen nu andere namen geeft of niet, ze zullen altijd als lager worden gezien.”

*maartenvangoylen:* “Wat ik niet inzie is hoe iemand die slim is en bij zwakkeren wordt gezet dit *ooit* als een uitdaging kan zien. Je kunt ook nooit een deel klas voorbereiden op verder studeren zoals in het aso de bedoeling is en een deel van dezelfde klas voorbereiden op afstuderen. Het gevolg is ook dat leerkrachten in de laatste groep hier meer tijd moeten investeren en minder tijd in 'echt lesgeven'. En dit leidt natuurlijk niet tot een beter onderwijs.  
*Sentrosi:* Er is misschien nog wat sleutelwerk aan het secundair onderwijs maar dat wil nu ook niet zeggen dat we alle verschillende richtingen door elkaar moeten gooien. Daar komt toch alleen maar miserie van. Vereenvoudigen op papier, maar in de praktijk wordt het alleen maar moeilijker. Zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. En als dat nieuwe systeem dan wordt ingevoerd wordt het nog moeilijker om er later weer vanaf te geraken? Dat van 'Kinderen gaan nu niet graag naar school' daar is niets van waar. Bij ons amuseren ze zich kostelijk zowel voor als na en zelfs tijdens de les. Dat komt door enkele van onze fantastische leerkrachten. Dat ze daar hun tijd maar insteken; de opleiding van goede leerkrachten. Die zijn essentieel voor een goede opleiding.”

*Saartje:* “Nee, ik wil dat aso, tso en bso gesplitst blijft. Het is toch logisch dat mensen die mentaal op hetzelfde niveau zitten bij elkaar in de klas komen. Het enige wat je met dat plan bereikt is dat 'slimmere' kinderen dommer worden en dat minder slimme kinderen zich dom voelen. Een heel strak plan moet ik zeggen. Daardoor wordt er enkel en alleen een generatie gecreëerd die minder slim is en zich bovendien minderwaardig voelt.”  
*Ikke lore:* Wat is dat voor een bullshit; de zwakkere leerlingen lopen dan meer kans niet mee te kunnen en het is ook al niet goed voor zelfvertrouwen. Misschien moeten ze daardoor naar een school voor buitengewoon onderwijs overstappen. Voor de slimmere mensen is zo'n klas dan weer te saai! En wat zal men met Latijn en Grieks doen. En dan die videogames in de klas? Zijn ze nu helemaal zot? Er zijn nu al leerlingen die verslaafd zijn en dan gaan ze zoiets introduceren in de klas?”

*Bart Van Schepdaal (Volt):* “Moet je een gans systeem aanpassen omdat enkele (zwakkere?) leer-

lingen geen diploma halen en verkeerde studiekeuzes maken? Je nivelleert aldus het niveau en bijgevolg dalen de diploma's in waarde. Gelijke kansen betekent volgens mij dat ieder kind, onafhankelijk van zijn afkomst, sociale klasse,...de kansen krijgt om onderwijs op zijn niveau te genieten. Iedereen die bv. de capaciteiten heeft om dokter te worden, moet dat kunnen bereiken onafhankelijk van zijn achtergrond. Dat is een totaal ander verhaal als iedereen hetzelfde bieden! ... Smet noemt het categoriaal onderwijs op een bepaald moment zelf een beetje elitair. Het categoriaal onderwijs dient net om iedereen op zijn niveau te doen 'schitteren' en uiteindelijk heeft iedereen, iedereen nodig. Ik zelf ben student wiskunde en ik zal later wellicht heel blij zijn als een goeie elektricien de elektriciteit in mijn woonst wil komen regelen. Ik ben er van overtuigd dat die elektricien net zo blij zal zijn als ik zijn opvolgers wegwijst maak in de toegepaste wiskunde. Dé ideale oplossing bestaat natuurlijk niet. Een herwaardering van tso en bso lijkt me wel belangrijk. Iedereen doen schitteren doe je immers door iemand zijn talenten ten volle tot ontplooiing te brengen, en ja hoor daarvoor moet je mensen met gelijksoortige talenten samen zetten."

## 7 Kritiek van ouders

*Libbrecht Anja:* "Onze dochter heeft 6 jaar moeten vechten om er te geraken, ze was heel gesloten, want haar klasgenootjes konden veel meer dan zij zelf. Ze koos voor het bso-richting mode. Toen ze thuis kwam op 3 september zei ze heel tevreden dat ze tijdens de les heel goed kon antwoorden, het is de eerste keer tijdens haar schoolcarrière dat ze zo welgezend thuis kwam. Ze bloeit helemaal open in het bso, want alle leerlingen zijn gelijk, iedereen heeft moeite om te lezen of te schrijven, ze wordt steeds meer zelfverzekerder. Voor ons is alle druk van de voorbije schooljaren weg, ze kan nu eindelijk op haar niveau verder." *Mathilde (VOLT):* "Mijn oudste dochter zit nu in het tweede jaar STV en is blij dat ze naast klasgenoten zit die het zelfde niveau hebben. Mijn tweede dochter zit in het eerste latijnse en is zo blij dat ze eindelijk wat uitdaging krijgt en de lessen gegeven worden op haar niveau. De kinderen in het zesde leerjaar verlangen ernaar om eindelijk een richting te kunnen kiezen die hun niveau is. In het zesde leerjaar heb je al zo'n grote verscheidenheid dat het voor alle leerlingen zo frustrerend zal zijn als je dit nog een paar jaar langer wilt samenhouden!"

*Linda (Volt):* "Mijn dochter was het ook beu in het lager onderwijs, was erg gedemotiveerd en leerde er eigenlijk niks meer bij. Ze bloeide erg open toen ze in het eerste jaar 'Latijn' mocht volgen. Ze zit nu in het derde jaar en de uitdaging is nog steeds even groot! Misschien duurt het lager onderwijs voor de 'meer begaafde' leerlingen inderdaad wel te lang. Je kan trouwens al die verschillende niveaus niet op dezelfde lijn krijgen, hoe je ook je best doet. Iemand die niet handig is, kan je ook niet handig maken, je kan enkel wat bijschaven en dat geldt evenzeer voor kinderen met wat minder 'intellectuele bagage'. Zij hebben andere kwaliteiten en je kan die leerlingen ook best zo snel mogelijk de kans geven om met die kwaliteiten te werken."

*Ilse (Volt):* "Voor onze zoon was het zesde leerjaar er al te veel aan. Toen onze zoon eindelijk naar het eerste jaar B mocht was dit echt een verademing. Eindelijk mocht hij doen waar hij goed in was: werken met zijn handen. Ik vind niet dat men deze groep kinderen nog twee jaar langer moeilijke theorie moet laten volgen. Het beroepsonderwijs probeert men al jaren te opwaarderen. Investeer liever nog een beetje meer hierin of in het info verschaffen aan ouders en leerlingen om de juiste keuzes te maken." *Noot:* op de website van 'Klasse voor ouders' spreken de meeste ouders zich kritisch uit over de hervorming.

## 8 Praktijkgetuigenissen

*Tweak 37 (9Lives):* "Ik vind dat het (huidige) onderwijsniveau een stuk de hoogte in moet, zeker in de eerste 4 jaar s.o., die nu zowat volledig onbenut blijven. Het systeem moet toelaten dat sommige leerlingen zich weer kunnen opwerken. Het grootste probleem is de *getroubleerde verhouding die we hebben met intelligentie*. Niemand is verantwoordelijk als er beweerd wordt dat een bepaalde groep mensen beter is in sport dan een andere. Als ik dat plan van minister Smet lees, krijg ik ook de indruk dat het secundair onderwijs precies vol zit met leergierige leerlingen waarvan er sommigen door gebrek aan kansen of ongelukkige genen het slachtoffer zijn geworden van het watervalstelsel. Differentiatie is dé oplossing, de toverformule! Het probleem is niet zozeer minder sterke leerlingen, het probleem is vooral de ongemotiveerde, schoolmoeë, puberende en ongeïnteresseerde leerlingen."

*Kristof D.(Kortrijk)* schrijft: "Zolang de mensen aan de top 'sociale mobiliteit' blijven promoten als iets waar iedereen naar moet streven – versta: anders ben je mislukt in het leven – zullen we dit soort



steriele discussies blijven hebben. Het ongenueerde geloof in sociale mobiliteit en 'vooruitgaan in het leven' is iets waar we van af moeten, om ecologische en sociale redenen. Als we nu een mensbeeld zouden promoten waarbij iedereen gewoon aangemoedigd werd zijn intrinsieke capaciteiten te ontwikkelen, zouden we al een stuk verder komen."

*Wim Van Gorp (Volt):* "In Nederland schaft men de hervorming stelselmatig af. De vorige minister heeft verklaard dat het systeem niet deugt: de leerlingen kennen niets meer, leerkrachten moeten terug frontaal lesgeven. Ook in Frankrijk schaft men dat systeem af. Ons Vlaams systeem bewijst al vele jaren dat het goed is."

*Rony S., Oostakker (DS. 12.10)* "Wat P. Van Petegem (UA) over de waterval zegt, klopt niet. Ik heb in mijn loopbaan heel wat leerlingen gekend die overschakelden van aso naar tso en vaak met succes. Het valt op dat bepaalde onderwijsdeskundigen iedere overschakeling als negatief bekijken. Alle argumenten zijn blijkbaar goed om de afschaffing van aso/tso/kso/bsso te verdedigen. Het is juist dat te veel leerlingen starten in de aso-school. Dat komt omdat veel ouders denken dat het in alle scholen toch ongeveer hetzelfde 1ste jaar is (de fameuze gemeenschappelijkheid). Volgens de hervormingsplannen zal de 1ste graad overal gelijk worden. Dus zullen nog meer ouders voor de aso-school kiezen. Die hervorming zal de kwaal alleen maar erger maken."

Heel wat oudere leerkrachten wijzen op de gelijkernis tussen het hervormingsplan en het vroegere vso. *Virginie V.:* Pascal Smet wil terug naar het vso van weleer. Dit plan komt over als een slonzige update van de mislukte vso-ideetjes uit de jaren 1970 die vooral nivellering, aftopping van echt briljante prestaties en frustraties en teleurstellingen t.a.v. zwakkere leerlingen met zich meebrachten. Eenheidsworst opdienen leidt enkel tot ergernis en frustratie, zowel bij sterke als bij zwakke leerlingen. Alsof een leerling die in het zesde leerjaar lager onderwijs al zwak presteert voor theoretische vakken, dit zou kunnen 'ophalen' in een algemeen vormend jaar. Het watervalprobleem situeert zich eerder bij ouders die niet willen inzien dat hun kind niet geschikt is voor deze of gene richting, van een gebrek aan moed bij het sturen van een 12-jarige (hetgeen bij een 14-jarige écht niet makkelijker zal verlopen) en van gebrek aan duidelijkheid bij met name aso- en kso-scholen, waar men geen eisen stelt of kan stellen als voorwaarde tot inschrijving,

waardoor zwakkere leerlingen worden ingeschreven in het aso of kso. Men kan ook niet eindeloos differentiëren binnen de klas. Het is ook helemaal niet aangetoond dat er met de hervorming van Pascal Smet minder leerlingen zouden moeten overzitten. In de eerste graad alvast zou dit sterk kunnen tegenvallen, als theoretisch begaafde leerlingen tegen hun zin verplicht worden om bso-vakken en dergelijke uit te zitten, en als zwakkere met Latijn en dergelijke moeten worstelen. Switchen in de eerste graad of eventueel onmiddellijk na het tweede jaar vind ik veelal ook een goede zaak. Dit switchen hoeft ook niet steeds 'watervalsgewijs' te gebeuren. In de school van mijn dochter zit een meisje dat twee jaar sociaal-technische tso volgde, daar zeer goed scoorde voor algemene vakken, en na slagen in het tweede jaar t.s.o. haar droom heeft kunnen waarmaken en in het kso-beeldende kunst is gestart, en zonder veel problemen. Ten slotte zijn er ook binnen de verschillende 'afdelingen' sterkere en minder sterke richtingen. Zo is bijv. de tso-richting Technologie-Wetenschappen in veel scholen sterker qua niveau van de leerlingen en prestatiepeil dan bijv. de aso-richting Sport-Wetenschappen. En ook binnen het bso heb je een brede waaier: 'Bakkerij' of 'Electriciteit' bijv. zijn sterke richtingen die potentieel zelfstandige, bekwame vaklieden opleveren terwijl 'Kantoor' of 'Moderealisatie' eerder gericht zijn op eenvoudige uitvoerende jobs.

