

Onderwijskrant

157



***Pascal, wat heb je in maart
in China geleerd?***

**Onze eerste graad is
geen probleemcyclus,
maar nog steeds
een exportproduct!**

- 1. Meer waardering voor
Vlaamse traditie!**
- 2. Ontscholing moeten we
terugschroeven!**
- 3. Mijn hervormingsplan
moet de prullenmand in !!!**

**Vijfde themanummer over
hervorming secundair onderwijs**

Deel 1: Vijf kritische bijdragen over hervormingsplan s.o.

*Nederlandse Onderwijsraad en Expertisecentrum Beroepsonderwijs
verwerpen uitstel studiekeuze & middenschool

**Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*: illusoir hervormingsproject
niveau verhogen i.p.v. verlagen! herscholing i.p.v. verdere ontscholing

*Chinese en Koreaanse lessen: herwaardering van Vlaamse leerschool
& ontscholingstendenzen terugschroeven

**Itinera-Denktank* wijst hervorming s.o. & ontscholing af

*Smets hervormingsplan s.o. : een nieuwe episode in 40 jaar ontscholingsdruk

Deel 2: Analyse van VLOR-advies

*Illusierijk & 'verborgen' VLOR-advies over hervormingsplan s.o.: - deel 1: VLOR onderschrijft kwakkels &
stemmingmakerij omtrent onze eerste graad; bestempelt hervormingsplan
als veel te vaag, maar tegelijk als 'verlossing uit ellende'

*Analyse VLOR-advies - deel 2: onmogelijk brede eerste graad:
te omvangrijk & eng theoretisch (aso-)keurslijf, nefast voor alle leerlingen

*Analyse VLOR-advies; deel 3: vakkenclusters, differentiatie en remediëring,
niet overzitten voor eerste jaar, schakelblok, competentiegericht onderwijs

*Conclusies themanummer over hervorming secundair onderwijs en VLOR-advies

*Wat kunnen we leren uit VLOR-advies omtrent de VLOR?

Nederlandse Onderwijsraad en Expertisecentrum Beroepsonderwijs verwerpen uitstel studiekeuze & middenschool en hervormingsdruk vanwege OESO & PISA

Haaks op Smets hervormingsplan en op advies Vlaamse Onderwijsraad

Raf Feys en Marc Hullebus

1 Advies haaks op Smets hervorming

Op 10 februari verscheen het VLOR-advies *'Wijs beleid door overleg'* over de hervorming van het s.o. In bijdragen hierover vanaf pagina 21 zal blijken dat noch het beleid, noch het advies van wijsheid getuigen. In de eerste vijf bijdragen bespreken we een aantal recente reacties op Smets hervormingsplan. In het tweede deel van dit themanummer brengen we een kritische analyse van het VLOR-advies van 10 februari. De artikels in het eerste deel ondersteunen die analyse.

De *Nederlandse Onderwijsraad* bracht omtrent dezelfde thematiek een omstandig advies uit dat haaks staat op Smets hervormingsplan. In tegenstelling tot minister Smet en de VLOR adviseert de *Nederlandse Onderwijsraad* om geen structuurwijzigingen in de richting van een gemeenschappelijke middenschool door te voeren en om te weerstaan aan de druk vanwege de OESO- en PISA-kopstukken om de keuze uit te stellen (*'Vroeg of laat'*, maart 2010). De basisconclusie luidt: *"Er is onvoldoende steun voor uitstel van de selectieleeftijd"*. Dit is ook de visie van het *Expertisecentrum Beroepsonderwijs*. De *Onderwijsraad* poneerde tegelijk dat momenteel de (taal)achterstandsbestrijding binnen het basisonderwijs voorrang moet krijgen.

Mede omdat het Nederlands advies haaks staat op Smets hervormingsplan en op het recente VLOR-advies gaan we er uitvoerig op in.

2 Geen uitstel keuze, geen middenschool!

De basisconclusies in het advies luiden: *"In Nederland (en niet alleen hier) woedt al meer dan een eeuw de discussie over welke leeftijd ideaal is om leerlingen de overstap te laten maken van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en op welke leeftijd verwacht kan worden dat (verdere) determinatie goed uitwerkt. Recent is deze discussie weer heropend door kritiek van de OESO op het*

Nederlandse onderwijssysteem dat te vroeg selecterend zou zijn. Op grond van de onderzoeksresultaten, maar ook op grond van de vergelijking met de situatie in het buitenland, de enquête onder ouders en de gesprekken met deskundigen, de aangetroffen initiatieven in de praktijk, ziet de Onderwijsraad onvoldoende aanwijzingen dat de invoering van een algemeen verplicht uitstel van selectie op alle genoemde criteria zonder meer tot verbetering zou leiden. Ook de resultaten van wetenschappelijk onderzoek geven onvoldoende steun om een dergelijk uitstel van selectie te bepleiten."

3 Zwakste en sterkste leerlingen het meest de dupe

We lezen in het Nederlands advies ook dat uit onderzoek blijkt dat vooral de minst en de meest getalenteerde leerlingen het meest de dupe zijn van een gemeenschappelijke eerste graad, van middelmaat-onderwijs waarbij de zwakkere leerlingen overvraagd en de sterke afgeremd worden: *"Uit onderzoek komt ook naar voren dat groepen aan de bovenkant en leerlingen met een redelijk uitgekristalliseerd toekomstperspectief nadeel ondervinden van uitstel van het moment van selectie."* Veel 12-jarigen kunnen al een keuze maken en de andere krijgen veelal later nog de kans om hun keuze bij te stellen. Ook in het *rapport-Dijsselbloem* (2008) werd gesteld dat de zwakste en sterkste leerlingen het meest de dupe waren van het experiment met de gemeenschappelijke basisvorming (1993-2003). In andere adviezen sprak de *Onderwijsraad* vooral zijn grote bezorgdheid uit over de niveaudaling. De *Raad* vroeg vooral meer aandacht voor basiskennis en basisvaardigheden.

Bij invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus werd/wordt deze in comprehensieve landen steeds in een theoretisch aso-keurslijf gestopt. In het VLOR-advies wordt met geen woord gerept over het lot van de zwakste leerlingen die straks geconfronteerd zouden worden met een gemeenschappelijk onderwijsaanbod dat voor hen al te moeilijk en te theoretisch uitvalt.

In een gemeenschappelijke lagere cyclus worden de betere leerlingen volgens de onderwijsraad te weinig uitgedaagd. In Nederland, Vlaanderen, Frankrijk, Finland... maken veel mensen zich zorgen over het lot van de betere leerlingen en over het feit dat te weinig leerlingen en studenten kiezen voor positief-wetenschappelijke vakken. Deze bezorgdheid staat ook centraal in het recente advies van de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* (zie bijdrage pagina 6).

De *Nederlandse Raad* verwijst in zijn advies ook naar de slechte ervaringen met de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming (1993-2003). Nederland stelde ook vast dat aan de grens veel leerlingen naar Vlaamse tso/bso-scholen trokken. De afschaffing van de basisvorming leidde tot initiatieven zoals het opnieuw oprichten van nijverheidsscholen voor 12-jarigen, het invoeren van 3 (!) beheersingsniveaus voor vakken als wiskunde, taal ... We verwijzen in deze context ook naar het recente rapport *'De rafelrand van het beroeps-onderwijs: afhechten'* van het (Nederlandse) *Expertisecentrum Beroepsonderwijs* (zie Internet). Het bijvoorbeeld *vooropstellen van eenzelfde gemeenschappelijke basisbekwaamheid (voor alle 12-à 14-jarigen)* was/is volgens het *Expertisecentrum* heel nefast en getuigde/getuigt geenszins van realiteitszin.

4 Geen middenschool, geen structuurhervorming

"De raad geeft de voorkeur aan het versterken van de initiatieven op maat boven centrale, grootschalige wijzigingen van het stelsel. ... Het optimaal ontplooiën van de talenten van een individuele leerling moet leidend zijn bij discussies over de ideale inrichting. Vervanging van een massieve structuur door een andere massieve structuur past hier niet bij. De raad is van mening dat Nederland internationaal gezien redelijk presteert en dat de gevonden zwakkere punten beter op een andere manier kunnen worden aangepakt dan door een algeheel uitstel van de selectieleeftijd voor alle leerlingen. Centraal ingevoerde wijzigingen in het verleden (middenschool, basisvorming) hebben niet tot de gewenste effecten geleid, maar vooral tot onvrede en ontwijkend gedrag van ouders en scholen." ...

Ook in Vlaanderen dringen de leerkrachten, de scholen, de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*,... geenszins aan op een grootschalige

structuurwijziging zoals in Smets plan. Zo lezen we in het advies van de COC-lerarenbond: *"COC is van mening dat voor de remediëring van heel wat opgesomde verbeterpunten een fundamentele hervorming van het s.o. niet noodzakelijk is en ook binnen de huidige structuur verwezenlijkt kan worden."* Dat is ook een basisconclusie in het gemeenschappelijk standpunt van vier West-Vlaamse scholengemeenschappen (zie *Onderwijskrant* 156). Ook *Mieke Van Hecke*, chef katholiek onderwijs, stelde in augustus 2009 dat er geen nood was aan zo'n hervorming en dat prioriteit verleend moest worden aan de (taal)achterstandsbestrijding in het basis-onderwijs.

De Nederlandse Raad wil geen 'tronc commun' en wijst er tegelijk op dat er in Nederland in de eerste graad veel inhoudelijke gemeenschappelijkheid bestaat en dat er ook nog overgangen tussen de onderwijsvormen mogelijk zijn. Ook in Vlaanderen zijn er in het eerste jaar niet minder dan 27/28 gemeenschappelijke lessen – meer dan in de meeste landen met een comprehensieve middenschool. Leerlingen die eerst kiezen voor een aso-, resp. tso-optie kunnen ook na de eerste graad kiezen voor tso i.p.v. aso of voor bso i.p.v. tso, of voor andere opties binnen aso en tso. Zelfs na het vierde jaar zijn er nog overstapjes mogelijk. In vergelijkende studies wordt Vlaanderen meestal geplaatst in het midden van het continuüm met aan de ene pool radicaal comprehensief onderwijs en aan de andere pool categoriaal ('tracked'). Er zijn overigens veel comprehensieve schoolsystemen waarin vormen van 'tracking' (b.v. niveauklassen) zijn ingebouwd. In Vlaanderen trekken de leerlingen ook tot 12 jaar samen op; dit is niet het geval in Duitsland, Oostenrijk, Frankrijk, Engeland ...

5 Afstand van OESO- en PISA-stemmingmakerij

De Onderwijsraad neemt ook expliciet afstand van de stemmingmakerij vanwege PISA. PISA-kopstukken als *Andreas Schleicher* worden kwalijk genomen dat ze PISA misbruiken om hun onderwijsvisie op te leggen. Ook in het hervormingsplan van minister Smet wordt bijna uitsluitend geschermd (lees: gesjoemeld) met PISA. We lezen in het Nederlands advies: *"Met betrekking tot het wetenschappelijk onderzoek is het nodig dat er minder nadruk wordt gelegd op internationale vergelijkingen (als PISA), waarbij allerlei andere factoren een rol spelen. Er is meer op de specifiek Nederlandse context gericht onderzoek nodig."* De Raad zinspeelt hier op de

partijdige en controversiële conclusies die de PISA-kopstukken trekken uit de landenvergelijkende PISA studie. De Onderwijsraad kant zich tegen de druk die de OESO en PISA uitoefenen om af te stappen van een gedifferentieerde lagere cyclus. Een standpunt omtrent PISA op een recente onderwijsconferentie luidde: *PISA creates a great deal of angst and rushed policies!* Verschillende sprekers vonden dat er dringend afstand genomen moest worden van de PISA-stemmingmakerij.

Volgens de *Nederlandse Onderwijsraad* is een vergelijking met landen als Finland e.d. ook misleidend: omdat er bijvoorbeeld in Finland weinig of geen allochtone leerlingen zijn, omdat het cultureel - en het scholingsniveau van de ouders er hoger zijn, omdat de verpaupering van de grootsteden er veel kleiner is Als je abstractie maakt van de groep migrantenleerlingen dan presteren Vlaanderen en Nederland beter dan Finland (zie TIMSS- en PISA-studie op pagina 14 in dit nummer). We moeten vooral ook kijken op het einde van de rit; in de hogere cyclus secundair onderwijs ziet het Finse plaatje er veel minder rooskleurig uit dan het Vlaamse.

In Vlaanderen maken de ministers en topambtenaren al vele jaren misbruik van PISA en van de hervormingsdruk vanwege OESO en PISA (zie bijdragen over misbruik PISA-2009 in *Onderwijskrant* 156). Zo wordt verzwegen dat uit PISA blijkt dat onze zwakkere leerlingen en leerlingen uit lagere klassen opvallend beter presteren dan in de meeste landen. Men vermeldt enkel de controversiële en dubieuze kloof-berekening tussen de 5 % sterkste en zwakste leerlingen. Onderwijskundigen gaan ervan uit dat bij degelijk onderwijs de kloof tussen beide groepen groter wordt; zoals ook blijkt uit de resultaten in sterk presterende landen als Shanghai en Singapore (zie ook Itinera-studie op pagina 12 e.v.). *Pascal Smet* mocht op 17 maart in New York uitleggen hoe het mogelijk is dat ons 'ondeugdelijk' onderwijs samen met Finland binnen Europa een topscore behaalt voor PISA e.d. Wat hij daar vertelde, is merkwaardig genoeg staatsgeheim gebleven.

We merken dat ook de COC-lerarenbond in zijn advies wijst op het feit dat minister Smet al te selectief en eenzijdig is in zijn verwijzingen naar wetenschappelijk onderzoek: *"De oriëntatienota onderbouwt de sterke-zwakke analyse met data uit wetenschappelijk onderzoek. Toch gebeurt dit eerder beperkt en selectief. Niet alle beschikbare gege-*

vens werden hierbij benut." Ook prof. Jan Van Damme wees er al herhaaldelijk op dat minister Smet en zijn stuurgroep al te weinig gebruik maakten van wetenschappelijk onderzoek.

6 Achterstandsbestrijding in basisonderwijs is prioritair

De Raad stelt verder dat onderwijs- en taalachterstanden vroegtijdiger, op het niveau van de basisschool aangepakt moeten worden. De Raad vindt dat resultaten *"vooral geboekt moeten worden door vroeg in te zetten op het bestrijden van (taal)achterstand. De raad herhaalt hier zijn pleidooi om vroeg te beginnen met het aanbieden van onderwijsprogramma's voor jonge kinderen. Aan de uitstroomkant van het basisonderwijs roept het succes van de kopklas (= extra jaar) de vraag op of niet eerder het potentieel van deze leerlingen kan worden ingeschat en of er niet eerder begonnen kan worden met het aanbieden van extra (taal)lessen voor deze leerlingen. Extra lestijd na de reguliere schooltijd (zoals momenteel gebeurt in de pilots onderwijstijdverlenging) of in vakanties kan tevens soelaas bieden. Uiteraard moet een negatief imago van deze extra uren worden voorkomen; leerlingen ervaren het idealiter als een extra kans. Een deel van de leerkrachten in het primair onderwijs kan door een scholingsprogramma de expertise op het gebied van mogelijk onderpresteren van leerlingen vergroten."*

7 Lessen voor Vlaanderen en VLOR

7.1 Haaks op Vlaams hervormingsplan en VLOR-advies

Het Nederlands advies staat haaks op het VLOR-advies van 10 februari 2011 en is ook veel duidelijker en meer geargumenteed. De *Nederlandse Onderwijsraad* wijst er op dat er absoluut geen nood is aan radicale structurele en inhoudelijke hervormingen zoals in Smets hervormingsplan. Dat is precies ook de mening die meer dan 90 % van de Vlaamse onderwijsmensen zijn toegedaan.

De Noorderburen hebben ook lessen getrokken uit de tegenvallende experimenten met het uitstellen van de studiekeuze (de experimenten met de middenschool, de invoering van de basisvorming van 1993-2003). In Vlaanderen is de verwijzing naar ons afgevoerd en al te duur VSO-experiment gewoon taboe. Niettegenstaande de grote financiële voordelen voor de VSO-scholen, 25 % meer omkadering

e.d., liepen veel scholen leeg. Smets hervormingsplan is radicaler dan het VSO van weleer; de liberale *onderwijsminister Herman De Croo* voerde gelukkig al in september 1975 opnieuw de opties in de eerste graad in en kon zo de schade beperken.

De *Nederlandse Raad* adviseert ook om prioritair (taal)achterstanden aan te pakken in het basisonderwijs. Minister Smet verwacht al te veel heil van een remedieerpakket van 4 lessen in het s.o.; dit is niet enkel dweilen met de kraan open, maar een verschrikking voor zwakkere leerlingen die straks naast de vijf gewone uren wiskunde, nog eens met 2 uren extra geconfronteerd zouden worden. Al vanaf het VLO-startcolloquium van 1973 pleitten we zelf voor prioriteit van een onderwijsvoorrangs- en zorgverbredingsgebeleid op het niveau van de basisschool. Maar we hebben nog steeds geen doorgedreven (taal)achterstandsbeleid. Zo was/is de weerstand tegen intensief NT2-onderwijs vanwege de vele (multiculturele) taalachterstandsnegationisten en het Steunpunt-NT2-Leuven nergens groter dan in Vlaanderen.

7.2 Buitenlandse lessen voor Vlaanderen

In kritieken op Smets hervormingsplan stelden wij en vele anderen dat de hervorming haaks staat op de evolutie in Nederland, Frankrijk, Engeland, Duitsland. Het is verwonderlijk dat *Roger Standaert*, directeur *Entiteit Curriculum* in zijn recent overzicht van de evolutie van het s.o. in de ons omringende landen, hier met geen woord over rept (zie: *Het secundair onderwijs in de Europese unie. Op zoek naar tendensen*, in: *IVO* 118, maart 2010).

In Frankrijk werd al 35 jaar geleden het *collège unique* ingevoerd. Zowel de linkse als de rechtse politieke partijen zijn het er momenteel over eens dat de gedifferentieerde lagere cyclus van weleer in een eenzijdig theoretisch (lyceum)keurslijf werd gestopt, dat het *collège unique* geleid heeft tot lagere leerprestaties, tot minder i.p.v. meer gelijkheid, enz. In Frankrijk willen president Sarkozy en zijn partij het *collège unique* vervangen door een gedifferentieerde lagere cyclus. Duitsland is niet van plan zijn gedifferentieerde structuur op te doeken, maar streeft er wel naar om de 10 à 12-jarigen terug op te nemen in de structuur van het lager onderwijs.

In Vlaanderen genieten de jongeren niet enkel een identieke basisvorming tot 12 jaar (in Frankrijk & Engeland tot 11, in Duitsland tot 10), maar ook nog een omvangrijke gemeenschappelijke stam in het

secundair onderwijs - zelfs 27/28 lessen in het eerste jaar met dezelfde eindtermen en eenheidsleerplannen; dat is beduidend meer dan in landen met comprehensief onderwijs (zie bijdrage pagina 21 e.v.). Toch werd op 19 maart op het onderwijscongres van Groen! eens te meer de indruk gewekt dat die gemeenschappelijke stam veel kleiner is dan in andere landen.

In Nederland, Engeland, Frankrijk, Duitsland ... heeft men de voorbije jaren ook afstand genomen van modieuze vormen van het zgn. 'nieuwe leren' en van de 'zachte didactiek' zoals ze in de oriëntatienota van minister Smet en in het rapport-Monard gepropageerd worden: leerlinggestuurd & competentiegericht leren, vakkenoverschrijdende clusters in plaats van vakken ... Overal wordt gepleit voor het terugschroeven van de ontscholing, voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs en wegwerken van de niveaudaling, voor meer aandacht voor basiskennis en basisvaardigheden en voor gerichte instructie. Begin december 2010 kondigde de Nederlandse minister een *Actieplan Beter Presteren* aan, gericht op het verhogen van de leerprestaties in het voortgezet onderwijs. In het recente '*White Paper*' in Engeland treffen we dezelfde grondgedachte aan. Dit is ook de centrale idee in het recente advies van de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*. De *VRWI* wil dat prioritair de algemene onderwijskwaliteit wordt verhoogd - mede door het bijsturen van de minimalistische eindtermen en de herwaardering van parate kennis. De *VRWI* stelt dat Smets hervormingsplan enkel tot verdere nivellering zou leiden (zie volgende bijdrage). Dit is ook een centrale gedachte in een recent *Itinera-rapport* (zie pagina 11).

Minister Smet trok in maart met een omvangrijk gezelschap op studiereis naar China en Korea. De meegereisde parlementsleden, topambtenaren, VLOR-stafleden en persmensen hebben er vastgesteld dat het onderwijs er haaks staat op Smets egalitaire hervormingsplan en op de door hem gepropageerde 'zachte didactiek' (zie bijdrage op pagina 7). We raden minister Smet, de parlementsleden en topambtenaren aan om ook eens te gaan kijken in goed scorende Vlaamse scholen. Ze zullen er een onderwijsmodel aantreffen dat net als in China, ... veel aandacht schenkt aan het gestructureerd lesgeven en aan de leerresultaten, en dat bovendien evenwichtiger en veelzijdiger is.

**Reacties op dit themanummer zijn welkom:
raf.feys@telenet.be (050.312409)**

Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie: illusoir hervormingsproject, niveau verhogen i.p.v. verlagen! herscholing i.p.v. verdere ontscholing

Noël Gybels & Raf Feys

Op 27 januari j.l. publiceerde de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* (VRWI) een vrij kritisch advies omtrent de hervorming van het secundair onderwijs. De Raad wees vooreerst op het vaag en illusoir karakter van het hervormingsplan: *“Het voorgestelde model is zeer theoretisch, breed en weinig concreet, en kan in de onderwijspraktijk nog alle kanten op.”* Die kritiek slaat o.a. op de zgn. brede confrontatie met zes grote belangstellingsgebieden. Ook COV-kopstuk *Dirk Koppen* schrijft hierover: *“Wat de onderlinge verhouding is tussen de belangstellingsgebieden en de vakken en hoe die gebieden praktisch moeten worden uitgewerkt (en geïntegreerd binnen de vakken), is allerminst duidelijk”* (Basis, 5 februari 2011). De VRWI, *Dirk Koppen*, de *COC-lerarenbond* ... en vele anderen wijzen er terecht op dat het onmogelijk is om een oordeel over zo'n vaag en rekbaar plan uit te spreken. In de bijdragen over het VLOR-advies maken we verderop duidelijk dat het ambitieuze plan niet enkel theoretisch en vaag blijft, maar dat de meeste ambities illusoir zijn. Een voorbeeld: meer vakken (13 i.p.v. 10/11) aangevuld met 6 brede belangstellingsgebieden binnen een bestek van 28 lessen is uiteraard niet haalbaar.

De VRWI wijst niet enkel op de vaagheid, maar stelt ook de wenselijkheid van het hervormingsproject in vraag: *“De VRWI vraagt zich daarom af hoe een dergelijke omvangrijke structuurhervorming concreet kan worden geïmplementeerd?”* Bijvoorbeeld, *is er voor de praktische implementatie afdoende rekening gehouden met de eigenheid van het Vlaamse onderwijs? Hoe zullen getalenteerde jongeren voldoende worden gestimuleerd om aan de uitdagingen en de complexiteit van de Vlaamse kennismaatschappij tegemoet te komen? ...* “ De VRWI vreest vooral dat de hervorming tot een *nivellering* zou leiden en dat de talentontwikkeling van de sterke leerlingen nog meer in het gedrang zou komen; een grote bedreiging voor onze kennismaatschappij. Dit is ook het standpunt dat *André Oosterlynck*, voorzitter Associatie-Leuven, op 3 september 2010 verkondigde op *kanaal Z*. *Oosterlynck* stelde dat een gemeenschappelijke eerste graad en het afschaffen van de onderwijsvormen enkel maar tot verdere vervlakking zouden leiden. Volgens de

ex-rector moet men de keuze niet langer uitstellen, maar de leerlingen samen plaatsen in functie van hun kennis en kunde – naast het toelaten van overgangen. Vooral ook de sterkere leerlingen moeten volgens hem meer uitgedaagd worden dan nu het geval is.

De VRWI maakt zich vooral zorgen over de *niveaudaling* en over het *sterk verminderde aantal leerlingen dat kiest voor positieve wetenschappen* in het secundair, hoger en universitair onderwijs. De VRWI wil dat prioritair de algemene onderwijskwaliteit wordt verhoogd – mede door het bijsturen van de minimalistische eindtermen en de herwaardering van parate kennis.

Zo lezen we: *“Naast voldoende aandacht voor jonge getalenteerde mensen, dient de nodige zorg besteed te worden aan de algemene onderwijskwaliteit. Een kwaliteitsvolle instroom in het hoger onderwijs veronderstelt immers ook een performante middelbare scholing. Hiervoor dient de nadruk te worden gelegd op de eindtermen (cf. talenkennis, wetenschap en technologie ...). Enkel door de eindtermen, die nu slechts minimaal zijn ingevuld, op de juiste manier te veranderen en bij te sturen kan het secundair onderwijs een impact hebben op de bagage waarmee de leerlingen naar het hoger onderwijs stromen. De VRWI dringt er op aan voldoende gewicht te blijven geven aan parate kennis, waarbij de eindtermen ambitieuzer worden ingevuld dan dit vandaag het geval is.”*

Een *competentiegerichte aanpak* zoals in Smets hervormingsplan zou volgens de VRWI de niveaudaling die mede een gevolg is van de eindtermenoperatie, verder doen toenemen. De Raad opteert dus voor *herscholing i.p.v. verdere ontscholing*.

De VRWI besluit: *“Concreet dient te worden nagegaan of de uitdagingen van het secundair onderwijs best worden opgelost door de voorgestelde omvangrijke structuurhervorming dan wel of er andere, eventueel zelfs eenvoudiger of effectievere wegen kunnen worden bewandeld.”* Ook in een recente *Itinera-studie* merken we een analoge bezorgdheid als in het VRWI-advies (zie pagina 11).

Chinese en Koreaanse lessen: herwaardering van Vlaamse leerschool & ontscholingstendensen terugschroeven

Raf Feys, Noël Gybels en Marc Hullebus

1 Minister Smet vertelt fabeltjes over gidsland Shangaï & Vlaams onderwijs

In *Onderwijskrant 156* toonden we aan dat minister Smet en professor Valcke fabeltjes vertelden over het 'moderne' onderwijs in PISA-gidsland Shangaï dat naar eigen zeggen overeenstemde met Smets hervormingsplan. Smets visie staat haaks op het onderwijs in Shangaï, Zuid-Korea, Singapore. Klas-sikale instructie en interactie, cultuuroverdracht, vakdeskundigheid van de leraar, vakdisciplinaire aanpak, sterke prestatie-, competitie- en vakgerichtheid, ijzere discipline, veel lessen, veel oefeningen, veel parate kennis, veel huiswerk ... staan er centraal. Van een nivellerende middenschool en 'zachte didactiek' is er geenszins sprake.

In onze vijf themanummers over de hervorming maken we duidelijk dat de hervormers een karikaatuur ophangen van ons Vlaams onderwijs en van de Vlaamse traditie. Onze eerste graad is geen probleemcyclus, maar een succesvol exportproduct met een grote gemeenschappelijke stam (27/28 lessen) en een aantal differentiërende opties, met heel weinig zittenblijvers, met een hoge graad van welbevinden, activerende werkvormen en 'sociale gelijkheid'... De hervormers stellen het voor alsof er nergens minder gemeenschappelijkheid is in de eerste graad en alsof we nog lesgeven als in de 19^{de} eeuw. In de bijdragen over het VLOR-advies zullen we nog eens aantonen dat de gemeenschappelijke stam en eindtermen in ons eenheidstype veelal omvangrijker zijn dan in de comprehensieve landen.

Smet blijft ook fabeltjes vertellen over het Vlaams onderwijs. In een gesprek met COC-vakbondsleden poneerde minister Smet op 7 maart eens te meer dat we zijn blijven steken in de 19^{de} eeuw, "een setting die enkel gericht is op kennisoverdracht". Smet schoffeerde de leerkrachten in zijn antwoord op volgende vraag: "In het begin van het schooljaar gaf u aan dat de school saai is. Voor heel wat leerkrachten was dat een kaakslag. Als het zo saai zou zijn, zouden we niet zulke goede resultaten behalen. U sprak over dichter aanleunen bij de leefwereld van de kinderen. Is het niet net de taak van de leerkracht om leerlingen in contact te brengen met wat vreemd is?" (Vraag het hem zelf,

Brandpunt, maart 2011). Smet gaf geen verklaring voor de goede PISA-score, maar antwoordde: "Uit een (!) studie bleek dat kinderen onderwijs saai vinden. (NvdR: uit vier officiële Vlaamse studies bleek telkens dat het welbevinden en de tevredenheid van de leerlingen vrij hoog zijn.) *De samenleving is veranderd. Wij leven in een enorme beeldcultuur. Dan komen kinderen in het onderwijs in een setting die heel literair, verbaal is gericht op informatieoverdracht, een setting die bij wijze van spreken in de eenentwintigste eeuw nog altijd lijkt op die van de negentiende eeuw. Ik merk dat kinderen na een computerspel over WO II alle namen van de generaals, de tactieken en de strategie kennen. Maar als je dit als leerkracht probeert uit te leggen interesseert dit hen geen bal. In het beste geval blokken ze het vanbuiten en een maand later zijn ze het vergeten. Daar win je niets mee. Onderwijs moet in de nieuwe cultuur van beeldprikkel kijken hoe serieus gaming kan geïntegreerd worden om leerstof over te brengen. Die revolutie gaan we niet kunnen tegenhouden. Als je spelonderwijs kan leren, wat is dan het probleem?" (*Brandpunt*, maart 2011, p.7).*

Een onderwijsminister die zich zo minachtend en naïef uitlaat over het Vlaams onderwijs, zomaar pleit voor 'spelend en gamend leren' en andere vormen van 'zachte didactiek', dat is een ware smet op het blazoen van ons Vlaams onderwijs. Diezelfde minister mocht op 17 maart in New York uitleggen hoe het komt dat ons selectief, discriminerend en aftands onderwijs - samen met Finland - voor PISA de Europese topscore behaalde. Wat Smet daar vertelde blijft staatsgeheim.