## **9 Koepels van GO! en katholiek onderwijs: positiever dan achterban**

### **9.1 GO!-koepel juicht hervormingsplan toe**

Volgens *Raymonda Verdyck*, afgevaardigd bestuurder van het gemeenschapsonderwijs, sluit de oriëntatievisie voor de hervorming van het secundair onderwijs nauw aan bij wat het gemeenschapsonderwijs wil. "Dat leerlingen keuzebekwamer worden gemaakt en dat de studiekeuze wordt uitgesteld tot in de 2de graad van het secundair onderwijs", moedigt Verdyck aan. "De hervorming beoogt dat leerlingen in de 1ste graad kunnen proeven van heel veel verschillende domeinen, waardoor ze een geïnformeerde keuze kunnen maken." Vervolgens vindt Verdyck het ook een goede zaak dat de 'beladen' aso-tso-bso-structuren weggewerkt worden, en dat jongeren binnen belangstellingsgebieden zullen kunnen kiezen voor kennisgerichte of vakgerichte vakken. Maar over de praktische uitwerking in schoolorganisaties zit het gemeenschapsonderwijs nog met veel vragen. "Nu is de nota vooral gericht op grotere en stedelijke scholen. En hoe zit het met

de financiering?" (NvdR: op pagina 25 neemt een begeleider van het GO! in Brussel afstand van de hervorming. Sommigen vrezen ook dat het gemeenschapsonderwijs het meest de dupe van de hervorming zal worden- net zoals bij VSO-1).

## 9.2 Katholieke koepel: 'Elke leerling moet uitgedaagd worden'

In de bijdrage 'Elke leerling moet worden uitgedaagd' lezen we in DS van 16 september geen radicale verwerping van de hervormingsvoorstellen, maar toch ook tal van kritische bedenkingen vanwege de 'katholieke' koepel. Het gaat om een interview met de kopstukken *Chris Smits* en *Mieke Van Hecke*. "Nadenken over het secundair onderwijs van de toekomst is geen zwart-wit, maar een genuanceerd verhaal schrijven. Het is te naïef om te denken dat een verandering van structuren alles oplost – een mentaliteitswijziging van jongeren en zeker van ouders is essentieel – maar structuren kunnen helpen om een juiste studiekeuze te maken. Wij geloven sterk in een getrapte studiekeuze. In grote lijnen gaat dit als volgt: de observerende en oriënterende eerste graad moet een vrije keuze mogelijk maken voor studierichtingen in de tweede graad. Die tweede graad moet voldoende breed zijn, zodat de leerling in de derde graad kan kiezen voor een duidelijk geprofileerde studierichting.

De gemeenschappelijke basisvorming staat in de eerste graad centraal. *Het kan natuurlijk niet de bedoeling zijn dat de eerste graad een verlenging van het basisonderwijs wordt.* De ambitie is dat elke leerling uitgedaagd wordt, dat leerlingen die nood hebben aan een hoog abstractieniveau dat niet enkel vinden in Latijn, maar ook in het verder uitdiepen van domeinen van de basisvorming zoals techniek en technologie, natuurwetenschappen... Deze ambitie houdt in dat het onderwijs op niveau van de eerste graad in deze domeinen ook een hoog abstractieniveau moet aanbieden, wat nu niet het geval is. Op het niveau van de *tweede en de derde graad* moet Vlaanderen de moed hebben om de strakke opdeling van de onderwijsvormen te verlaten. Een nieuwe opdeling in doorstroom- en arbeidsmarkt-gerichte opleidingen, voldoet voor ons alvast niet, want een vierdeling (aso, bso, kso en tso) vervangen door de bovengenoemde tweedeling versterkt enkel de maatschappelijke perceptie en biedt geen toekomstperspectief. Het lijkt ons veel beter om de opleidingen op een continuüm te situeren dat loopt van concreet naar abstract, van specifiek naar algemeen. We zijn realist, kwaliteitsvol

onderwijs wordt niet gemaakt door structuren, maar door professionele scholen en professionele schoolleiders en leraars. Het is de opdracht van de overheid om een kader vast te leggen en in de nodige middelen te voorzien. Dat kader moet aan de individuele scholen en scholengemeenschappen de nodige ruimte geven om zelf accenten te leggen, om zelf beleid te voeren, om in te spelen op concrete situaties. In welke mate de oriëntatienota deze noodzakelijke vrijheid wil vrijwaren is momenteel nog niet duidelijk. Zoals gezegd zijn het de leerlingen, maar vooral de ouders die voor de studiekeuze bepalend zijn. Onze maatschappij wordt vandaag nog altijd gekenmerkt door een dominant intellectualistisch denken dat abstracte kennis hoger inschat dan praktische vaardigheden. Dit denken beïnvloedt in hoge mate de studiekeuze en daar kan geen enkele onderwijsstructuur tegenop. Een breed maatschappelijk debat moet leiden tot een mentaliteitswijziging. Zonder hulp van de maatschappij redt onderwijs het niet."

## 10 Nog geen reacties van onderwijsbonden

Op vandaag noteerden we nog geen reacties vanwege de onderwijsvakbonden. De COC bracht in *Brandpunt* van oktober wel een samenvatting van de oriëntatienota. Die voorstelling wordt ingeleid met een korte tekst van *Jos Van der Hoeven*. Het verontrust ons dat de secretaris-generaal met geen woord rept over de vele kritische reacties op de oriëntatienota. We lezen wel: "De media brachten hoofdzakelijk het verdwijnen van de onderwijsvormen en de introductie van de belangstellingsgebieden onder de aandacht. De reacties waren 'opvallend positief' omdat de combinatie van afschaffing en introductie er zou toe leiden dat leerlingen voortaan niet meer zouden kiezen op grond van hun sociale afkomst, maar op basis van hun belangstelling en talenten". Waren onze COC-vrijgestelden nog met vakantie tijdens de maand september?

Een vakbondsafgevaardigde schreef ons: "Brandpunt van oktober verontrust me. Weinig of geen kritische noot. Op een recente studiedag voor COC-vakbondsafgevaardigden kwam de nota ook nauwelijks ter sprake." We vragen de COC dat ze duidelijk zou laten weten op welke wijze ze de inspraak van de leden in deze kwestie zal organiseren.

## Afschaffing gemeenschappelijke basisvorming in Nederland: praktijkgetuigenissen over mislukking comprehensieve hervorming 1993

Raf Feys & Renske Bos

### 1 Inleiding

In het themanummer over het rapport-Monard (nummer 151) rapporteerden we al uitvoerig over de invoering in 1993 en het terug afschaffen in 2003 van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland. Deze vertoonde veel gelijkenissen met de hervormingen die minister Smet en co in onze eerste graad s.o. willen invoeren. In zijn nota verwijst Smet nergens naar deze mislukking. In het door de minister aangevraagd rapport over de evolutie in de ons omringende landen verzweg ook *DVO-directeur Roger Standaert* de afschaffing van de gemeenschappelijke basisvorming en analoge tendensen in Frankrijk en Duitsland.

De getuigenissen van mensen die destijds de gemeenschappelijke basisvorming hebben meegeemaakt zijn wellicht nog overtuigender dan algemene beschouwingen over deze thematiek. In deze bijdrage hebben we een aantal getuigenissen gebundeld. Revelerend is ook dat de kritische reacties op de hervormingsvoorstellen van minister Smet volledig overeenstemmen met de getuigenissen uit Nederland.

### 2 Taakgroep vernieuwing basisvorming

In het eindrapport van de officiële 'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming' (december 2004, Internet) vinden we heel wat uitspraken over de problemen van de 'gemeenschappelijke basisvorming' die relevant zijn voor het debat over de hervormingsplannen van minister Smet. Die basisvorming werd in 2003 in sterke mate gereduceerd. Voor de basisvakken werden er weer drie beheersingsniveaus ingevoerd i.p.v. één, voor vmbo-leerlingen (= tso-bso) kwamen er weer meer technische - en praktijkvakken, er werden bedrijfstechische vakscholen opgericht...

*Het uitgangspunt van de gemeenschappelijke basisvorming was dat de kerndoelen voor alle leerlingen dezelfde moesten zijn, maar dit bleek niet haalbaar. Voor leerlingen met een voldoende hoog leervermogen was de basisvorming best haalbaar. Voor leerlingen die anders leren via praktisch bezig zijn*

*was de basisvorming niet haalbaar.*

*Hoewel de overheid en de inspectie in 1993 verwachtten dat door de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming de heterogeniteit in de klassen zou toenemen, zagen we de voorbije jaren een sterk omgekeerde tendens. Het aantal (relatief) heterogene brugklassen bedraagt niet meer dan 5 % en is dan nog vaak een gevolg van het geringe aantal leerlingen. Brugklassen werden steeds vaker van meet af aan homogeen samengesteld op basis van het advies van de basisschool. Zelfs op grote scholengemeenschappen werd steeds vaker een scheiding aangebracht. Ook de overheid vindt momenteel uitstel van keuze voor een bepaalde leerweg – het uitgangspunt voor de basisvorming – niet meer zo belangrijk. Leerlingen worden nu vaak al in het eerste jaar een bepaalde leerweg toebedeeld, op basis van het advies van de basisschool en de score op de Citotoets. Ouders wensen veelal dat hun kind in een meer homogene klas wordt ingedeeld.*

*Vooraf voor vmbo-leerlingen (onderbouw tso/bso) was het programma te overladen en waren de kerndoelen te theoretisch geformuleerd. Enerzijds werden de probleemleerlingen aan de onderkant tekort gedaan; de kerndoelen sluiten niet aan bij hun meer praktisch gerichte competenties. Daardoor zijn er meer probleemleerlingen ontstaan. Anderzijds werden de vwo-leerlingen( aso) en de hoogbegaafden te weinig uitgedaagd. De lessen uit het verleden maken duidelijk dat veel meer differentiatie in de uitwerking van gemeenschappelijke kerndoelen en leerpakketten onontkoombaar was.*

*De gemeenschappelijke basisvorming vormde ook een belangrijke struikelblok voor leerlingen (allochtoon én autochtoon) met een onderwijsachterstand, vooral op het gebied van taal.*

*De basisvorming wou de overgang van kennisgericht naar vaardigheids- en competentiegericht onderwijs tot stand brengen. We merken echter dat het aantal scholen dat aanvankelijk de algemene vaardigheden in samenhang (vakkenoverschrijdend) aanbood, er in de loop van de jaren aanzien-*

lijk op achteruit is gegaan. Dit was nochtans ook een belangrijke doelstelling van de basisvorming. (NvdR: volgens minister Smet is de competentiegerichte aanpak dé motor voor de komende hervorming.)

De Taakgroep bestudeerde ook met veel interesse het Vlaamse tso en bso. In een getuigenis lezen we: "Op een dag vertelde een goede bekende uit het onderwijsland ons dat scholen in België, net over de grens in Maaseik bijvoorbeeld, ontzettend veel Nederlandse leerlingen trekken. We maakten met de taakgroep een afspraak om een dag te gaan kijken op die school. In het busstation van de school kwamen om half negen de bussen aan uit de Belgische dorpen uit de omgeving... èn die uit Nederland. Het sterk beroepsgerichte karakter van de Vlaamse technische scholen bleek een argument voor deze opmerkelijke schoolkeuze van Nederlandse jongeren." Een van de grootste problemen van de basisvorming situeerde zich in het vmbo. Sinds enkele jaren kwam er dan ook al een tweedeling binnen het vmbo (combinatie van tso-bso) – een meer beroepsgerichte (bso) en een meer theoriegerichte leerweg (tso).

### 3 Anneke de Vries, docente Frans

"De gemeenschappelijke basisvorming was van meet af aan een doodgeboren kindje. Wat immers van op een ver van de onderwijsvloer staand bureau in alle rust is bedacht voor de dagelijkse hectische praktijk, dat werkt niet. Op papier zag het er misschien appetijtelijk uit, maar we hebben niks aan papieren werkelijkheid. Als je de theorie leest lijkt het even wat. Maar de praktijk is domweg anders. Op papier lezen we: in de basisvorming gelijke kansen voor iedereen. Uitstellen van keuze. Ach, het tegendeel bleek en wel onmiddellijk. Leerlingen verschillen immers meteen al." (Gedachten bij de dood van de basisvorming, Levende Talen Magazine, 2004, nr. 8, p. 19).

### 4 Voorzitster wiskundeleraren

Marian Kollenveld, voorzitster van de Nederlandse Vereniging van wiskundeleraren, getuigt: "Als alle leerlingen toch hetzelfde moeten leren, kunnen alle leerlingen bij elkaar in de klas, was de gedachte in 1993 bij de invoering van de basisvorming. Zo stel je de definitieve keuze nog even uit tot na de basisvorming, als de leerling ouder en rijper is. Een heterogene klas is echter in de praktijk niet werkbaar; individueel onderwijs geven aan 30 leerlingen is

topsport voor docenten. In de afgelopen jaren is er dan ook een beweging geweest naar meer homogene groepen, ook al in de brugklas. Zelfs meer dan voor de invoering van de basisvorming, toen bijvoorbeeld gemengde havo-vwo groepen in de eerste twee jaren niet ongebruikelijk waren. Tegen de bedoeling in is de selectie nu dus vervroegd. Het is van groter belang dan vroeger om al in de 'juiste' brugklas te zitten. De eerste lichting wiskunde-methodes voor de basisvorming waren geschreven voor zo'n heterogene groepen. De recent herziene methodes zijn nu vaak weer toegesneden op de nu homogene klassen met aparte delen voor vbo, mavo, havo, vwo" (Trouw, 14 februari 2003). (NvdR: in Vlaanderen zijn de onderwijskoepels in 2009 precies gestart met het invoeren van eenheidsleerplannen en de uitgeverijen moesten noodgedwongen gemeenschappelijke handboeken voor alle leerlingen opstellen. In Nederland waren dat soort boeken dan al weer afgeschaft.)