2 Oost-Aziatische lessen: herwaardering Vlaamse traditie

Jonathan Holslag, onderzoeker en China-expert, publiceerde op 22 maart (DM) de opiniebijdrage 'Chinese lessen voor Vlaanderen'. Zijn belangrijkste conclusie luidde: "Laat het Chinese onderwijs dan niet meteen een toonbeeld zijn, het noopt ons een aantal evoluties in het Vlaamse onderwijs in vraag te stellen en wellicht een beter evenwicht te zoeken tussen plichten en verantwoordelijkheden van leerlingen, tussen kennis en vaardigheden,

tussen sociale en economische doelstellingen.” *Holslag* diepte deze thema’s verder uit en had het ook over de competitieve studie-ethiek in China, de diploma-inflatie in Vlaanderen, de therapeutisering. De Vlaamse balans mag volgens *Holslag* “niet verder opschuiven in de richting van ontscholing” (zie punt 3). *Holslag* pleit allesbehalve voor meer spelend leren en voor Smets *zachte didactiek*.

Een tiental Vlaamse parlementsleden en een aantal mensen van de administratie en VLOR hebben in maart bij hun bezoek aan Zuid-Korea en China met eigen ogen kunnen vaststellen dat minister Smet hen op 7 en 8 december fabeltjes had wijsgemaakt over de Oost-Aziatische gidslanden. Ze merkten er geen tegenstelling, maar opvallend veel gelijkenissen met de Vlaamse traditie; ze stelden tegelijk vast dat Vlaanderen inzake creativiteit, welbevinden ... hoger scoort. Een paar meegereisde leden van de onderwijscommissie bekenden achteraf op hun website dat zij nu meer waardering toonden voor de Vlaamse traditie en aanpak. We hopen dat ook Smet en zijn topambtenaren nu beter inzien waarom Vlaanderen binnen Europa nog steeds een topscore behaalt en dat we onze score vooral nog kunnen verbeteren door de ontscholingstendensen van de voorbije jaren terug te schroeven i.p.v. verder op te drijven.

We mogen en kunnen de overdreven leerdwang in de Oost-Aziatische landen niet overnemen, maar wel de idee dat er op school veel geleerd moet worden en dit via een gestructureerde aanpak waarbij de vakdisciplines centraal staan. Voorstanders van een ontschoold ontplooiingsmodel zullen wellicht geneigd zijn te stellen dat het Chinees onderwijs enkel aandacht besteedt aan feiten-stamperij. Ze vergeten dan dat het bij de PISA-onderzoeken waarop die landen goed scoren, niet gaat om feitenkennis, maar vooral om denk- en toepassingsopgaven. Ze vergeten dat de klassikale aanpak tegelijk een interactieve aanpak is waarmee men het denken van de leerlingen het best kan stimuleren. Dit laatste blijkt ook uit de video-onderzoeken in het kader van TIMSS.

Uit de bijdrage van *Holslag* en uit het Aziatisch bezoek blijkt ook duidelijk dat onze knelpunten totaal anders zijn dan de vermeende pijnpunten die minister Smet in zijn hervorming vooropstelt, dat je cultuuroverdracht, discipline, hoge eisen, competitie, ... in het s.o. niet zomaar kan uitschakelen, dat onze eindtermen al te minimalistisch zijn ... Wat bezielde Pascal Smet toen hij uit PISA-2009

afleidde dat ons s.o. drastisch hervormd moest worden en dat zijn onderwijsmodel precies overeenstemde met de aanpak in gidsland Shangaï? Bij de voorstelling van PISA-2009 verzweeg Smet wel dat uitgerekend in Shangaï de *kloof* tussen de zwakste en de sterkste leerlingen het grootst is. Het is normaal dat bij degelijk onderwijs de kloof groter wordt, maar vanuit zijn egalistische kloof-(on)logica zou Smet *Shangaï* als wereldkampioen sociale discriminatie moeten bestempelen. Gelijke (faire) kansen betekent volgens de egalitaire logica een zo *klein mogelijke kloof*, zo gelijk mogelijke *resultaten*.

We vermoeden dat de meeste Chinareizigers nu meer waardering zullen tonen voor de Vlaamse traditie en dat ze ook beter beseffen dat we de ontscholing moeten terugschroeven. We hopen dat de meegereisde VLOR-stafleden nu ook beseffen dat wat ze voorstelden in het VLOR-advies van 10 februari haaks staat op de basisprincipes van degelijk onderwijs. *Elisabeth Meuleman* (Groen!) ging niet mee op studiereis; maar ook voor haar zou een confrontatie met de aanpak in China en Korea nuttig geweest zijn. Ze zou er geleerd hebben dat Vlaanderen de nivellerende middenschool en ‘zachte didactiek’ – waarvoor Groen! op zijn onderwijscongres van 19 maart opteerde – niet mag invoeren.

3 Jonathan Holslag: ontscholing terugschroeven

Jonathan Holslag legde in zijn opiniebijdrage ‘*Chinese lessen voor Vlaanderen*’ uit wat minister Pascal Smet kon leren van het bezoek aan scholen in China (*De Morgen*, 22 maart). We citeren de belangrijkste passages. “Het waren confronterende cijfers waarmee de *Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling* vorig jaar uitpakte. Uit een wereldwijde vergelijkende PISA-test naar de prestaties van vijftienjarige scholieren, bleken pupillen uit Shangaï de beste resultaten neer te zetten, veelal gevolgd door leeftijdsgenoten uit Singapore, Hong Kong of Zuid-Korea. Ook Aziatische universiteiten klimmen hoger op in de academische hitlijsten en dan hebben we het nog niet over de wetenschappelijke output. Alleen al het aantal Chinese patenten verviervoudigde in de voorbije vijf jaar en het aantal Chinese wetenschappelijke artikels klom reeds boven het aantal Japanse publicaties.

Als deze groeicijfers ergens van getuigen, dan is dat de ambitie van de Chinese overheid om de Volksrepubliek om te vormen tot een technologische grootmacht. Lokale overheden zijn onderling in een

concurrentieslag om kennis verweekt en vooral de welvarende provincies komen met miljarden aan aanvullende financiering over de brug. Omdat de middelen per student beperkt blijven, moet het onderwijsbudget tegen 2015 stijgen tot 4 procent van het BNP, wat goed zou zijn voor zo'n 600 miljard euro. In China geldt een *uiterst competitieve studie-ethiek*. *Plichtsbewustzijn en verantwoordelijkheidszin* gelden als maatstaf doorheen het hele onderwijstraject. Belangrijk is ook de betrokkenheid van ouders. Falen en probleemgedrag gelden als een tekortkoming van de ouders van de student. *'Wat Chinese ouders beseffen', schrijft Yale-professor Amy Chua in een recent boek over de Chinese opvoeding, 'is dat niets echt een plezier is alvorens je er echt goed in bent. Om ergens goed in te worden dient er gewerkt te worden en omdat ook Chinese kinderen uit zichzelf niet willen leren, is het een zaak hun voorkeuren in toom te houden.'*

China hoeft dan niet meteen een rolmodel te zijn voor Vlaanderen, het houdt ons wel bij de les. Op vlak van kwaliteit en kennisoverdracht in het onderwijs is er niet meteen reden tot paniek en blijft Vlaanderen het in Europa goed doen. *Leerkrachten in het secundair onderwijs trekken evenwel aan de alarmbel en wijzen op het oprukkende belang van vaardigheden ten koste van kennis. Dat is geen nieuw fenomeen, maar de kennisopmars in Azië wijst er ons op dat de balans best niet verder opschuift in de richting van ontscholing.*

Minstens even belangrijk is de *studie-ethiek*. *'Het lijkt erop dat de nadruk op creativiteit in jullie onderwijs eigenlijk bijdraagt tot onverschilligheid. Niets moet en alles mag',* zo merkte een Chinese zakenman wiens kinderen in Antwerpen school lopen me onlangs op. Toegegeven, Aziatische studenten zijn doorgaans minder verbaal, maar ik kan me zelf ook niet ontdoen van de indruk dat het achter de façade van assertiviteit en mondigheid van Vlaamse studenten doorgaans ronduit belabberd is gesteld op vlak van inhoud en engagement. ... Net die factoren zijn een stuwende kracht achter de ontwikkeling van de Aziatische kennismaatschappij.

Dat is niet alleen een kwestie van cultuur. Luiheid en egoïsme gedijen welig aan beide polen van het Euraziatische continent. Wat vooral een verschil maakt, is dat onderwijs niet als vanzelfsprekend wordt beschouwd, dat er geknokt moet worden om in goede scholen binnen te geraken, dat ouders zich betrokken voelen en dat er niet steeds naar een

hele rist van therapeutische argumenten wordt gegrepen om het falen van studenten te vergoelijken. *'Hoe hoger de drempel, hoe hoger men moet leren springen!'* Waar men in China veel kan opsteken van de pedagogische kundigheid van Vlaamse leerkrachten, moeten wij de vraag durven stellen *of we niet te ver zijn doorgeschoten in de therapetisering van ons onderwijs.*

In Vlaanderen maken we ook een *diploma-inflatie* mee. *Het probleem van ambitie en selectie wordt zorgwekkend aan de universiteiten.* Gelijke kansen zijn zonder meer van belang. Wat mij echter opnieuw opvalt aan Vlaamse universiteiten, is een sfeer van gratuïteit. Toegegeven, zeker nu de lente wenkt zijn er aangename bezigheden dan het doorworstelen van cursussen. Veel druk is er trouwens niet. Tweede zit is een gewoonte geworden, universiteiten zijn door uitstroomgerichte financiering weinig geneigd de lat hoog te leggen en een jaartje universiteit naar internationale maatstaven hoeft al bij al niet zoveel te kosten. *De 'iedereen-een-diploma-politiek' maakt het bijzonder moeilijk voor onze universiteiten om competitief te blijven. Het is verontrustend dat kennis en vaardigheden over de campusgrenzen heen amper worden gevalueerd.* Vraag is ook of de hele democratiseringsbeweging ongewild niet heeft geleid tot een *diploma-inflatie*, waarbij studenten die hogerop willen zich moeten onderscheiden met dure voortgezette opleidingen of studies aan topuniversiteiten elders.

Laat het Chinese onderwijs dan niet meteen een toonbeeld zijn, het noopt ons een aantal evoluties in het Vlaamse onderwijs in vraag te stellen en wellicht *een beter evenwicht te zoeken tussen sociale en economische doelstellingen, overheid en markt, plichten en verantwoordelijkheden van studenten, kennis en vaardigheden. Bovenal moeten we durven evalueren in welke mate de democratiseringsoperatie jongeren laat proeven van succes en bovenal bijdraagt tot een dynamische samenleving die opnieuw zal moeten leren haar plaats te verdedigen in een bijzonder competitieve wereldorde. Die competitie zal er in grote mate een zijn om kennis."*

Holslag wijst op de echte knelpunten in ons Vlaams onderwijs en deze staan haaks op de vermeende knelpunten in Smets hervormingsplan en op de 'zachte didactiek' en verdere ontscholing die Smet propageert. Dit laatste is precies ook de grote bezorgdheid van de actiegroep O-ZON (Onderwijs

Zonder ONtscholing) die we begin 2007 hebben opgericht. Het is geen toeval dat O-ZON op veel respons vanuit het onderwijsveld kon rekenen, van lager tot universitair onderwijs. Ook vanuit de politieke wereld. Enkel een paar Sp.a-mensen - Ludo Sannen en kabinetschef Koen Pelleriaux - reageerden afwijzend en zelfs verontwaardigd. *Sannen* waarschuwde de leden van de onderwijscommissie dat ze zich niet mochten laten op sleeptouw nemen door O-ZON; ook volgens *minister Vandenbroucke* was er geenszins sprake van ontscholing.

4 Minister Smet & prof. Valcke vertelden fabeltjes over Shangaï

In hun pleidooi voor een comprehensieve middenschool en voor een 'modieuze en 'zachte' didactische aanpak verwezen de nieuwlichters en beleidsmakers vroeger naar Europese comprehensieve landen. De comprehensieve landen - op Finland na - presteerden ook voor PISA-2009 duidelijk zwakker dan Vlaanderen. Smet en de OESO-kopstukken zochten bij de voorstelling van PISA-2009 nu hun toevlucht in het verre Oosten – vooral in PISA-gidsland Changaï. In het parlement vertelde *Pascal Smet* op 8 december 2010 heel enthousiast over het onderwijs in Shangaï en andere Aziatische landen en hun PISA-topprestaties. Het klonk als een veelbelovend sprookje: *"Ik wist dat niet, maar in Shangaï is er sprake van vijftig kinderen in één klas. Wat ze daar wél doen, is heel sterk differentiëren in de klas. Ze proberen ook de selectie, die wij toch heel snel maken, uit te stellen. We moeten heel goed kijken naar de prestaties van die landen. Alle uitgangspunten die we zelf vooropstellen in onze hervorming van het s.o., zie ik eigenlijk bevestigd in dat PISA-onderzoek. Twee mensen vroegen daarnet om eens naar Azië te gaan kijken. We zouden naar Shangaï en Korea moeten gaan. Misschien moeten we dat doen met het parlement in plaats van naar Finland te gaan."*

In zijn loftuitingen aan het adres van Shangaï e.d. werd Smet in de kranten en op de VRT gesteund door de al even enthousiaste en naïeve *Gentse prof. Martin Valcke*. Volgens Smet en Valcke werkten men in Shangaï met een democratisch en comprehensief systeem van heterogene klassen; de sterk verschillende leerlingen kregen er gedifferentieerd onderwijs op maat. Ze pasten volgens Valcke *"alle moderne onderwijsmethodes toe die hun kwaliteit bewezen hebben. Er is bij ons te veel nadruk op geprefabriceerde handboeken. Maar de Chinezen lezen boeken en gaan er mee aan de slag, ze*

maken er een toneelstukje van" (DS, 8 december). Volgens de fabeltjesvertellers heeft China 'ont-schoold' onderwijs en een *zachte didactiek* die passen bij de 21^{ste} eeuw. De Vlaamse leerlingen halen hun kennis uit bloedeloze leermethodes, de Chinese uit zelfstandig leren in echte boeken die verwerkt worden via creatieve toneelstukjes. Geen ouderwetse kennisoverdacht met vaste leerplannen en leerboeken. Verbazend was ook dat *prof. Martin Valcke* Smets spelletje op de PISA-persconferentie van 7 december meespeelde. Ook zijn kritiek op het gebruik van handboeken verraste ons; het is precies dit gebruik dat mede aan de basis ligt van de hoge scores in Vlaanderen, Shangaï, Singapore

Bijlage: Zuid-Korea leest Vlaanderen de les

We citeren nog even de belangrijkste passages uit het verslag van *Kim Herbots* over het bezoek aan Zuid-Korea in de krant 'De Morgen' (25 maart). "Aan de Seoul *University of Education* leiden ze onderwijzers op. Vier jaar duren de studies en vervolgens worden er per gemeente examens georganiseerd. Zuid-Korea werkt met een centraal examen na het secundair. *"De 0,8 procent best scorende leerlingen komen naar hier om leerkracht lager onderwijs te worden"*, zegt rector Song Kwang Yong trots. ... *'Confucius deelt de beroepen in 44 categorieën op'*, legt Song uit. *'Leraar staat helemaal bovenaan.'* ...

Van de universiteit gaat het naar een lagere school in hartje Seoel. Een op de twee zaterdagen volgen de schoolkinderen les en hun moeders gaan vaak parttime werken op het moment dat de kinderen naar school gaan om voldoende tijd te hebben om hun kroost te begeleiden. Hetzelfde verhaal 's namiddags op de *Banpo High School*, een doorsnee middelbare school: de leerlingen arriveren 's ochtends om tien voor acht en blijven niet zelden tot tien uur 's avonds op school. Wie na de gewone schooluren niet blijft om te studeren, gaat naar een privéschool voor extra lessen. *'In het Westen is wie goed studeert een nerd, hier word je populairder naarmate je resultaten beter zijn.'* Voor veel parlementsleden is de grote druk die op de schouders van kinderen gelegd wordt een brug te ver, maar Smet is toch blij met wat hij ziet in Azië. *'We zijn hier niet om te kopiëren'*, zegt hij, *'maar van deze mentaliteit kunnen wij wel degelijk iets leren'*. *'Als wij onze PISA-score zien dan zijn we blij en zeggen we hoe goed we het toch niet doen. Hier scoren ze beter dan wij, maar stellen ze zich meteen de vraag hoe het nog beter kan. Ik denk dat we het midden moeten vinden tussen wat zij doen en wat wij doen.'*

Recente studie van *Itinera-Denktank* wijst hervorming s.o. en ontscholingstendensen af

Samenvatting en commentaar: Raf Feys

1 Nivellering & ontscholing

In de tweede bijdrage zagen we dat de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* (VRWI) in zijn advies over de hervorming van het s.o. vooral vreest dat de hervorming tot verdere nivellering zou leiden. De VRWI vindt dat nu al getalenteerde jongeren onvoldoende worden gestimuleerd om aan de uitdagingen en de complexiteit van de Vlaamse kennismaatschappij tegemoet te komen. In de meeste standpunten omtrent de hervorming komt deze kritiek terug. Ze is ook sterk aanwezig in een recent rapport van de *Itinera-Denktank*: *'Een schooljaar overslaan. De mythes voorbij. Tevens benaderd vanuit de hervormingsplannen Secundair onderwijs'* (29 maart).

De *Itinera-Denktank* betreft dat de voorbije jaren vooral het behalen van de minimale eindtermen en het slagen van elke leerling centraal staan: *"Het onderwijs moet in de eerste plaats een beleid voeren waar de focus ligt op leerwinst, en niet op een lat waar iedereen over moet. Niet dat minimale standaarden niet wezenlijk zijn, maar we moeten er toch bij stilstaan dat een belangrijke groep misschien al over die lat kan aan het begin van het schooljaar."* Naast de invoering van minimale eindtermen dragen o.i. ook de eenheidsleerplannen bij tot de nivellering. Ook de verdere uitholling van de eindtermen voor Nederlands en Frans sinds vorig jaar leidt tot onderpresteren.

In het eerste deel van het rapport buigen prof. *Ivan Van de Cloot* en onderzoeker *Carl Van Keirsbilck* zich over het probleem van begaafde leerlingen die het schooljaar starten met een grote voorsprong op de gemiddelde leerlingen van hun leeftijdsgroep. De auteurs breken o.a. een lans voor het frequenter overslaan van een klas: *"Niet overwegen om deze groep te versnellen doet voor hen het onderwijs reduceren tot bezigheidstherapie. Fundamenteel is het detecteren van het niveau van deze kinderen via systematische afname van gestandaardiseerde testen boven niveau."* Voor een meer diepgaande analyse verwijzen we naar het rapport zelf en naar

een vroeger *Itinera*rapport over onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen.

Vanaf pagina 17 verbreden de auteurs de thematiek. Ze bekommeren zich dan niet enkel om het lot van de hoogbegaafde leerlingen, maar van alle leerlingen en van deze met een leervoorsprong in het bijzonder. Ze bekijken deze thematiek vanuit de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs.

We krijgen dan een analyse van 27 pagina's waarin de onderzoekers vooreerst duidelijk maken dat het door de hervormers aangeduide knelpunt dat aan de basis ligt van hun hervormingsplan, een vermeend knelpunt is. Ze verwerpen op basis van tal van onderzoeksgegevens de stelling dat ons onderwijs *zwak is voor de zwakke leerlingen en sterk voor de sterke*. Onze zwakke leerlingen en leerlingen uit de 'lagere' milieus presteren volgens PISA en TIMSS beter dan elders; onze sterke leerlingen gaan er eerder op achteruit.

Van de Cloot en *Van Keirsbilck* tonen vervolgens aan dat de hervormers schermen met radicale differentiatie en heterogene klassen als toverformule, maar dat veel studies uitwijzen dat binnenklasdifferentiatie nergens gepratikeerd wordt en dat homogener klassen zowel voor de sterke als voor de zwakke leerlingen tot hogere leerresultaten leiden.

De basisconclusie van de *Itinera*-studie luidt: *"De hervorming secundair onderwijs' van minister Smet houdt grote risico's in voor de onderwijskwaliteit."*

In deze bijdrage bekijken we een aantal stellingen en conclusies uit het rapport die implicaties inhouden voor de hervorming van ons s.o.

De verwijzingen naar de vele studies waarop deze stellingen gebaseerd zijn, laten we grotendeels terzijde; hiervoor kan men het oorspronkelijke rapport raadplegen. De volledige referenties van de studies waarnaar verwezen wordt, vindt de lezer eveneens in het rapport dat op het *Internet* geraadpleegd kan worden.

2 “Zwak voor zwakke leerlingen, sterk voor sterke?” Neen!

2.1 Inleiding

De *Itinera*-onderzoekers zijn het absoluut niet eens met Smets analyse van de knelpunten die aan de basis liggen van zijn hervormingsplan. In het hoofdstuk XII: “Prestatiekloof als drijfveer voor de hervorming van het secundair onderwijs” tonen Carl Van Keirsbilck en Ivan van de Cloot aan dat het ‘kloofdenken’ kant noch wal raakt en dat de beleidsmakers daar ten onrechte uit besloten dat ons onderwijs wel sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke. Ze tonen verder aan dat er in Vlaanderen eerder sprake is van een grote gelijkheid i.p.v. ongelijkheid of sociale discriminatie. De auteurs wijzen er ook op dat we ons wellicht meer zorgen moeten maken over het lot van de betere leerlingen, hun niveau kalft eerder af zoals blijkt uit PISA en PIRLS. Hun analyse van deze thematiek is grotendeels een bevestiging van onze analyse in de themanummers van Onderwijskrant, maar bevat ook een aantal nieuwe elementen.

2.2 Zwakke leerlingen presteren sterker i.p.v. zwakker

De onderzoekers stellen: “Uit de beleidsnota 2009-2014 van minister Smet blijkt dat men de kloof tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen - die volgens de nota bijna nergens in Europa zo groot is (p.23) - via de hervorming van het secundair wil bestrijden. Studies zoals TIMSS, PISA, PIRLS en IALS schetsen echter een veel gematigder beeld over de ongelijkheid en sociale discriminatie.

TIMSS-2003: “Uit deze spreiding blijkt ontegensprekelijk dat Vlaanderen in vergelijking met alle andere landen er het best in slaagt zo veel mogelijk leerlingen (minstens) de lage standaard te doen bereiken (99% voor wiskunde en 98% voor wetenschappen). Het internationale gemiddelde bedraagt telkens 84%. Het percentage leerlingen dat deze standaard niet haalt, blijft dus beperkt tot 1% voor wiskunde en 2% voor wetenschappen” (p. 14).

PISA-2003: “De prestaties voor wiskundige geletterdheid van de Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lagere socio-economische achtergrond zijn dus significant beter dan de prestaties van leerlingen met een gelijkaardige achtergrond in de meeste andere landen” (p. 29).

PISA-2006: “De scores op percentielen 75, 90 en 95 dalen significant in vergelijking met PISA-2003, terwijl de scores op de laagste percentielen (percentiel 5 en 10) niet significant veranderen. Anders geformuleerd, de beter presterende leerlingen scoorden in PISA-2006 gemiddeld minder goed.”

PIRLS-2006: “Er kan meteen worden besloten dat in Vlaanderen de zwakke leerlingen het wel goed doen, maar dat de sterke leerlingen misschien niet maximaal gestimuleerd worden (Rapport van prof. Jan Van Damme e.a., p. 15).

Van Damme stelt verder: “Wie ook de andere internationale onderzoeken mee in beschouwing neemt, krijgt (als we ons beperken tot begrijpend lezen en tot wiskunde) de indruk dat ons gemeenschappelijk lager onderwijs goed is inzake het algemeen prestatiepeil, de zwakker presterenden en de sociale gelijkheid” (p. 4). De *Itinera*-onderzoekers maken zich zorgen om de achteruitgang bij de betere leerlingen zoals blijkt uit PISA en PIRLS en uit getuigenissen van leerkrachten en docenten.

2.3 Onderpresteren van sterke leerlingen

“Men dient er dus dringend over te waken dat het prestatieniveau van de sterkste leerlingen niet verder daalt ... PISA 2009 dat is verschenen op 7 december 2010, geeft aan dat het niveau van de sterksten nog verder afkalft: “Ook Vlaanderen behoort tot de internationale groep van landen die in PISA 2009 significant minder presteert voor wiskunde.” ... “De significante daling tussen 2003 en 2009 van het percentage Vlaamse leerlingen dat gemiddeld op niveau 5 of hoger presteert voor wiskundige geletterdheid komt door een gestage vermindering van dat percentage per PISA-cyclus. In 2003 zette 34% van de geteste leerlingen een topprestatie neer, in 2006 was dat 29% en in 2009 presteren nog 26% van de leerlingen gemiddeld op de hoogste twee vaardigheidsniveaus” (p. 130-131).

Noot: De auteurs wijzen er ook op dat het zittenblijven niet zomaar aan de onderwijsstructuur toegeschreven kan worden, aangezien het aantal zittenblijvers in de eerste graad tweemaal zo groot is in de grootsteden. Ook wij sturen aan op berekeningen waarbij meer landelijke gebieden met de grootsteden vergeleken worden. De grote verschillen wijzen op het feit dat deze weinig of niets te maken hebben met de structuur van ons onderwijs.

3 Kritiek op 'prestatiekloof'-mythe

3.1 Degelijk onderwijs = grotere kloof

Het 'dempen van de prestatiekloof' is de grote slogan van het onderwijsbeleid van de voorbije jaren. Zelf hebben we al herhaaldelijk gesteld dat degelijk onderwijs eerder leidt tot het verhogen van de kloof tussen zwakkere en sterkere leerlingen dan tot het dempen ervan. Dit is ook de mening van de Itinera-onderzoekers (zie 3.2). Uit PISA-2009 blijkt overigens dat de kloof nergens groter is dan in PISA-topland Shanghai.

Van de Cloot en Van Keirsbilck schrijven hierover: "Het verkleinen van de kloof wordt als een evidentie beschouwd, en er lijkt eensgezindheid over te bestaan. Toch is dit allerminst zo; dit blijkt ondermeer uit volgende 2 paragrafen. *"The growth of the achievement gap over time -the fan spread effect -is a logical outcome when all students are given the opportunity to progress at their own learning pace. The widening-gap phenomenon has been mentioned regularly in the educational literature."*

Ze citeren ook een aantal uitspraken hierover van de bekende E. Eisner die onlangs (2002) nog eens herhaalde dat het fenomeen van de groter wordende kloof een wenselijke doelstelling is en niet iets is dat bestreden moet worden: *"If students are left free to learn at their own pace, we will observe a growing gap in basic academic knowledge between the slowest and fastest learners. As Eisner (2002) implied in the statement quoted earlier, educators and school administrators should not interpret the widening gap in academic achievement as a failure of the educational system; rather, they should acknowledge its growth as a confirmation that individual differences in learning ability have been recognized."*

3.2 Kritiek op prestatiekloof-berekening

Van de Cloot en Vankeirsbilck stellen verder de prestatiekloof-berekening tussen de 5 % sterkste en de 5 % zwakste leerlingen in vraag. "Waar het over de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen gaat, staat een niet onbelangrijk 'detail' bijvoorbeeld te lezen in PISA-2003 (p. 21): *'Bovendien werden in Vlaanderen leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs opgenomen in de steekproef. Dit verklaart ten dele het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores'*. Ook in PISA-2006 en PISA-2009 is dit trouwens het geval. De Vlaamse

kloof wordt m.a.w. artificieel uitgediept. Op basis van dergelijke cijfers Vlaanderen vergelijken met het buitenland en dan stellen dat de kloof bijna nergens zo groot is, lijkt niet echt correct. Ongenuanceerde boodschappen over de prestatiekloof zijn dan ook niet nieuw. Ook n.a.v. PISA-2003 werd vaak geschreven dat Vlaanderen zowat wereldkampioen sociale discriminatie was wegens die zogezegde kloof. Sommige landen, zoals Finland, Denemarken, Griekenland, ... sluiten leerlingen met dyslexie uit in de PISA onderzoeken, andere sluiten ook dyscalculie uit. Hierbij wordt nogmaals duidelijk dat landen vergelijken wat betreft de kloof tussen hun zwakke en sterke leerlingen niet echt gepast is."

"Ook de volgende conclusie suggereert dat men voorzichtig moet zijn met het fixeren op een prestatiekloof en landen op basis hiervan te vergelijken. Een eenvoudige berekening op de ITBS data (Iowa Tests of Basic Skills (US) illustreert dat de 10% sterkste leerlingen verantwoordelijk zijn voor 33% van de totale kloof in zowel grade 1 als grade 5. Dit zakt naar ongeveer 29% in grade 9. Dit geeft aan dat men zich niet te veel mag fixeren op die kloof want deze kan immers ook het gevolg zijn van een belangrijke spread binnen de groep topleerlingen zelf. Bijgevolg laat de grootte van de totale kloof niet toe conclusies te trekken over de discriminatie van zwakkere leerlingen, noch om correct te vergelijken tussen landen. Dit is m.i. te ongenueanceerd. ... Door deze 10% aan de top te elimineren verkleint de kloof met 33% ! (Gifted Child Quarterly – Spring 2005 – Vol 49 No 2).

Zoals men zich ook niet zomaar mag blindstaren op gemiddelden daar deze totaal anders kunnen zijn samengesteld, is het ook geen goed idee om te fixeren op de kloof. Een gelijke kloof tussen twee landen kan immers totaal anders zijn samengesteld. We moeten wel nagaan en ervoor zorgen dat ieder kind maximale kansen krijgt. Ook blijkt dat de totale kloof groter is in hogere leerjaren dan in lagere jaren."