"De basisvorming moest in principe met dezelfde toets kunnen afgesloten worden. Dat dit niet gelukt is, zal niemand verbazen. Een verschil in intelligentie is toch niet weg te regelen. In de praktijk blijkt de aanstaande vwo-leerling (aso-leerling) niet alleen sneller iets te begrijpen, maar ook met meer diepgang dan een aanstaande leerling vbo-leerling (vbo = voorbereidend beroepsonderwijs= hogere cyclus tso en bso). Met het gevolg dat er voor de goede leerlingen in de toetsen en leerboeken te weinig, en voor de minder goede te veel in stond. De onderzoekers constateerden dan ook een teruggang van de prestaties van vwo-leerlingen (= aso-leerlingen) bij Nederlands en wiskunde."

### 5 Directeur Freudenthal Instituut

Prof. J. de Lange, directeur Freudenthal Instituut, stelde: "Bij basisvorming werd het middenschoolconcept als nog in een pseudo-uitvoering erdoor gekregen. Degenen die het destijds waagden kritiek te hebben op het basisvormingsconcept werden niet serieus genomen. Inmiddels zijn talloze kinderen het slachtoffer geworden van deze gedachtekronkel, die werd ingevoerd, ondanks bijvoorbeeld een waarschuwend rapport van wetenschappers dat adviseerde om voor wiskunde vooral toch drie niveaus in te voeren, zodat recht kan worden gedaan aan alle kinderen. Het fiasco van de basisvorming wordt nu kamerbreed erkend en het ministerie wil graag -u raadt het al - onderwijs op drie niveaus. De basisvorming speelde onvoldoende in op de uiteenlopende talenten van de leerlingen."

## 6 Ben Krewinkel, leerkracht Nederlands

*"Op onze school konden leerlingen na die twee jaar gemeenschappelijke basisvorming alleen de eerste twee leerwegen gaan doen, de kadergerichte en de beroepsgerichte leerweg (van het vmbo: combinatie tso en bso). Dat zijn leerlingen die meer praktijkgericht zijn en zich niet lang kunnen concentreren. Maar ze kregen in de eerste graad veel theoretische vakken, moesten een heleboel huiswerk doen, ze kregen veel proefwerken en zaten lang op school. Ik denk dat ze straks – na de afschaffing van de gemeenschappelijke vorming - veel beter af zullen zijn met meer aandacht voor de praktijkkant.*

*De verschillen in een heterogene klas zijn veel te groot. De gemeenschappelijke basisvorming was een nobel idee, maar het werkte niet in de praktijk. Het idee van gelijke kansen was niet zinvol." (Didaktief, december 2003). (NvdR: ook in het plan-Smet zouden tso- en bso-leerlingen in de eerste graad veel minder techniek en praktijkvakken krijgen.)*

## 7 Reactie van directies

*Ingrid Paardekooper, rector Gymnasium Haganum (Den Haag) poneert omtrent deze thematiek: "Samen met achttien andere gymnasia hebben we – op eigen kosten – een nota opgesteld voor de 'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming' met de veranderingen die we graag zouden zien. Een van de problemen van de basisvorming is dat de stof voor leerlingen van het vmbo (tso/bso) te hoog gegrepen is, maar dat er voor vwo'ers (aso'ers) en ook wel voor havo-leerlingen niet genoeg uitdaging in zit. Ik ben heel blij dat er straks weer meer ruimte aan scholen zal gegeven worden. We gaan vakken als techniek nu onder de loep nemen, waarbij we zullen kijken naar het evenwicht van het programma. Mensen denken vaak ten onrechte dat er op gymnasia geen plek is voor hoofd, hart en handen, maar dat is juist wel het geval. We willen een brede basis maar ook meer diepgang terugvinden in het onderwijs.*

*We worden inmiddels ook met de gevolgen van het tekort aan diepgang geconfronteerd, de overgang van onderbouw (lagere cyclus) naar bovenbouw verloopt momenteel moeilijk" (Didaktief, december 2003). (NvdR: als het plan-Smet ingevoerd wordt, dan krijgen we niet enkel problemen bij de overgang naar theoretisch richtingen in de 2<sup>de</sup> graad, maar ook bij de overgang naar meer praktijkgerichte. Ook daar zullen de leerlingen minder op*

*voorbereid zijn.)*

*De Leon Gelder 'middenschool' in Groningen is een school die destijds de eerste was om te experimenteren met de radicale middenschool. De huidige directeur, Hans van der Molen, verklaarde zich in 2003 ook voorstander van het terugschroeven van de basisvorming: "Vanuit onze school gezien, een middenschool, vonden we in 1993 de invoering van de basisvorming wel een verarming van de middenschoolidee. Wat ik nu echter heel mooi vindt aan de hervormingsplannen, is dat scholen straks de ruimte krijgen om het onderwijs interessant te maken voor de leerlingen die ze in huis hebben. De scholen krijgen meer keuzemogelijkheden" (Didaktief, december 2003).*

## 8 Reactie prof. Mooij

*Volgens prof. dr. Mooij is het huidige beleid te wijten aan een doorgeschoten gelijkheidsdenken. "Gevoelsmatig willen we kinderen immers gelijk behandelen. Terwijl juist als je leerlingen gelijk wilt behandelen, je kinderen met een achterstand èn met een voorsprong apart zult móeten behandelen. Gelijkheid is schadelijk."*

## 9 Reactie van Ad Verbrugge (voorzitter BON)

*"In 1993 werd die basisvorming geïntroduceerd tegen de wil van het onderwijsveld in. Je kreeg daar ook wat modieuze vakken zoals huishoudkunde. Je moest leren groentesoep te maken. Er zat een bepaalde ideologie achter. Het idee was dat op die manier eigenlijk het verschil tussen MAVO, HAVO, VWO tijdens de eerste jaren zou worden weggepoetst door alle leerlingen deze basisvorming aan te bieden. Iedereen liep hetzelfde programma door en legde in principe ook dezelfde toetsen af. Dat betekent met name dat het lagere segment, de LTS (lagere technische school) of de hele beroepsopleiding volledig van karakter veranderde.*

*Want alle leerlingen dienden volledig het programma van de basisvorming te krijgen, en daar zaten natuurlijk veel meer theoretische elementen in. Het programma bleek voor LTS en MAVO veel te zwaar te zijn en bleek bovendien niet aan te sluiten bij hun interessesfeer. Kinderen die vroeger op 12-13 jaar in aanraking kwamen écht met handwerk en die konden gaan timmeren en lassen, die moesten nu vakken gaan volgen waar ze geen belangstelling voor hadden, ook Frans en Duits omdat het ge-*

*meenschappelijk is. Voor VWO-leerlingen (= aso-leerlingen), die later allen naar de universiteit doorstroomden, was dit pakket veel te licht. Die begonnen zich stierlijk te vervelen. Je zag dan eigenlijk dat scholen in een vroeg stadium al gingen sjoemelen, omdat er simpelweg niet mee te werken viel.*" (Passage uit gesprek met Rondas op Clara op 3 mei 2009.)

## 10 Segor Weeshuizen (website BON)

"Het idee om leerlingen met verschillend capaciteiten na de basisschool bij elkaar te houden staat haaks op het beginsel dat elke leerling recht heeft op passend onderwijs. VWO-ers (= aso-ers) onderwerpen aan het regiem van de basisvorming was dus een misdaad, een schending van het recht op passend onderwijs. De verschillen tussen de leerlingen betreffen niet alleen de snelheid waarmee de verschillende leerlingen iets onder de knie krijgen, maar ook de keuze van de leerstof en de didactiek.

Sommige leerlingen hebben meer belangstelling voor echte wiskunde dan voor de verhaaltjes, de raadseltjes, de visualisering en de praktische toepasbaarheid van de Freudenthal-'wiskunde'. Relatief veel intelligente leerlingen leren liever vreemde talen op analytische wijze m.b.v. grammatica. Dat je

voor passend onderwijs kunt zorgen door elke leerling in een klas van 25 zelfstandig te laten werken of verrijkingsstof te geven is eveneens een fabeltje. Er zal dus wel degelijk klassikaal gewerkt moeten worden.

Nog een bedenking. Sommigen stellen dat in het buitenland leerlingen met verschillende potenties langer bij elkaar blijven in het voortgezet onderwijs zodat op een later stadium met grotere betrouwbaarheid over een vervolgtraject voor de afzonderlijke leerlingen besloten kan worden. Om te beginnen is er een tijd geweest dat veel leerlingen ver boven het ontwikkelingsniveau van hun ouders uitkwamen en sociale promotie maakten. In het besef dat intelligentie in hoge mate erfelijk is mag men verwachten dat zo iets in steeds mindere mate zal lukken. Het Vlaamse Onderwijsblad *Onderwijskrant* heeft daar al geregeld op gewezen. (Nvdr: op de *intellectuele afoming als gevolg van de democratisering van het onderwijs*.) Men moet dus landen met elkaar vergelijken waarin reeds in de vijftiger jaren van de vorige eeuw voor kinderen van laagopgeleiden de formele barrières voor het volgen van hogere typen van onderwijs geslecht waren."

## Nieuwe didactische aanpak van Smet en co zou nefaste gevolgen van hervormingen versterken: niveaudaling, nivellering, uitholling leerinhouden

Selectie en commentaar: Raf Feys

In de oriëntatienota van Smet en co lezen we dat ze ook een nieuwe didactische aanpak willen opleggen in de richting van het nieuwe leren, de competentiegerichte en constructivistische aanpak met veel zelfstudie e.d. In tal van reacties hierop wordt gesteld dat zo'n hervorming enkel maar de nefaste gevolgen van hervormingen uit het verleden zal versterken: ontscholing, anti-intellectueel klimaat, niveaudaling, nivellering, uitholling van de leerinhouden ... In verschillende reacties op de opiniebijdrage *'Het Vlaams onderwijs het noorden kwijt'* (24 augustus) van *onderwijzer Jef Boden* op de VRT-website wordt dit standpunt eveneens bevestigd. In deze bijdrage schenken we aandacht aan de septembergetuigenissen over deze thematiek.

### 1 Ontscholing & nivellering in secundair onderwijs

*Frank Saenen* (leraar s.o., VRT-website: "We zitten momenteel met een anti-intellectueel klimaat in de onderwijswereld (en ook daarbuiten), en alleen dat onderwijs blijkt goed te zijn waarbij de leerling/student zich 'goed voelt'. De leraar die steeds minder leraar kan zijn, maar wel steeds meer een gevoels- of gedragscoach'. Je merkt het ook aan het aanbod van diverse nascholingscentra. De leraar kan er steeds minder vakgerichte nascholingen volgen, ten voordele van therapeutische cursussen in de stijl van 'Meervoudige Intelligentie'. Bereik betere leerprestaties bij meer leerlingen door na te gaan hoe ze slim zijn". Maar wát moet er dan wel beter geleerd worden? Over welke inhoud hebben we het? De selectie die meneer Boden maakte van de 'leerinhouden' belooft alvast niet veel goeds. Met Ludo Abicht: wordt het toch geen tijd om de psychopedagogie met haar wazige emotionele intelligentie terug te vervangen door een veel meer solide vorm van intelligente emotie? Een reactie van de onderwijsdeskundigen en opstellers van zowel leerplannen als eindtermen op de tekst van de heer Boden zal er wellicht niet komen. Hij zal als onderwijzers immers beschouwd worden als een 'eeuwige zure conservatief', als iemand die niet in staat is om de vele 'challenges' te begrijpen waarmee de wereld vandaag te maken heeft, en waardoor de leerplannen/eindtermen aan een voortdurende 'change' onderworpen 'moeten' worden. Nochtans heeft de

heer Boden overschot van gelijk. Mijnheer Boden, mensen zoals u houden het (onmisbare) onderwijsdebat levendig. Een debat dat helaas nauwelijks of niet aan bod komt in het tijdschrift *Klasse*." *Philippe Vandeputte* getuigt in dezelfde zin: "Vorig jaar kreeg onze secundaire school een doorlichting over de vloer. Wat u verklaart over het basisonderwijs wordt kritiekloos doorgetrokken in het secundair: 'Kennis' is ook in het secundair onderwijs een vies woord. Vooral in het onderricht van moedertaal en vreemde talen is dit een nefaste evolutie. Spelling en grammatica mogen niet meer onderwezen worden en nuances in taalgebruik worden beschouwd als storend voor de communicatie. Stel u voor! Er is wel één lichtpuntje. Binnen dit en 10 jaar is er geen enkele opgeleide inspecteur nog in staat om een verslag te maken. Waar zou hij dat immers geleerd hebben? Zeker niet op school. Binnen 10 jaar zijn we dan ook van de inspectie verlost."