4 Sociale gelijkheid i.p.v. discriminatie

Volgens de auteurs wordt ook het berekenen van de kloof tussen leerlingen van uiteenlopende sociale afkomst veelal ongenueanceerd gebracht. In absolute cijfers presteren onze leerlingen uit lagere milieus vrij goed. Van Keirsbilck en Van de Cloot wijzen ook op berekeningen op basis van TIMSS en PISA waaruit blijkt dat Vlaanderen voor de etnisch Vlaamse leerlingen uitstekend scoort inzake sociale gelijk-

heid. Precies omdat de groep migrantenleerlingen zo verschillend is van land tot land en in sterke mate de uitslag kan beïnvloeden, maken onderzoekers ook berekeningen waarbij ze abstractie maken van de migrantenleerlingen. Dan behaalt Vlaanderen een topscore inzake gelijkheid (equity), een hogere score zelfs dan PISA-gidsland Finland.

De auteurs verwijzen vooreerst naar een onderzoek op basis van TIMSS. Ze citeren volgende uitspraak van prof. Jan Van Damme hieromtrent: *“Wat die zogezegde grote sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs betreft, is één van de o.i. betere onderzoeken daarover in 2004 verschenen onder de titel ‘Institutional context of education systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity’ (Hofman, R.H. et al., 2004).’ De conclusie luidt: “Belgium (Fl), 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 sociale ongelijkheid in het s.o., met aandacht voor socio-economische status, etniciteit en geslacht; een beperkte bijdrage tot de maatschappelijke discussie’)*

Als we dus enkel de scores van de etnisch ‘Vlaamse’ leerlingen berekenen dan is Vlaanderen een topscorer inzake sociale gelijkheid. Dezelfde conclusie blijkt ook uit het PISA-onderzoek. *“Onderzoeker Hagemeister concludeerde: “As several authors have already noted, one of the most important background variables is the language spoken at home. Excluding first and second generation immigrant students from the national averages considerably mutates the country league tables: On top of the 2003 mathematics league table, Finland is replaced by the Netherlands and Belgium, and it is closely followed by Switzerland. The superiority of the Finnish school system, one of the most publicised “results” of PISA, vanishes as soon as one single background variable is controlled”. (Hagemeister, PISA results say much about immigration policy, little about school quality 2007).”* De auteurs besluiten: *“De citaten maken duidelijk dat een goede analyse tot meer genuanceerde uitspraken leidt dan dat het Vlaams onderwijs blijf geeft van een zeer grote sociale ongelijkheid. “*

Van Keirsbilck en Van de Cloot wijzen ook tussen-door op het feit dat de PISA-berekeningen van de relatie met de sociale afkomst statistisch gezien vrij dubieus zijn. Ze verwijzen naar een conclusie van

Maaz e.a.: *“No valid conclusions can be drawn from student-provided background data. Up to 73% of PISA examinees failed to indicate the exact educational level of their parents, about 60-65% described the parents’ professions incorrectly” (Maaz et al. 2006).* Men heeft m.a.w. geen duidelijk idee van de sociaal-economische status van de geteste leerlingen, laat staan dat men daar conclusies kan aan verbinden over het al dan niet in staat zijn van een land om reproductie van sociale achterstelling via het onderwijs tegen te gaan.“

De auteurs zijn het ook niet eens met de stelling dat migrantenleerlingen in Vlaanderen meer gediscrimineerd worden dan in landen als Canada, Finland ... Ze schrijven o.a.: *“Verder is ook de vergelijking met andere landen die een strengere en meer economische migratiepolitiek voeren intellectueel niet eerlijk. Het onderwijs voor deze achterstand met alle zonden van Israël beladen, zoals maar al te vaak gebeurt, is dan ook niet echt gepast. ... “* Ze wijzen in dit verband ook op de grote invloed van het niet spreken van de schooltaal thuis – wat in Vlaanderen in sterke mate het geval is.

5 Differentiatie-tovermiddel: kloof tussen theorie en praktijk

De auteurs van de Itinera-studie staan ook lange tijd stil bij het thema ‘differentiatie’ zoals het in Smets hervormingsplan als wondermiddel geserveerd wordt.

We citeren even: *“Hoewel differentiatie in theorie allemaal mooi klinkt, getuigt het toch van een zekere mate van overdreven optimisme dat differentiatie efficiënter zou zijn dan de groepering die nu plaatsvindt via aso-tso-bso. De meer heterogene klas-samenstelling die binnensluipt via het verdwijnen van aso, tso en bso zal de taak van de leerkracht ongetwijfeld verzwaren. Het zijn echter de kinderen die de belangrijkste nadelen zullen ondervinden. Ook al zal men zelfs buiten de klas een aantal uren differentiëren, dan nog mag men er niet van uitgaan dat de kous daarmee af is. De voorsprong van sterke leerlingen beperkt zich niet tot die enkele uurtjes. De conclusies hieronder suggereren dat de verwachtingen ten aanzien van differentiatie binnen zeer heterogene klassen wat te hoog gegrepen zijn. Internationale wetenschappers laten zich niet onbetuigd in hun betoog over het ongepast zijn van de differentiatiemaatregel om kinderen met een grote voorsprong (via binnenklasdifferentiatie) uitdagend onderwijs te bieden.“*

Van Keirsbilck en Van de Cloot illustreren deze stelling met tal van conclusies uit wetenschappelijke studies (zie rapport).

6 Heterogene klassamenstelling niet effectief

“Een belangrijk gevolg van de hervormingsvoorstellen is het langer samen houden van zo veel mogelijk kinderen in een gemeenschappelijke onderwijsvorm. Onderwijsdeskundigen zoals prof. *Jan Van Damme* leren ons nochtans het volgende: ‘*Op dit ogenblik zijn er zeer grote verschillen tussen de leerlingen bij de start van het secundair onderwijs. Kinderen nog langer samenhouden kan alleen tot gevolg hebben dat deze verschillen nog verder toenemen*’ (Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard).”

“*Het verschil tussen leerlingen op die leeftijd is al zeer groot. Toch wordt er nogal gemakkelijk, gespeend van enig wetenschappelijk bewijs of bron, geponeerd dat zowel de sterke als zwakke leerlingen baat hebben bij een heterogene klassamenstelling tot 14 of volgens sommigen zelfs tot 16 jaar.* Het lijkt dus nuttig om na te gaan of hiervoor bevestiging kan worden gevonden in het onderzoek.” De auteurs vermelden een aantal studies waaruit blijkt dat de kwaliteit niet alleen voor de sterkste leerlingen daalt, en dat ook de zwakkere leerlingen minder betrokken waren en meer storend gedrag vertoonden.

We lezen verder: “Tegenstanders zullen wellicht tegenwerpen dat groeperen goed is voor begaafde studenten, maar schadelijk is voor minder begaafde leerlingen. Ook dit wordt door het onderzoek tegengesproken. Een studie van *Véronique Jobin* (2007) kon in de onderzoeksliteratuur geen bewijs vinden voor de efficiëntie van differentiatie: “*Er is eigenlijk geen onderzoek dat aantoonde dat een heterogene klassamenstelling voordeliger is voor begaafde leerlingen. Indien nivellering echter het doel is, dan is een heterogene klassamenstelling het antwoord.*”

De auteurs verwijzen ook naar onderzoek van *Agira en Brunello* (2007) bij jongeren tussen 16 en 25 jaar op de internationale IALS databank waaruit bleek dat jongeren uit landen die meer schooljaren homogeen inrichten, beter presteren. Voor verdere studies verwijzen we opnieuw naar het rapport.

Voorstanders van differentiatie binnen heterogene klassen beroepen zich geregeld op een studie van

de onderwijskundige *Slavin* die poneert dat begaafde kinderen geen voordeel halen uit groeperen volgens niveau. De *Itinera*-onderzoekers wijzen op de fout die *Slavin* hierbij maakte. “*Slavin heeft in deze bepaalde onderzoeken immers geen gebruik gemaakt van testen boven niveau. Leerlingen werden uitsluitend getest met gestandaardiseerde testen overeenkomstig de leeftijd van het kind. Voor kinderen met hoge scores op die leeftijdsgebonden testen is het dan ook onmogelijk om bij nieuwe testafname een jaar later met dezelfde test, enige progressie te meten. De plafondeffecten bij de eerste testname zijn hier de oorzaak van. Hieruit afleiden dat begaafde kinderen geen voordeel halen uit groepering volgens niveau is bijgevolg ongegrond.*”

“Voorstanders van heterogene klassen gebruiken soms het argument dat de sterkste leerlingen als positief rolmodel fungeren en ook het klasklimaat verbeteren. Enerzijds is het nogal voorbarig om er zomaar vanuit te gaan dat begaafde leerlingen consistent sterk gemotiveerd zijn en zich gedragen zoals het hoort, zeker in een niet stimulerende omgeving. Reactie op verveling wegens onaangepast curriculum zou dit plaatje wel eens ernstig kunnen verstoren. Onderzoek heeft alvast aangetoond dat vooral die medeleerlingen met gelijke aanleg en die goed presteren tot voorbeeld dienen voor de anderen, dus niet een veel hoger begaafde medeleerling (*France-Kaatrude and Smith*, 1985).

“De auteurs besluiten dit kapittel als volgt: “*Het is dan ook zeer twijfelachtig of de huidige plannen om de eerste graad van het s.o. heterogener te maken zonder kwaliteitsverlies zullen plaatsvinden.*”

7 Conclusies

De belangrijkste conclusie luidt: “*Het werd duidelijk dat het volledig overhoop gooien van het secundair onderwijs niet het juiste antwoord biedt.*”

De auteurs wijzen ook op de ontscholingstendensen en vragen meer aandacht voor het lot van de betere leerlingen.

Een andere conclusie luidt: “*Het is verder vooral het basisonderwijs dat meer aandacht verdient. De achterstand van een aantal leerlingen wordt immers reeds thuis en in de basisschool opgelopen. Aandacht van overheidswege voor de taalproblematiek in kleuter en lager onderwijs samen met drastische verhoging van de zorguren is wellicht veel efficiënter en eenvoudiger dan de plannen die nu voorliggen.*”

Smets hervormingsplan secundair onderwijs: een nieuwe episode in 40 jaar ontscholingsdruk *Imelmans leerrijke analyse over de ontscholing in Nederland illustreert de gevaren van de ontscholingsvoorstellen van minister Smet*

Samenstelling en Vlaamse vergelijking: Raf Feys

1 Woord vooraf

In de bijdrage *'Chinese en Zuid-Koreaanse lessen'* concludeerden we dat deze PISA-gidslanden ons vooral aansporen om de ontscholing van de voorbije decennia terug te draaien. De meeste voorstellen in Smets oriëntatienota over de hervorming van het s.o. zouden de ontscholingsdruk van de voorbije 40 jaar nog sterk doen toenemen. De hervormers willen een nivellerende middenschool opleggen en een nieuwe pedagogisch-didactische aanpak in de richting van het nieuwe leren, de competentiegerichte en constructivistische aanpak met veel zelfstudie, vakkenclusters in plaats van vakken, geen overzitten op het einde van het eerste jaar s.o., enzovoort. ...

De voorbije maanden beschuldigde minister Smet het onderwijs geregeld van saaiheid, niet aansluiten bij de leefwereld van de jongeren, ... In een recent gesprek met COC-vakbondsleden op 7 maart j.l. poneerde Smet eens te meer dat we nog lesgeven zoals in de 19^{de} eeuw. We hopen dat Pacal Smet tijdens de studiereis in China en Zuid-Korea (maart 2011) vastgesteld heeft dat de hoge leerprestaties er het gevolg zijn van hun typisch *schoolse en pedagogische* aanpak waarvan de contouren gelegd werden in de 19^{de} eeuw en verder aangepast werden in de 20^{ste} eeuw.

In *Onderwijskrant 155 en 156* brachten we al een overzicht van een aantal reacties op de krasse pedagogische uitspraken van minister Smet en op zijn ontscholingsvoorstellen. In deze bijdrage maken we gebruik van de neerslag van een spreekbeurt van de Nederlandse professor *Jan-Dirk Imelman* over deze thematiek op het congres van *'Beter Onderwijs Nederland'* van februari 2010. De 'ontscholende' evolutie die Imelman beschrijft en bestrijdt, heeft - in iets minder mate - ook in Vlaanderen plaatsgevonden en staat centraal in Smets hervormingsplan. De tussentitels en vergelijkende commentaar zijn door ons aangebracht. We lieten hier en daar typisch Nederlandse zaken weg. De volledige bijdrage met als titel *'De pedagogische kwestie en een onbezonnen overheid'* is te lezen op www.beteronderwijsnederland.nl.

2 Vanzelfsprekend leerplan en leerschool: 1800 - 1960

"Uitgaande van de gedachte dat kennis en vaardigheden tot de kern van de vorming behoren, ben ik in de geschiedenis van het Nederlandse leerplan gedoken. Mijn historische vertelling mondt rond 1960 uit in een situatie die het begin zal blijken te zijn van de huidige 'staat van onderwijs'. De sindsdien geïmplementeerde vernieuwingen laat ik achtereenvolgens de revue passeren. Ook heb ik het over de onderliggende ideologie en haar strijdigheid met het klassiek schoolpedagogisch inzicht.

Zolang leerplannen een adequate vertaling zijn van de waardevolle inhouden van cultuur, deugt het educatieve systeem. Als het leerplan zich echter verwijdt van wat de samenleving aan vorming van de nieuwe generaties nodig heeft, raken het onderwijssysteem en de samenleving in de problemen. In elke samenleving die zich in tijd van eeuwen ontwikkelt tot een meer 'open society' doet zich op enig moment de *pedagogische onderwijskwestie* voor.

Er is veel voor te zeggen om in ons land die onderwijsverantwoordelijkheid te laten beginnen rond 1800. Dan beseft men dat onderwijs eigenlijk het hele volk zou moeten bereiken. *Rond 1800 was er geen verwarring of verschil van mening over de canon en het leerplan. Vanaf 1800 verschenen er gedurende zo'n anderhalve eeuw boeken en lesmethoden met grotendeels dezelfde leerstof, ontleend aan algemeen aanvaard leerplan. En dat blééf zo tot ongeveer tot in de jaren 1960.* ... Nog meer dan in ons land leidde dit vraagstuk in het Duitstalige Midden-Europa en in het negentiende-eeuwse Amerika tot een *pedagogiek* waarin de cultuur zélf onderwerp van reflectie, analyse en pedagogische keuze was. Vorming wordt opgevat als: *het inleiden van kinderen en generaties in de cultuur*. In de vormingspraktijk houdt dat in dat rekening moet worden gehouden met aanleg en mogelijkheden van kinderen en dat ook moet worden beoordeeld wát uit de cultuur, gegeven de kinderlijke mogelijkheden, te leren is. *Goed onderwijs dient dus twee heren: de nieuwe generatie van*

opgroeïende 'personen in wording' enerzijds en de cultuur van de samenleving anderzijds.

In ons land beroerde sinds ongeveer 1800 tot in de jaren vijftig van de twintigste eeuw bijna elke onderwijsvernieuwing de Nederlandse school alléén voorzover er *binnen de onderwijsprofessie zelf* aanleiding toe werd gevonden. Het *leerplan en de vakdisciplines* bleven in al die gevallen hun vanzelfsprekende positie behouden. Dat nog tot in de jaren zestig van de twintigste eeuw het leerplan een vanzelfsprekendheid was, blijkt ook uit de tot in de jaren zestig bestaande populariteit van de *Leidraad van de Derde Hoofdinspectie*. Men las erin wat leerlingen op de lagere school, afhankelijk van het leerjaar dat ze volgden, moesten weten en kunnen.

Vlaamse vergelijking: ook in Vlaanderen was er lange tijd een grote continuïteit in het onderwijs. De leerplantraditie was/is er sterker dan in Nederland. Pas vanaf de late jaren zestig werd alles radicaal in vraag gesteld: de structuur, het jaarklassensysteem, de vakdisciplines, de instructie, de discipline, het belang van examens en leerprestaties ... In 1970 werd het nivellerend en ontscholend 'Vernieuwd Secundair onderwijs' - VSO - opgelegd en de moderne wiskunde; het vak geschiedenis werd vervangen door maatschappijleer; het jaarklassensysteem moest de helling op, het zelfontplooiingsmodel werd overal gepropageerd. De vele nieuwlichters toonden geen waardering voor de heel hoge kwaliteit van ons onderwijs in die tijd; de ontscholingsgedachten stonden centraal. Er kwam gelukkig ook veel verzet vanuit de scholen en leerkrachten.

Ondertussen is in Nederland vanaf 1900 de universitaire pedagogiek opgekomen. De toonaangevende wetenschappers van toen waren Kohnstamm en Waterink. Frappant is hun psychologische interesse: beiden hebben als onderzoeksthema het *denken* en de zogenaamde aansluitingsproblematiek: hoe onderwijzen we kinderen zó dat de kloof tussen de lagere school en het voortgezet onderwijs, gemakkelijker overbrugd kan worden.

3 Leerplan in functie van de leerling & zelfontplooiing vanaf late jaren 1960

Deze poging van de pedagogiek om de aansluiting vloeiender te laten verlopen, veranderde vanaf de jaren zestig in iets heel anders. Het ging steeds minder om een betere didactische afstemming tussen de eisen van het leerplan enerzijds en de

leermogelijkheden van leerlingen anderzijds. Betrekkelijk ongemerkt verschoof het vernieuwingsperspectief naar het thema: *hoe bevorder je de ontwikkeling van de kinderen op grond van de kinderlijke belangstelling en motivatie. Het leerplan verloor zijn vanzelfsprekende positie; het werd vanaf de jaren zestig steeds meer gezien 'in functie van de leerling'. De gedachte won veld dat onderwijs vooral gelegenheid moest bieden voor ontwikkelingen naar eigen behoefte en belangstelling. De vanzelfsprekendheid van het leerplan veranderde in onverschilligheid ten opzichte van het leerplan.*

Bij deze verschuiving van de betekenis van de aansluitingsproblematiek in de richting van een kindgecentreerde onderwijsvernieuwing speelden ook maatschappelijke ontwikkelingen een rol. De jaren zestig tot en met tachtig lieten de opkomst zien van Rogers "*hm, hm*"-psychologie en Maslows op behoeften gebaseerde '*humanistische psychologie*'. Beide goed voor het ontstaan en gemeengoed worden van de *ik-ideologie*. Men rotzooide wat aan in naam van anti-autoritair onderwijs, en men probeerde onder de vlag van sektarische ideologieën een soort '*iederwijs-praktijk*' avant la lettre uit. 'Ik ben o.k., jij bent o.k.' en alles is betrekkelijk. Ieder heeft een zinvolle en interessante mening, iets '*béter weten*' is sociaal onaanvaardbaar enzovoort.

Vlaamse vergelijking: ook de Vlaamse nieuwlichters sympathiseerden vanaf 1969 heel sterk met het non-directieve gedachtegoed van Carl Rogers in het boek 'Freedom to learn'. Zo verwachtten prof. C. De Keyser en de redactie van Floreat (=huidige Impuls) voor het VSO alle heil van het niet-directief onderwijs van Rogers. Daarnaast pleitten De Keyser en co ook voor geprogrammeerde instructie, 'moderne wiskunde', open projectonderwijs, ... Cf. 'Functie en hervorming van het secundair onderwijs'. De gids op maatschappelijk gebied, juli 1969, p. 585-596 & 625-648. Ook Ferre Laevers pleitte vanaf 1976 heel sterk voor non-directief en 'ervaringsgericht' onderwijs zonder leerplannen e.d.. We deden ons best om dit alles te bestrijden en met enig succes.

Natuurlijk raakte ook het onderwijs doordeesemd met deze tijdgeest. Ze trad aan de dag in het gewaad van onderwijsvernieuwing *waarin aan de bijzondere pedagogische positie van het leerplan onvoldoende aandacht werd besteed.*

De vernieuwing richtte zich in eerste instantie op de (*macro*-)structuur van het schoolstelsel en later ook

op de *onderwijspraktijk (de microsituatie) zelf* (zie punt 4). Aanvankelijk ging het vooral om *organisatorische wijzigingen in het schoolsysteem*. De Mammoetwet kwam, en ging. Ook de middenschool kwam en ging, alleen sneller. ... Na de middenschool kwam de basisvorming in de lagere cyclus voortgezet onderwijs (in 1993 ingevoerd, in 2003 weer afgevoerd).

Vlaamse vergelijking: in Vlaanderen werden vanaf 1970 enorm veel centen geïnvesteerd in het Vernieuwd Secundair Onderwijs of VSO dat in 1989 weer werd opgedoekt. De voorbije jaren maakten de socialistische onderwijsministers Vandenbroucke en Smet plannen op voor het invoeren van een radicale middenschool.

Sinds de jaren zestig *ontpedagogiseerde* ook de kweekschool (= lerarenopleiding) zich. De PABO is tegenwoordig meestal een zich in vorm en inhoud aan het nieuwe leren oriënterende opleiding.

Vlaamse vergelijking: Sinds de hervorming van de lerarenopleiding (1996) werd deze in een competentiegericht keurslijf gedrukt. Ook de flexibilisering en outputfinanciering leidden tot een niveaudaling.

4 Vaardigheidsonderwijs & zelfstandig leren

Wat de *reform van de micro-situatie*, de onderwijspraktijk van de leraar, betreft, gebeurde het volgende. Reeds midden jaren zeventig trachtte ons onderwijsministerie de bekende vernieuwingsbewegingen (Montessori, Jenaplan, Freinet, Dalton, Vrije School) te bewegen om gezamenlijk tot een eensluidende vernieuwingsconceptie te komen. Het departement hoopte erop dat de uitkomst te transporteren zou zijn naar de niet-reformpedagogisch georiënteerde scholen. Deze weg liep dood: de vernieuwingsscholen zaten elkaar te veel dwars met uiteenlopende opvattingen.

De departementale teleurstelling werd in de loop van de jaren tachtig omgezet in een voorbereiding op een *'top down'-achtige inzet voor vernieuwing*. Onder minister Ritzen leidde dat al tot een herformulering van de pedagogische taken van de school in termen van waarden en normen en emotionele vorming en zogenaamde algemene vaardigheden, *dat alles ten koste van kennis*. Het werd menens toen 'Den Haag' ingreep in het hart van de professie: 'Den Haag' bepleitte het Studiehuis (= 40 % zelfstandig leren in hogere cyclus s.o.) als

didactisch systeem en sprak vanaf eind jaren 'negentig vooral in termen van *het nieuwe leren*.

Vlaamse vergelijking: in de jaren negentig werd in Vlaanderen de vaardigheids- en competentiegerichtte en constructivistische aanpak 'officieel' opgedrongen door de (DVO)-Uitgangspunten bij de (minimale) eindtermen & bij de basiscompetenties voor de leerkrachten, door de nieuwe inspectie ... De voorbije jaren verwachtten ook de redacties van de tijdschriften Impuls en IVO veel heil van de constructivistische leertheorie. Vanaf 1993 protesteerden we in Onderwijskrant tegen de uitholling en nivellering van de leerinhouden, de verwaarlozing van basiskennis, de ondermijning van het gezag van het schoolvak, het oprukkende constructivisme, ...

5 Leerling-gecentreerde zelfsturing: autonoom kiezende leerling

Dat als gevolg van al deze ontwikkelingen het belang van het leerplan (en de vakdisciplines) steeds minder werd gezien, heeft te maken met de idee over de maakbaarheid van mens en samenleving, en daarmee over de maakbaarheid van de ontwikkelingsgang van het individu binnen het educatieve systeem. Zo vindt men het onrechtvaardig dat sociale herkomst een bepalende factor is voor deze ontwikkelingsweg. Daarom zoekt men naar onderwijsmodellen waarin dit onrecht geen kans heeft. *In het zoeken naar zo'n onderwijsvernieuwing kwam (en komt nog steeds) veelvuldig de verhouding tussen 'gelijke kansen' en 'de sociaal-culturele achtergrond' op een naïeve wijze in het vizier.*

Gezien de invloed van de 'sociale achtergrond', zo vindt men, komt de keuze voor deze of gene schoolloopbaan voor veel 12-jarige leerlingen te vroeg. *Het vigerende onderwijs is te talent-vijandig en negeert te zeer de kinderlijke belangstelling*. Men gaat ervan uit dat leerlingen vrij kunnen kiezen, doch dat hun sociaal-culturele achtergrond hen in die vrijheid belemmert. Aan deze belemmering zou een eind te maken zijn door een grootscheepse en door het gehele onderwijsland gedragen onderwijsvernieuwing. Als iedereen nu maar besepte dat het vooral de *leerling* is die belangstelling heeft en dat de *leerling* getalenteerd is en zelf leert; als men dat alles besepte, zou ieder weldenkend mens kiezen voor een vernieuwingsdidactiek die de ruimte van de leerlingen voor het doen van vrije keuzes vergroot.

Wat in de redenering van de *zich ontwikkelende leerlingen versus hun sociaal culturele herkomst* miskend wordt, is dat alle leerlingen in het voortgezet onderwijs hun 'achtergrond' al lang hebben geïnternaliseerd. Van baby- tot en met kleutertijd vindt bij iedereen een socialiseringsproces plaats dat zijn materiële basis vindt in een zich *uitontwikkeld* neurale netwerk. Het conceptuele denk-kader waarover schoolkinderen *beschikken*, de daarop gebaseerde voorstellingswereld, de daaraan gekoppelde gevoelsmatige beleving en het daarop gebaseerde denken, is verworven door gewenning, gewoontevorming, internalisering van in de cultuur verborgen regels, beloning en straf, navolging e.d.

Elke gedachte dat er *ergens* in ieders persoonlijke ontwikkeling nog een zuivere 'ik-kern' bestaat die in zijn ontwikkeling slechts belemmeringen ondervindt vanuit de 'sociaal-culturele achtergrond', is ongefundeerd. Het is dus ook een illusie te menen dat door een eenzijdige en leerling-gecentreerde aanpak leerlingen in grotere vrijheid zouden kunnen kiezen. Alleen al de wetenschap van wat aan ieders persoonlijke ontwikkeling, met name in de eerste zes levensjaren, *neurologisch* gesproken, ten grondslag ligt, zou tot bescheidenheid moeten stemmen. Die bescheidenheid is extra nodig als men bovendien rekening houdt met hoe de hersenen zich tijdens de puberteit ontwikkelen. Hersenen zijn pas volledig 'af' na het twintigste jaar. Pubers en adolescenten zijn ten gevolge van die nog lang niet uitgerijpte ontwikkelingen op neurale gebied niet goed bij machte om alternatieven te bedenken, en deze te wikken en te wegen onder beoordeling van mogelijke uiteenlopende gevolgen. *Omhelzing van een eenzijdig-ideologische vernieuwing die uitgaat van een autonoom kiezen-kunnend subject, is uit den boze.*

6 Nieuw & competentiegericht leren haaks op klassiek concept

Wat goed onderwijs is, voor welke groep (achterstands)leerlingen ook, kan alleen maar adequaat besproken worden in de klassieke pedagogische vaktaal, waarin de onderwijsleersituatie opgevat wordt als een triade waarin leerling, leerkracht en leerstof in onderling verband de onderwijsleer-praxis bepalen. De grondvraag van elke onderwijs-leerpraktijk is: 'wat moeten we 'aan wie' 'wanneer' en 'hoe' leren, en 'waarom' vinden we dat? Er zijn leerlingen en er zijn docenten. Zij zijn ieder op een bijzondere manier actief: docenten proberen leerlingen op te roepen tot en hen te begeleiden bij het leren. Verder horen docenten vak-kennis te bezitten en inzicht te

hebben in de grenzen van die kennis. Onderwijs is pas geslaagd als leerlingen geleerd hebben waarin ze zijn onderwezen.

Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Idealiter leren leerlingen wat leerkrachten onderwijzen. De laatsten doen als het ware de leerling leren. Ze zijn aansprakelijk voor het bevorderen van de verantwoordelijkheid die leerlingen hebben voor hun eigen leren. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*. Leerstof is niet iets dat louter en alleen in een dialoog tussen docenten en leerlingen als gelijken bepaald wordt. *Leerstof is afgeleid uit een leerplan. En het leerplan is afgeleid uit een analyse van de cultuur* in het perspectief van een tweezijdige vraag: welke aan de cultuur te ontleen 'inhouden' dienen de vorming van dit kind, deze soort kinderen, die generatie; en wat dienen kinderen eigenlijk te leren opdat de cultuur blijft voortleven.

In het taalspel van het nieuwe leren en het competentiegericht onderwijs is van een evenwichtig schoolpedagogisch redeneren geen sprake. Dit soort discours benadrukt eenzijdig de kant van het kind. Het gaat over kinderlijke belangstelling, motivatie als bron van het leren en kinderlijke zelfwerkzaamheid, waarbij kinderen hun eigen kennis zouden *creëren* of construeren. Deze eenzijdigheid berust voornamelijk op een fictie: *de fictie van het zich van binnenuit ontwikkelende individu dat zich kan ontwikkelen via zelfwerkzaamheid, het zelf kennis creëren, enzovoort.*

In de conceptie van het nieuwe leren annex competentiegericht onderwijs (cgo) is geïmpliceerd *dat het leerplan niet meer gezien wordt als het voertuig van de vorming*. Was het leerplan tot circa 1960 *vanzelfsprekend*, daarna ging men er steeds *onverschilliger* tegenover staan; in het nieuwe leren annex het cgo is er zelfs sprake van *leerplanvijandigheid*. Het cgo is de bijl aan de wortel van het onderwijs, omdat de nadruk gelegd wordt op één positie binnen de triadische onderwijspraktijk, namelijk die van het lerende kind. En dat ten koste van de leerstof en van het pedagogische belang van de docent.

Vlaamse vergelijking: ook in Smets hervormingsplan, VLOR-publicaties ...wordt gepleit voor de competentiegericht aanpak, vakkenoverschrijdend en zelfstandig leren, anti-intellectualistisch klimaat...

7 Universitaire onderzoekers en adviescentra bevorderen ontscholing e.d.

Ik noem nog enkele ontwikkelingen die de *Verekening* bevorderen van het maatschappelijke praktijkveld 'onderwijs' – waardoor dit praktijkveld zich steeds minder kon (blijven) verzetten tegen anti-pedagogische ontwikkelingen. Universitaire onderzoekers van het onderwijs worden gelokt door geld, verstrekt door ideologisch bevangen subsidiënten als de KNAW (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen) en de NWO (=Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek). In een onthullende publicatie geeft de Groningse hoogleraar onderwijskunde *Van der Werf* inzicht in de verwordingsverschijnselen van het 'nieuwe leren' en van wat zich daaromheen bevindt aan zogenaamd theoretische inzichten. Bijzonder verontwaardigd vindt zij de kritiekloze omarming van de 'nieuwe leren'-conceptie door KNAW en NWO. De laatste instantie subsidieert, zegt zij, eigenlijk alleen maar onderzoek dat zich bevindt binnen het taalspel van het 'nieuwe leren'. Vergelijkend onderzoek tussen 'nieuw' en 'gewoon leren' gaat men uit de weg en onderzoekers die daarin geïnteresseerd zijn, worden geweerd en uit onderzoeksprogramma's gezet. Zo wordt echt wetenschappelijk onderzoek, dat naar vermogen ideologievrij zou moeten zijn, veronachtzaamd.

En verder zijn er de voor het (Haagse en schoolbesturen-) beleid ongevaarlijke, op commerciële basis werkende, *onderwijsadviesbureaus*. De daarin werkzame sociale wetenschappers spreken allen de stem van het beleid dat hun advies nodig heeft. Wiens brood men eet, diens woord men spreekt. De macht van de *incrowd* van de *onderwijskundige advies- en beleidskern in Nederland is heel groot als we zien dat het 'nieuwe leren' en verwante didactieken zich inmiddels al méér dan tien jaren als een olievlek verspreiden over het onderwijsveld?*"

Vlaamse vergelijking: Het Vlaams vernieuwingsestablishment van adviseurs en ambtenaren -vrijgesteld voor de permanente revolutie van het onderwijs -kende vooral vanaf de jaren negentig een sterke uitbreiding en oefent een sterke vernieuwingsdruk uit. Ook tal van praktijkvreemde onderwijssociologen als Ides Nicaise spraken/spreken de stem van het egalitaire beleid en van de broodheren. Ook in Vlaanderen stelt zich een groot probleem inzake het beleidsgericht onderzoek. Veel onderwijskundigen durven zich ook niet openlijk uitspreken uit vrees voor verlies van overheidsgeld voor hun onderzoeksactiviteiten.

8 Rol van overheid; omwentelingsbeleid en staatspedagogiek

Nog nooit eerder in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is er op macro-structureel en micro-structureel niveau in zo korte tijd zoveel vernieuwd. Als gevolg van niet meer te ontwarren verhoudingen tussen overheidsmacht en schoolbestuursmacht, wetenschappelijke verloederding en het bestaan van een onderwijsmarkt waaraan scholen, adviesbureaus ... om financiële redenen deelnemen, is er iets gebeurd wat nog nooit eerder is voorgekomen. De samenleving versjacht haar *pedagogische verantwoordelijkheid* inzake de '*pedagogische kwestie*' - daartoe bewogen door 'de' politiek en 'Den Haag'.

Als het goed is, faciliteert de samenleving bij monde van haar overheid de *voorwaarden* voor het onderwijs, net zo als ze de voorwaarden voor de opvoeding binnen het gezin beschermt en faciliteert. Tot een van de voorwaarden behoort dat ze condities schept voor het levend houden van het leerplan als uitdrukking van de dieper in de cultuur gelegen educatieve canon.

*De overheid gaat echter over de schreef als ze voorschrijft hoe de onderwijsmethode er uit moet zien. Dat heeft niets meer met faciliteren te maken, maar met dwingelandij. In elk ander maatschappelijk praktijkveld is het ondenkbaar dat de staat bepaalt wat de regels voor het professionele handelen zelf zijn. Waar komt de gedachte vandaan dat de overheid wél op de stoel van de professioneel gevormde docent mag gaan zitten? Dat het onderwijs een maatschappelijk handelingveld is dat bediend wordt door een professie met een *relatieve autonomie*, wordt klaarblijkelijk ook buiten de overheid niet (meer) als zodanig ervaren."*

Vlaamse vergelijking:

**Ook in Smets hervormingsplan wordt voorgeschreven hoe de onderwijsmethode er moet uitzien.*

**Ook Vlaanderen was/is het slachtoffer van een omwentelingsbeleid. "De fetisj verandering heeft de gedaante aangenomen van een onbetwistbaar dogma. Door van verandering iets vanzelfsprekends te maken, wordt elk onderwijsbeleid dat een beroep probeert te doen op culturele bronnen uit het verleden uitgesloten" (Frank Furedi). Al bij de invoering van het Vernieuwd Secundair onderwijs (VSO-1) en van de 'moderne wiskunde' in 1970 stelde de socialistische minister Piet Vermeylen: we staan aan de rand van een nieuw tijdperk. Sinds 1989 nam het doorhollingsbeleid in sterke mate toe.*

Illusierijk & ‘verborgen’ VLOR-advies over hervormingsplan s.o.: deel 1 **VLOR onderschrijft kwakkels & stemmingmakerij omtrent onze eerste graad;** **bestempelt hervormingsplan als veel te vaag, maar tegelijk als ‘verlossing uit ellende’**

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

1 VLOR: eerste graad is dé probleemcyclus

1.1 ‘Verborgen’ VLOR-advies & eerste graad

In de volgende bijdragen analyseren we het recente VLOR-advies. Op 10 februari verscheen dit advies onder de pronkende titel: ‘*Wijs beleid door overleg*’. Op de VLOR-website pretenderde de VLOR-staf dat “*de raad een ‘omstandig en genuanceerd’ advies formuleerde – samen met alternatieve voorstellen*”. De VLOR “*deelt in grote lijnen de analyse van de minister en wil ambitieus en creatief nadenken over een noodzakelijke hervorming van het secundair onderwijs*”.

De VLOR gaat ook akkoord met de stelling dat de grootste problemen zich situeren bij de overgang naar het s.o. en in de eerste graad. Ook volgens de VLOR is onze eerste graad dé probleemcyclus. De hervormingsplannen zijn daar ook het meest ingrijpend. In de volgende bijdragen analyseren we het VLOR-advies omtrent de gemeenschappelijke eerste graad. In een volgend nummer komen dan de 2^{de} en 3^{de} graad aan bod.

Als dit VLOR-advies zo omstandig en belangrijk is, dan zou je ook verwachten dat het veel aandacht zou krijgen. Maar het advies wordt gewoon doodgezwegen; iedereen zwijgt erover: de pers, minister Smet, de lerarenvakbonden ... Die stilzwijgendheid spreekt voor zich. Toch vinden wij het de moeite waard om dit vaag en ondraaglijk licht advies uitvoerig te analyseren.

1.2 VLOR onderschrijft kwakkels én illusies

De VLOR onderschrijft de kwakkels omtrent onze eerste graad: te bruuske overgang, totale segregatie, veel te veel zittenblijvers, veel leerlingen voelen er zich niet thuis, de differentiërende en discriminerende optievakken moeten verdwijnen,...

Om onze ‘gesegreerde’ eerste graad te doorbreken verwacht de VLOR - net als minister Smet - alle heil van een sterke inhoudelijke verbreding van de gemeenschappelijkheid. In onze eerste graad bestaat er echter nu al een gemeenschappelijke stam van 10/11 vakken en 27/28 lessen - met gemeen-

schappelijke eindtermen en zelfs eenheidsleerplannen; al bij al een grotere inhoudelijke ‘*tronc commun*’ dan in landen met comprehensief onderwijs. De VLOR beseft ook niet dat binnen hetzelfde aantal lessen (28) geen 3 nieuwe vakken (economie, klassieke cultuur, Engels) en 6 brede belangstellingsgebieden ingepast kunnen worden.

De kern van het VLOR-advies berust dus op de illusie dat we onze huidige gemeenschappelijke stam nog sterk kunnen en moeten verbreden en dat de kennismaking met zes brede belangstellingsgebieden hierbij van cruciaal belang is.

Om het zittenblijven te beperken wil de VLOR nu ook dat niemand nog overzit voor het eerste jaar; pas op het einde van de tweejarige cyclus mag een oordeel geveld worden. De vakken moeten vervangen worden door vakkenclusters. Deze illustraties alleen al wijzen op het illusierijk karakter van het VLOR-advies en op de ondraaglijke lichtheid. Het advies betekent ook de zoveelste kaakslag voor de leerkrachten, directies en schoolbesturen.

1.2 Eerste graad nog steeds exportmodel

In onze themanummers over de hervorming van het s.o. tonen we aan dat de hervorming tot een verdere ontwrichting van de sterke kanten van ons s.o. - en vooral van onze eerste graad - zou leiden. Die eerste graad – en de eraan verbonden zachte overgang tussen het lager en het secundair onderwijs, zijn volgens velen nog steeds een exportproduct. We werken met een evenwichtsmodel, een eenheidstype: *een combinatie van een omvangrijke gemeenschappelijke stam (27/28 lessen in eerste jaar) met gedifferentieerde takken of opties waarin leerlingen vanaf 12-jaar begeleid worden vanuit hun specifieke talenten en belangstelling*.

De kwaliteit van onze eerste graad komt ook tot uiting in de acht landenvergelijkende TIMSS- en PISA-studies waarvoor onze leerlingen (relatief gezien) uitstekend scoorden, in het lage aantal zittenblijvers, in het hoge welbevinden van de leerlingen, in het feit dat de leerlingen na de eerste graad gemakkelijk een passende studierichting vinden...

1.3 Foutieve perceptie: 20 jaar stemmingmakerij & intoxicatie

Het hervormingsplan, het VLOR-advies ... getuigen van een foutieve perceptie op de eerste graad. Ook op het recente onderwijscongres van Groen! (19 maart) werd onze eerste graad als dé probleemcyclus voorgesteld. De congresleden kozen voor een 'middenschool' voor 10- à 14-jarigen. Vlaams Parlements lid *Elisabeth Meuleman* schrijft: "De leerlingen zouden er grofweg zestig procent gemeenschappelijke basisvakken krijgen en veertig procent zelf kunnen kiezen" (*Knack*, 23 maart). Die 300 congresleden beseffen niet dat de leerlingen momenteel tot 12 jaar 100 % gemeenschappelijke vakken krijgen en in het eerste jaar s.o. nog 27/28 lessen op de 32, dat het welbevinden van de leerlingen volgens alle studies uitstekend is ... We kregen gelukkig de kans om in *Knack* (23 maart) te reageren op het Groen!-congres (pro-contra, p. 16).

De foutieve perceptie op de eerste graad is breed verspreid. Dit is het gevolg van 20 jaar stemmingmakerij en intoxicatie. Beleidsmensen en nieuwlichters verspreiden al 2 decennia dezelfde kwakkels en mantra's, en zo krijgen de meeste burgers uiteindelijk ook de indruk dat onze eerste graad werkelijk dé probleemcyclus is, dat de overgang naar het secundair onderwijs bruusk en brutaal verloopt, dat we wereldkampioen zittenblijven en sociale discriminatie zijn. De VLOR heeft de kans gemist om in zijn VLOR-advies expliciet afstand te nemen van 20 jaar stemmingmakerij, maar de raad onderschreef de kwakkels.

Zelf doen we al met *Onderwijskrant* 20 jaar ons best om de vele kwakkels te weerleggen. Het is echter uiterst moeilijk om kwakkels die evolueerden tot standaardopvattingen te bekampen. In de pers en de andere media werd de stemmingmakerij duchtig overgenomen: *Guy Tegenbos* orakelde al op 1 september 1991 in 'De Standaard' dat ons onderwijs enorm duur was, maar tegelijk van *matige* kwaliteit. Zo wordt de publieke opinie al twintig jaar klaargemaakt om in te stemmen met de verlossende hervorming van de eerste graad. Op het recente onderwijscongres van Groen! bleek dat de meeste congresgangers doordrongen waren van een aantal 'idées fixes, van een vals bewustzijn. Toen we in een interview minister *Marleen Vanderpoorten* destijds wezen op het feit dat er driemaal minder zittenblijvers waren in het eerste jaar dan in het overheidsrapport 'Het educatief bestel van België' (1991) geponeerd werd, antwoordde ze dat de

ze meer vertrouwen had in het cijfer van de topambtenaren dan in dat van ons en van onderzoeker *Jan Van Damme*. We begrijpen haar opstelling; Vanderpoorten had gedurende zoveel jaren voortdurend gehoord en gelezen dat we wereldkampioen zittenblijven waren en dat onze eerste graad en leraars-regenten niet deugden, dat zij dit uiteindelijk ook zelf rotsvast geloofde. Ze wou ook onmiddellijk het regentaat drastisch hervormen – met alle noodlottige gevolgen vandien. In 1989 werd het regentaat nog als een exportproduct bestempeld door Jan Adé, secretaris-generaal van de Hoge Raad; vanaf 1991 deugde het plots niet meer.

Ook minister Smet en de publieke opinie zijn doordrongen van een aantal *idées fixes* omtrent het functioneren van onze eerste graad en van GOK-slogans als 'de kloof dempen'. In een recent *Itinera*-rapport wordt eens te meer aangetoond dat de PISA uitslagen sinds 2000 door de onderwijsministers steeds opnieuw misbruikt worden voor hun hervormingsplannen (zie bijdrage pagina 11). Maar de meeste mensen lezen geen onderwijsrapporten. De topambtenaren en ministers bleken in 1992 ook niet bereid om de grote kwakkels over zittenblijven in de eerste graad en in het basisonderwijs recht te zetten. Sindsdien worden ze nog steeds doorverteld.

2 VLOR negeert kritiek op hervormingsplan: ontscholing, nivellering ...

2.1 VLOR negeert kritiek op hervormingsplan

Het VLOR-advies houdt weinig of geen rekening met de vele kritieken op het hervormingsplan. De critici van dit plan wijzen er op dat de hervorming zal leiden tot het verder opdrijven van de ontscholings-tendensen van de voorbije decennia: de daling van de eisen en van het niveau, de minimale eindtermen en de eraan verbonden middelmaatprogramma's, de uitholling van vakken als Nederlands en Frans, het gebrek aan niveaubewaking ... De voorbije maanden werd meer dan ooit op die gevaren gewezen.

Het advies van de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (VRWI)* laakt de minimale eindtermen, de nivellerende eenheidsleerplannen, het onderpresteren van de sterkere leerlingen en stelt dat de hervorming tot verdere ontscholing zal leiden. De *VRWI* vreest vooral dat de talentontwikkeling van de sterke leerlingen nog meer in het

gedrang zou komen; een grote bedreiging voor onze kennismaatschappij (zie bijdrage p. 6).

Ook de *Itinera-Denktaak* drukt in een recent advies die vrees uit (zie p. 11). De Leuvense onderzoeker *Jan Van Damme* is eveneens de mening toegedaan dat we ons wellicht nog meer zorgen moeten maken omtrent het lot van de sterkere leerlingen dan om dit van de zwakkere. In zijn eigen advies poneert ACOD-onderwijs dat het zich verzet “tegen een verder terugdringen van de component ‘kennis’”.

In de recente bijdrage ‘*Chinese lessen voor Vlaanderen*’ (*De Morgen*, 22 maart) wijst ook de Brusselse China-kenner *Jonathan Holslag* er op dat precies de politieke hervormingsideologie van de voorbije decennia het niveau van ons onderwijs heeft aangetast: de egalitaire ideologie van de gelijke-kansen en ‘iedereen een diploma’, de tanende studie-ethiek & de te lage eisen, de doorgeslagen balans tussen kennis en vaardigheden, de therapeutisering, de diploma-inflatie ... *Holslag* pleit er terecht voor om “de sluipende ontscholings-tendensen van de voorbije decennia terug te schroeven. De kennisopmars in Azië wijst er ons op dat de balans in ons onderwijs best niet verder opschuift in de richting van ontscholing”.

De volksvertegenwoordigers en de topambtenaren hebben op de studiereis naar China en Zuid-Korea vastgesteld dat de hoge scores er samenhangen met het feit dat een school in die landen nog in de eerste plaats een leerschool mag zijn, dat er geen plaats is voor ontscholing en nivellering en dat er veel meer van de leerlingen wordt verwacht - en dit vanaf de lagere school. Onze Europese topscore heeft veel te maken met het feit dat ons Vlaams onderwijs minder ontschoold is dan in andere Europese landen het geval is.

De VLOR verzwijgt die kritieken, maar concludeert wel dat er een draagvlak voor de hervorming bestaat. Ook de voorbije maanden noteerden we echter geen enthousiaste reacties op het hervormingsplan, maar wel heel wat kritische - in het bijzonder over de hervorming van de eerste graad. Enkele illustraties. In haar advies van 2 februari wees de grote *COC-lerarenbond* het al te vage hervormingsplan af: “*COC is van mening dat voor de remediëring van heel wat opgesomde verbeterpunten een fundamentele hervorming van het SO niet noodzakelijk is en ook binnen de huidige structuur verwezenlijkt kan worden.*” De *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* en de *Itinera-Denk-*

taak wezen eveneens de structuurwijziging af. Vier West-Vlaamse scholengemeenschappen (= 45 scholen) wezen eveneens eind december j.l. de hervorming af.

In het VLOR-advies worden ook de ervaringen met het VSO van weleer volledig genegeerd

2.2 VLOR negeert evolutie in buitenland

In onze analyses wezen we er ook op dat de evolutie in de ons omringende landen haaks staat op het hervormingsplan en dat in die landen andere prioriteiten gelden. Dit kwam de voorbije maanden eens te meer tot uiting. De *Nederlandse Onderwijsraad* is tegenstander van uitstel van studiekeuze en verzet zich in dit verband tegen de druk van OESO en PISA (zie eerste bijdrage in dit nummer). We verwijzen in deze context ook naar het recente rapport ‘*De rafelrand van het beroepsonderwijs: afhechten*’ van het (Nederlandse) *Expertisecentrum Beroepsonderwijs* (zie Internet). Het bijvoorbeeld vooropstellen van eenzelfde gemeenschappelijke basisbekwaamheid (voor alle 12-à 14-jarigen) was/is volgens het *expertisecentrum* heel nefast en getuigde/getuigt geenszins van realiteitszin. Ook de Franse Onderwijsraad, *Haut conseil de l'éducation*, stelde in zijn jaarlijks rapport dat het ‘*collège unique*’ werkelijk de zwakke schakel was in het onderwijsstelsel en dat 95 % van de leerkrachten dit bevestigen. In Engeland wordt al een tijdje het comprehensief onderwijs duchtig bijgewerkt.

2.3 Geen aandacht voor nivellering en verdere ontscholing

De VLOR onderschrijft vermeende knelpunten, maar schenkt niet de minste aandacht aan de echte knelpunten. De critici van Smets hervormingsplan wijzen op de sterke Vlaamse traditie, maar maken zich tegelijk zorgen over de ontscholingstendensen van de voorbije decennia, over de daling van de eisen en van het niveau, over de minimale eindtermen, de uitholling van vakken als Nederlands en Frans, over het gebrek aan discipline en niveaubewaking, over de uitholling van de lerarenopleidingen ... In *Onderwijskrant 146* hebben we ook bezwaar aangetekend tegen de ‘nivellerende’ eenheidsleerplannen voor wiskunde e.d. die de voorbije jaren werden ingevoerd. Leerkrachten die vroeger met een sterker leerplan en met meer eisende leerboeken werkten, betreuren ten zeerste de recente koerswijziging.

De Britse historicus *Tony Judt* maakt zich in een recent boek grote zorgen over het om zeep helpen van de kwaliteit van het (voortgezet en hoger)onderwijs (*De Geheugenhut*, Contact, 2011, p. 146). Als sociaal-democraat laakt hij de gelijkheidsideologie van de sociaal-democraten en socialisten die onvoldoende een onderscheid maakten tussen gelijke (faire) kansen en gelijke leerresultaten. In naam van de sociale gelijkheid ontkennen de gelijke-kansen-ideologen het verschil in kennis en vaardigheden, de mogelijkheden van verantwoorde, geleidelijke selectie, het belang van het stellen van hoge eisen ... Zij tasten volgens *Tony Judt* de onderwijskwaliteit aan. Ze waren ook hypocriet; ze verschansten zich achter het onderwijs als de grote gelijkmaker en gingen zo de echte strijd tegen de grote maatschappelijke ongelijkheid uit de weg. In Vlaanderen slaagden 'progressieve' partijen er het voorbije decennium het best in om met hun naïeve hervormingsvoorstellen de onderwijzers van zich te verwijderen.

We verwijzen in deze context ook naar de boeken en publicaties van de bekende socioloog Frank Furedi. In een recent interview over zijn nieuw boek *'De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren'*, stelde Furedi: "We hebben de kennisoverdracht ingeruild voor motivatietraining, maar een leerkracht moet de clown niet uithangen, hij moet passie overbrengen" (*Marnix Verplancke, Er is geen gezag meer in ons onderwijs*) (*De Morgen*, 13 april 2011).

"We voelen ons slecht bij gezag op zich", verduidelijkt Furedi. "Op school vertaalt zich dat in het verwerpen van het gezag van de leerkracht. Vanouds was dat gezag gebaseerd op de autoriteit van de kennis. Vandaag lijken scholen die kennis vooral te willen ondermijnen. Het lijkt soms alsof het overbrengen van kennis de laatste bekommernis is geworden van ons onderwijssysteem. Vroeger was een goede leerkracht iemand die goed was in zijn vak. Vandaag is een goede leerkracht iemand die de aandacht van de kinderen bij de zaak kan houden, die grappen maakt en de clown uithangt. Alleen is dat geen basis voor gezag natuurlijk."

Binnen Europa staat ons Vlaams onderwijs nog steeds aan de top, maar dat sluit niet uit dat er ook in Vlaanderen de voorbije decennia een sluipende ontscholing en niveaudaling is opgetreden (zie vorige bijdrage over 40 jaar ontscholingsdruk.) Precies daarom hebben we in januari 2007 de actiegroep O-ZON (=Onderwijs Zonder ONtscholing)

opgericht. Onze actiepunten kregen veel instemming vanwege leerkrachten, docenten en professoren. In het VLOR-rapport is er niet de minste aandacht voor de nivellering en voor de ontscholingstendenzen en voor het feit dat de hervorming tot verdere ontscholing zou leiden.

3 VLOR onderschrijft knelpunten, en verzwijgt sterke kanten

3.1 VLOR onderschrijft vermeende knelpunten

De VLOR onderschrijft gewoon de stemmingmakerij tegen ons s.o. en onze eerste graad in het bijzonder. We lezen: "De VLOR deelt de analyse die de minister maakt van de problemen bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. De VLOR herkent de analyse van de minister dat een groeiende groep jongeren zich niet thuis voelt in het secundair onderwijs. De VLOR vraagt een grondige discussie over het nut van zittenblijven. De VLOR vindt, net als de minister, dat nog te veel jongeren het secundair onderwijs verlaten zonder een diploma ...Het secundair onderwijs moet blijven ambiëren om alle (!) leerlingen over die eindstreep te halen."

Al sinds de kwakkel in het rapport 'Het educatief bestel in België' (1991) proberen hervormers onze uitstekende eerste graad – en de eraan verbonden regentenopleiding – als dé probleemcyclus voor te stellen en te ontwrichten. Vanaf 2000 doen ook de OESO- en PISA-kopstukken en onze beleidsmakers hier duchtig aan mee. Zo verzwijgen ze de opvallend hoge scores van onze zwakkere leerlingen, om de indruk te wekken dat Vlaanderen wereldkampioen is inzake zittenblijven en sociale discriminatie, om zich denigrerend uit te laten over de prestaties van onze leerkrachten-regenten en het regentaat te ontwrichten. De onderwijzers en de ouders beseffen wel dat de overgang naar het s.o. heel zacht en vlot verloopt. Ook de leerlingen zijn best tevreden over het onderwijs en de leerkrachten.

Onze eerste graad s.o. was en is nog steeds een exportproduct – dit blijkt ook uit de 8 landen-vergelijkende PISA-en TIMSS-studies sinds 1995. In het al vermeld *Itinera-rapport* van 29 maart wordt eens te meer aangetoond dat minister Smet misbruik maakte van PISA om onze eerste graad als dé probleemcyclus te bestempelen. TIMSS & PISA wijzen volgens de *Itinera-onderzoekers* op het feit dat onze zwakke leerlingen beter presteren dan elders en dat de sociale gelijkheid vrij groot is. In het

eigen advies stelt de COC-lerarenbond de door Smet opgesomde knelpunten en de PISA-manipulatie in vraag: *“De oriëntatienota onderbouwt de sterkte-zwakke analyse met data uit wetenschappelijk onderzoek. Toch gebeurt dit eerder beperkt en selectief. Niet alle beschikbare gegevens werden hierbij benut.”* Deze COC-bijdrage & het Itinera-rapport bevestigen onze voorstelling van PISA & TIMSS in Onderwijskrant. Ook *prof. Wim Van den Broeck* poneerde onlangs nog dat misbruik werd gemaakt van de PISA-studies. We begrijpen geenszins dat de VLOR geen vragen stelt bij Smets uitgangspunten voor de hervorming en bij zijn misbruik van PISA.

3.2 VLOR verzwijgt sterke kanten

De VLOR besteedt niet de minste aandacht aan de sterke kanten van ons onderwijs. De raad is blind voor het feit dat onze eerste graad nog steeds goed scoort en beter dan in de meeste landen - met inbegrip van de landen met comprehensief onderwijs. De VLOR wijst nergens op de acht hoge TIMSS- & PISA-scores sinds 1995 van zowel de zwakste als de beste leerlingen én van de leerlingen uit lagere milieus, op het beperkt aantal zittenblijvers, op de hoge mate van welbevinden zoals blijkt uit de vier ‘officiële’ Vlaamse studies, op de zachte overgang, op het feit dat veel meer 14-jarigen in een passende studierichting belanden. In comprehensieve landen waar veel leerlingen moeite hebben om na de middenschool de passende studierichting te vinden zijn de problemen in de hogere cyclus en de ongekwalificeerde uitstroom veel groter dan in Vlaanderen. Dit zijn allemaal zaken die wijzen op de sterke kanten van onze eerste graad die naast een grotendeels ‘gemeenschappelijke stam’ gelukkig ook gedifferentieerde takken (opties) voorziet.

3.3 Ongekwalificeerde uitstroom en structuurhervorming

Volgens de VLOR en minister Smet noopt ook het grote (?) aantal leerlingen die zonder diploma het s.o. verlaten tot een structuurwijziging. Volgens de VLOR moeten we zelfs ambiëren dat iedere jongere het diploma behaalt. De VLOR verzwijgt dat de ongekwalificeerde uitstroom in praktisch alle landen – de comprehensieve en Finland inbegrepen – groter is dan in Vlaanderen. Dit fenomeen heeft dus niets met onze onderwijsstructuur te maken. Ook het feit dat de ongekwalificeerde uitstroom bij onze meisjes (9,5 %) een flink stuk lager ligt dan bij de

jongens, bij de autochtone leerlingen veel lager dan bij de allochtone, in landelijke streken veel lager dan in de grootsteden ... kan moeilijk een gevolg zijn van de gedifferentieerde structuur.

Het verrast ons dat we in het VLOR-rapport geen genuanceerde analyse aantreffen van deze thematiek, geen voorstellen voor een effectieve aanpak van problemen met ons deeltijds beroepssecundair onderwijs ... We verwijzen even naar standpunten hieromtrent in een paar Nederlandse studies.

In een recent rapport van het *Expertisecentrum Beroepsopleiding* lezen we: *„In het kabinetsbeleid (en bij de OESO) gaat het steeds over de kennis-economie, over het belang van opleiding. Hoe hoger de opleiding, hoe beter, is de gedachte. Maar er is niets op de arbeidsmarkt dat ertoe dwingt het opleidingsniveau te verhogen. Dat opleidingsniveau stijgt veel harder dan het niveau van functies op de arbeidsmarkt. Die nadruk op een steeds hoger opleidingsniveau leidt tot veronachtzaming van het feit dat er werk voor laaggeschoolden zal blijven bestaan en dat jongeren daarvan profiteren”* en ook daarop voorbereid moeten worden (*De rafelrand van het beroepsopleiding: afhechten*, zie Internet).

In verband met het vraagstuk van de ongekwalificeerde uitstroom verwijzen we ook naar de recente Nederlandse studie en bijdrage *‘De stereotypen van het schoolverlaten’* van *Geert Thyssen* e.a. in *‘Impuls’*, maart 2011. De problematiek wordt er veel genuanceerder benaderd dan door onze beleidsmakers en de VLOR.

We citeren even: *“Zo wordt vaak gewaarschuwd dat het voortijdig verlaten van de middelbare school samengaat met lagere arbeidsdeelname, hogere werkloosheid, lager inkomen, een hoger risico op armoede, ... Zulke associaties lijken ongenutend en vaak naïef. In elk geval dient door het beleid te worden erkend dat althans voor sommige jongeren (bijvoorbeeld diegenen die een carrière ambiëren waarvoor schoolse vaardigheden niet van primair belang zijn) adequate oplossingen buiten de school te vinden zijn.”* We weten allang dat ons deeltijds beroepssecundair onderwijs niet al te best functioneert en vaak tot spijbelen leidt. We stellen o.a. voor dat de onderwijssector beter samenwerkt met de centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen, de zogenaamde *leertijd* binnen SYNTRA. De SYNTRA-afgestudeerden vinden gemakkelijker werk. Bij de verlenging van de leerplicht lieten de hervor-

mers en vakbonden zich destijds veel te laat-dunkend uit over deze sector.