*Alexander Vrijdaghs*: "In Nederland bestaat al enige tijd een vereniging van misnoegde (niet om de wedde, maar wèl omwille van de verloedering van het onderwijsstelsel) leraars, die proberen aan de kar te trekken: BON: Beter onderwijs Nederland. Zij eisen ondermeer: het herinstellen van vakonderwijs, klassikaal (met stabiele klasgroepen) georganiseerd, het herinvoeren van gedoceede lessen en het afvoeren van de vele (groeps)werkjes, het verwijderen van managers uit de directies en het verwijderen van marketing denken (de leerling is klant), het durven aanbieden van moeilijke(re) leerpakketten en het durven en mogen eisen van de leerlingen dat zij leerattitudes, zelfdiscipline en kennis verwerven. Deze eisen zijn gebaseerd op studies die aantonen dat 'de lat lager leggen' ten nadele is van de leerlingen uit zwakkere sociale groepen, kortom dat dat precies het omgekeerde is van 'democratisering van het onderwijs'. Hoog tijd, denk ik op basis van eigen ervaring in het middelbaar onderwijs en aan de universiteit, dat ook in Vlaanderen dergelijke beweging wordt opgestart. Ik doe mee met dergelijk initiatief, als het er mocht komen.

(NvdR: In Vlaanderen bestaat sinds begin 2007 al zo'n initiatief: O-ZON dat nauw samenwerkt met het tijdschrift *Onderwijskrant*).

*Koen Neiryck:* "Ik sluit mij aan bij wat Jef Boden over het basisonderwijs schrijft. Ik wil tegelijk opmerken dat dezelfde problemen zijn doorgedrongen in het middelbaar en ondertussen ook al hun impact hebben gekregen op hogescholen en universiteiten. Ik heb zelf 7 jaar les (wiskunde) gegeven in het hoger onderwijs en was regelmatig geschokt hoe slecht sommige studenten presteerden in zaken die eigenlijk basiskennis zijn: rekenen met breuken, een gestructureerde redenering neerschrijven (in woorden, ik heb het dan nog niet over formules), elementaire rekentechnieken die verwacht worden van studenten in een wetenschappelijke richting (calculus).

De 'realiteitscomponent' die minister Smet en vele anderen overal willen inbouwen is op zich leuk als aanvulling, maar dit mag niet ten koste gaan van de basiskennis! Idem dito voor de onderwijsvormen: projectwerk en zelfstandig werk zijn nuttig maar de klassieke manier van kennisoverdracht (het ouderwetse les geven) is en blijft een nuttige lesvorm om kennis over te dragen. Zeker wanneer het om zaken gaat die je niet zo maar zelf ontdekt (of zijn er hier mensen die als 11-jarige zelf de regel van 3 hebben ontdekt?). Basisprobleem is dat Vlaanderen naar Nederland keek/kijkt om zijn onderwijs te hervormen terwijl Nederland inziet dat hun onderwijs een zwalpend schip is dat volledig uit koers is geslagen. *Marc Bellinkx* : Als leraar in het middelbare onderwijs geef ik het ondergewaardeerde vak aardrijkskunde. Ik stel vast dat ik na nog maar 15 jaar lesgeven me stilaan eerder een veredelde kinderoppas voel dan een kennisleraar. Ik moet agenda's nakijken, boekentassen controleren, letten op bijwerkingen van medicatie en dat doorspelen aan medewerkers allerhande. Ik heb meer werkvormen dan leerstof en als ik me er vragen bij stel, krijg ik vaak te horen dat ik niet geef om de kinderen die me zijn toevertrouwd? Ik vond het welletjes en noteerde het één en ander in een boek, dat eendaags op de markt komt."

*Kris Van Aelst:* "De eindtermen zijn wel de basis niet van alle kwaad in het onderwijs, maar dit neemt niet weg dat Jef Boden voor de rest overschot van gelijk heeft: de eindtermen zijn niet enkel vaag, maar ook gewoon laag. De activerende werkvormen waar zo veel heil van wordt verwacht - ook binnen hervormingsplan van minister Smet - zijn verwarrend en bieden weinig houvast, zeker voor moeilijke lerende kinderen. De concretisering van eindtermen in leerplannen - verantwoordelijkheid van de koepel - wordt te zeer gekoppeld aan didactische hoog-

standjes, die een grondige verwerking van leerinhouden voor de voeten loopt. Van onderwijs wordt te veel leute verwacht. Van leerkrachten wordt te veel verwacht: zorgverlener, didact, coach, psycholoog, drilsergeant, Superman, ... allemaal maskers. Ik zou eenzelfde scheldtirade kunnen schrijven over de vage, lage en onbegrijpelijke eindtermen Nederlands in de derde graad aso-tso-bso. Jarenlang werd gehamerd op het feit dat leerlingen vooral moesten overleggen, rapporteren en reflecteren (denk aan - huiver - groepswerken) en zo verloor men gaandeweg uit het oog dat leerlingen geen fluit meer moesten weten om te slagen. En het paradoxale is dat leerlingen zelf smeken om achtergrondkennis, weetjes, la petite histoire en de grote lijnen, het liefst van al nog gewoon verteld door een bevlogen leerkracht. Daar steken ze wat van op; veel meer dan van die utopische coöperatieve sessies die Patrick Stubbe (GO!) in zijn reactie de hemel inpriest. Newsflash: die bestaan gewoon niet! Coöperatief leren kost enorm veel tijd en moeite voor de leerkracht om nauwelijks resultaat te sorteren voor de leerlingen. Om over de minderwaarde voor de (sociaal) zwakkere leerlingen nog te zwijgen. Samenwerken is iets om erg voorzichtig te doseren, anders verzandt onderwijs al snel in een langgerekte koffiepauze. Leerlingen daarentegen laten studeren en oefenen, zonder daarbij de factoren 'leute' of 'belevingswereld' te overwaarderen, levert effectief wat op. Leerlingen begrijpen goed genoeg dat school niet leuk hoeft te zijn, dat het absoluut niet altijd over hun ervaringswereld moet gaan (laat dat voor de privésfeer) en dat je soms gewoon keihard moet werken. Ik wil terug naar de goeie oude tijd toen de dingen nog juist of fout waren, plezier maken op de scouts gebeurde, leerlingen respect hadden voor de vakkennis van de leerkracht en leerlingen nog met kennis en kritisch vermogen van de schoolbanken kwamen, in plaats van met een diploma tetteren over zichzelf. En breek me de mond niet open over het gruwelijk overgewaardeerde en onbestaande verschil tussen kennis en vaardigheden! Dat onderscheid vormt de dood van elk taalvak! Kennen = kunnen!

Nog 2 bedenkingen. Vanwaar komt de toenemende complexiteit van onderwijs? Vanwaar die vernieuwingsdrang? Lopen we blind het buitenland achterna? Of lopen we blind de uitgeverijen achterna, die vaak academische programma's sponsoren die steeds schijnen te bewijzen dat de methode van hun uitgeverij - hoe complex ook - wereldschokkend vernieuwend blijkt? Waarom is het leerkrachten verboden gewoon les te geven? Levert dit niets op?



- Secundo: Waarom merkt niemand op dat leerlingen hoe langer hoe hulpelozer en afhankelijker worden met alle groeps-, contract-, en hoekenwerken, hoewel deze net de zelfredzaamheid moeten vergroten?"

*E. Claes:* "Ik geef les in het tweedekansonderwijs en sta dus aan het einde van de lange keten die je het jongerenonderwijs kan noemen. Bij ons proberen jaar na jaar een steeds groeiend aantal jongeren hun diploma secundair onderwijs alsnog te behalen. De redenen voor hun eerder falen is vaak erg divers, maar het valt me de laatste jaren toch op hoe er geklaagd wordt over het erbarmelijke niveau in sommige lessen en scholen. Vooral ook PAV (project algemene vorming) dat in het bso de algemene vakken Nederlands, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde tot één geheel samenbundelt, is kop van jut. Bezigheidstherapie is nog de mooiste omschrijving die ik hierover heb mogen aanhoren. Jongeren zijn geen idioten! Ze voelen het perfect aan als ze niet ernstig genomen worden. Het zou me niets verbazen als we hier naar Nederlands voorbeeld nog betogende leerlingen krijgen die smeken om opnieuw kennis te mogen opdoen. En net die kennis is voor de heren en dames van het ministerie taboe. Ik ben er van overtuigd dat projectwerk, werken vanuit verschillende invalshoeken, enz. pas zinvol is na een goede basis van degelijke kennis. Als voor een leerling het Romeinse Rijk ten onder kan zijn gegaan in 1945 omdat hij/zij geen chronologisch referentiekader heeft, dan heeft het geen zin om lessen te geven over de positie van de vrouw door de eeuwen heen."

## 2 Smet en co negeren niveaudaling & nivellering

Ook *Carl Vankeirsbilck* (Itinera) betreurt terecht dat in de oriëntatienota van minister Smet en elders het belangrijkste onderwijsknelpunt verzwegen wordt; de nivellering en niveaudaling van de voorbije jaren. In een reactie op de VOLT-uitzending op de website Econo-shock van *Geert Noels* schrijft Vankeirsbilck (Itinera): "De nivellering is al jaren bezig, maar wordt steevast verzwegen of geminimaliseerd. Alle onderzoeken zijn gebeurd in samenwerking met Vlaamse universiteiten, en zowel TIMSS als PISA ook in samenwerking met het onderwijsministerie. We sommen even een paar feiten op.

1998: VLOR. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) stelt in 1998 reeds vast dat de zorg die de school aan zijn leerlingen besteedt niet tegemoetkomt aan

de onderwijsbehoeften van een aantal kinderen. Daarbij heeft ze het o.a. over de categorie sterkste leerlingen. *Evolutie 1999-2003: TIMSS-2003.* Dit onderzoek met meer dan 500 000 leerlingen uit 56 landen stelt het volgende vast: "Met betrekking tot de gevorderde (red: hoogste) standaard (minstens 625 punten), heeft Vlaanderen (van de geselecteerde landen) zelfs de sterkste daling in het percentage leerlingen dat deze standaard haalt." In de tabellen valt af te lezen dat tussen 1999 en 2003 het aantal leerlingen dat de hoogste standaard haalt voor wetenschappen daalt van 9% naar 3% en van 19% naar 9% voor wiskunde!! Voor de op één na hoogste standaard is er een daling voor wetenschappen van 44% naar 33% en voor wiskunde van 57% naar 47%. Hadden we bij die op één na hoogste standaard geen stijging kunnen verwachten, gezien de significante daling van het aantal studenten in het niveau daarboven?!

*Evolutie 2003-2006: PISA-2006 & PIRLS-2006.* PISA-2006: "De scores op percentielen 75, 90 en 95 dalen significant in vergelijking met PISA-2003." PIRLS-2006: *Jan Van Damme:* "Vooral de middelmatige prestatie van onze toppresteerders valt op. Inzake het niveau van die topgroep van 5% is Vlaanderen slechts achtste op 14 West-Europese landen en slechts 22ste op 45 deelnemende landen en regio's in de gehele wereld." ... "Een meer fundamentele verklaring kan zijn dat onze Vlaamse scholen de sterke leerlingen nogal weinig stimuleren. De topgroep onder onze leerlingen doet het zoals gezegd inderdaad niet goed in vergelijking met die van andere landen (zowel West-Europees als mondiaal)" Conclusie: bovenop de zware daling tussen 1999 en 2003 in de prestaties van de 20-25% sterkste leerlingen zoals blijkt uit TIMSS-2003 komt er dus nogmaals een significante daling tussen 2003 en 2006 volgens PISA-2006, niettegenstaande de startpositie zoals aangegeven door de VLOR in 1998 reeds problematisch was."

Ook Vankeirsbilck vreest dat het hervormingsplan van Smet tot een terke toename van de niveaudaling en nivellering zou leiden. Elders schrijft dezelfde Vankeirsbilck nog: "Wie zal de jongeren durven zeggen dat we er ondertussen ook in zijn geslaagd een van hun belangrijkste troeven, namelijk het vormen van voldoende wetenschappers, ingenieurs en ICT'ers te verspelen daar we weigeren in te zetten op uitdagend onderwijs voor de 20% sterkste leerlingen? En wie zal hen durven zeggen dat ze zelfs niet mochten excelleren?"

De ex-kabinetschef van minister Vandenbroucke in een interview met *Walter Pauli*: "De Britten willen een bijzonder kleine groep van mensen brengen tot het hoogst denkbare topniveau, op wetenschappelijk vlak. En daar kunnen wij niet aan, omdat we dat eigenlijk ook niet willen. Dat is de prijs die wij betalen. De Morgen, 25/10/2004). De conclusies zijn pijnlijk duidelijk: ons onderwijs legt de lat steeds lager, en zorgt voor een egalitaire vorming. Daardoor blijft veel talent onontgonnen. Helaas, want dit gaat ten koste van de groei­kracht van een land, en dus de draagkracht van de economie (Eco-noshock, 3 juni 2009).