De Nederlandse onderzoekers tonen ook aan “dat de toegenomen werkgelegenheid voor adolescenten tijdens de laatste decennia geleid heeft tot een hoger aantal voortijdige schoolverlaters. M.a.w., tieners die de middelbare school verlaten zonder diploma, trekken zich niet per definitie passief terug en zijn niet noodzakelijk vervreemd van school en maatschappij of gespeend van enige realiteits- of verantwoordelijkheidszin.” We raden iedereen de lezing van de volledige studie van Geert Thyssen e.a. aan: “*The effectiveness and meaningfulness of policy measures aimed at preventing school dropout: An exploratory literature review. TIER Maas-tricht Working Paper Series.*”

We begrijpen dus geenszins dat ook de VLOR de ongekwalificeerde uitstroom zomaar toeschrijft aan onze onderwijsstructuur en dramatiseert. De VLOR rept tegelijk met geen woord over de grote problemen met ons deeltijds beroepssecundair onderwijs.

4 Te vaag project, toch VLOR-akkoord en radicalisering

4.1 Te vage plannen om te kunnen beoordelen

Het bleef de voorbije tien jaar meestal bij hervormingspropaganda: de hervormingsvoorstellen waren en bleven steeds even vaag en de dure proeftuinen leverden weinig of geen aanwijzingen of uitsluitsel op. In de meeste reacties lezen we steeds opnieuw dat de hervormingsplannen veel te vaag zijn om ze te kunnen beoordelen en dat getwijfeld wordt aan de uitvoerbaarheid.

De *COC-Ierarenbond* stelde in het eigen advies van 2 februari dat de COC het hervormingsplan niet echt kan beoordelen omdat het al te vaag is. De *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* (VRWI) betreurde in zijn advies van 27 januari: “*Het voorgestelde model is zeer theoretisch, breed en weinig concreet, en kan in de onderwijspraktijk nog alle kanten op.*” Die kritiek slaat o.a. op de zgn. brede confrontatie met zes grote belangstellingsgebieden. COV-kopstuk *Dirk Koppen* schreef hierover op 5 februari: “*Wat de onderlinge verhouding is tussen de belangstellingsgebieden en de vakken en hoe die gebieden praktisch moeten worden uitgewerkt (en geïntegreerd binnen de vakken), is allerm minst duidelijk*’ (*Basis*, 5 februari 2011).

Zelfs de redactie van ‘*Impuls*’ schrijft dat “*de hervorming op cruciale punten zo vaag blijft dat we ons nauwelijks kunnen voorstellen hoe deze of gene maatregel daadwerkelijk gaat functioneren in de praktijk. Hoe gaan de differentiatie-pakketten en flexibele trajecten juist werken? Welke concrete uurroosters hebben ze voor ogen?*” (*Impuls*, maart 2011, p. 108).

4.2 Ook VLOR vindt plannen te vaag

Ook in het VLOR-advies wordt op tal van plaatsen gewezen op de al te grote vaagheid en rekbaarheid, maar meestal wel in eufemistische en ontwijkende termen. We citeren even:

“*Op dit ogenblik is het nog niet mogelijk om de nieuwe structuur van de eerste graad in zijn geheel te beoordelen.*” Concludeer dan dat de VLOR ook geen oordeel kan uitspreken.

“*Zo is het nog niet duidelijk hoeveel uren besteed zullen worden aan de vakken, belangstellingsgebieden en differentiatiepakketten en waar de vrije ruimte zit voor de onderwijsaanbieders.*’ Stel gewoon dat er absoluut geen ruimte is voor verdere verbreding van de huidige gemeenschappelijke stam van 27/28 lesuren.

“*Over het aantal en de benamingen van de belangstellingsgebieden spreekt de VLOR zich niet uit.*” Die belangstellingsgebieden zijn oeverloos en de confrontatie met alle mogelijke belangstellings- en beroepsvelden is uiteraard niet haalbaar.

“*Er is ook een gedeelde bekommernis over hoe de vakken, de belangstellingsgebieden en het differentiatiepakket zich tot mekaar verhouden.*” Niemand weet in de verste verte hoe we die belangstellingsgebieden kunnen integreren in de vakken, hoe zo’n differentiatiepakket ingevuld kan worden.

“*Het is ook niet duidelijk hoe het aanbod op het terrein zal vorm krijgen.*” Schrijf dat de voorstellen nog steeds niet getoetst werden in de praktijk en dat men maar kan oordelen als in de praktijk blijkt dat ze haalbaar zijn.

“*De organiseerbaarheid van het geheel blijft wel een aandachtspunt.*” Schrijf gewoon dat het geheel absoluut niet organiseerbaar is.

De VLOR formuleert hier op een eerste gezicht vernietigende kritiek aan het adres van minister Smet en zijn medewerkers en sluit zich dus aan bij

de algemene kritiek op de vaagheid van het hervormingsplan. Maar de VLOR houdt in zijn uiteindelijke adviezen geen rekening met die kritiek.

4.3 VLOR juicht vage hervorming toch toe!

De VLOR geeft dus toe – net als de COC – dat het “op dit ogenblik niet mogelijk is om de nieuwe structuur van de eerste graad in zijn geheel te beoordelen.” Wie niet kan oordelen over de (vage) inhoud en realiseerbaarheid, kan ook niet oordelen over de wenselijkheid van de voorstellen.

Toch luidt de VLOR-eindconclusie dat de raad het grotendeels eens is met minister Smet: “De VLOR heeft het draagvlak verkend voor de kernideeën in de oriëntatienota. Ondanks enkele nuanceringen deelt de VLOR in grote lijnen de analyse van de minister en wil hij ambitieus en creatief nadenken over een noodzakelijke hervorming van het secundair onderwijs.” De VLOR poneert dus dat de Raad een ambitieuze en ingrijpende structuurhervorming noodzakelijk vindt en dat de VLOR-leden het in grote lijnen eens zijn met de plannen van minister Smet. En de VLOR stelt de hervorming als vanzelfsprekend voor en stelt enkel een paar nuanceringen voor. In punt 4.4 zal blijken dat die nuanceringen vaak radicalisering zijn.

4.4 VLOR radicaliseert hervormingsvoorstellen

De critici van Smets hervormingsplan bestempelden de voorbije maanden de meeste voorstellen voor de hervorming van de eerste graad als fantasierijk, niet uitvoerbaar en nefast. De hervorming is zelfs radicaler dan in de comprehensieve landen. Volgens de VLOR gaan een aantal voorstellen nog niet ver genoeg. Hij voegt er nog een aantal fantasierijke en/of ontwrichtende voorstellen aan toe. Als men de discriminatie, het zittenblijven, de zgn. waterval ... wil wegwerken en de keuze zo lang mogelijk wil uitstellen, dan moeten volgens de VLOR tal van voorstellen geradicaliseerd worden. *Enkele voorbeelden van radicalisering:*

*Volgens de VLOR moeten ook in het tweede jaar alle 6 belangstellingsgebieden aan bod komen. Een keuze van twee zoals in de oriëntatienota zou leiden tot differentiatie, verkapte opties en een vooruitlopen op de studierichtingen in de tweede graad. Ook binnen het differentiatiepakket mogen geen verkapte keuzes ingebouwd worden. Dit alles is volgens de VLOR tegengesteld aan de geest van de hervorming.

*Zowel in het minderheidsstandpunt van het VVKSO als in het VLOR-advies wordt expliciet gesteld dat de huidige meer praktisch gerichte optie-uren voor typische tso-, kso-, bso- vakken ‘de aandacht weghalen van de ‘basisvorming’ (zie volgende bijdrage) De minachting voor de vormende waarde van de typische tso- en bso-vakken klinkt scherp door en staat haaks op ‘het herwaarderen van tso en bso’ als mooi klinkende doelstelling. De COC-lerarenbond en de SERV maken zich in hun eigen advies dan ook zorgen over het praktisch ontbreken van de ‘technische insteek’ in de hervormingsplannen.

*Volgens het hervormingsplan wordt er nog steeds beoordeeld op het einde van het eerste jaar en kunnen leerlingen een C-attest krijgen en dus ook overzitten. Volgens de VLOR moeten de leerlingen automatisch overgaan naar het tweede jaar. Dit laatste zou verregaande gevolgen hebben omdat er in een gemeenschappelijke eerste graad veel meer leerlingen op het einde van het eerste jaar grote achterstanden zullen oplopen dan momenteel in de gedifferentieerde structuur het geval is.

*De VLOR stelt nog explicieter dan minister Smet het werken met vakkenclusters i.p.v. vakken als basisprincipe voor. De VLOR, minister Smet, Georges Monard ... willen op die wijze zorgen voor een “zachte overgang van lager naar secundair onderwijs”. Ze beseffen niet dat er in het lager onderwijs bijna uitsluitend met vakdisciplines wordt gewerkt, en dat het werken met vakkenclusters tot een enorme inhoudelijke structuurloosheid en niveaudaling zou leiden.

*Volgens minister Smet mogen er op het einde van het tweede jaar ook B-attesten uitgereikt worden: dus selectie. Volgens de VLOR beantwoordt dit niet aan de geest van het hervormingsplan en mogen er dus geen B-attesten uitgereikt worden.

*Volgens de VLOR moeten leerlingen met een C-attest op het einde van het tweede jaar vrijstellingen kunnen krijgen zoals in het hoger onderwijs. Met zo’n flexibilisering zullen ze niet echt moeten overzitten.

*In tegenstelling tot de geest van het rapport-Monard en de oriëntatienota die gemeenschappelijke eindtermen, leerplannen en beheersingsniveaus centraal stellen, beklemtoont de VLOR - en nog meer het VVKSO - dat de leerinhouden op een sterk *verschillend beheersings- en verwerkingsniveau* gepresenteerd moeten worden, abstract versus concreet, algemeen versus specifiek ... Voor het

vak natuurwetenschappen stelt het VVKSO fantaserijk voor: *“Binnen natuurwetenschappen kan ofwel het onderzoekende aspect aan bod komen, ofwel de levende natuur met bv. aspecten van de agrarische sector. De keuze van contexten bepaalt de inkleuring of verdieping.”* We kunnen elk vak vanuit tal van invalshoeken en beheersingsniveaus benaderen, maar hoe kan dat binnen eenzelfde klas, binnen dezelfde eindtermen en leerplannen?

*We merken terloops ook even op dat ACOD-onderwijs in zijn eigen advies voorstelt om de leerlingen tot het einde van de 2^{de} graad (= 4 jaar) samen te houden, nog een jaar langer dan in Finland e.d.; ook andere VLOR-leden en GOK-ideologen hebben dit in hun eigen advies bepleit.

5 VLOR vervreemd van praktijk

5.1 Illusierijke en nefaste voorstellen

De VLOR bestempelt zijn advies als uitvoerig en genuanceerd, als een advies dat wijzer maakt en dat tal van alternatieven aanreikt. Veel voorstellen zijn gebaseerd op illusies in verband met de (onmogelijke) verbreding van de huidige gemeenschappelijke stam van 27/28 lessen. De weinige alternatieven klinken zelfs radicaler, naïefer en nefaster dan deze van minister Smet. Zo wil de VLOR 6 i.p.v. 2 belangstellingsgebieden in het tweede jaar, werken met vakkenclusters i.p.v. vakken, het overzitten verbieden op het einde van het eerste leerjaar; geen B-attesten op het einde van het tweede jaar, enkel nog klassieke talen binnen de belangstellingsgebieden in het tweede jaar ... (zie deel 2 en 3). Het advies klinkt al te vaag, onderdanig en vleierig en het maakt ons niet wijzer.

5.2 Breed draagvlak!?

De VLOR suggereert dat er een breed draagvlak voor de hervorming bestaat. Maar dit blijkt geenszins uit de vele kritische reacties vanwege leerkrachten en directies en uit de vele kritische rapporten (zie bv. eerste 5 bijdragen in dit nummer).

Hoe breed is dit draagvlak overigens binnen de VLOR zelf? De COC-lerarenbond schrijft in zijn advies van 2 februari dat er volgens de COC niet eens een structuurhervorming nodig is. In een reactie van de (katholieke) VVKSO-koepel in 'Flits' lezen we: *“Het werd een advies waarin een aantal vraagtekens geplaatst werden bij de plannen van de minister. Over een aantal belangrijke punten*

kwam de vergadering niet tot een unaniem advies.” De koepel zelf voegde er een minderheidsstandpunt aan toe over de structuur van de eerste graad – het meest centrale punt in de hervorming. VVKSO vindt de belangstellingsgebieden geen meerwaarde; is tegenstander van een afzonderlijk differentiatie- en remedieerpakket van 4 lessen ... Het verwondert ons ook dat de VLOR er nergens op wijst dat in de ons omringende landen expliciet afstand genomen wordt van Smets onderwijsvisie.

Er bestaat allesbehalve een breed draagvlak voor Smets radicale hervorming van ons s.o. In het VOLT-debat van 22 september 2010 poneerde minister Smet nog: *‘Alle mensen die ernstig met onderwijs bezig zijn, stellen dat het huidige systeem van secundair onderwijs niet deugt. Iedereen mag straks mee debatteren over de hervorming, maar alleen mensen met een eerlijke argumentatie, maar geen elitaire.’* De vele critici van zijn hervormingsplan krijgen hier het etiket oneerlijk en elitair opgeplakt. Met inbegrip van Smets Nederlandse PVDA-zusterpartij die al enkele jaren geleden afstand nam van haar vroeger streven naar comprehensief onderwijs?

5.3 VLOR vervreemd van de praktijk

De VLOR en de VLOR-stafleden lijken totaal vervreemd van de praktijk en al te beleidsvriendelijk (lees: onderdanig). Dit heeft vooreerst veel te maken met het feit dat de stafleden de pen vasthouden bij het schrijven van adviezen en met hun nauwe connectie met het departement onderwijs.

Er is ook nog een andere reden voor de vervreemding van de praktijk. Eén van de basisconclusies van het parlementaire rapport-Dijsselbloem (2008) was precies dat de beleidsmensen en politici in het verleden misleid werden door de gunstige adviezen van allerhande koepels (van leerkrachten, ouders sociale organisaties e.d.) en dat ze voortaan in de eerste plaats de praktijkmensen zelf moesten raadplegen.

Uit het voorliggende VLOR-advies blijkt eens te meer de grote afstand tussen de meeste koepels en de praktijkmensen. Opvallend is ook de grote afstand tussen het VLOR-advies en de eigen afwijkende adviezen van VLOR-leden als de COC-lerarenbond en de VVKSO-koepel. Op pagina 50-51 in dit nummer vragen we ons verder af wat we kunnen leren uit het VLOR-advies omtrent de werking en betekenis van de VLOR.

Analyse VLOR-advies - deel 2: onmogelijk 'brede eerste graad': te omvangrijk & eng theoretisch (aso-)keurslijf, nefast voor alle leerlingen

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

1 Kritiek op vage en brede eerste graad

1.1 Illusoire verbreding met nieuwe vakken en zes belangstellingsgebieden

Minister Smet stelt een verbreding van de eerste graad voor met een curriculum bestaande uit een basispakket van 13 vakken (i.p.v. huidige 10/11) + zes brede belangstellingsgebieden (= 28 lesuren) en een differentiatiepakket van 4 lesuren. Ook de VLOR vindt het uitstekend dat alle leerlingen naast de huidige vakken van de gemeenschappelijke stam (= 27/28 lesuren), kennismaken met nieuwe vakken als economie, klassieke cultuur en Engels en met "tal van belangstellingsgebieden waarmee ze binnen de huidige onderwijsstructuur nog niet in aanraking komen". De VLOR is dus enthousiast over de inhoudelijke verbreding van de eerste graad. De Raad beseft blijkbaar niet dat dit een illusie is binnen een lessenspakket dat niet groter is dan de huidige 28/27 uren voor 10/11 vakken.

De VLOR proclameert enthousiast: "De VLOR is vragende partij voor een brede eerste graad omdat deze zal bijdragen tot een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Dit laat toe om tijdens die brede eerste graad te observeren en na de eerste graad te oriënteren. De VLOR vindt dat leerlingen zowel in het eerste als in het tweede leerjaar van de eerste graad alle zes belangstellingsgebieden moeten aangeboden krijgen. Voor de meerderheid van de leden hebben belangstellingsgebieden een meerwaarde."

Middenschool-pleitbezorgers wekken de indruk dat een middenschool inhoudelijk zo breed mogelijk moet en ook kan zijn. Georges Monard verantwoordde de verbreding zo: "Wie geen vermoeden van techniek heeft, kiest er ook niet voor. Wie geen vermoeden heeft van klassieke talen of cultuur, zal dit niet kiezen. Laat de kinderen ook wat anders leren kennen dan ze van thuis kennen" (IVO, 118, p. 9). Dat 'wat anders' is uiteraard oeverloos; binnen 'techniek' alleen al zijn er er veel uiteenlopende domeinen.

Ook onderwijssociologe Mieke Van Houtte vertrekt van de illusie dat in een middenschool "de leer-

lingen kunnen kennismaken met een uitgebreider pakket van vakken – naast theoretische, ook technische en praktische" (De structurele hervorming van het secundair onderwijs, Impuls, september 2010).

1.2 Brede eerste graad: onmogelijk breed & oppervlakkig

Het huidige gemeenschappelijke basispakket bestaat in het eerste jaar uit 10/11 vakken en 27/28 lesuren. Het is onmogelijk om binnen het zelfde basispakket van 28 lesuren nog een paar vakken en 6 brede belangstellingsgebieden toe te voegen. Het verbreden van de al brede gemeenschappelijke stam is onmogelijk en toch is dit het hervormingsvoorstel waar alles om draait (zie verder punt 1.7).

Het groter aantal vakken en de invoeging van de zes oeverloze belangstellingsgebieden zouden bovendien leiden tot het presenteren van een al te brede verscheidenheid van leerdomeinen, tot een oppervlakkige confrontatie met alles en nog wat. Dit zou een sterke daling van de structuur van de leerinhouden betekenen, en een aanzienlijke niveaudaling. Enkel een oordeelkundige en afgebakende keuze van leerinhouden die hun neerslag gevonden hebben binnen vakdisciplines garandeert een hoog onderwijsniveau. Smets hervorming zou leiden tot een al te uitgebreid pakket aan leerinhouden en tot al te veel 'losse' inhouden die niet vakdisciplinair gekaderd zijn.

1.3 Belangstellingsgebieden: VLOR: "te vaag, maar uitstekend!"

Binnen de hervorming staat de confrontatie met zes brede belangstellingsgebieden centraal: natuur en wetenschappen, taal en letterkunde, techniek en wetenschappen, welzijn en sociale wetenschappen, handel en economische wetenschappen, creatie en kunst. Deze gebieden en beroepsvelden zijn oeverloos. Een gebied als 'welzijn en sociale wetenschappen' wordt verbonden met vakken als verzorgingstechnieken, gedrags- en cultuurwetenschappen.

In het VLOR-rapport wordt geregeld gewezen op het vaag karakter van dit voorstel en de vraag gesteld naar de organiseerbaarheid. In het advies van de COC-lerarenbond (2 februari) lezen we een nog scherpere kritiek: *“De COC vraagt minister Smet uit te klaren hoe de belangstellingsgebieden geprofileerd zullen worden vanuit de vakken zodat ze een impact kunnen hebben op het keuzeproces bij de leerlingen.”* In het VLOR-advies lezen we verder ook: *“De organiseerbaarheid van het geheel blijft wel een aandachtspunt.”*

De VLOR vindt het voorstel te vaag, vindt dat minister Smet dringend moet uitklaren hoe de belangstellingsgebieden het keuzeproces zullen bevorderen, twijfelt aan de uitvoerbaarheid, maar trekt uit al die vraagtekens niet de minste conclusie en doet verder alsof alles wel uitvoerbaar is.

De VVKSO-koepel nam in een minderheidsstandpunt afstand van de structuur van de eerste graad. We lezen in het VLOR-advies: *“Het VVKSO twijfelt aan de meerwaarde van de belangstellingsgebieden. Het heeft ook vragen bij de verplichte keuze van twee belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar. De ervaringsdeskundige van het vrij onderwijs sluit zich bij dat minderheidsstandpunt aan.”*

Het verwondert ons dat de drie lerarenbonden de extra-invoering van 6 extra belangstellingsgebieden in het eerste én tweede jaar blijkbaar wel heel belangrijk vinden, en niet eens opmerken dat zo'n omvangrijk programma te oppervlakkig en overladen is en niet eens realiseerbaar (zie volgende punten).

1.4 Brede eerste graad: breder dan huidige gemeenschappelijke stam van 27/28 uur breder dan in comprehensieve scholen

Minister Smet, de VLOR, Groen! ... opteren voor een flinke verbreding van de eerste graad. Maar we hebben momenteel al een vrij brede gemeenschappelijke stam in ons eenheidstype van 27/28 lesuren met dezelfde eindtermen en eenheidsleerplannen. Op die wijze zorgen we voor een gemeenschappelijke basis en cultuur. Naast de omvangrijke stam zijn er een aantal gedifferentieerde takken (opties van 4/5 uur in eerste jaar), - die tegemoet komen aan de verschillen tussen de leerlingen en aan de uiteenlopende toekomstperspectieven. Zo kunnen we de leerlingen tegelijk ook passend begeleid worden vanuit hun specifieke talenten en belangstelling.

Net zoals Smet en Monard wekt de VLOR de indruk dat onze eerste graad een sterk gesegregeerd programma kent dat haaks staat op de gemeenschappelijke middenschool (tronc commun) in landen met comprehensief onderwijs. De VLOR verzwijgt dat er momenteel in ons eenheidstype al een aanzienlijke mate van 'tronc commun' aanwezig is: een gemeenschappelijke basisvorming met gemeenschappelijke eindtermen, eenheidsleerplannen & - leerboeken – voor zelfs 87 % in het eerste jaar. Ook op het recente onderwijscongres van Groen! op 19 maart wekte men de indruk dat er weinig gemeenschappelijke vakken waren in onze eerste graad. Groen! stelde 60 % voor en dacht dat dit meer was dan de huidige 87 % (in het eerste jaar).

Onze gemeenschappelijke stam (in derde graad lager onderwijs + eerste graad s.o.) is zelfs opvallend groter dan in de meeste comprehensieve landen. In 'modelland' Finland wordt er in de eerste graad s.o. een vierde van de lesuren aan optievakken besteed. Prof. Cyriel De Keyser, de pedagogische vader van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO), reserveerde in 1969 slechts 24 lesuren voor de gemeenschappelijke vakken en de rest voor optievakken. De voorgestelde gemeenschappelijkheid was kleiner dan in Smets hervormingsplan en dan in de huidige eenheidsstructuur (*Nadenken over de structuren van het secundair onderwijs, De gids op maatschappelijk gebied*, juli 1969). Ook op andere vlakken beperkte De Keyser de gemeenschappelijkheid. Hij stelde voor om de zwakste leerlingen - 25 à 30 % - apart op te nemen in een nevenstructuur en hij voorzag voor elk vak 3 niveau-groepen en 3 programma's 'van minimum - over normaal- tot maximum'.

In onze eerste graad kennen we dus een aanzienlijke 'tronc commun' en zelfs eenheidsleerplannen. Als we de leerlingen straks ook nog met 2/3 nieuwe vakken, 6 brede belangstellingsgebieden en een pakket van 4 lesuren voor differentiatie en remediëring moeten confronteren, dan zal dat uiteraard ten koste gaan van de huidige 'tronc commun'. We zullen niet langer meer 4 of 5 lesuren kunnen besteden aan wiskunde, Nederlands en Frans ... Ook voor de rest van de gemeenschappelijke vakken - bijvoorbeeld natuurwetenschappen, technologische opvoeding - zal er minder tijd - minder dan 2 lesuren - en meer oppervlakkigheid zijn. De hervorming ondermijnt in feite de huidige gemeenschappelijke basisvorming. Alle leerplannen en leerboeken zouden ook herzien en vernieuwd moeten worden; een echte ramp!

Jean-Paul Delahaye, inspecteur-generaal, schrijft dat men in Frankrijk 'tronc commun' jammer genoeg op een bepaald moment verward heeft met 'collège unique' of eenheidsschool. Hij pleit voor voldoende 'tronc commun' maar niet voor een eenheidsschool. De idee van gemeenschappelijke stam (of basisvorming) slaat volgens Delahaye op een *gemeenschappelijke basis en cultuur* die voldoende breed en solied is (een stam dus) om een maatschappij uit te bouwen waarin men zich samen kan ontwikkelen en samen kan leven.

Een 'gemeenschappelijke stam' betekent volgens hem tegelijk dat er meerdere en gedifferentieerde takken zijn die zich voeden aan die stam en gedifferentieerde trajecten bieden aan gedifferentieerde leerlingen. Op die manier bekomt men een onderwijs dat niet enkel rechtvaardig is, maar tegelijk effectief. De oorspronkelijke pleitbezorgers van een gemeenschappelijke stam of basisvorming (b.v. Langevin-Wallon, Condorcet) viseerden volgens Delahaye geen volledig identiek onderwijs (*Collège unique, pour quoi faire (Le)? Les élèves en difficulté au cœur de la question*, Internet).

1.5 Huidige eerste graad & eenheidsleerplannen: al te breed & te weinig differentiatie

In een evenwichtige lagere cyclus zoekt men naar een evenwicht tussen gelijkheid en effectiviteit/differentiatie/selectie. In onze huidige eerste graad is er volgens veel mensen niet te weinig, maar eerder al te veel gemeenschappelijkheid en nivellering. Zij betreuren het te grote aantal gemeenschappelijke lessen (27/28 in eerste jaar), de minimale eindtermen en de erop gebaseerde eenheidsleerplannen die de nivellering in de hand werken, de uitholling van de vakken Nederlands en Frans ...

Sommigen - ook prof. Jan Van Damme - vinden verder dat er te weinig 'sterke' opties zijn in de eerste graad - vooral voor de sterkere leerlingen binnen de grote en heterogene groep leerlingen die nu de optie 'moderne wetenschappen' kiest. Een aantal secundaire scholen voeren nu al terecht differentiatie en opsplitsing in binnen die optie.

Terloops: zelfs in de derde graad lager onderwijs zijn er (grotere) scholen die met niveauklassen werken voor wiskunde e.d. In het vroegere VSO was het comfort (extra omkadering) vanaf 1979 zo groot dat veel scholen voor basisvakken de klas in 2 afzonderlijke niveauklassen opsplitsten.

1.6 Brede graad = té smal: theoretisch keurslijf

Voorstanders van een middenschool stellen het voor alsof de leerlingen dan een breed palet aan leerdomeinen krijgen met veel aandacht ook voor technische en praktische vakken. *Onderwijs-economist Ides Nicaise* drukt het ideaal in 'Dwars' zo uit: "Het *comprehensief onderwijs* houdt in dat je aan elke jongere een gemeenschappelijk curriculum aanbiedt dat zeer breed is. Nu heb je de facto een vorm van specialisatie vanaf het eerste jaar: je gaat talen, wiskunde, een meer technische of een sterk beroepsvoorbereidende richting studeren. In een *comprehensief* onderwijssysteem is er een balans tussen al die vakken: je krijgt tegelijk algemeen vormende, technische en kunstzinnige vakken, allemaal in één breed curriculum, tot op de leeftijd van veertien à zestien jaar."

Nicaise en co wekken de indruk dat leerlingen in de middenschool met meer technische/praktische en kunstzinnige vakken geconfronteerd (zullen) worden. Niets is minder waar. Smets gemeenschappelijke eerste graad is enkel breed in de betekenis van (té) omvangrijk en verscheiden en dus ook niet organiseerbaar (zie 1.7). Maar de nieuwe eerste graad leidt inhoudelijk tot een sterke versmalling, omdat de gedifferentieerde opties wegvallen en omdat de eerste graad in een *theoretisch aso-keurslijf* wordt gestopt.

COV-kopstuk & VLOR-lid Dirk Koppen wees er in dit verband onlangs nog op dat Smets hervorming net zoals bij de invoering van het VSO (1970) voor veel leerlingen tot een versmalling van het aanbod en tot een ontwaarding en ontwrichting van tso/bso zou leiden: "De tso/bso-leerlingen werden gewoon in een *theoretisch aso-keurslijf* geduwd, in plaats van begeleid te worden op basis van hun specifieke talenten. Daarom kwam ook de meeste weerstand van leerkrachten van het technisch en het beroeps-onderwijs" (Basis, 15.01. 2011). Ook directies van tso- en bso- en kso-scholen formuleerden de voorbije maanden analoge kritiek op het hervormingsplan. De vakken van de tso/bso- en kso-opties vallen weg en in de plaats komen meer theoretische (aso)vakken & remedieerlessen voor wiskunde ...

De gemeenschappelijke basisvorming in middenschoolen is bijna uitsluitend een theoretische vorming. Enkel in *comprehensieve* scholen met voldoende uren voor opties, kunnen leerlingen bijvoorbeeld kiezen voor kunstzinnige vakken. In Smets

hervormingsplan is er geen tijd en ruimte voor alles wat te maken heeft met technische kennis & vaardigheden en kunstzinnige activiteiten.

PISA-chef *Andreas Schleicher* wil overal comprehensief onderwijs opdringen, maar toont niet de minste appreciatie voor alles wat te maken heeft met technische, beroepsgerichte en kunstzinnige ingrediënten. Er wordt nooit op gewezen dat een groot deel van de leerlingen in landen als Vlaanderen, Duitsland ... naast de algemeen vormende vakken ook gedurende een behoorlijk aantal lesuren geconfronteerd worden met technische kennis en vaardigheden of kunstzinnige activiteiten.