### 3 Nivellering in hoger onderwijs en universiteit

*Jeroen D.* (Sint-Michiels) schrijft in een reactie op de hervormingsnota voor het secundair onderwijs voor­eerst dat deze tot nivellering zal leiden. En verder: "Ook de nivellering in het hoger onderwijs is al jaren bezig en zet zich gestaag verder. Democratisering houdt in dat iedereen die de capaciteiten bezit, deze verder kan uitdiepen zonder dat zijn achtergrond hierbij een rol mag spelen. Jammer genoeg leidt deze democratisering tot het aanpassen van het niveau aan dat van de student i.p.v. omgekeerd. Iedereen moet immers een diploma 'krijgen'. Hier­van getuigen de talrijke gefaalden en jaarlijks toenemende individueel aangepaste jaren, het misbaksel dat ook wel gekend staat als IAJ. Bovendien heeft de KUL hier onlangs op ingespeeld door de studie­jaren te schrappen onder de naam 'diplomaruimte'. Ook ontbreekt het de gemiddelde student aan de correcte mentaliteit. Ik kan alleen maar hopen dat deze hervormingen in het middelbaar onderwijs een positieve invloed hebben op ons onderwijs, alhoewel ik er niet veel vertrouwen in heb. Deze hervorming is gestoeld op ideologie en te weinig op de realiteit. *Dirk V.* (Zwijndrecht) schrijft: "Ik neem aan dat schrijver *Jeroen D.* een aantal 'negatieve' hervormingen heeft meegemaakt. Zo kan ook ik u alvast mededelen dat de recente hervormingen hoger onderwijs er een ware jungle van hebben gemaakt: flexibilisering, master-bachelor, accreditatie, financiering op uitgereikte diploma's,... Zo kwam er een nieuw reparatiedecreet dat cursisten maar 'eindig' mogen studeren. Eerst maak je ze wijs dat ze tot hun 38 kunnen voor­studeren eender waar eender welke richting, maar dat is zo'n ramp geworden dat een groeiend aantal nu moeten stoppen omdat hun rugzak leeg is." Ook gewezen rector *André Oosterlynck* wees in de maand september op de nefaste gevolgen van de flexibilisering

van de universitaire studies. Veel studenten doen er daardoor veel langer over. Jammer dat *Oosterlynck* dat pas nu heeft ingezien!

*Annemie P.* (deredactie.be): "Ik ben 36 jaar, heb een universitair diploma en ben door omstandigheden terug beginnen studeren op 30-jarige leeftijd. Bachelor verpleegkunde, tussen de 18-jarigen in voltijds dag­onderwijs. Wat heb ik daar mijn ogen opengetrokken! Het eerste jaar viel nog mee, lessen anatomie waren echt degelijke lessen, moeilijk maar heel boeiend gegeven door een uitstekende en competente huisarts. Maar de volgende jaren waren een staaltje van geklungel. Competenties, attitude en vaardigheden, probleem­gestuurd onderwijs werden de nieuwe trends. Groepswerkjes maken tot we er van wal­gden en die hun doel compleet voorbij gingen. Tot overmaat van ramp werden de groepswerkjes van anderen gebombardeerd tot leerstof voor een examen zonder dat dit door iemand werd nagekeken op fouten. Dat is toch te gek voor woorden. Studenten schreeuwden voor gewoon onderwijs, gewoon terug les krijgen op een boeiende manier. Waarom is dat zo erg? Velen misten ook een degelijke kennis, regel van drie was een ramp! Medicatie juist oplossen was zweten! Microbiologie, biochemie en farmacologie was zelfs niet meer in het basis­pakket te vinden.

En dan maar verwonderd zijn over het erbarmelijke niveau van de verpleegkundigen van tegenwoordig. Ik werk nu 3 jaar op een intensieve zorgen dienst en ik heb al wat nieuwelingen weten beginnen en terug afgedankt worden wegens niet competent. Nieuwelingen die me durven vragen wat een sinusaal hartritme is, mijn hart slaat er spontaan een paar slagen van over. En deze mensen moeten dan zwaar zieke mensen verzorgen? Het is nu zo ver gekomen dat onze hoofdverpleegkundige er zelfs niet meer aan denkt om nieuwelingen aan te nemen. Uiteindelijk wreekt deze vorm van onderwijs zich op de arbeidsmarkt, waar dergelijke mensen genadeloos aan de kant worden gezet. Een voorbeeld maar om aan te tonen dat de capaciteiten van vele mensen teloor aan het gaan zijn. Het verontrust mij dat dergelijke slecht opgeleide mensen binnenkort en zelfs nu al, onze kinderen/adolescenten moeten opleiden. En het dwingt geen respect af in de klas als de leerkracht de vragen van zijn leerlingen moet schuldig blijven of telkens moet zeggen 'ik zal het eens opzoeken' (want ja, daar zijn ze goed in!) of misschien nog erger 'zoek het zelf eens op'. En ik ben het er mee eens dat deze vorm van onderwijs uiteindelijk alleen ten goede komt

voor de meer intelligente student/leerling met de meer intelligente ouders die het referentiekader mee helpen opbouwen voor hun kinderen. De zwakkere leerling wordt in zijn zwakte onderhouden en krijgt enkel een betuttelende en liefkozende 'pat on the back': 't Is al goed kind, we weten dat het moeilijk is, als je je maar goed voelt. En vanuit dit milieu rollen ze in de echte wereld waar ze eerder een schop onder hun kont krijgen, liefst in de richting van de deur. Een mens zou er depressief van worden, niet?' *Daisy Vandebosch*: "Men kan niet ontkennen dat er een algemene verarming van onderwijs bezig is, in alle lagen. Ook heb ik zelf twee verschillende onderwijsmethoden ondergaan, het klassieke gedoedeerde (diploma behaald, en begeesterd door de profs die niet enkel theorie meegaven maar ook praktische ervaringen) en het moderne groeps-systeem waarin ik me verloren voelde lopen in de groep en veel minder de drijfveer voelde omdat bijna alle theorie letterlijk uit veel te moeilijke Engelse of Franse vakboeken kwam..."

#### 4 Nivellering lerarenopleidingen

*Bart Van Schepdaal* (deredactie.be): "Ik ben het eens met de stelling dat het niveau van het Vlaams onderwijs verloedert, en de schuldigen hiervoor zijn volgens mij ook de huidige lerarenopleidingen. De instroom in deze opleidingen is ronduit dramatisch: gefaalden in een 'moeilijkere' richting vinden massaal hun weg naar de 'normaalschool', en in geen velden of wegen is er nog een aso'er te bespeuren in deze opleidingen. Let op, ik wil absoluut niet gezegd hebben dat tso'ers, kso'ers,... niet mogen slagen in een lerarenopleiding, maar als zij haast de enige resterende groep zijn die zo'n opleiding uit idealisme nog wil volgen, is er wel een probleem. Om te voldoen aan allerlei quota, zijn de hogescholen quasi verplicht om het zeker niet te moeilijk te maken. De consequenties hiervan hoef ik u niet te vertellen."

*John*: "De verkleuring van het onderwijs is ook al op de 'pedagogische hogescholen' aan een niet te stoppen opmars bezig. Ik pleit voor een grote herwaardering van de lerarenopleiding: waar is de tijd gebleven dat de onderwijzers- of regentaatsopleiding van weleer echt aanzien had? Dat iedereen massaal deze richtingen volgde omdat ze de kans op een boeiende job (ook buiten het onderwijs) aanzienlijk verscherpte? Zolang hier geen verandering in komt, vrees ik het ergste."

*Elke V.*: "Momenteel volg ik de lerarenopleiding en tot mijn grote ergernis worden we daar opgeleid als

entertainers van de leerlingen. We moeten nog een beetje inhoud meegeven, maar we moeten bovenal de leerlingen kunnen entertainen! Ieder kwartier moeten we een andere werkvorm gebruiken en doceren is al helemaal uit den boze! Ik erger mij hier vreselijk aan, maar om te willen slagen moet ik plooiën en meegaan in die nieuwe filosofie." *Tine V (regentes)*: "Wat doet dit deugd, lezen dat er nog mensen zijn die serieuze vragen stellen bij waar we naartoe gaan in het Vlaams Onderwijs. Ik ben enkele jaren geleden afgestudeerd als regent voor de vakken wiskunde-aardrijkskunde-biologie en heb met mijn beperkte ervaringen me toch ook al vaak vele kritische vragen gesteld. Hoe kan iemand die zelf als leerling tso gevolgd heeft, als afgestudeerd regent de hogere klassen aso leiden? Want zo gaat het effectief, meer dan de helft van de regenten in mijn afstudeerjaar zaten in die situatie. Ik doe absoluut geen afbreuk aan de capaciteit van deze mensen en de waarde van hun diploma, en velen slagen waarschijnlijk ook in hun opdracht. Maar ergens lijkt dit mij toch paradoxaal."

#### 5 Onze commentaar

Frank Saenen, Philippe Vandeputte, Kris van Aelst en Annemie P. en vele anderen wijzen erop dat ontscholing, de niveaudaling, het didactisch ontplooiingsmodel, de vage eindtermen ... evenzeer toepasselijk zijn op het niveau van het secundair en hoger onderwijs en van de lerarenopleiding. *Leraar Frank Saenen* alludeert op het anti-intellectueel klimaat dat vanaf het einde van de jaren zestig is ontstaan en ook binnen het VSO al duidelijk tot uiting kwam. In veel commentaren lezen we een afwijzing van het didactisch luik in het hervormingsplan van minister Smet en van zijn lichtzinnige 1-septemberuitspraken over saai onderwijs e.d. (zie ook volgende bijdrage). De critici willen een ander soort optimalisering dan de hervormingen die Smet voorstelt en vrezen dat de invoering van VSO-2 enkel maar de huidige niveaudaling en uitholling van de leerinhouden zal doen toenemen.

*Frank Saenen* stelt ook terecht dat *Klasse* er alles aan doet om het debat over ontscholing en niveaudaling uit de weg te gaan. *Leraar E. Claes* (VRT-website) schrijft hetzelfde: "Enkele jaren geleden ontstond er in de onderwijswereld al eens een storm na een pleidooi voor hogere eisen en meer kennis door een leerkracht informatica, Marc Hulbus van O-ZON, Duizenden leerkrachten herkenden zich hierin. Het haalde zelfs het nationale debat, maar denkt u dat het ministerie hier naar luisterde? "

## September-debat over zinvolle leerstof, ontscholing & games = afwijzing van didactisch luik in hervormingsplan

Volgens minister, Tegenbos (DS) en VSK is onderwijs saai, weinig praktisch & leefwereldvreemd  
Leerkrachten & onderwijskundigen wijzen lichtzinnige ontscholingspleidooien af

Raf Feys en Renske Bos

### 1 Saaie' 1- september-boodschappen & scherpe reacties

#### 1.1 1-september: saai onderwijs

De start van het nieuwe schooljaar geeft meestal aanleiding tot allerhande uitspraken over de toestand van ons onderwijs en over op stapel staande hervormingen. In een uitgebreide analyse van de septemberverklaringen van de onderwijsminister en van de kranten, toonden we in *Onderwijskrant* aan dat de voorbije 20 jaar bijna steeds stoere taal werd gesproken en dat meestal uitgepakt werd met alarmerende berichten.

Dit jaar trokken de 1-september-verklaringen en -commentaren opnieuw onze aandacht: vooral ook het debat dat uitgelokt werd als gevolg van de uitlatingen van de scholierenkoepel, minister Smet en Guy Tegenbos over de vele saaie en weinig zinvolle leerstof die niet zou aansluiten bij de leefwereld van de jongeren. Veel leerstof is volgens de VSK niet praktisch en zinloos: *"Een belastingsbrief leren invullen, is bijvoorbeeld zoveel zinvoller dan aardrijkskundige kennis over hoe een aardbeving ontstaat."*

Ook volgens minister Smet en Guy Tegenbos is ons onderwijs overwegend saai, de leerinhouden zijn vaak weinig zinvol en het welbevinden is laag. Smet pleit o.a. voor het *verleuken* en *vergamen* van het onderwijs. Tegenbos voegde er nog aan toe dat in geen enkel land de kinderen meer sociaal gediscrimineerd worden dan in Vlaanderen het geval is.

We wisten toen nog niet dat Pascal Smet al op 13 september zijn oriëntatienota over de hervorming van het s.o. zou openbaar maken. Achteraf gezien werd het duidelijk dat zowel Pascal Smet als Guy Tegenbos de lezers al voorbereidden op de komst van die nota. In de 1-septemberboodschap over *saai onderwijs* drongen al geluiden door die we ook aantreffen in het didactisch luik van het hervormingsplan.

#### 1.2 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage staan we stil bij het standpunt van de Vlaamse Scholierenkoepel, bij de erbij aansluitende instemmende reacties vanwege minister Smet en Guy Tegenbos in hun 1-septemberboodschappen en bij de vele reacties erop. De trend om het onderwijs te verleuken, de knuffelpedagogiek, staat volgens de critici haaks op talentontwikkeling.

We citeren in de punten 3 tot en met 5 de belangrijkste uitspraken van respectievelijk VSK, minister Smet en Tegenbos. Vooraf tonen we in punt 2 aan dat een aantal onderzoekers en onderzoeksrapporten wijzen op het feit dat het 1-septemberalarm over het welbevinden niet strookt met de onderzoeksgegevens. Vanaf punt 6 bekijken we de kritische reacties van een aantal leerkrachten. Het ontscholingsstandpunt van 1 september stond overigens haaks op het debat dat onderwijzer Jef Boden op 24 augustus op de VRT-website op gang bracht en waarin precies de inhoudelijke uitholling en ontscholing aan de kaak werden gesteld. In de volgende *Onderwijskrant* (nr. 156) zullen we uitvoerig ingaan op het breed gefundeerde standpunt van *Jef Boden*.

### 2 Onderzoekers: vrij hoog welbevinden

Uit de scherpe reacties op de uitspraken van VSK, Pascal Smet en Guy Tegenbos (zie vanaf punt 6) blijkt dat de meeste leerkrachten zich ergeren aan hun lichtzinnige beweringen. Ze getuigen volgens hen van het feit dat een aantal ontscholers nog steeds van plan zijn hun uitholling van ons onderwijs verder te zetten. Op de MAKS-website merkten we dat ook leerlingen zich ergerden aan de uitspraken van Smet en de VSK. Ook professoren namen afstand van de uitspraken van Smet, Tegenbos en VSK. Op 12 oktober verscheen er opnieuw een bijdrage in 'De Standaard' met als titel: *School is not cool*. De tussenkomenst van *prof. Jan Van Damme* in deze bijdrage luidde: *"Laten we blij zijn dat de leerlingen bij ons nog iets leren. In landen waar de leerlingen goed presteren, is het welbevinden lager,*

maar dit is niet erg. In de Angelsaksische landen bijvoorbeeld hechten ze meer belang aan sport en kunsten, iets wat bij ons buiten de schooltijd valt. Vrijtijdsbesteding hoeft echter niet in de klas". We vonden een analoge reactie van Wim V. op de DS-website: "Meer ervaringsgericht, meer zelfgestuurd leren? Laat dat nu precies dit het credo zijn van het franstalige onderwijs! De kwaliteit is ernaar. Van de parlementaire commissie Dijsselbloem in Nederland, die de hervormingen zoals hier bepleit, kritisch heeft doorgelicht en veel te licht bevonden, hebben ze hier in Vlaanderen nauwelijks gehoord. Noch de onderwijskundigen, noch de beleidsmakers weten van de prins geen kwaad. Het zijn precies de ondoordachte, wereldvreemde en radicale hervormingsideeën die de echte oorzaak vormen van de problemen in het onderwijs."

In verband met de 'vergamings' schrijft dezelfde Wim V. (DS-website 13.10): "Hoe naïef kan men zijn om te geloven dat gamen in de klas ook maar iets zal oplossen aan motivatie-problemen in het onderwijs. Uiteraard kunnen educatief verantwoorde games een (beperkte) rol spelen in het onderwijs, maar dat geldt voor elke nieuwe multimediale techniek. De huidige motivatieproblemen hebben fundamenteel te maken met het feit dat de volwassenen-wereld zelf soms het spoor bijster is wat betreft het doel van het onderwijs. De kreten ten voordele van bijv. gamen zijn niet meer dan een uiting van deze onzekerheid. De kernvraag is: is het doel van onderwijs cultuuroverdracht of is het inspelen op individuele behoeften. Kiest men voor het tweede (wat de overheid in toenemende mate doet), dan zijn de problemen (qua motivatie, leeruitval, leerniveau) voorspelbaar."

Volgens minister Smet hebben zelfs de leerlingen uit het basisonderwijs hem bij contacten toevertrouwd dat ze zich vervelen op school; het welbevinden zou laag zijn. Het verrast ons dat niet alleen de studentenkoepel, maar ook minister Smet het blijkbaar belangrijk en relevant vinden dat leerlingen zich uitspreken over de leerinhouden en dat ze blijkbaar de VSK-beweringen belangrijker en betrouwbaarder vinden dan de bevindingen van wetenschappelijke rapporten en inspectierapporten over het welbevinden e.d. Volgens wetenschappelijke studies en inspectierapporten gaat de overgrote meerderheid van de basisschoolleerlingen graag naar school en zijn ook de ouders heel tevreden. De inspectie s.o. nam in 2002-2003 een uitgebreide enquête af van 6000 leerlingen s.o. De globale score voor het welbevinden was 3,8 op een 5-pun-

tenschaal en deze hoge score was volgens de inspectie nagenoeg een bevestiging van het LOSO-onderzoek van prof. J. Van Damme en van het onderzoek 98.06 van prof. N. Engels e.a. (*Onderwijs-spiegel* 2002-2003, p. 74). Op pagina 11 diepten we deze thematiek verder uit. We verwezen er ook naar de conclusies in het meest recente onderzoek van prof. Nicole Vettenburg (2010). We lezen er eens te meer dat het welbevinden vrij hoog is.

### **3 Scholierenkoepel over zinloos onderwijs**

#### **3.1 VSK in 2000: geen inspraak omtrent leerplannen**

'Minister Smet pleit voor games in de klas' en in de 1-september-commentaar van Guy Tegenbos lezen we dat zowel de minister als Tegenbos zich graag aansluiten bij de uitspraken van de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) omtrent al dan niet zinvolle leerstof. Omtrent het VSK-standpunt lezen we: "Meer dan één miljoen Vlaamse leerlingen beginnen vandaag aan het nieuwe schooljaar. Onder hen zijn er velen die de lessen saai vinden. Dat blijkt uit een enquête die de Vlaamse Scholierenkoepel bij vierduizend scholieren hield. De VSK pleit voor 'zinvolle leerstof'."

Tot voor kort stelde de VSK nog expliciet dat inhoudsvragen over leerplannen en eindtermen buiten de bevoegdheid van leerlingen van 12 tot 18 jaar vielen. In 2000 startte VSK met een actie om de leerkrachten officieel te verplichten zich te laten beoordelen door de leerlingen. De VSK-koepel poneerde dan nog uitdrukkelijk: "Er zijn bij de door ons uitgewerkte beoordeling van de leerkrachten geen vragen over de inhoud van de leerstof. Inhoudsvragen over leerplannen en eindtermen vallen buiten de bevoegdheid van de leerlingen. Maar over de manier waarop hun leerkrachten lesgeven en al wat daarbij hoort, kunnen ze wel oordelen" (*Klasse*, 1 juni 2001).

#### **3.2 VSK in 2010: 12-à 18-jarigen bepalen mee de leerstof**

De VSK-koepel wijzigde blijkbaar onlangs zijn standpunt en vindt nu dat uitspraken over de leerinhoud wel degelijk tot de bevoegdheid van de leerlingen behoren. VSK stelt ook dat de 12- à 18-jarige leerlingen volwaardig willen betrokken worden bij het komende debat over de hervorming van het secundair onderwijs en over de gemeenschappe-

lijke basisvorming in het bijzonder. We kregen de indruk dat minister Smet (zie punt 4) en Guy Tegenbos (zie punt 5) het daarmee eens zijn. In een kritische reactie stelde Georges Bleyen: "Zouden we het onderwijzend personeel niet naar huis sturen en het lessenrooster volledig in de handen van de leerlingen geven? Zo kunnen zij kiezen wat ze graag of niet gaag doen."

Leerling Karel V. nam ook afstand van de opstelling en pretentie van de studentenkoepel: "Ik heb het idee van inspraak voor leerlingen nooit echt begrepen. Oke, om problemen met logistiek, keuken en andere 'randdingen' aan te kaarten bij het schoolbestuur, maar toch niet om zelf hun opleiding te gaan bepalen. Het zijn kinderen, pubers, die enkel willen plezier maken, zeveren, zo weinig mogelijk willen blokken en enkel geïnteresseerd zijn in auto's en voetbal. Allemaal terecht en normaal, maar verwacht toch niet dat ze zelf hun opleiding gaan samenstellen. Leerlingen moet je vandaag over het algemeen dwingen te leren. Blokken kunnen ze over het algemeen niet goed meer (ben zelf nog student en spreek o.a. over mezelf), maar ze moeten er gewoon door, of ze nu willen of niet."

### 3.3 Veel leerinhouden zijn zinloos en niet praktisch

De VSK organiseerde een enquête bij 4000 leerlingen, maar we slaagden er niet in om meer te weten te komen over die enquête. Veel enquêtes zijn bijvoorbeeld waardeloos omdat men de ondervraagden bijvoorbeeld vrij laat om al dan niet te participeren; dan krijg je bijna uitsluitend de mening van leerlingen die niet of minder tevreden zijn. Ook de vraagstelling is belangrijk.

Opvallend is ook dat de VSK de talrijke academische studies en inspectie-rapporten over het welbevinden van de leerlingen onvermeld laat, maar haar eigen enquête als dé mening van de scholieren voorstelt. Enquêtes over het welbevinden van de leerlingen e.d. zijn ook minder zinvol en betrouwbaar als ze afgenomen worden door de betrokkenen zelf en op een amateuristische wijze. Nog minder zinvol zijn uitspraken van minister Smet die naar eigen zeggen enkel gebaseerd zijn op wat hij toevallig opving bij contacten met leerlingen.

We citeren even wat de 16-jarige VSK-voorzitter zegt over de visie van dé scholierenkoepel. "Ik heb zelf zin om terug naar school te gaan, maar ik ben

een van de weinigen', zegt VSK-voorzitter Timur Michelashvili (16), die in Antwerpen naar het vijfde middelbaar gaat. 'Veel jongeren zien ertegenop en dat willen wij aanpakken. Leerlingen zouden de les veel aangenamer vinden, als ze er dingen zouden leren die ze later nodig hebben en kunnen gebruiken. Ik zeg niet dat de huidige leerstof volledig overbodig is. Maar de kans dat je later een belastingbrief moet invullen, is groter dan de kans dat je ooit moet uitleggen hoe een aardbeving ontstaat.'

Bij de VSK hebben ze al concrete voorstellen klaar. 'Hoe vul je een belastingbrief in? Hoe bescherm je je tegen seksueel overdraagbare aandoeningen? Waarvoor staan de verschillende politieke partijen en hoe werken de verkiezingen? Hoe moet je eerste hulp toedienen? Het is de bedoeling om heel breed te gaan, zolang het maar relevante dingen zijn', zegt Michelashvili. Dat al veel scholen zulke lessen in hun pakket hebben opgenomen, is voor de VSK niet voldoende. 'Eén dagje EHBO en dat is het dan? Dat is niet genoeg. Er moet dit schooljaar een debat komen over een basispakket dat geldt voor alle studierichtingen. En wij willen daar als scholieren zelf inspraak in.' De Scholierenkoepel pleit ook voor stages in alle studierichtingen. 'Zelfs iemand die Latijn-wiskunde studeert, heeft er baat bij om tijdens het schooljaar eens te proeven van de werksituatie. Er moet geen rechtstreekse band met de opleiding zijn, zolang ze zich kunnen inleven en ervaring kunnen opdoen voor de rest van hun leven.'

Michelashvili beseft dat het moeilijk zal zijn om dit schooljaar al grondige hervormingen door te voeren. 'Maar als we er dit jaar in slagen om een debat op gang te brengen, bestaat de kans dat we in het volgende schooljaar al op een andere manier kunnen werken.'

Als we de internetreacties die sympathiseren met het VSK-standpunt samen leggen dan schieten er bijna geen klassieke leerinhouden meer over: waarom al die niet-praktische kennis in aardrijkskunde, geschiedenis, wiskunde ... In het dagelijks leven heeft men niet veel wiskunde nodig. Een taal kan ook geleerd worden zonder al die lessen over spelling, grammatica ... Latijn heb je toch nooit meer nodig later. ... We stelden vast dat o.a. op de website van Maks (september) een aantal leerlingen s.o. expliciet afstand namen van de volgens hen lichtzinnige uitspraken van de scholierenkoepel en van minister Smet.