Schleicher bekritiseert Duitsland voor het te vroeg organiseren van beroepsgerichte studierichtingen, maar in de repliek hierop lezen we dat die Duitse leerlingen beter voorbereid zijn op de arbeidsmarkt en dat het geringe aantal werklozen mede hieraan te danken is.

1.7 Te omvangrijk programma: een eenvoudig rekensommetje

Het 'ideologisch' basisprincipe van een gemeenschappelijke eerste graad is dat alle leerlingen met hetzelfde breed programma geconfronteerd worden. De idee om alle leerlingen te confronteren met nieuwe vakken als *economie, klassieke culturen, Engels* en met zes brede belangstellingsgebieden sluit hier bij aan. Noch de opstellers van de oriëntatienota, noch de VLOR weten echter wat de concrete invulling zou kunnen zijn van de belangstellingsgebieden, van hun integratie binnen de vakken van het basispakket, van de concrete inhoud van het differentiatie- en remediepakket ... Precies daarom stelt de oriëntatienota: "*de onderwijsverstrekkers kunnen vrij bepalen op welke manier deze belangstellingsgebieden aan bod komen in de vakken.*"

De VLOR stelt "*dat het niet duidelijk is hoeveel uren besteed zullen worden aan de vakken, belangstellingsgebieden en differentiatiepakketten.*" Waarom concludeert de VLOR niet dat het programma inhoudelijk veel te omvangrijk is? We maken even een sommetje: voor wiskunde, Nederlands en Frans is er samen $3 \times 5 = 15$ uur nodig; en telkens 2 uur voor vakken als natuurwetenschappen, Engels, levensbeschouwelijke vakken, lichamelijke opvoeding, artistieke opvoeding (= 10 uur). We hebben dan nog drie uur over voor 4 kleinere vakken (klassieke culturen, aardrijkskunde, economie,

geschiedenis) en voor het brede leerdomein 'techniek' dat - in principe - een belangrijke en centrale plaats zou moeten krijgen. Volgens *Roger Standaert, directeur Entiteit Curriculum*, moeten binnen comprehensief onderwijs voor techniek minstens 6 lesuren per week uitgetrokken worden. En dan moeten ook nog 6 brede belangstellingsgebieden inpassen binnen die 13 vakken. Waarom heeft geen enkele voorstander van een verbreding van de eerste graad eens een rekensommetje gemaakt?

We vermoeden dat de leden van de VLOR en van Smets stuurgroep wel ergens aanvoelen dat de voorstellen roostertechnech niet kunnen ingepast worden in 28 lesuren. Vermoedelijk stellen beide daarom voor te werken met brede vakkenclusters in plaats van vakken, een (nefaste) toverformule die het onmogelijke toch mogelijk zou moeten maken. De VLOR vindt dat de leerlingen ook nog in het tweede jaar 6 - in plaats van 2 - belangstellingsgebieden aangeboden moeten krijgen. De VLOR wil hiermee voorkomen dat er al opties insluipen in het tweede jaar. Maar alleen al vanuit het tijdsbudget is dit niet haalbaar. Materieel gezien is het ook in de kleinere scholen niet realiseerbaar. En toch verwachten en schrijven de VLOR-leden dat precies die confrontatie een belangrijke impact zal hebben op het keuzeprocess.

2 Smallere i.p.v. bredere eerste graad: te smal voor alle leerlingen

2.1 Theoretisch (aso)keurslijf

De SERV schrijft: "*De SERV is niet overtuigd dat alle aspecten uit wereld en samenleving voldoende vervat zijn in de benoemde belangstellingsgebieden. Zo ontbreekt de insteek van technische handvaardigheden.*" In het COC-advies lezen we: "*COC vindt dat de invulling van de belangstellingsgebieden nog sterk theoretisch lijkt en mist duidelijke garanties dat ook de praktische component voldoende aandacht zal krijgen.*"

De hervormers beweren echter dat een comprehensieve school ervoor zorgt dat elke jongere een breder spectrum van allerlei vaardigheden bezit. Maar in de praktijk zal het spectrum eenzijdig uitvallen en voor de meeste leerlingen beperkter zijn dan op vandaag het geval is. De tso/bsso/kso-opties vallen weg en in de plaats daarvan krijgen die leerlingen in de gemeenschappelijke vakken en in het remediepakket van 4 lesuren bijna uitsluitend theoretische ingrediënten: wiskunde en taalvakken.

Velen betreuren dat de tso/bsokso-leerlingen (eerste graad) in een theoretisch (aso-)keurslijf geduwd worden, in plaats van begeleid te worden op basis van hun specifieke talenten en uitgesproken belangstelling. Na de eerste graad zullen die leerlingen ook veel moeilijker kunnen uitmaken voor welk studiegebied en technische/kunstzinnige sector ze het best kiezen. Een gemeenschappelijke eerste graad met praktisch uitsluitend aso-ingrediënten die afgestemd zijn op hoger secundair aso-onderwijs, wekt bij de leerlingen en ouders ook de indruk dat tso/bsokso minderwaardig is.

In dit kader lezen we in het VLOR-advies en in het VVKSO-minderheidsstandpunt dat de VLOR het wegvallen van de huidige tso/bsokso-optievakken geenszins betreurt. Het VVKSO poneert zelfs: *“Op dit ogenblik wordt bij een groep leerlingen de aandacht weggehaald van de basisvorming om al specifieke (technische of praktische) vaardigheden aan te leren, terwijl precies die leerlingen soms met een smalle basis voor taal en rekenen het lager onderwijs verlaten hebben. Daardoor bouwt zich een bestaande achterstand nog verder op, wat de toekomst van die leerlingen als maatschappelijk zelfredzame burgers hypothekeert. Voor die leerlingen is extra aandacht voor die basis nodig (meestal voor taal en wiskunde).”* Het verbaast ons dat de VLOR en het VVKSO hier zonder blikken of blozen stellen dat de huidige meer praktisch gerichte tso, kso, bso-vakken *‘de aandacht weghalen van de basisvorming’*. Voor die leerlingen zouden die optievakken overigens wegvallen en ingenomen worden door remedieerlessen voor wiskunde, Frans, Nederlands ... (zie deel 3 over de remedieeruren voor wiskunde en taalvakken).

Het verwondert ons ten zeerste dat de VLOR niet opmerkt dat de tso/bsokso-leerlingen eens te meer in een theoretisch keurslijf geduwd worden en dat de VLOR niets geleerd heeft uit de ervaring met het VSO. De typische tso/bsokso-leerlingen kregen destijds in het VSO nog amper 2 uren ‘technologische opvoeding’ grotendeels ingevuld met een totaal theoretische uitleg (algebra van Boole) over het wiskundig functioneren van de computer met de gekende didactische paneeltjes, *“een soort elektronisch spel voor sommige leerlingen, een nachtmerrie voor de meeste leerlingen”*, aldus VSO-voorzitter Valeer Schodts (IVO, nummer 90). Nog wat later leerde men de leerlingen binnen die uren een muurtje metselen, een Zweedse stoel knutselen ... De invulling van dit gemeenschappelijk vak

techniek (2 lessen) blijft ook na 40 jaar nog een moeilijke en controversiële zaak.

Dit alles staat haaks op de hervormingsfilosofie. Vanuit de comprehensieve ideologie streeft men naar een herwaardering van tso en bso en zou de eerste graad een breed spectrum en polytechnisch karakter moeten vertonen, met een aanzienlijk pakket techniek in de brede zin van het woord. Roger Standaert, directeur Curriculum en VSO-promotor, stelde op de DIROO-dialoogdag van 2010 dat er in functie van de keuzebekwaamheid en herwaardering van tso/bsokso minstens 6 uur per week besteed moet worden aan alles wat te maken heeft met technische kennis en vaardigheden en met de verschillende beroepsvelden. Standaert verzweeg dat in ‘de gemeenschappelijke basisvorming of stam’ precies die zaken verwaarloosd worden; en dat dit ook het geval is in Smets hervormingsplan.

De ‘comprehensievelingen’ vermelden nooit dat er in landen met een comprehensieve lagere cyclus als Finland, Canada, ... weinig of geen aandacht besteed wordt aan alles wat te maken heeft met techniek/technologie en werken met de handen. Het *collège unique* in Frankrijk bestaat al 35 jaar, maar nog steeds luidt de basiskritiek: *“Ne retenir dans le tronc commun du collège que les contenus disciplinaires qui préparent à l’enseignement général des lycées, ce n’est pas construire l’école moyenne pour tous mais c’est faire comprendre à une partie des élèves que le collège qui les accueille n’a pas été pensé pour eux.”* Men baseert er zich in de gemeenschappelijke stam op de vakken zoals die in ons aso traditioneel gegeven worden; de technische en beroepsgerichte vorming wordt bijna integraal uitgesteld tot na de lagere cyclus. (Tussendoor: naast de officiële comprehensieve scholen, zijn er in veel van die landen naast de middenschool wel nog een aantal verkapte vormen van tso/bsokso-scholen). Eén van de zes aanbevelingen van de OESO-review *‘Learning for jobs’* van oktober 2010 stelt dat de studiekeuze het best uitgesteld wordt tot ten vroegste de leeftijd van 14 jaar en dat het onderwijs voor die leeftijd erg breed en omvattend moet zijn. Maar dat betekent in de praktijk dat er weinig of geen ruimte is voor het leerdomein techniek en technische handvaardigheden. Deze zaken vallen ook buiten het landenvergelijkend PISA-onderzoek. Er zijn ook wel landen die zich comprehensief noemen, maar waarin er tegelijk meer optie-uren zijn dan momenteel in de Vlaamse eenheidsstructuur.

2.2 Weinig of geen technische en manuele initiatie

Die zgn. 'brede' graad vertoont dus een bijna uitsluitend theoretisch (aso-)karakter. Het soort leerlingen dat momenteel via de opties eerste graad kiest voor tso-, kso- of bso-opties zal straks nog weinig technische kennis en vaardigheden kunnen opsteken. Volgens *Roger Standaert* zou elke leerling in een middenschool nochtans in principe 6 uur technische en manuele initiatie krijgen.

Eén van de belangrijkste kritieken op het 'collège unique' in Frankrijk is precies dat die leerlingen geen technische & manuele (of kunstzinnige) initiatie krijgen en niet voorbereid worden op beroepsgerichte studierichtingen (op de '*voie professionnelle*'). Centraal bij de critici staat "*le plaidoyer pour une réelle initiation manuelle et technique, qui pourrait sauver du désarroi les élèves maintenus à toute force dans un collège où ils entrent déjà en difficulté*". De regeringspartij van president Sarkozy probeert momenteel meer differentiatie en ook een soort beroepsonderwijs in te voeren. In Frankrijk kijkt men met bewondering naar de Duitse '*formation technique d'une qualité exceptionnelle*' en naar het Belgische tso. Men wijt de economische achterstand met Duitsland ook aan het feit dat het Franse '*collège unique*' tot een tekort aan technici leidt als gevolg van de onderwaardering van alles wat te maken heeft met tso/bso.

Ook in Vlaanderen kenden we een ijzersterke traditie inzake tso/bso. De invoering destijds van het VSO (Vernieuwd secundair onderwijs) en van de 3x2-jaar-structuur leidde wel al tot een aderlating; de aangekondigde hervorming zou tot een verdere ontwrichting en ontwaarding leiden.

2.3 Smaller voor theoretisch gerichte leerling

De op papier 'brede' eerste graad valt ook voor de theoretisch ingestelde leerlingen te eng en demotiverend uit. De sterkere leerlingen worden er niet langer geconfronteerd met uitdagende en/of abstractere leerstof zoals ze die nu vinden in de gewone vakken die op een hoger abstractieniveau en tempo aangeboden worden en in optie-uren als Latijn. Die leerlingen krijgen dan te weinig uitdagende leerstof.

Ze zullen ook na de eerste graad moeilijker kunnen uitmaken welke studierichtingen ze al dan niet aankunnen. Zelf vinden we het ook helemaal niet

erg dat leerlingen die momenteel in de eerste graad voor een richting (optie) Latijn of moderne wetenschappen kiezen, na 1 of 2 jaar vaststellen dat ze voor hun verdere schoolloopbaan het best een andere richting (moderne, technische ...) kiezen. Die leerlingen weten ten minste na de eerste graad wat ze al dan niet aankunnen.

Wijzelf, prof. Jan Van Damme e.a. stellen voor om voor de brede groep leerlingen die nu de optie 'moderne wetenschappen' volgt, ook een sterke optie (Engels, wetenschappen, ...) in te voeren. Veel leerlingen worden momenteel al te weinig uitgedaagd en weten na 2 jaar te weinig wat ze al dan niet aankunnen. En als gevolg van de recente invoering van eenheidsleerplannen stellen we vast dat vakken als wiskunde, Frans, Nederlands ... beneden het niveau van veel leerlingen gepresenteerd worden. Als de hervorming er komt, zullen er nog minder leerlingen in de hogere leerjaren voor 6u (of 8 u) wiskunde kiezen en in het hoger onderwijs veel minder voor wiskunde, fysica, ingenieursopleiding ...

2.4 Eenheidsworst maakt leerlingen minder keuzebekwaam

Zo zijn we volop beland bij het vraagstuk van het keuzebekwaam maken van de leerlingen zodat ze op 14 jaar de passende studierichting kunnen kiezen. Een cruciaal punt in het hervormingsplan is de confrontatie met een breder spectrum en met de verschillende beroepsvelden en belangstellingsgebieden. Op die manier zouden de leerlingen hun keuzebekwaamheid kunnen vergroten en zouden ook meer leerlingen interesse moeten krijgen voor tso/bso.

In punt 2.2 en 2.3 werd al duidelijk dat veel leerlingen door de invoering van de verengde eerste graad minder in plaats van meer keuzebekwaam zullen worden. De technische, praktijkgerichte en kunstzinnige interesses en talenten van leerlingen die normaal tso/bso/kso-opties zouden volgen, zullen nu gedurende de eerste graad wegdeemsteren. Die leerlingen zullen uiteindelijk na 2 jaar ook minder weten voor welke studierichting ze het best kiezen. Als het om het cultiveren van sporttalenten gaat, mogen de sportscholen vanaf het lager onderwijs theorie-uren vervangen door sporturen; voor tso/bso-en kso-talenten mag men echter wachten tot de leerlingen 14 jaar zijn.

Door het vlakke middelmaat-programma zullen ook de betere leerlingen minder dan op vandaag kunnen uitmaken of ze veeleisende studierichtingen zullen aankunnen.

De typische 'aso-leerlingen' zullen in de nieuwe eerste graad ook niet meer geconfronteerd worden met techniek e.d. dan momenteel het geval is binnen de 2 lesuren techniek. Indien vroegtijdige *beroepsinitiatie en handenarbeid* voor *alle* leerlingen belangrijk zou zijn, dan moet men er volgens Roger Standaert minstens 6 uur per week aan besteden. De meeste mensen en leerkrachten vinden evenwel dat dit vanuit het standpunt van de latere beroepspectieven niet voor alle leerlingen even belangrijk is. Dit zou ook op een grote weerstand vanwege de ouders en leerlingen botsen.

Minister Smet en zijn stuurgroep maken de mensen wijs dat hun hervorming zal leiden tot het bevorderen van de keuzebekwaamheid en tot een herwaardering van tso/bsso, maar in de praktijk zou het enkel tot minder keuzebekwaamheid en tot ontwaardering leiden, en tot meer ongekwalificeerde uitstroom.

2.5 Breuk & scherpe selectie na middenschool

Na het volgen van een ongedifferentieerd en theoriegericht *middelmaatpakket* zouden de 14-jarigen dus moeilijker kunnen uitmaken of ze talent en interesse hebben voor techniek en technische vaardigheden en voor welk specifiek beroepsveld, of voor hoogabstracte en zware studierichtingen als 6 (8) uur wiskunde, klassieke talen... Ze hebben die specifieke technische, theoretisch-abstracte, kunstgerichte ... talenten minder kunnen ontwikkelen en uittesten. In comprehensieve landen als Frankrijk en Finland duurt het dan ook langer vooraleer de leerlingen de passende studierichtingen vinden en worden er meer verkeerde keuzes gemaakt dan in ons Vlaams systeem.

We verwijzen in dit verband naar Finland waar veel leerlingen na de middenschool nog een extra jaar volgen om hun te laag kennisniveau op te krikken en/of te kunnen uitmaken of ze wel de theoriegerichte hogere cyclus en moeilijke studierichtingen kunnen volgen. Finse leerkrachten hoger secundair onderwijs klagen steen en been over de te geringe (schoolse) wiskundekennis op het einde van de middenschool. Leerlingen worden pas toegelaten tot een aso-bovenbouw na een strenge selectieproef waarop ze ook vaak buitenschools intens voorbereid worden.

Ook in publicaties van de PISA-kopstukken krijgt de Finse hogere cyclus een slecht rapport. De studiekeuze is er ook vrij moeilijk voor leerlingen die er na de lagere cyclus kiezen voor een of andere beroepsgerichte studierichting, of moeten kiezen omdat ze niet geslaagd zijn voor de strenge selectieproef bij de start in de hogere aso-cyclus. Leerlingen die na middenschool moeten overstappen naar een tso/bsso-bovenbouw zijn allesbehalve keuzebekwaam en ervaren de overgang als een te grote breuk. Ze hebben hun specifiek talent en belangstelling voor technische kennis en vaardigheden niet kunnen verkennen in de lagere cyclus en maken vaak een verkeerde keuze. Die 15- à 16-jarigen hebben ook een achterstand inzake technische vaardigheden. Ze zijn ook minder gemotiveerd en technisch minder vaardig als ze uiteindelijk op de arbeidsmarkt terecht komen. Volgens een aantal Finse studies is dit mede oorzaak van de grote jeugdwerkloosheid.

En Finse 15-16-jarigen die niet slagen voor de strenge aso-selectieproef, ervaren te laat dat ze naar totaal andere studierichtingen moeten overstappen. Op die leeftijd is de ontmoediging groot.

3 Te hoge en te eenzijdige ambities voor sommigen, te lage voor anderen

3.1 Middelmaat-programma: zwakste en sterkste leerlingen het meest de dupe

Minister Smet en de VLOR gaan er zomaar van uit dat het gemeenschappelijk aanbod binnen heterogene klassen voor alle leerlingen heilzaam zal zijn.

De Nederlandse *Onderwijsraad stelt echter: "Uit onderzoek komt ook naar voren dat groepen aan de bovenkant en leerlingen met een redelijk uitgekristalliseerd toekomstperspectief nadeel ondervinden van uitstel van het moment van selectie."*

Ook in het rapport-Dijsselbloem (2008) wordt gesteld dat de zwakste en sterkste leerlingen het meest de dupe waren van de gemeenschappelijke basisvorming (1993-2003).

In een rapport van het *Expertise-centrum Beroeps-onderwijs* lezen we eveneens: "*Het destijds vooropstellen van eenzelfde gemeenschappelijke basisbekwaamheid (voor alle 12-à 14-jarigen) was/is heel nefast en getuigde/getuigt geenszins van realiteitszin.*"

3.2 Curriculum met te laag technisch en te hoog theoretisch gehalte = verlies leermotivatie

Een gemeenschappelijke eerste graad in een theoretisch (aso-)keurslijf en het schrappen van de tso/ bso-opties leidt bij zwakkere of meer praktisch ingestelde leerlingen tot afhaken, een negatief zelfbeeld, schoolmoeheid, spijbelen, geweld ... zoals bijvoorbeeld in het Franse *collège unique* het geval is. Een aantal leerlingen waarvan nu al in de 3^{de} graad lager onderwijs 'theoretisch' te veel wordt verwacht, verliezen hun leermotivatie en vinden die vaak pas terug als ze kunnen overstappen naar het meer praktijkgerichte tso/bso.

Die leerlingen zouden in het hervormde s.o. voor wiskunde, Frans, Nederlands geconfronteerd worden met 5 lessen van een al te hoog niveau, en omdat ze niet kunnen volgen krijgen ze dan nog een paar uren extra remediëring - in functie van het behalen van onhaalbare doelstellingen. Dit betekent dat die leerlingen al minstens gedurende 19 lessen (15 + 4 uur remediëring) eerder frustrerende ervaringen opdoen.

Er is uiteraard niets op tegen om die jongeren uit te dagen om de hoogste opleiding te volgen die binnen hun bereik ligt. Maar voor een aantal leerlingen zijn de verwachtingen die de middenschool aan hen zal stellen veel te hoog gegrepen en/of niet afgestemd op hun toekomstperspectief. Een aantal leerlingen kunnen het vooropgestelde 'socle-commun'-niveau niet bereiken. We hebben voor hen aangepast onderwijs nodig dat hen helpt zich te ontwikkelen op hun eigen niveau zodat ze zich kunnen redden in een baan en in de rest van hun leven. Smet en co propageren onderwijs voor een groep jongeren die dat nooit zullen halen, en brengen aldus hun toekomst in gevaar; ze bouwen de tso/bso/kso- optievakken af die voor die leerlingen heilzaam en aangepast zijn.

3.3 Hoge uitval en probleemjongeren in 'Franse middenschool'

Volgens Smet en zijn stuurgroep zou de hervorming vooral bijdragen tot de verbetering van het lot van de zwakkere leerlingen. Een gemeenschappelijk en vrij theoretisch curriculum komt echter niet tegemoet aan de behoeften, belangstelling en talentontwikkeling van die leerlingen. Voor hen is Smets hervorming rampzalig, zoals blijkt uit de ervaring met het *collège unique*.

Hélène Harder en *Anne Le Goff* stellen dat het niet afgestemd zijn van het *collège unique* op minder theoretisch getalenteerde leerlingen, het negatief zelfbeeld, de schoolmoeheid en het geweld bij die jongeren stimuleert: "*Or ce maintien dans l'échec scolaire d'une certaine frange des élèves a aussi des conséquences désastreuses pour l'institution elle-même et la société. En effet, ne trouvant pas leur place au collège unique, qui ne leur renvoie qu'une image négative d'eux-mêmes, certains sont portés à la violence, ce qui crée une situation explosive dans certains établissements. Le développement des incivilités trouve aussi sa source dans l'ennui de certains jeunes au lycée. Il est donc d'autant plus urgent d'y remédier.*"

De Franse leraar *Rémi Reims* formuleert het zo: "*Onder het voorwendsel van gelijke kansen verliezen leerlingen die zouden kunnen schitteren in beroepsrichtingen hun tijd en eigenwaardegevoel. Ik geef zelf les in het 'collège unique', het is absurd leerlingen in een toestand van mislukking te houden tot in het 3de jaar " (= 14 jarigen).*

Ook de Franse '*Haut Conseil de l'éducation*' poneerde vorig jaar in zijn jaarlijks rapport dat de effecten van het *collège unique* voor de zwakke leerlingen haaks staan op de nobele doelstellingen. De basisconclusie luidde: "*Le collège unique se révèle incapable de réduire la grande difficulté scolaire, de mettre en place un soutien et un rattrapage efficace, de prendre en compte les différences de rythmes d'apprentissage des élèves.*" De Franse Onderwijsraad bestempelde het '*collège unique*' als dé zwakke schakel in het onderwijssysteem en stelt dat 95 % van de leerkrachten dit bevestigden.

Zelfs een prominent lid van de communistische partij, *Michel Deschamps*, bekent: "*Het collège unique is een abstracte fictie die ervan uitgaat dat er geen verschillen bestaan*" (L'Humanité, 21 novembre 2002). De rechtse RPR-partij kwam in 2000 tot dezelfde conclusie: "*Il faut aujourd'hui mettre fin au 'Collège unique' qui conduit à l'échec un trop grand nombre d'élèves alors que, selon d'autres modalités, ils pourraient réussir*".

3.4 Onderpresteren van betere leerlingen

Een middelmaatprogramma is ook funest voor sterke leerlingen. Een te grote verscheidenheid van leergebieden op een te laag abstract niveau, leidt tot demotivatie en onderpresteren bij de theoretisch gerichte leerlingen. De *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie* (VRWI) betreurt in zijn advies dat

Smets hervorming de talentontwikkeling van de sterkere leerlingen in sterkere mate dan op vandaag zou afremmen. We lezen dit ook in een recent Itine-rea-rapport (29 maart). De VRWI & Itinera vragen de beleidsmakers om meer i.p.v. minder aandacht te besteden aan jonge getalenteerde leerlingen.

3.5 Afremming sociale doorstroming

Ook de getalenteerde arbeiderskinderen zouden in sterke mate de dupe zijn van de te lage middelmaatteisen. Prof. W. Kientz poneerde al in 1971 dat precies de comprehensieve middenschool de sociale doorstroming bemoeilijkt omdat ze getalenteerde kansarme leerlingen in hun achterstand bevestigde door het presenteren van een al te brede verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch en abstract niveau (*Einlichkeit und Differenzierung im Bildungswezen*, Berlin, 1971). Ook de invoeging van de zes belangstellingsgebieden zou leiden tot te grote verscheidenheid en een te laag niveau.

Getalenteerde arbeiderskinderen kunnen bij ondervoeding hun achterstand van huis uit in veel mindere mate compenseren. Veel doorgestroomde arbeiderskinderen hebben zich destijds precies kunnen optrekken aan het uitdagende leeraanbod en aan de hoge eisen. Een middelmaatprogramma zou tot minder sociale doorstroming leiden. De hervormers vinden dat alle leerlingen moeten kennismaken met alles en nog wat, met 'tal van belangstellingsgebieden waarmee ze binnen de huidige onderwijsstructuur wellicht niet in aanraking komen'. Het principe van degelijk onderwijs is precies dat leerlingen er in contact komen met goed geselecteerde en gestructureerde leerinhouden die hun neerslag vinden in vakdisciplines.

4 Besluiten

Het verbreden van de huidige gemeenschappelijke basisvorming (27/28 lessen en 10/11 vakken) met 3/2 nieuwe vakken en 6 omvangrijke belangstellingsgebieden is een grote illusie. De hervormers beseffen niet hoe omvangrijk de huidige gemeenschappelijke stam wel is, groter zelfs dan in de comprehensieve scholen.

Verder heeft niemand enig besef van de inhoud van de 6 magische en oerverloze belangstellingsgebieden en van hun integratie binnen de vakken. Toch wordt dit als het pronkstuk van de hervorming voorgesteld. Binnen de VLOR-leden gelooft enkel

de VVKSO-koepel niet in de meerwaarde van belangstellingsgebieden.

Door het afschaffen van het pakket optie-uren zullen de leerlingen met een smallere i.p.v. bredere eerste graad geconfronteerd worden. De eerste graad wordt in een theoretisch (aso)keurslijf gestopt. De hervorming zal nefast uitvallen voor alle leerlingen. Op het einde van de eerste graad zal ook minder duidelijk zijn welke studierichting voor de leerling de meest passende is. De leerlingen zullen met andere woorden minder studiebekwaam zijn.

In deze tweede bijdrage over het VLOR-advies blijkt eens te meer de vaagheid, ondoordachtetheit en lichtzinnigheid van het VLOR-advies.

Bijlage: Slechts 20 uur gemeenschappelijk!?

In een recent gesprek (7 maart) met COC-vakbondsleden stelde COC de middenschool in vraag. De vraag aan minister Smet luidde: *"Is het haalbaar om alle leerlingen in de eerste graad samen te brengen? Vreest u niet dat door het grote niveauverschil de sterkere leerlingen niet meer aan hun trekken zouden komen en de zwakkere constant op de toppen van hun tenen moeten lopen?"* (Brandpunt, maart 2011).

Minister Smet antwoordde: *"De leerlingen zullen niet constant, maar ongeveer twintig uren samen les volgen. Daarnaast (12 lessen?) krijgen zij apart les: remediëring voor de zwakkere leerlingen, extra prikkeling voor de sterkere, met bijvoorbeeld Latijn, Arabisch of techniek op een hoog niveau."*

Hier wekt minister Smet plots de indruk dat er voor de 13 vakken van het basispakket (+ geïntegreerde belangstellingsgebieden) slechts 20 in plaats van 28 uitgetrokken lessen uitgetrokken zouden worden. Er resten dus 12 gedifferentieerde lessen en die zouden voor de zwakkere leerlingen aan remediëring besteed worden. Dit alles klinkt uiteraard nogal absurd en staat ook haaks op de oriëntatienota, de gezamenlijke eindtermen e.d. Dergelijke 'losse' uitspraken van minister Smet werken velen op de zenuwen; je krijgt de indruk dat hij zijn eigen hervormingsplan onvoldoende kent en er zomaar wat uitflapt. Merkwaardig genoeg stelde ook de partij *Groen!* op haar onderwijscongres van 19 maart dat er slechts 60 % van het programma gemeenschappelijk moest zijn. Er zou dus veel minder gemeenschappelijke stam zijn dan momenteel het geval is (=87 % in eerste jaar).

Analyse VLOR-advies; deel 3: vakkenclusters, differentiatie en remediëring, niet overzitten voor eerste jaar, schakelblok, competentiegericht onderwijs

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

1 Vakkenclusters i.p.v. vakken: aanslag op kwaliteit!

1.1 Vakkenclusters i.p.v. vakken

In het plan-Monard stond het vakkenoverschrijdend werken als didactisch principe centraal - samen met de ermee verwante competentiegerichte aanpak. In Smets hervormingsplan is eveneens sprake van vakkenclusters en eindtermen die niet langer gebonden zijn aan vakdisciplines. Ook de VLOR pleit voor het werken met vakkenclusters.

Het vakkenoverschrijdend werken zou volgens de hervormers veel boeiender zijn voor de leerlingen dan het klassiek werken met vakdisciplines. In het VLOR-advies lezen we verder: *“Omdat de VLOR voorstander is van een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, vindt hij het goed dat onderwijsverstrekkers de vakken geclusterd kunnen en mogen aanbieden.”* Ook Georges Monard stelt expliciet dat het werken met brede leergebieden zoals in het lager onderwijs zou zorgen voor een geleidelijke overgang (*IVO sprak met Georges Monard*, IVO, 118, maart 2010, p. 8).