## 4 Minister: school is saai, breng leefwereld met games e.d. in klas

### 4.1 Minister: breng leefwereld en games in 'saaie' klas

De minister van Onderwijs Pascal Smet stelt dat hij het pleidooi van de Scholierenkoepel heel goed begrijpt en ook onderschrijft. In 'De Morgen' (1 september) luidt het: *'Toen ik vorig jaar mijn oor te luisteren legde bij leerlingen in Vlaanderen, schrok ik ervan hoe vaak kinderen zeiden dat ze de school saai vinden', zegt Smet. 'Zelfs in de lagere school kwam die klacht naar mijn gevoel iets te vaak terug. Dat kan niet de bedoeling zijn, want kinderen zijn van nature nieuwsgierig en willen net nieuwe dingen ontdekken.'* De minister wijt de klachten aan de leefwereld waarin jongeren leven. *'De scholieren van tegenwoordig zijn in hun vrije tijd bezig met internet, games en televisie. Het is een omgeving vol prikkels en er komen allerlei zaken op hen af, maar in de klas zie je soms het andere uiterste. In zo'n geval is het heel begrijpelijk dat hen dat niet zo veel doet.'*

Smet raadt de scholen dan ook aan om de leefwereld van de jongeren over te dragen naar de klas. *'De methode van onderwijs is natuurlijk een zaak van de scholen, die er de pedagogische wijsheid voor hebben, maar volgens mij is het een goed idee om games te introduceren in het onderwijs. Want je kunt dat ook gebruiken om te leren, er bestaan bijvoorbeeld wiskundegames. Natuurlijk kun je niet alles op die manier aanleren, maar je kunt wel meer variëren.'* Smet wijst er verder op dat dit schooljaar de nieuwe "vakoverschrijdende eindtermen" in voege treden: *"Zeker in het secundair onderwijs komt het praktische daardoor meer aan bod en worden lessen meer competentiegericht."*

We stelden al dat uit meer betrouwbare studies over het welbevinden van de leerlingen geen zins blijkt dat de meerderheid van de leerlingen het onderwijs saai vinden en de leerinhouden weinig zinvol. Hoe durft Smet deze studies verzwijgen en uitpakken met de legitimering dat de leerlingen het hem persoonlijk gezegd hebben. In het artikel wordt ook duidelijk dat Smet nog meer misbruik durft maken van zijn dure en triestige reclamecampagne *'Zeg het hem zelf'* om zijn allerindividueelste mening te kunnen ventileren. Op een moment dat de meeste leerkrachten, onderwijskundigen en beleidsmensen in Frankrijk, Nederland en elders aansturen op een herwaardering van de klassieke vakdisciplines en

leerinhouden, duidelijk maken dat het onderwijs momenteel te sterk wil aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, afstand nemen van het competentiegericht leren ..., meent minister Smet blijkbaar dat hij hier frontaal tegenin moet gaan. Hij komt zo in het vaarwater van de lichtzinnige uitspraken van minister Vanderpoorten die ook al te graag orakelde dat ons onderwijs te saai was, te kennisgericht e.d. Minister Frank Vandenbroucke liet zich veel minder tot dergelijke lichtzinnige uitspraken verleiden.

### 4.2 Kritische reacties

Vanaf punt 5 nemen we een aantal uitvoerige commentaren op bij de standpunten van de minister, VSK en Guy Tegenbos. In punt 4.2 beperken we ons tot kortere replieken. *E. Niels* uit Mortsel: *"Dit is weer een poging van Pascal Smet om gemakkelijk te scoren. Dit kadert allemaal in het aansluiten bij de wereld van de jongeren. Wanneer beseffen de verantwoordelijken nu eens eindelijk dat zoiets niet bestaat. Geen groep is zo veelzijdig als jongeren. Leerlingen vinden overigens niets zo irritant als een leraar die probeert aansluiting te vinden bij hun leefwereld. Een secundaire school moet in de eerste plaats een leerling voorbereiden op de wereld van de volwassenen, die van het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. De minister begrijpt ook blijkbaar niet dat dit soort didactische (game) bagger niet werkt bij leerlingen. Hoe zou dit nu een leerling moeten motiveren? Ervan uitgaande dat elke leerling van games houdt (wat al zeker niet het geval is), zouden ze dus blij moeten zijn met spelletjes die didactici en pedagogen voor hen maken en waarbij ze dingen aangeleerd krijgen. Ik kan me geen saaier spel voorstellen."*

*Jan M.* schrijft: *'Le nivellement par le bas' is al jaren het Leitmotiv van onze onderwijspolitiek. Jammer maar helaas. Fatima-Zohra* schrijft: *"Moet onderwijs in stijgende mate zo speels mogelijk zijn? Sommige dingen zijn nu eenmaal niet zo leuk. Als je lol wil dan ga je naar de bioscoop, of naar een pretpark. Op school moet ook 'gewerkt' worden om ook later verder te kunnen 'werken'. Je mag kinderen niet voorhouden dat op de arbeidsmarkt alles leuk en speels is. Laat de kinderen bijvoorbeeld nog eens wat uit het hoofd leren, daar zullen ze echt niet dood van gaan en wie weet komt het hen later nog van pas...als het Internet eens uitvalt of zo."*

Terloops: In een recente bijdrage in NRC (24.08.2010) formuleert *prof. Paul Kirschner* kritiek op de fabeltjes omtrent het andersoortig leren van de

internetjongeren die anders en beter zouden leren via multitasken, games e.d. Uit een Nederlands-Amerikaans onderzoek onder leiding van de Heerlense prof Kirschner concludeert de professor voor- eerst: "Wie meermaals wordt afgeleid door sms'jes, tweets en krabbels, doet nadien gemiddeld 1,8 keer zo lang over een opdracht." Kirschner stelt verder: "Jonge mensen wordt voorgehouden dat ze bedre- ven (moeten) zijn in multitasken, het gelijktijdig uitvoeren van meerdere cognitieve taken. Automa- tische dingen zoals lopen en kauwgom kauwen kun je gelijktijdig, maar onze hersenen kunnen zich niet gelijktijdig op twee willekeurige dingen concen- treren. Wat erger is, is dat multitaskgedrag tot verre- gaand concentratieverlies lijkt te leiden. Jongeren die veel multitasken, hebben steeds meer moeite zich op iets te concentreren. Als die ontwikkeling zich voortzet, kan dat zeer zorgwekkend zijn. Het zijn wel de ouders en de werknemers van de toe- komst." In zijn competentiegerichte pleidooien van weleer verwachtte prof. F. Dochy nog veel heil van 'multitasken'.

## 5 Tegenbos: leerinhouden saai en sociale discriminatie

Guy Tegenbos van De Standaard maakt eens te meer misbruik van 1 september om te fulmineren tegen het onderwijs. Tegenbos schreef in de jaren negentig steeds dat ons onderwijs te duur was en tegelijk maar van matige kwaliteit. Na het verschij- nen van positieve TIMSS- en PISA-resultaten moest hij zijn stemmingmakerij noodgedwongen aanpas- sen. Vanaf dan beweerde hij geregeld dat de goe- de leerlingen wel goed presteerden maar dat de sociale discriminatie heel hoog was, dat Vlaamse leerlingen enkel goed waren voor kennis, maar niet voor inzicht en probleemoplossen ...

Toen uit een PISA-studie over 'probleemoplossend denken' bleek dat de Vlaamse leerlingen presteer- den als de beste, schreef hij voortaan dat ons on- derwijs heel saai was, dat de leerlingen zich verveelden, dat het onderwijs niet aansloot bij de leefwereld,...In zijn recente 1 september-commen- taar "Interessanter voor jongeren" en in de bijdrage van 6 september 'Niet-werkende ouders grootste rem leerlingen' horen we opnieuw dezelfde refrein- tjes. We citeren even uit de 1-septemberbijdrage: "Het onderwijs moet tweemaal interessanter worden voor de jongeren: voor de scholieren. Een enquête van de Scholierenkoepel – en uitspraken van de minister van Onderwijs – bevestigden gisteren wat academisch onderzoek over 'het welbevinden van

leerlingen' al eerder in kaart bracht: jongeren vinden het onderwijs te saai. Ze vinden de leerstof niet 'zinnig genoeg': ze sluit onvoldoende aan bij hun leefwereld en bij al wat zich buiten de klas aan hen aandient. ... De efficiëntie van ons onderwijs kan flink toenemen als de organisatie ervan meer op de ontplooiing van talenten gericht zou zijn en als het erin zou slagen de miljoenen leermomenten die jongeren vandaag krijgen buiten de klas, in te schakelen in hun leertraject." In punt 2 maakten we al duidelijk dat de bevindingen uit studies van academici en inspectierapporten in verband met het welbevinden van de leerlingen de bewering van Tegenbos niet staven, maar tegenspreken.

We voegen er ook nog een citaat uit de 6 septem- ber-bijdrage aan toe. Tegenbos poneert: "Meer dan het onderwijs in andere landen heeft het Vlaams onderwijs de neiging de sociale ongelijkheid te reproduceren." In een reactie op deze stelling schreef Wim V., wetenschapper uit Antwerpen: "Al- weer die kwakkel die steeds opnieuw herhaald wordt. Dit is een geloofspunt van het beleid gewor- den maar steunt niet op de objectieve feiten, wel op de mening van enkele onderwijsideologen. De feiten zijn dat in ons onderwijs de achterstandskinderen relatief veel beter af zijn dan in landen met een lager algemeen niveau. De ideologen hebben dui- delijk een andere verborgen agenda, m.n. het legi- timeren van hun radicale hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. De berichtgeving en de conclusies van een aantal onderwijsideologen zijn niet gebaseerd op feiten. Als wetenschapper is het mijn job om dat onderscheid te maken."

## 6 Jeroen Theunissen: ingenieur word je niet spelenderwijs

Jeroen Theunissen was vroeger leraar Nederlands en Engels in het secundair onderwijs en is vandaag docent aan het RITS; hij is ook een bekend auteur. Hij vindt dat ons onderwijs beter verdient dan de goedkope aantijgingen van minister Smet, VSK en Tegenbos. Leraren zijn volgens hem ook meer dan cliëntadviseurs. (Een educatief gamecenter. Inge- nieur word je niet spelenderwijs – DS-website, 2 september).

"De Vlaamse Scholierenkoepel pleit voor zinvolle leerstof, al geeft men, ruimdenkend als men is, toe dat niet alle 'huidige leerstof overbodig is'. Welnee. Maar natuurlijk is het nuttiger om te weten hoe je een belastingsbrief invult, dan hoe een aardbeving ontstaat. De leerstof moet namelijk 'relevant' zijn.



Wat bedoelt men daarmee? Hapklaar, praktisch, niet op kennis gericht maar op concrete situaties. Een beetje zoals in een taalboekje Italiaans voor op reis: je zult er Dante Alighieri niet mee kunnen lezen, maar je leert toch maar lekker de verschillende soorten koffie herkennen en bestellen. Onlangs kreeg mijn vriendin, zelf lerares Duits in het secundair onderwijs, van de pedagogische begeleiding de opmerking dat ze toch beter geen grammatica gaf, dat is voor Duits niet nodig en ze verstaan je daar in Duitsland toch wel. Ik probeer mij even in te denken welke vakken overbodig zijn. Natuurlijk aardrijkskunde (aardbevingen en zo). Geschiedenis ook wel (het is toch belangrijker te weten hoe je een belastingbrief invult dan Mussolini of Pétain te kennen). Chemie. Fysica natuurlijk. Alle talen behalve Engels. ...

Uiteraard is het de taak van leerkrachten om leerlingen te motiveren, uiteraard is het niet de bedoeling dat een leerling dag in dag uit met tegenzin naar school gaat. Maar je vraagt je af - na alweer zo'n pleidooi voor plezier in de klas - of we de school niet helemaal moeten afschaffen en vervangen door een educatief gamecenter. Wanneer jongeren aan hun hogere studies beginnen, valt op dat een groeiende groep moeilijk in staat is grotere hoeveelheden informatie te verwerken, en bovendien een aantal basisvaardigheden - bijvoorbeeld een correcte spelling - mist. Gaan zitten en hard studeren is namelijk saai. Zorgvuldigheid duurt lang. In het pleidooi voor fun en kindergeluk wordt vergeten dat wie iets wil bereiken, bereid moet zijn daarvoor iets anders op te offeren. Het is ook de taak van het onderwijs, leerlingen discipline en werkkraft bij te brengen. Ingenieur word je niet spelenderwijs, Chinees of Arabisch leren is hard (en soms saai) werk.

Onze houding tegenover kinderen en jongeren lijkt een eigenaardige mengeling van drie elementen: rousseauïstische sentimentaliteit, individualisme en plat consumentisme. Het kind is goed, lijkt Pascal Smet constant te vertellen, van nature gelukkig en nieuwsgierig. Het kind is ook een individualist: het moet vooral niet lastiggevalen worden door vervelende volwassenen die menen alles beter te weten (al kan men er in de praktijk toch, me dunkt, van uitgaan dat een leraar chemie meer kennis heeft over Marie Curie dan zijn leerling, en net daarom vooraan staat). Het kind is, *last but not least*, een consument die tevredengesteld moet worden. Leerlingen vormen het clientèle op zoek naar iets wat hen zou kunnen interesseren en amuseren, leraren

zijn cliëntadviseurs die hen in die zoektocht op weg kunnen helpen. Ons onderwijs verdient beter. Onze jeugd en onze leerkrachten verdienen veel beter. Op de website van Pascal Smet staat een citaat: *'Hoe ongelukkig moet je zijn als je het geluk van kinderen niet kunt aanhoren.'* Men kan zich ook afvragen: *'Hoe groot is je zelfrespect als je jongeren behandelt als klanten die tot elke prijs tevreden moeten worden gesteld'*"

Bart Haers reageerde: *"Zoals Jeroen Theunissen schrijft, is algemene kennis niet minder relevant. Je kan, denk ik, maar moeilijk de ingenieering die nodig was voor het wegennet, het spoor, energiecentrales opbrengen als je niet via de euclidische methode, algebra etc passeert. Ergerlijker is dat men voortdurend de saaiheid van het klasgebeuren op de voorgrond zet. Uiteindelijk is de schooltijd een tijd waarin men het genoeg van de flux kan leren kennen, het aanvoelen van intens en gedurende lange tijd met iets bezig zijn. Ingespannen een tekening maken of een oefening rekenen, dat leert ons ontdekken dat intens bezig zijn alle saai- en dufheid doet vergeten."* (NvdR: er is inderdaad een groot verschil tussen momentaan welbevinden en echte arbeidsvreugde en welbevinden op wat langere termijn.)

Rob Lemeire schreef: *'Wat voor een volwassenen willen we?' Dat moet de vraag zijn als het gaat over hoe lessen moeten worden georganiseerd. Pascal Smet daarentegen vraagt zich blijkbaar liever af: 'Wat voor een kindertijd is het leukste?' Dat is natuurlijk ook een vraag die we niet mogen negeren, maar net op school mag dit zeker niet de eerste vraag overklassen. School moet daarom vooral gericht zijn op het aanleren van normen, waarden, wijsheid, diepgaande kennis, en veel minder 'nuttige' kennis (die toch niet duurzaam is).'*

## **7 Zinvolle leerstof: afstand van leefwereld, louter nuttige kennis e.d.**

De gestoffeerde bijdrage *'Zinvolle leerstof'* van leraar *De Mesel* (leraar Nederlands) in DS van 3 september kon op de DS-website op veel instemming rekenen. De Mesel schreef:

"De Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) pleitte in deze krant (*DS 1 september*) voor 'zinvolle leerstof'. Als vanzelfsprekend wordt het als zinvoller beschouwd om een belastingbrief te kunnen invullen dan om te kunnen uitleggen hoe een aardbeving ontstaat. Dat komt omdat de VSK een naar mijn mening nogal particuliere opvatting heeft over wat zinvol is. 'Zinvol'

wordt in het artikel geassocieerd met 'later nodig hebben'. Wat we kunnen gebruiken, is zinvol. De kans dat je later een belastingbrief moet invullen is groter dan de kans dat je zal moeten uitleggen hoe een aardbeving ontstaat, en dus is het zinvoller om op school het eerste te leren dan het laatste. Uit die redenering leid ik een louter instrumentele benadering van onderwijs af: het onderwijs als middel om jonge mensen te leren hoe ze zich later, groot en volwassen, zonder al te veel blutsen en builen in de maatschappij kunnen nestelen. Op school leren we hoe het moet, daarna draaien we mee.

Aan de beslistheid waarmee de minister van Onderwijs, Pascal Smet, in hetzelfde artikel en in het spoor van vele anderen *competentiegericht onderwijs* promoot, ligt eigenlijk dezelfde redenering ten grondslag. Leerlingen mogen dan wel een minimum aan kennis nodig hebben, vaardigheden zijn het belangrijkste. Leerstof die niet gebruikt of benut kan worden, is dood. Eerst een hotel in Berlijn boeken, dan Goethe lezen als er tijd over is. Ik heb wel problemen met de beperkte visie op onderwijs die aan de pleidooien van de VSK en Pascal Smet kleeft. Alsof school tot niet meer dient dan tot het klaarstomen van nog-niet-volwassenen voor het 'echte' leven, waarin alle kennis op het internet wordt opgezocht en talenkennis niet meer is dan communicatie met de klant. Onderwijs is niet alleen een instrument, maar ook een doel op zich. ... De school mag natuurlijk met één been in de leefwereld van jongeren staan en met één oog naar de maatschappij kijken waarin die jongeren zullen terechtkomen, maar moet ook ruimte aanbieden om vrij over leefwereld en maatschappij na te denken. Als ik Smet en de VSK hoor, is het duidelijk: de samenleving is wat ze is en de school sluit zich daarbij aan. Hoe en waarom ze is wat ze is, wat ze had of zou kunnen zijn, wat we kunnen veranderen, ... wie houdt zich daarmee bezig? In sommige ontwikkelde samenlevingen hadden ze niet eens belastingbrieven, stel je voor!

Heeft het onderwijs geen kritische functie meer? Het onderwijs is toch geen aanhangsel van de maatschappij? De maatschappij mag het onderwijs enige richting geven, maar omgekeerd moet ook kunnen. Als blijkt dat jongeren thuis steeds meer tijd achter de computer doorbrengen, is dat nog geen reden om dat ook in de klas te doen. Als blijkt dat jongeren zich steeds moeilijker langdurig kunnen concentreren en geheugenproblemen krijgen, leggen we ons daar dan bij neer en passen we ons onderwijs daaraan aan? Blijven we leraars (die het niet meer

beter mogen weten, hun kennis voor zich moeten houden en tot coach gedegradeerd zijn) en leerlingen (die we bij het handje van hun leefwereld moeten houden om hen niet bang te maken) dan niet schromelijk onderschatten? "

## 8 Wouter Hessels: een echte school is niet cool

In punt 8 beluisteren we even een vrije Knack-Tribune over deze thematiek (8 september) van de hand van Wouter Hessels, docent Erasmus-hogeschool. "Op basis van een enquête bij 4000 scholieren doet de Vlaamse scholierenkoepel een oproep voor 'zinvolle leerstof'. Vele leerlingen willen blijkbaar 'dingen' leren die ze later nodig hebben en kunnen gebruiken. In die zin is het leren invullen van een belastingbrief belangrijker dan het bestuderen van het ontstaan van aardbevingen. Zo wordt gesuggereerd. Aansluitend op de enquêteresultaten pleit de immer trendgevoelige Vlaamse onderwijsminister Smet ervoor om de leefwereld van de kinderen over te dragen naar de klas en bijvoorbeeld de gamecultuur binnen te brengen in het onderwijsgebeuren.

Bij dit alles heb ik toch enkele ernstige bedenkingen. Ik denk niet dat onderwijs zomaar een door enquêtes, trends en opiniepeilingen gedirigeerde samenleving klakkeloos moet integreren. Leerstof wordt trouwens ook niet sowieso interessanter indien internet, games, gadgets en andere geekiness hun opwachting maken in de leerervaring. De leerstof zal waarschijnlijk hipper en cooler zijn, maar echt interessanter?

Mijns inziens wordt elke leerstof boeiend, indien de onderwijzer of leerkracht, een geïnspireerde, maatschappijbewuste pedagoog is die zijn vak op gepassioneerde en kritische wijze en in enthousiaste interactie met zijn leerlingen kan overbrengen. De audiovisuele middelen en de nieuwste media kunnen daarbij helpen, maar vormen lang niet het wezen van interessant onderwijs. Mijn leraar geschiedenis was een gedreven historicus die niet louter encyclopedische kennis debiteerde, maar echte inzichten overdroeg en tot verder denken stimuleerde. Mijn enthousiasmerende leraar Nederlands doet me nog altijd Nederlandstalige literatuur verslinden. Zij vertelden geanimeerd en eigenzinnig, nodigden gastsprekers uit, toonden af en toe afbeeldingen en organiseerden al eens een historische uitstap.

Ik ben hoegenaamd niet tegen de introductie van nieuwe en nieuwste media in het lesgebeuren of tegen onderwijs waar vaardigheden ook een terechte plaats krijgen. Alleen mag dat niet voorgesteld worden als de magische oplossing om saaiheid te verdrijven. Ik ben waarschijnlijk nog van de oude school en beschouw onderwijs nog altijd als de plek waar niet alles sowieso nuttig en rendabel moet zijn, slaafs gehoorzaamend aan de wetten van het kapitalistisch maatschappijmodel.

Het lesgebeuren biedt, me dunkt, een wat verstilde en verstillende tijd en plaats waar jonge mensen in vertrouwen en generositeit gevormd kunnen worden tot kritische, weerbare, autonome en samenlevende persoonlijkheden. Een school kan kinderen die nerveus zijn door overmatige blootstelling aan reclame- en gamecultuur misschien eens wat rust in denken en voelen aanbieden. In plaats van dwangmatig cool te willen zijn, kan de school ervoor kiezen om de door media gecultiveerde prikkels danig te verminderen. De pedagogisch wijze leerkracht dient met of zonder hulpmiddelen en in oprechte dialoog met zijn leerlingen, prikkelend genoeg te zijn.“

## 9 Nog enkele korte reacties

*Yves Van Damme* (DS, 12 oktober): “Ik krijg hier dus de kriebels van. Steeds weer worden dezelfde fouten gemaakt. Pubers horen soms wat tegendraads te doen, en leren is inderdaad niet altijd plezierig. Moet dan alles in een toneelformat gegoten worden? En moet de school onze jongeren dan nóg meer entertainen? Waarom ondervraagt men trouwens steeds die moeilijke leeftijdscategorie. Uit mijn eigen tijd weet ik dat ik inderdaad tussen mijn 14 en 16 het minst graag op school was. Niet alleen het leren had daar mee te maken, maar ook de onzekerheid tegenover de puberende leeftijdsgenoten. Misschien zou men eens een studie moeten doen bij jongeren van rond de twintig. Wedden dat die blij zullen zijn dat ze ooit op een degelijke manier onderwijs hebben gehad als ze over hun universitaire cursussen gebogen zitten en merken dat hun Nederlandse leeftijdsgenoten nog niet de helft aan parate kennis hebben als zijzelf? “

*Christophe B., Sint-Amandsberg* (DS, 12.10): “Kinderen hebben meer saaie lessen op school nodig, om ze voor te bereiden op het echte leven. Leerlingen dienen te wennen aan het idee dat het leven niet altijd opwindend en interessant is, zo vertelden sprekers op de jaarlijkse conferentie van de Britse lerarenvereniging' (DS 14/04/2006). We leven in een samenleving waar entertainment een belangrijke rol speelt. Die invloed is ook voelbaar in het onderwijs. Misschien moet men overwegen om ook het onderwijs echt pluralistisch te organiseren: scholen die kiezen voor de verleuning van het onderwijs en andere die kiezen voor een klassieke vorming van 'Bildung'. Maar met alle leerplannen, doorlichtingen, enz. van de ministers van onderwijs opteert men eerder voor een eenheidsworst in plaats van een minimum op te leggen en daarna de vrijheid te geven aan de school. In geval van zo'n pluraliteit is het aan de ouders en kinderen om dan een echte keuze te maken, wanneer men bedenkt waar men op lange termijn het best mee af is.”

*Dirk Smulders, Antwerpen, DS-website 12.10*: “Hoe lang gaan we deze beleidsondersteunende cijferartikelen (statistiek vervangen tegenwoordig visie en diepgang) nog voorgeschoteld worden? Totdat het secundair onderwijs helemaal naar de haaien is? Wat heet overigens boeiend? Ik ken veel leerkrachten die zich de haren uit het hoofd rukken om 'boeiend' les te geven (powerpoints, video's, sitebezoeken, interactieve klasdiscussies, ...). We weten waar dit soort onderwijs eindigt: in een cursus academisch taalgebruik aan de universiteit. Ik vraag me werkelijk af wanneer die lulkoek van het scholair cliëntelisme, uitgevonden door ivoren toren pedagogen, nu eindelijk eens gaat stoppen. Ons onderwijs is er meer dan aan toe.”

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

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

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

**Redactie**

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

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

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



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

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

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**Oktober-november-december 2010 – € 5,00**

Smet-hervorming secundair onderwijs massaal afgewezen Geen draagvlak; geen tijd, ruimte en strategie voor 'beloofde' breed debat	2
' <i>Mensen doen schitteren</i> ': radicaal, illusoir en nefast hervor- Mingsplan	8
VOLT-debat en VOLT-peiling van de week: het is een slecht idee om leerlingen na de lagere school nog twee jaar langer samen te houden!	17
Opvallend veel kritiek vanwege politieke partijen Massale en gemotiveerde kritieken vanwege directies, onderzoekers, leerkrachten, leerlingen & ouders	20 22
Afschaffing gemeenschappelijke basisvorming in Nederland: praktijkgetuigenissen over mislukking comprehensieve hervorming 1993	35
Nieuwe didactische aanpak van Smet en co zou nefaste gevolgen van vorige hervormingen versterken: niveaudaling, nivellering, uitholling leerinhouden	39
September-debat over zinvolle leerstof, ontscholing & games : afwijzing van didactisch luik in hervormingsplan	44



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**