In het lager onderwijs wordt echter bijna uitsluitend met vakken gewerkt. We merken zelfs voor wereldoriëntatie dat veel leerkrachten derde graad weer meer een onderscheid maken tussen lessen geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis – ook al pleiten de eindtermen voor een vakkenoverschrijdende aanpak. In Nederland wordt er opnieuw met afzonderlijke zaakvakken gewerkt vanaf de 2^{de} graad en in Frankrijk zelfs vanaf de eerste graad.

In het VLOR-advies en in Smets hervormingsplan wordt het revolutionair voorstel om te werken vanuit vakkenclusters niet geconcretiseerd. Minister Smet bedacht hiervoor het smoesje dat zo'n invulling overgelaten moest worden aan de onderwijsverstrekkers.

De VLOR vraagt zich wel af *“hoe die clustering verzoend kan worden met de bekwaamheidsbewijzen, vooral na de recente hervormingen in de lerarenopleiding voor de eerste graad s.o. De bekwaamheidsbewijzen gelden nu nog slechts voor twee*

vakken, waar dat er vroeger drie waren” De VLOR vreest terecht bevoegdheidsproblemen omdat de regenten enkel opgeleid zijn om 3 – en sinds een aantal jaren slechts 2- vakken te geven. We hebben de voorbije 25 jaar heel veel energie besteed aan het verzet tegen de reductie van 3 vakken (groot stamvak + 2 andere) naar 2 (zelfs 2 kleine vakken soms). In 1984 konden we nog de *Hoge Raad* en minister Coens overtuigen om het op 3 vakken te houden. Jammer genoeg kregen we bij recentere hervormingen niet het minste gehoor. In een eerste VLOR-advies werd geopteerd voor een extreem brede bevoegdheid (tot zelfs 5 vakken) en een paar jaar later voor het andere extreem: 2 vakken en geen verplichting meer om minstens 1 groot vak te kiezen.

1.2 Aanslag op kwaliteit

Onderwijsmensen weten dat brede vakkenclusters complete onzin zijn en ook moeilijk te organiseren zijn. Vakkenclusters en vakkenoverschrijdend onderwijs in de eerste graad zouden leiden tot een inhoudelijke structuurloosheid en tot een grote niveaudaling. Vakkenclusters zijn ook moeilijk haalbaar vanuit de vakspecifieke bevoegdheid en opleiding van de leerkrachten. Het zou leiden tot een afbraak van de belangrijkste kwaliteitshefbomen: de gestructureerde vakdisciplines, de ermee verbonden leerplannen en leerboeken, de gerichte evaluatie, het belang van de vakspecifieke competenties van de leerkrachten en de eraan gekoppelde lerarenopleiding ... Ook in landen met een comprehensieve lagere cyclus als Frankrijk, Finland ... wordt gewerkt met de vakdisciplines – vooral zoals die (in ons aso) traditioneel aan bod komen.

Zelfs de bekende Engelse onderwijssocioloog *Michael Young* die in de jaren zeventig zo sterk de vakinhouden relativeerde, is nu één van de voorvechters van de vakgerichte aanpak geworden.

De VLOR vertelt er niet bij hoe er geclusterd zou kunnen worden. In Smets hervormingsplan treffen we wel termen aan als 'projectonderwijs', maar de rage van het (open) projectonderwijs is al 20 jaar voorbij. Voor verdere kritiek op de uitholling van leerplannen en vakdisciplines verwijzen we ook

naar de bijdrage over 40 jaar ontscholingsdruk en naar bijdragen op www.o-zon.be.

Het verwondert ons dat enkel de lerarenbonden afstand namen van het verreikende clusteringsvoorstel: *“ACOD, COC en VSOA dienden hierover een minderheidsstandpunt in. De vakverenigingen van het personeel van het onderwijs vinden het de plicht van de overheid om vakken te blijven gebruiken als ankerpunt van het personeelsgegeven. De vakken moeten een stabiel, centraal vastgelegd element blijven. De clustering van vakken ondermijnt dit. De vakbekwaamheid van de personeelsleden staat garant voor een kwalitatief hoogstaand onderwijs. De mogelijke willekeur en rechtsonzekerheid die voortvloeit uit vakkenclustering is voor de vakverenigingen van het personeel van het onderwijs onaanvaardbaar.”*

De koepels van de onderwijsnetten sloten zich merkwaardig genoeg niet aan bij het standpunt van de lerarenbonden. De scholen die zij vertegenwoordigen wensen nochtans niet te werken met vakkenclusters. De visie van de meerderheid binnen de VLOR staat hier lijnrecht tegenover de visie van de vertegenwoordigers van de leraren. We zijn ervan overtuigd dat ook meer dan 90 % van de directies en schoolbesturen voorstander zijn van het werken met vakdisciplines in de eerste graad.

2 Geen overzitten en geen B-attest na eerste jaar: rampzalig!

We lezen in het VLOR-advies dat een leerling pas beoordeeld en geattesteerd mag worden op het einde van de eerste graad (cyclus): *“In het voorstel van de overheid kan de delibererende klassenraad na het eerste jaar kiezen tussen aan A- of en C-attest. De VLOR vindt het vanuit het concept van de eerste graad logischer om pas een attest uit te reiken na het tweede leerjaar.”* Het verbaast ons dat ook de onderwijsvakbonden en de koepels akkoord gaan met de afschaffing van een C-attest op het einde van het eerste jaar. In het eigen advies stelt de COC-lerarenbond wel voor om zwak presterende leerlingen eventueel naar de schakelklas te verwijzen.

Dit VLOR-standpunt komt ons wel bekend voor. Het slechts beoordelen van de leerlingen op het einde van de eerste graad, werd in *Franstalig België* uitgetest in het decreet *‘école de la réussite’* van 1995 en sorteerde er rampzalige gevolgen. Leerlingen die weten dat ze automatisch overgaan naar

het 2^{de} jaar zijn o.a. minder gemotiveerd om te slagen en er is ook minder inzet bij de leerkrachten en ouders. Achterstanden worden ook minder vlug bijgewerkt. We kregen in Franstalig België heel veel leerlingen met een grote achterstand en heel veel zittenblijvers in het 2^{de} jaar. Op een bepaald moment werd er geëxperimenteerd met een extra 3^{de} jaar voor de achterblijvende leerlingen. Nagenoeg iedereen was het er achteraf over eens dat het uitstellen van de sanctionering tot na het 2^{de} jaar heel nefast was en dat de *‘école de la réussite’* die het zittenblijven wou uitbannen, een *‘école de l’échec’* werd - met nog meer zittenblijvers dan voorheen. In Franstalig België stelde men dus vast dat dit ‘cycle-systeem’ leidde tot grote leerachterstanden en tot afhaken – net zoals in het Franse *collège unique*.

Op dit punt zijn we het dus wel eens met minister Smet en zijn medewerkers die stellen dat een beoordeling en sanctionering op het einde van het eerste jaar noodzakelijk zijn. Er zijn overigens bijna nergens minder zittenblijvers dan in onze eerste graad – ook al wordt het omgekeerde beweerd in de nota van minister Smet en in het rapport-Monard.

We voegen er nog aan toe dat er door de gemeenschappelijkheid ook geen B-attest met een overgang naar een andere richting meer mogelijk is op het einde van het eerste leerjaar. Leerlingen die het gemeenschappelijk programma niet aankunnen zullen nog een 2^{de} jaar hun lijdensweg in dezelfde omstandigheden moeten verder zetten. We stimuleren aldus de leermoeieid, het spijbelen ... bij een deel van de leerlingen. Momenteel zijn er overstapjes mogelijk van aso naar tso, van tso naar bso, naar 1B, van de optie Latijn naar de optie ‘moderne wetenschappen’....

3 Geen B-attest (selectie) op einde eerste graad!

In verband met de attestering op het einde van de eerste graad stelt de VLOR *“dat een B-attest (zoals voorzien in Smets hervormingsplan) hier niet past. De VLOR vindt het (enkel) belangrijk dat alle leerlingen en hun ouders weten welke competenties de leerling verworven heeft en wat dat betekent voor hun verdere keuzes. De VLOR vindt principieel dat de attestering een duidelijk verschil moet maken tussen een leerling die geslaagd is en een leerling die niet geslaagd is. ... Een B-attest op het einde van de eerste graad past niet in het concept van de brede eerste graad en van de verbreding van de*

tweede graad. De mogelijkheid van een B-attest installeert opnieuw al vanaf de tweede graad een hiërarchie, met de waterval die daarvan een gevolg is, in de structuur van het secundair onderwijs. De VLOR is verder ook voorstander van mogelijkheden tot vrijstellingen bij een C-attest. ... De raad betwijfelt of dit voorstel (van de minister) voor attestering dat grotendeels overeenkomt met het huidige systeem, het zittenblijven zal terugdringen. Vaak spelen bij die beslissingen ook de houding en het gedrag van de leerling een rol. De VLOR opteert daarom voor een systeem van attestering gekoppeld aan een positief advies op basis van de mogelijkheden van een leerling."

In een noot onderaan de pagina lezen we: "COC, de directeurs van het vrij onderwijs, de ervaringsdeskundigen van het vrij onderwijs en VVKSO sluiten zich wel aan bij het voorstel van de minister om na de eerste graad de mogelijkheid te voorzien om een B-attest uit te reiken. Deze mogelijkheid voorkomt dat leerlingen te lang bij een foute keuze blijven." We gaan volledig akkoord met dit afwijkend standpunt. Volgens de meeste VLOR-leden mag er dus ook nog geen enkele vorm van selectie zijn na de gemeenschappelijke stam. Ze beseffen blijkbaar ook niet dat de selectie na de middenschool in Finland en in andere comprehensieve landen heel streng en genadeloos is. Het feit dat de meeste VLOR-leden geen B-attest willen en de selectie het liefst uitstellen tot na het vierde leerjaar, wijst eens te meer op de praktijkvreemdheid van de VLOR-adviezen.

4 Flexibilisering vanaf de 2^{de} graad?

De VLOR pleit ook voor vrijstellingen bij een C-attest op het einde van de gemeenschappelijke cyclus, een soort flexibilisering (versoepeling) zoals in het hoger onderwijs. Leerlingen mogen dan al starten met een volgend jaar, maar ze moeten de vakken waarvoor ze een tekort hadden nog afleggen. In kringen van het hoger en universitair onderwijs wijst men alom op de vele problemen die zo'n flexibilisering met zich meebrengt. Zo zijn er studenten die bepaalde vakken van het eerste jaar nog moeten afleggen in het 3^{de} jaar, of studenten die in principe de stage van het 2^{de} jaar moeten doen, maar niet geslaagd waren voor de stage in het eerste jaar. Flexibilisering leidt tot uitstelgedrag bij de studenten, tot vermindering van de slaagkansen.

5 Remediëren binnen differentiatiepakket

5.1 VLOR onderschrijft remedieerpakket, VVKSO niet en terecht

In landen met een comprehensieve lagere cyclus kunnen de zwakkere leerlingen veelal de gemeenschappelijke leerstof en het gemeenschappelijke tempo niet aan. Dit leidt al vlug tot grote achterstanden. Men probeert dan veelal een oplossing te vinden via allerlei vormen van remediëring en differentiatie. Smets hervormingsplan voorziet een apart differentiatiepakket van 4 lesuren. In de praktijk van bijvoorbeeld het Frans 'collège unique' blijkt wel dat remediëring en differentiatie moeilijk organiseerbaar zijn en al te weinig effect sorteren. We bespreken in dit kapittel enkel het remedieeraspect.

De VLOR schrijft: "De VLOR is voorstander van een structureel pakket met gekleurde uren (4) voor differentiatie die aanwijsbaar zijn in het lessenrooster. Dit kan (volgens de oriëntatienota) gebruikt worden om tekorten te remediëren of om bepaalde vakken te verdiepen. De VLOR vindt het een vooruitgang dat 'alle' leerlingen de kans krijgen om tekorten te remediëren voor 'alle' vakken van de basisvorming. Nu kunnen leerlingen van in het begin van het secundair onderwijs keuzes maken waardoor bepaalde tekorten in hun basisvorming nooit meer worden weggewerkt".

De VLOR onderschrijft dus het apart remedieerpakket van 4 lesuren dat feitelijk in de plaats komt van de lesuren die momenteel voorzien zijn voor gedifferentieerde opties. De VLOR lijkt hier ook te suggereren dat precies door de keuze van tso- en bso-opties tekorten in de basisvorming nooit meer weggewerkt kunnen worden en dat dus het wegvalen van die optie-uren voor die leerlingen een goede zaak is. De VLOR voegt er ambitieus aan toe dat het remediëren voor *alle* vakken van toepassing is – en dus niet louter voor wiskunde en de taalvakken.

De VLOR houdt vooreerst geen rekening met het feit dat grote achterstanden die een aantal leerlingen al in het lager onderwijs opgelopen hebben en dit vaak voor meerdere vakken, niet zomaar weggevoerd kunnen worden en dat de leerkrachten hiervoor ook niet opgeleid zijn. De VLOR vergeet ook dat precies door het nieuwe middelmaatprogramma nieuwe achterstanden gecreëerd zullen worden. In onze huidige eerste graad krijgen de leerlingen algemene vakken als wiskunde, Frans,

Nederlands, wetenschappen meer op hun niveau aangeboden. In heterogene klassen met dezelfde eindtermen en leerplannen zullen de zwakkere leerlingen vanaf de eerste week enorme achterstanden oplopen. De zwakste hebben meer dan driemaal meer verwerkingstijd nodig dan de sterkste. De achterstanden bij de zwakkere leerlingen zullen zich opstapelen en dit voor alle vakken; remediëren wordt dan hopeloos en als dweilen met de kraan open.

We stellen ons heel wat vragen bij de invulling, de organiseerbaarheid en het mogelijk effect van zo'n remedieerpakket en nog meer bij de o.i. nefaste gevolgen van het vervangen van meer praktisch gerichte optie-uren (*tso, kso en bso*) door extra uren voor wiskunde en taal (zie 11.2).

5.2 VVKSO: geen differentiatiepakket

In haar minderheidsstandpunt stelt de VVKSO-koepel dat hij wel voorstander is van remediëring, maar niet van een afzonderlijk remedieerpakket. Het VVKSO wil de remediëring ook beperken tot de vakken wiskunde en taal. In zijn verantwoording van de remediëring stelt het VVKSO explicieter dan de VLOR dat huidige meer praktisch gerichte optie-uren voor typische *tso-, kso-, bso-* vakken 'de aandacht weghalen van de basisvorming': *"Op dit ogenblik wordt bij een groep leerlingen de aandacht weggehaald van de basisvorming om al specifieke (technische of praktische) vaardigheden aan te leren, terwijl precies die leerlingen soms met een smalle basis voor taal en rekenen het lager onderwijs verlaten hebben. Daardoor bouwt zich een bestaande achterstand nog verder op, wat de toekomst van die leerlingen als maatschappelijk zelfredzame burgers hypothekeert. Voor hen is ondersteuning of remediëring van de basisvorming essentieel. Voor die leerlingen is extra aandacht voor die basis nodig (meestal voor taal en wiskunde) via op de groep of het individu gerichte remediëring."* Het VVKSO verklaart dus ook dat de remedieeruren in de plaats komen van de huidige optie-uren (4/5 in het eerste jaar).

De hervormingsvoorstellen gaan er blijkbaar van uit dat de huidige meer praktisch gerichte optie-uren 'de aandacht weghalen van de basisvorming' – zoals het VVKSO het uitdrukt. Dit getuigt niet van een grote waardering voor de niet-*aso*-ingrediënten en voor het *tso/bso/kso* in het algemeen. De hervormers wekken net zoals destijds bij de invoering van het VSO de indruk dat enkel de *aso*-vakken bijdra-

gen tot de algemene vorming. De hervormingsfilosofie pretendeert nochtans dat het begrip algemene vorming wordt verbreed en dat er binnen de comprehensieve hervorming meer aandacht zal zijn voor technische kennis en vaardigheden. De invoering en invulling van de remedieeruren maakt nog eens duidelijk wat we hierboven al aantoonde: de hervorming leidt voor de meeste leerlingen tot een inhoudelijk smallere en minder uitdagende eerste graad. Dit is het gevolg van de sterke reductie van technische kennis en vaardigheden voor *tso-, kso-* en *bso*-leerlingen en van het wegvallen van uitdagende opties voor de sterke leerlingen.

5.3 Theoriegerichte remedieeruren i.p.v. praktisch gerichte optie-uren: demotiverend

Nog erger lijkt ons dat de 4 remedieeruren in de plaats komen van de huidige optie-uren voor typische *tso/bso/kso*-ingrediënten met inbegrip van praktijk of handenarbeid - zaken die deze leerlingen veelal veel meer interesseren. In de 'nieuwe' eerste graad krijgen die leerlingen niet enkel de 5 vakuren wiskunde op een al te abstract niveau, maar er bovenop ook nog eens een paar uren remediëring-wiskunde; idem voor Nederlands en/of Frans. Voor wiskunde, Nederlands en Frans zullen die leerlingen dus zo'n 19 lessen krijgen. Op die wijze maak je deze 12-à14-jarigen enkel schoolmoe en stimuleer je een negatief zelfbeeld, het afhaken, het spijbelen, protest en geweld ... In onze gedifferentieerde eerste graad kiezen die minder theoriegerichte leerlingen voor *tso-* of *bso*-opties met meer praktisch gerichte leeractiviteiten.

5.4 Achterstanden lager onderwijs: opdracht lager onderwijs

Als het gaat om het remediëren van bijvoorbeeld wiskunde-achterstand bij leerlingen 'die met een te smalle basis het lager onderwijs verlaten' (VVKSO-formulering), dan gaat het o.i. over zaken die prioritair in het basisonderwijs aangepakt moeten worden. In haar eigen advies beklemtoont de COC dat inzake remediëring vooral in het basisonderwijs meer aandacht, centen en energie besteed moeten worden aan het verminderen van taal- en leerachterstanden. In de ons omringende landen pleiten er ook steeds voor om die problemen zo vroeg mogelijk in het basisonderwijs aan te pakken; het is niet effectief en eigenlijk al veel te laat als dit pas op het einde van het lager onderwijs of in het secundair gebeurt.

Mieke Van Hecke, topvrouw katholiek onderwijs, stelde in augustus 2009 dat ze inzake het wegwerken van achterstanden voor wiskunde en taal vooral heil verwachtte van een doorgedreven aanpak in het basisonderwijs en niet van een hervorming van de eerste graad s.o. Voor remediëring van tekorten voor de eindtermen van het basisonderwijs zijn de leerkrachten s.o. overigens niet opgeleid.

6 Samen optrekken binnen heterogene klassen en differentiatie

6.1 Sterk heterogene klassen met aso/tso/bsc + helft van 1B-leerlingen

De leerlingenpopulatie in de gemeenschappelijke eerste graad zou in het hervormingsvoorstel van de minister en van de VLOR in sterke mate heterogeen worden als gevolg van de afschaffing van de opties & van het beroepsvoorbereidend leerjaar, én van het feit dat zwakke leerlingen met een attest basisonderwijs voortaan niet meer naar de schakelklas (vroegere 1B) mogen overstappen (= helft van leerlingen van huidige 1B). Als het project *leerzorg* (= inclusief onderwijs) straks uitgevoerd zou worden, dan zouden hier nog heel wat probleemleerlingen bijkomen. Nu belanden een deel van die leerlingen al in het beroepsonderwijs en dit leidt er nu al tot een aantasting van de kwaliteit.

Minister Smet en zijn medewerkers willen eenzelfde programma voor alle leerlingen en het samen optrekken - de intellectuele en sociale mix - binnen heterogene klassen. In de hervormingsnota wordt gesteld dat het werken met heterogene klassen en dezelfde eindtermen en leerplannen mogelijk is als men maar voldoende differentiatie inbouwt. Tegelijk mag differentiatie de studiekeuze geenszins vroegen en determinerend werken: op het einde van de eerste graad moet de leerling nog alle kanten uit kunnen. Hervormer *Georges Monard* stelt ook expliciet dat pas vanaf het derde jaar de vakken op een verschillend beheersingsniveau aangeboden kunnen worden. In de eerste graad moeten we volgens *Monard* "de leerlingen samen houden en de keuze nog wat afremmen – net zoals in het lager onderwijs. Het is immers belangrijk voor de samenleving dat men de jongeren niet te vlug opdeelt" (IVO, 118, p. 9).

De VSO-pleitbezorgers pleitten in de jaren zeventig ook al voor allerhande fantasierijke vormen van doorgedreven differentiatie, maar in de praktijk kwam er van het werken met heterogene klassen en

doorgedreven differentiatie heel weinig terecht (zie *Onderwijskrant* 152). Binnen het Franse *collège unique* wordt de "pédagogie différenciée" al 35 jaar als hét wondermiddel voorgesteld, maar weinig gepraktiseerd. Leerkrachten van de derde graad lager onderwijs getuigen dat voor hen het bijhouden van de leerlingen een bijna onmogelijke zaak is; er wordt dan ook al veel gewerkt met niveaugroepen en zelfs met niveauklassen.

Het samen optrekken binnen heterogene klassen staat centraal, maar het hervormingsplan concretiseert niet hoe dit moet. In het VOLT-debat van 22 september 2010 stelde minister Smet plots fantaserijk voor om bijvoorbeeld te werken met twee leerkrachten tegelijk voor klas. Hij stelde verder dat differentiatie ook makkelijk didactisch kon via een combinatie van werkvormen: stimuleren, zelfstudie, het gebruik van digiborden... De twee andere panelleden, *Ann Brusseels* (Open VLD) en prof. *Ivan van de Cloot*, fronsten de wenkbrauwen. In een recent *Itinera*-rapport van prof. van de Cloot en *Carl Vankeirsbilck* wordt eens te meer uitvoerig aangetoond dat het werken met heterogene klassen nefast is voor de leerprestaties en dat doorgedreven differentiatie tot de wereld van de labels behoort: "Een schooljaar overslaan; de mythes voorbij. Tevens benaderd vanuit de hervormingsplannen *Secundair Onderwijs*" (29 maart 2011, zie rapport op Internet of pag. 11).

In comprehensieve landen werkt men ook veelal met streaming of niveauklassen; zo kunnen de vakken op een verschillend beheersings- en verwerkingsniveau aangeboden worden. Er is ook altijd differentiatie via het aanbieden van een aantal optievakken. Naast 10 gemeenschappelijke vakken is er in het comprehensieve Engeland nog een ruimte voor keuze uit een 15-tal optievakken. Voor de meeste vakken worden de leerlingen in 3 niveauklassen ingedeeld: een *A-groep*, een *B-groep* en een *non-examination* groep. En dan zijn er nog de traditionele grammar schools waarin Latijn een omvangrijk leerdomein is; en de scholen die zich in een bepaald technisch vakgebied mogen specialiseren. Bij de verwijzing naar comprehensieve landen wordt dit alles meestal niet vermeld en krijgt men de indruk dat iedereen er hetzelfde aanbod krijgt binnen heterogene klassen. Er is ook veel kritiek op onze opties in de eerste graad, maar ook in comprehensieve landen zijn er tal van optievakken.

6.2 Samen optrekken én doorgedreven differentiatie!?

In haar eigen advies plaatst ook de COC-lerarenbond grote vraagtekens in verband met de haalbaarheid van de differentiatievoorstellen binnen heterogene klassen: *“Er worden heel wat functies, doelstellingen en betekenissen aan differentiatie toegewezen. Dit deel van de nota vergt nog heel wat verduidelijking om de invulling ervan in verschillende contexten en betekenissen duidelijk te maken. ... COC vraagt dat de aanpak in de eerste graad rekening houdt met de verschillen in abstractieniveau tussen de leerlingen zodat alle leerlingen voldoende uitgedaagd worden. COC stelt zich de vraag of de nieuwe structuur (uitstel van studiekeuze en structurele hergroepering van leerlingen tijdens het differentiatiepakket) wel voor alle leerlingen het welbevinden zal verhogen.”* Ook de VLOR twijfelt aan de haalbaarheid van het differentiatievoorstel: *“De VLOR heeft nog veel vragen bij de concrete invulling die scholen zullen willen en kunnen geven aan die differentiatie. Zo vraagt hij zich af of deze differentiatie haalbaar is zonder bijkomende middelen en hoe scholen dit zullen organiseren.”*

De VLOR pleit voor differentiatie binnen het voorziene differentiatiepakket, maar voegt er onmiddellijk een voorwaarde aan toe: *“De VLOR vraagt aan de overheid om over de invulling van die differentiatie regels op te leggen die voorkomen dat scholen de mogelijkheden tot differentiatie eerder gebruiken om zich te profileren dan om in te spelen op de noden van een heterogeen leerlingenpubliek.”* De VLOR vreest voor het heimelijk terug invoeren van opties via differentiatie, niveauklassen ... en beklemtoont nog sterker het samen optrekken binnen heterogene klassen.

In tegenstelling met de nota's van Monard en van minister Smet merken we verder dat volgens de VLOR de leerlingen niet enkel samen moeten optrekken, maar dat de leerkrachten tegelijk mogen en moeten werken op *‘verschillende (hoeveel?) beheers- en verwerkingsniveaus’*. Dit klinkt mooi op papier, maar is in de praktijk niet te realiseren. Bij de concretisatie hiervan formuleert het VVKSO wel een aantal fantasierijke voorstellen (zie punt 6.5).

6.3 Inspelen op aanwezige belangstelling?

Het VVKSO stelt in zijn minderheidsstandpunt dat de leerkrachten ook moeten inspelen op de al

aanwezige interesses, maar dit wordt niet geconcretiseerd. Ook zo'n differentiatie strookt eigenlijk niet met de hervormingsfilosofie; zo stelt *Georges Monard* dat elke leerling met alle mogelijke domeinen in contact moet komen om zo ook interesse voor nieuwe dingen te ontdekken: *“Wie geen vermoeden heeft van klassieke talen, techniek, cultuur ... zal dit niet kiezen. Laat de kinderen ook wat anders leren kennen dan ze van thuis kennen”* (IVO 118, p. 9). De eerste graad moet volgens de hervormingsfilosofie niet inspelen op de aanwezige interesse, maar eerder nieuwe en bredere belangstelling opwekken.

Net als het VVKSO pleit ook *Roger Standaert*, directeur *Entiteit Curriculum*, voor het inspelen op de aanwezige interesses: *“Het komt er inzake differentiatie in belangstelling vooral op aan dat de leerlingen hun talenten leren ontdekken en kunnen ontplooiën in activiteiten of thema's die ze zelf kunnen kiezen via workshops e.d.”* (o.c., p. 30). Inspelen op de al aanwezige belangstelling via het laten kiezen van workshops, laten verdiepen van zaken waarvoor een leerling al belangstelling heeft, in het 2de jaar laten kiezen van 2 belangstellingsgebieden uit een totaal van 6 ... ;dit zijn allemaal zaken die niet stroken met de officiële doelstelling: brede belangstelling wekken voor onvermoede zaken. Dit is ook wel de reden waarom de meerderheid van de VLOR-leden stellen dat ook in het tweede jaar alle zes belangstellingsgebieden aangeboden moeten worden.

6.4 Illusoir VVKSO-standpunt over differentiëren

Het VVKSO beklemtoont in zijn minderheidsstandpunt veel sterker dan de VLOR dat het gemeenschappelijk programma in sterke mate afgestemd moet worden op de grote verschillen inzake leer-snelheid en belangstelling van de leerlingen en zelfs moet inspelen op de uiteenlopende (beroeps) keuzes: *“Vanaf de eerste graad zal de leerling via een gedifferentieerde en/of verdiepende benadering van de basisvorming immers op zoek gaan naar de meest geschikte plaats op de continua (abstract – concreet, algemeen – specifiek, ...) en naar het domein waarop zijn interesse zich situeert. De eerste graad moet dus uitdagend zijn voor elke jongere.”*

Het VVKSO verlangt het onmogelijke van de eerste graad en van de leerkrachten. We moeten werken met dezelfde eindtermen en eenheidsleerplannen, maar tegelijk moeten sommige leerlingen een

eerder abstract aanbod krijgen en andere een meer concreet, de ene groep een meer algemeen en de andere een meer specifiek, de ene groep meer werken met het hoofd en de andere werken met de handen, ... Een groep leerlingen in klas krijgt dus abstracte wiskunde, de zwakkere concrete en specifieke wiskunde en de middenmoters iets tussenin. We moeten verder ook inspelen op de uiteenlopende interesses. Die visie sluit eerder aan bij de bestaande eerste graad met zijn opties en met minder heterogene klassen waarin de beheersingsgraad en het leertempo kan afstemmen op het peil van de klas.

De kritiek dat een gemeenschappelijk middelmaatprogramma te moeilijk is voor de ene leerling en te gemakkelijk voor de andere omzeilt het VVKSO-voorstel als volgt: *“Leerlingen die nood hebben aan een hoog abstractieniveau hoeven dat niet enkel te vinden in klassieke talen, maar ook in het verder uitdiepen van aspecten van de basisvorming zoals techniek, natuurwetenschappen, wiskunde, moderne talen, e.a. Ons inziens kan dat steeds, met uitzondering van Latijn, vanuit de basisvorming gebeuren.”* Daarvoor is dus volgens het VVKSO geen apart differentiatiepakket van 4 lessen nodig. Wat het VVKSO precies met Latijn en het verdiepen ervan voor ogen heeft, blijft nog steeds onduidelijk.

De leerlingen moeten volgens het comprehensief expeditiemodel van minister Smet en van de VLOR samen starten, optrekken en aankomen, maar tegelijk stellen het VVKSO e.a. dat de leerlingen tijdens de gezamenlijke tocht aan ieders talenten en belangstelling aangepaste taken moeten krijgen.

6.5 Inkleuren of verdiepen

Het VVKSO stelt verder: *“Differentiatie moet ook de sterke kanten van leerlingen ondersteunen en mogelijkheden bieden om te werken op verschillende beheers- en verwerkingsniveaus.”* De oplossing klinkt nogal simpel: *“Vertrekkende vanuit een gemeenschappelijke basisvorming moet er ruimte zijn om een vormingsdomein van de gemeenschappelijke vorming specifiek in te kleuren of te verdiepen.”*

Het aanbod mag dus in sterke mate verschillen (ingekleurd zijn) naargelang van de interesse, de aanleg en de toekomstperspectieven van de leerlingen. VVKSO schrijft: *“De nood aan ondersteuning/remediëring staat de nood aan extra uitdaging niet in de weg. Elke leerling krijgt de kans al een keuze voor een studiedomein voor te bereiden. Dit*

gebeurt door een gerichte inkleuring vanuit de basisvorming. Zo kunnen de talenten verkend worden met het oog op observatie en oriëntatie naar een geschikte richting in de tweede graad. Zonder daarvoor extra vakken (NvdR: en opties) aan het curriculum toe te voegen, kan een leerling(en groep) extra inkleuring van bijvoorbeeld het vak techniek krijgen vanuit een bepaald toepassingsgebied waarbij men meer de focus legt op de professional i.p.v. op de techniekgebruiker. In het domein biochemie kunnen bv. aspecten van de voedingsindustrie aan bod komen of in het domein constructie aspecten van hout- bouwindustrie. Een stap uit het technisch proces kan zo behandeld worden dat men bv. het accent legt op de ontwerpfase (creativiteit) of de maakfase (handvaardigheid). In de ontwerpfase kan de rol van de ingenieur belicht worden. In de maakfase kan dan weer de rol van een waaier aan uitvoerende jobs meer in beeld komen. Een ander voorbeeld is een extra inkleuring vanuit natuurwetenschappen. Daar kan het onderzoekende aspect binnen natuurwetenschappen aan bod komen, ofwel de levende natuur met bv. aspecten van de agrarische sector. De keuze van contexten bepaalt de inkleuring of verdieping.”

Dit voorstel lijkt ons vooreerst niet haalbaar en het staat ook haaks op het nastreven van een gemeenschappelijk aanbod. Binnen bijvoorbeeld de 2 lessen voor het brede domein ‘natuurwetenschappen’ zouden de sterkste leerlingen een meer theoretische en onderzoekgerichte invulling moeten krijgen en de zwakste meer praktijkgerichte zaken die nu in de afdeling land- en tuinbouw gegeven worden. De gemeenschappelijkheid is binnen zo’n gekunstelde aanpak ver zoek is.

Een ander voorbeeld. Hoe kunnen bijvoorbeeld toekomstige tso/bsol-leerlingen *“hun talenten verkennen met het oog op observatie en oriëntatie naar een geschikte richting in de tweede graad”* als er in de eerste graad praktisch geen aandacht meer is voor alles wat te maken heeft met de technisch/ technologische componenten en met de praktijk. In de beperkte ruimte die voorzien is voor ‘techniek’ (hoogstens 2 uur) zou men dan ook nog naast het gemeenschappelijk programma de leerlingen met een totaal uiteenlopende invulling moeten confronteren: een aantal leerlingen bv. een muurtje leren metselen, terwijl de andere iets creatiefs mogen ontwerpen.

En wat moeten we ons voorstellen bij een gekleurde invulling van het vak wiskunde - mede vanuit het besef dat de zwakste leerlingen voor een bepaalde materie vier maal meer verwerkingstijd nodig hebben dan de sterkste. Het VVKSO voerde overigens zelf een paar jaar geleden een eenheidsleerplan voor wiskunde in dat veel kritiek krijgt vanwege de leerkrachten. Niet alle leerlingen moeten het breukrekenen, de stelling van Pythagoras, meetkundige bewijzen ... even inzichtelijk en abstract aangeboden krijgen. Maar kunnen we hier dan nog werken met dezelfde minimale eindtermen, eenheidsleerplannen en leerboeken?

7 Schakelblok en getuigschrift basisonderwijs

Ook omtrent het schakelblok, een alternatief voor de huidige 1B-klas, is er veel controverse. De oriëntatienota stelt voor om een schakelblok te voorzien, maar dan uitsluitend voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs behaalden en niet voor leerlingen die wel een getuigschrift hebben (= 50 % van huidige 1B). Dit schakelblok duurt maximaal drie jaar en heeft een dubbele doelstelling: omschakeling naar de eerste graad of functionele geletterdheid enerzijds en voorbereiding op de tweede graad van een specialiserende arbeidsmarktgerichte richting anderzijds.

Het VLOR-advies luidt: *“Dit schakelblok heeft dus een andere finaliteit en een ander doelpubliek dan het eerste leerjaar B en het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar vandaag. Nu heeft meer dan de helft van de leerlingen in 1B een getuigschrift van het basisonderwijs. Deze leerlingen kiezen voor een arbeidsmarktgericht traject”*. De VLOR vindt het een goed idee om een schakelblok te creëren uitsluitend voor leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs: *“In vergelijking met de huidige B-stroom is de doelgroep duidelijker afgebakend, wordt het schakelblok veel kleiner. Bovendien krijgen de leerkrachten volgens de VLOR de kans om meer op maat te werken voor deze specifieke doelgroep. De leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs krijgen in de veel bredere eerste graad, het continuüm van brede studierichtingen in de tweede graad en het continuüm aan studierichtingen in de derde graad veel meer kansen dan de leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs die nu voor de B-stroom kiezen.”*

Het verwondert ons dat slechts “1 VLOR-lid tegen stemde. Een directeur van het vrij onderwijs is geen

voorstander van een schakelblok dat enkel voorbehouden is voor leerlingen die niet beschikken over een getuigschrift basisonderwijs. Hij vindt dat daardoor de verscheidenheid aan leerlingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs zo groot wordt dat ze nog nauwelijks beheersbaar zal zijn voor de betrokken leerkrachten. “ We gaan volledig akkoord met deze directeur. Door het feit dat de helft van de huidige 1B-leerlingen straks in de gemeenschappelijke eerste graad zou belanden, wordt de populatie in de eerste graad nog diverser.

Volgens de oriëntatienota zou het getuigschrift basisonderwijs voortaan gebaseerd moeten worden op het behalen van de eindtermen en niet langer op de leerplandoelen. De VLOR is het hiermee niet eens. Eindtermen dienen niet als beoordelingscriterium. Met het hanteren van de vage en minder eisende eindtermen als norm wil minister Smet wellicht bereiken dat aldus meer leerlingen het getuigschrift krijgen en in de gewone leerlingenstroom terecht komen. Hiermee verlaagt hij niet alleen de eisen die momenteel in het lager onderwijs gesteld worden, maar hij stuurt tegelijk nog zwakkere leerlingen naar de al heterogene klassen. De eindtermen voor Nederlands, Frans e.d. zijn o.i. ook veel te vaag om te kunnen fungeren als beoordelingscriteria.

In het advies van de COC (2 februari) lezen we in dit verband nog een bemerking waarmee we het volledig eens zijn: *“COC is van mening dat leerlingen in de loop van de derde graad basisonderwijs ook zouden moeten kunnen instappen in het schakelblok. Het is immers vaak al bij de start van de derde graad van de basisschool duidelijk welke leerlingen problemen zullen hebben met het realiseren van de eindtermen basisonderwijs. Een schakelblok wordt daar best aangehecht aan de basisschool. COC is van mening dat het schakelblok zo een echte schakelfunctie zou kunnen vervullen tussen het basisonderwijs, BuSO - opleidingsvorm 3 en de eerste graad secundair onderwijs. COC stelt ook dat de leraren die in het schakelblok zullen lesgeven over een mix aan competenties moeten beschikken die nu verspreid zitten over BuSO (handelingsplanning), basisonderwijs (zorg) en SO (B-stroom). COC vindt dat leerlingen die uit het schakelblok doorstromen naar de eerste graad nog enige tijd opgevolgd en ondersteund moeten blijven om de kans op succes te garanderen. COC vraagt duidelijkheid over volgende punten. Kan een leerling een kwalificatieniveau 2 halen (einde tweede graad arbeidsmarkt gerichte studierichting na schakelblok) zonder in het bezit te zijn van een*

getuigschrift basisonderwijs? Wat is de betekenis van een attest schakelblok en wat gebeurt er met leerlingen die de competenties uit het schakelblok niet realiseren?" We merken dus dat ook de COC van mening is dat prioriteit verleend moet worden aan de aanpak van achterstanden in het lager onderwijs.

8 Competentiegericht onderwijs: niet opleggen

Zowel in het plan-Monard als in de oriëntatienota wordt vurig gepleit voor een nieuwe didactische aanpak: meer leerlinggestuurd onderwijs, competentiegericht onderwijs dat samengaat met veel zelfstandig leren, werken met projecten ... Ook de VLOR publiceerde in 2005 een boek over 'competentiegericht onderwijs' waarin in sterke mate gepleit werd voor zo'n aanpak.

In recente standpunten over de saaiheid van ons onderwijs verwachtte minister Smet ook veel heil van spelend leren en gamen. Dit lokte heel wat kritische reacties uit (zie Onderwijskrant 151 & 156). De hervormers spreken ook niet de minste waardering uit voor meer klassieke onderwijsvormen als gestructureerd en interactief lesgeven aan een volledige klas. Na het maartbezoek aan scholen in Korea en China zullen ze hopelijk wat meer respect opbrengen voor een gestructureerde aanpak en voor klassieke werkvormen.

De VLOR besteedt weinig of geen aandacht aan de passages over de gewenste pedagogische aanpak. De VLOR stelt enkel dat de overheid zich niet mag uitspreken over de onderwijsmethodes, maar spreekt zelf geen oordeel uit over de wenselijkheid van competentiegericht onderwijs e.d. We lezen: *"De minister doet ook enkele uitspraken over nieuwe vormen van leren. Didactische methoden zijn echter niet het terrein van de overheid, maar van de onderwijsverstrekkers. ... De overheid kiest resoluut voor competentieontwikkelen onderwijs. De VLOR wijst erop dat competentieontwikkelen onderwijs slechts één van de mogelijke onderwijsconcepten is die kunnen gehanteerd worden om haar doelstellingen te bereiken. Bovendien is het niet noodzakelijk om de structuur van het secundair onderwijs aan te passen om competentie-ontwikkelen onderwijs te realiseren. Competentieontwikkelen leren is een methode. De keuze van een methode behoort tot de pedagogische vrijheid van de onderwijsverstrekker. De keuze van werkvormen behoort tot de professionaliteit van de leerkracht. De*

overheid moet een kader creëren dat ruimte biedt voor verschillende werkvormen, didactische methodes en leertheorieën, zoals het competentieontwikkelen onderwijs en e-leren."

De overheid - samen met haar inspectie en *Entiteit Curriculum* (DVO) - heeft zich ook in het verleden al te sterk bemoeid met het pedagogisch-didactisch gebeuren. Zo werd in de tekst *'uitgangspunten'* bij de eindtermen en bij de basiscompetenties voor leerkrachten een competentiegerichte en constructivistische aanpak opgedrongen, gekozen voor vaardigheden i.p.v. kennis, ... De VLOR heeft die tekst *'uitgangspunten'* destijds goedgekeurd.

De ACOD-lerarenbond stelt zich in zijn eigen advies vrij kritisch op over competentiegericht onderwijs: *"ACOD Onderwijs wenst te wijzen op het gevaar dat het werken met de begrippen 'competenties' en 'competentieontwikkeling' in zich draagt. De definitie zoals geformuleerd in de nota vinden wij niet problematisch. Integendeel, ook wij zijn van oordeel dat er een evenwicht moet zijn in het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes. Wij verzetten ons evenwel tegen een verder terugdringen van de component 'kennis'. Los van een hervorming, merken wij dat vooral de zwakkere leerlingen vandaag verstoken blijven van een algemene basisvorming die zij nodig hebben bij een totale persoonlijkheidsvorming."*

De COC-lerarenbond schrijft omtrent competenties: *"COC heeft fundamentele bedenkingen bij de introductie van competenties als nieuw referentiekader voor het hele curriculum van het secundair onderwijs. Het realiseren van de eindtermen (kennis, vaardigheden en attitudes) zien wij als de kerntaak van het secundair onderwijs. Alleen voor het arbeidsmarktgerichte deel van het curriculum vinden wij (door de overheid opgelegd) competentiegericht werken zinvol."* Hierbij merken we op dat in Nederland al 10 jaar pogingen ondernomen worden om competentiegericht onderwijs in te voeren in het MBO (middelbaar beroepsonderwijs = hogere cyclus s.o.). De officiële invoering ervan is al herhaaldelijk uitgesteld en het verzet blijft heel sterk. De experimenten leidden tot al te veel nefaste gevolgen voor de leerlingen: te weinig instructie, de leerlingen worden te veel aan hun lot overgelaten, verwaarlozing van algemeen vormende vakken die geïntegreerd moeten worden in competentiegerichte praktijktaken, enzovoort.

Conclusies themanummer over hervorming secundair onderwijs en VLOR-advies

Raf Feys

1 VLOR onderschrijft vaag en illusoir hervormingsplan

Dat anno 2011 de COC-lerarenbond, de *Wetenschappelijke Raad voor Wetenschap en Innovatie* en zovele anderen schrijven dat ze niet eens kunnen oordelen over het hervormingsplan omdat dit al te vaag en rekbaar is, lijkt ons een vernietigende uitspraak aan het adres van de beleidsmakers en de vele pleitbezorgers. Nog erger als je weet dat zij al meer dan tien jaar bezig zijn met het bedenken van het hervormingsproject en al vele miljoenen investeerden in onderzoeksprojecten, in *'Accent op talent'*, in de vele proeftuinen ... Je treft in het hervormingsplan van minister Smet en in het VLOR-advies ook geen enkele verwijzing naar die proeftuinen of naar een analogo project aan.

Onze Vlaamse beleidsmakers zijn al meer dan 10 jaar in actie, een echte *'VIA dolorosa'* (lijdensweg), een staaltje van *accent op 'onkundig' talent*. Met als belangrijkste resultaat: veel stemmingmakerij tegen onze eerste graad en zijn leerkrachten, een aantasting van de sterke kanten van de Vlaamse traditie, veel onrust bij de onderwijsmensen, directies en schoolbesturen, geen oplossingen voor echte problemen zoals het deeltijds beroepssecundair onderwijs, de sluipende ontscholing en niveaudaling, de (taal)problemen van allochtone leerlingen, de problemen in de grootsteden, het tekort aan leerlingen/studenten die kiezen voor positief wetenschappelijke vakken, ... Met de vele centen en energie die de voorbije 10 jaar in het bedenken van de hervorming en in de proeftuinen werden gestopt, hadden we al heel wat problemen daadwerkelijk kunnen aanpakken.

Het verwondert ons dat de VLOR niet eist dat de hervorming vooraf wordt uitgetest. De wellicht belangrijkste conclusie uit het rapport-Dijsselbloem van de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie luidde: *hervormingen moeten vooraf uitgetest worden in de praktijk*. Op basis van die stelling worden in Nederland een aantal hervormingsplannen al jaren uitgesteld: de invoering van 'competentiegericht onderwijs in de hogere cyclus van het beroepssecundair onderwijs, de in-

voering van 'passend onderwijs' (cf. Vlaams project 'leerzorg'), ...

We toonden in dit themanummer overvloedig aan dat de voorstellen van minister Smet en zijn stuurgroep nergens worden toegepast. Ze zijn vaak niet eens uitvoerbaar. Men kan bijvoorbeeld de huidige gemeenschappelijke stam van 27/28 lesuren niet nog eens met 3/2 nieuwe vakken en 6 oeverloze belangstellingsgebieden uitbreiden.

Toch pakken Smet en zijn medestanders al jaren zonder enige schroom uit met hervormingen die ons s.o. moeten verlossen uit de (vermeende) ellende van verleden en heden, en met holle slogans als *elke leerling doen schitteren, de kloof dempen, iedereen een diploma ...* De vage voorstellen en argumenten staan in schril contrast met de apodictische stelligheid waarmee de vernieuwing als vanzelfsprekend en onontkoombaar wordt voorgesteld.

De VLOR gaat grotendeels akkoord met Smets analyse van de knelpunten in ons s.o. en met de hervormingsvoorstellen. Het VLOR-advies houdt geen rekening met de vele kritieken op het hervormingsplan en staat ook haaks op het advies van de Nederlandse Onderwijsraad. In de eerste vijf bijdragen in dit nummer besteedden we aandacht aan kritische reacties van de voorbije maanden. Ze bevestigen onze analyse in onze vijf themanummers over de hervorming.

2 VLOR is blind voor echte problemen

In dit nummer stelden we vast dat het VLOR-advies de stemmingmakerij tegen onze eerste graad verder zet en de sterke kanten totaal miskent. De eerste graad s.o. was en is nog steeds een exportproduct en precies die graad – en de eraan verbonden regentenopleiding – probeert men al sinds de kwakkels in het rapport *'Het educatief bestel in België'* (1991) over zittenblijven e.d. te ontwrichten.

De VLOR onderschrijft zomaar de door de oriëntatienota opgesomde problemen, maar besteedt niet de minste aandacht aan de echte problemen en haalbare oplossingen – problemen die ook in de eerste vijf bijdragen in dit nummer centraal stonden. In de ons omringende landen stellen de beleids-

makers, de onderwijsexperts en leerkrachten dat er geen voorrang verleend moet worden aan de invoering van een middenschool, maar aan het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs, aan (taal) achterstandsbestrijding in het basisonderwijs, aan het terugschroeven van de ontscholingstenden-sen, aan de diploma-inflatie, de infantilisering ...

Op pagina 7-9 in dit nummer stelde prof. *Jonathan Holslag* terecht: "Laat het Chinese onderwijs dan niet meteen een toonbeeld zijn, het noopt ons een aantal evoluties in het Vlaamse onderwijs in vraag te stellen en wellicht een beter evenwicht te zoeken tussen plichten en verantwoordelijkheden van leerlingen, tussen kennis en vaardigheden... Bovenal moeten we durven evalueren in welke mate de democratiseringsoperatie jongeren nog laat proeven van succes ... De kennisopmars in Azië wijst er ons op dat de balans best niet verder opschuift in de richting van ontscholing." Dit is ook de grote bezorgdheid die we aantreffen in het advies van de *Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*, in het *Itinera-rapport*, in de analyse van 40 jaar ontscholing van prof. Imelman ...

Aan de analyse van de brede ontscholingsthematiek hebben we in de publicaties van *Onderwijskrant* en van *O-ZON* de voorbije jaren al honderden pagina's besteedt. We hopen dat de parlementsleden, de topambtenaren en de VLOR-stafleden na hun recente China-studiereis beter beseffen dat we de ontscholingstenden-sen moeten terugdraaien in plaats van verder te doen toenemen. In deze context is ook de herwaardering van de Vlaamse onderwijs-traditie heel belangrijk. Niets is nefaster dan een vlucht uit het verleden. Dit is ook één van de centrale gedachten in dit themanummer. We verwijzen in dit verband ook naar het recente boek van *Frank Furedi*: "De terugkeer van het gezag. Waarom kinderen niets meer leren."

3 Vaag en vleierig VLOR-advies

Het vleierig en vaag VLOR-advies brengt o.i. geenszins licht in de duisternis en wekt ten onrechte de indruk dat er een draagvlak voor de hervorming bestaat. De vele VLOR-leden die gedurende maanden participeerden aan het tot stand komen van het eerste en het recente VLOR-advies, hebben niet eens gemerkt dat Smets ambitieus hervormingsplan alleen al vanuit roostertechnisch standpunt niet organiseerbaar is. De VLOR schrijft geregeld dat de voorstellen te vaag zijn om te kunnen beoordelen, maar doet zelf geen poging om een en ander uit te

klaren en te concretiseren. Toch besluit de VLOR dat de raad grotendeels akkoord gaat met de analyse van de oriëntatienota en met de voorgestelde hervormingen. Dit betekent tegelijk dat de VLOR adviezen uitbracht omtrent illusoire en vage voorstellen en dat die adviezen dus ook illusoir en vaag zijn.

De hervormers en de VLOR willen dat de hervorming aan alle scholen tegelijk wordt opgelegd en pleiten niet voor het vooraf uittesten in de praktijk. Ze vermoeden blijkbaar dat de leerkrachten, de directies, de ouders en de leerlingen de hervorming niet genegen zijn. Weinig directies, leerkrachten, schoolbesturen zouden voor een overstap naar Smets VSO-2 kiezen. We merken terloops nog op dat de VLOR-stafleden minister Smet ook nog expliciet vleien en bedanken omdat ze een advies mochten uitbrengen. Als beloning mochten ze dan ook mee op reis naar China en Korea.

4 Beschamend en 'verborgen' advies & vervreemding van praktijk

De VLOR leverde een beschamend advies af. Dit advies leidt een verborgen leven; niemand voelt zich geroepen om er naar te verwijzen. Ook VLOR-leden als de COC-lerarenbond schamen zich blijkbaar; tot nog toe hebben ze in het vakbondsblad 'Brandpunt' niet naar dit VLOR-advies verwezen. Ook in de pers en in de andere media werd bij ons weten niet ingegaan op het VLOR-advies. We vonden ook nog geen reactie vanwege minister Smet en zijn medewerkers. De vele energie die tientallen VLOR-leden en de VLOR-stafleden in dit advies investeerden was blijkbaar een maat voor niets. Ook aan het VLOR-advies over het rapport-Monard, werd niet de minste aandacht besteed. In de hierop volgende bijdrage vragen we ons af wat we kunnen leren uit dit advies in verband met het functioneren en de betekenis van de VLOR.

De VLOR-stafleden en de VLOR-leden lijken in sterke mate vervreemd van de praktijk. In het VLOR-advies vinden we niets terug van de vele en diepgaande kritieken die de voorbije jaren en maanden geformuleerd werden op het hervormingsplan, en geen enkele verwijzing naar de ons omringende landen. Het VLOR-advies staat ook haaks op het advies van de *Nederlandse Onderwijsraad* over dezelfde materie (zie pagina 2). We vinden in het advies niets over het nivellerende middelmaats-onderwijs waarvan alle leerlingen de dupe zijn. De VLOR-leden hebben niet eens opgemerkt dat de

zgn. 'brede' eerste graad voor de tso/bsc -leerlingen inhoudelijker veel enger en troostelozer is dan op vandaag omdat hij in een theoretisch (aso)keurslijf wordt gestopt.

De VLOR gaat er prat op dat ze her en der nuanceren aanbracht; we merken echter dat een aantal VLOR-voorstellen nog radicaler en ontwrichtender klinken: werken met vakkenclusters, automatisch overgaan naar het tweede jaar, geen B-attest op einde tweede jaar ... Ook de vele tegengestelde en onmogelijke verwachtingen vallen op: voor elke leerling alles hetzelfde, samen vertrekken en samen aankomen, maar tegelijk maximaal differentiëren naar ieders niveau en werken met meerdere beheersings- en verwerkingsniveaus tegelijk.

5 Herwaardering Vlaamse traditie en 1^{ste} graad en terugschroeven ontscholingstendenzen

We hopen dat dit themanummer de herwaardering van onze sterke en rijke onderwijs traditie zal bevorderen - en van onze eerste graad in het bijzonder. Enkel als de beleidsmakers zich meer bewust worden van de vele troeven van onze eerste graad, kunnen we de verdere ontwrichting een halt toeroepen en hervormen in continuïteit - met behoud van de oerdegelijke aanpakken. Op de DIROO-dialoogdag 2010 betreurde ook prof. *Danielle Deli* dat de hervormers onze sterke onderwijs traditie willen ontwrichten in plaats van te herwaarderen. Ze merkte fijntjes op "dat bijna alle sprekers in de jaren 50, 60 en 70 basis- en middelbaar onderwijs hadden genoten en daar blijkbaar al de transferabele skills opstaken die hun later succes verzekerden." Volgens de DIROO-voorzitster "moeten we alleen maar kijken naar ons eigen onderwijsverleden en naar onze eigen opleidingen, om te detecteren wat ons precies de vaardigheden, attitudes en kennis heeft meegegeven om doorheen de veranderingen in de tijd succes te boeken."

6 Besluit

Op een bijeenkomst van de onderwijscommissie op 12 februari 1998 verzette minister *Luc Van den Bossche* zich nog categoriek tegen de invoering van een middenschool: "Ik begrijp het pleidooi van de heer *Sannen* voor de middenscholen. Ik stel alleen vast dat de invoering van een middenschool weinig zin heeft omdat er geen steunvlak voor bestaat."

Van den Bossche waarschuwde ook voor een nieuwe schooloorlog zoals destijds rond het VSO.

Nauwelijks 3 jaar later laaide het debat over de eerste graad weer op - mede als gevolg van de kwakzaken over zittenblijven e.d. in het rapport 'Het educatief bestel in België' van *Georges Monard* en co. Vanaf 2000 misbruikte de OESO de PISA-studie om de middenschooloorlog weer aan te wakkeren. De Vlaamse beleidsmakers gingen hier al te gretig op in; in het buitenland stuitte de PISA-stemmingmakerij op veel weerstand.

Met dit themanummer wilden we eens te meer aantonen dat er ook op vandaag geen draagvlak voor de invoering van de controversiële middenschool bestaat. *Onderwijskrant* is ook een actietijdschrift. We deden de voorbije jaren ons best om het debat over de hervorming van het s.o. kritisch te stofferen. Met succes? Op 14 april lazen we op de website van *Marleen Vanderpoorten*: "Hervorming s.o. Niets meer van gehoord. Hier en daar wordt hardop gefluisterd dat we daar onze energie misschien toch niet meer moeten insteken: het heet dat er andere prioriteiten zijn." Het VLOR-advies leidt eveneens een verborgen bestaan. Indien minister *Smet* en co ingezien zouden hebben dat er geen draagvlak bestaat voor deze hervorming, dan zouden we best tevreden zijn.

Dit is ons vijfde themanummer over de hervorming. In november 2009 publiceerden we al ons eerste nummer. De redactie van *Impuls* (vroegere *Floreat*) die al 40 jaar pleit voor comprehensief onderwijs zal pas in juli 2011 een standpunt over de hervorming innemen. Voorlopig gaan we door met de strijd. We hopen wel dat we binnenkort het tij omtrent het lot van ons secundair onderwijs kunnen keren. We kunnen dan de echte problemen aanpakken. De vele instemmende reacties van de voorbije twee jaar steunen ons in die overtuiging. We beluisteren ook steeds meer kritische stemmen bij de politici. In vergelijking met de invoering van het VSO zijn er gelukkig dit keer geen centen beschikbaar om via financiële chantage de hervorming op te dringen.

De bijstellingen en optimalisering die wij bepleiten, vergen weinig centen. Redactieleden van *Onderwijskrant* zetten zich overigens al decennia in voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit en de vakdidactiek; zonder subsidies, maar met succes.

Wat kunnen we leren uit VLOR-advies omtrent de VLOR? En waarom ondertekenden kritische COC en VVKSO toch het VLOR-advies?

Raf Feys

1 VLOR: vervreemd van de praktijk

We kunnen ons afvragen hoe het komt dat het VLOR-advies haaks staat op de mening van de praktijkmensen, de vele kritische analyses, het advies dat de Nederlandse Onderwijsraad,... De VLOR merkt zelfs niet eens op dat er in Vlaanderen al een uitgebreide gemeenschappelijke stam bestaat van 27/28 lesuren en dat een gevoelige verbreding met nieuwe vakken en zes belangstellinggebieden absoluut niet haalbaar is.

De praktijkvervreemding heeft veel te maken met de samenstelling en werking van de VLOR. In onze vroegere *Hoge Raden* zetelden enkel mensen die ervaring en expertise hadden op een bepaald onderwijsniveau. Jammer genoeg is men hiervan afgestapt en wordt de VLOR nu bevolkt door tal van mensen die het onderwijs niet van binnenuit kennen of die fungeren als 'vrijgestelden' of 'koepelfiguren'. We vermoeden ook dat geen enkel lid van Smets ministeriële stuurgroep ervaring heeft met het werkveld, met het lesgeven in de eerste graad s.o. Indien we een advies over Smets hervormingsplan zouden vragen aan een raad van experts naar het model van onze vroegere *Hoge Raden* dan zou dit tot totaal andere conclusies leiden. Het was ook meestal zo dat de minister *vooraf* aan de Hoge Raden een advies of hervormingsvoorstel vroeg en zijn eigen voorstel daarop baseerde. Op die manier bereikte bijvoorbeeld minister Coens in 1984 een grote consensus omtrent de hervorming van de lerarenopleidingen. Sinds 1989 dokteren meestal de topambtenaren een hervormingsvoorstel uit en wordt pas achteraf om een advies gevraagd. In de stuurgroep die Smets hervormingsplan uitdokterde zaten duidelijk geen mensen die de onderwijspraktijk van binnenuit kenden.

De Vlaamse VLOR is vooral een vertegenwoordiging van allerhande koepels. De meeste staan al te ver af van het onderwijs en brengen vaak een advies uit dat haaks staat op de visie van de praktijkmensen. We vragen de beleidsmakers dat ze meer rechtstreeks de praktijkmensen zouden raadplegen. De VLOR-leden kregen ook dit keer niet de tijd om hun achterban deftig te raadplegen. In het COC-ledenblad *Brandpunt* verscheen in januari 2011 nog een brok informatie over het hervormings-

plan, maar op dat moment was de inspraak van de COC binnen de VLOR al voorbij. Bij andere VLOR-leden was de informatie naar de achterban vaak quasi nihil. Geen enkel VLOR-lid organiseerde een bevraging bij de brede achterban, een eenvoudige enquête via het ledenblad zou volstaan hebben.

Bij het tot standkomen van een VLOR-advies is ook de invloed van de beleidsvriendelijke en praktijkvreemde VLOR-stafleden die de pen vasthouden al te groot - VLOR-leden bevestigen dit. We toonden destijds aan dat in het VLOR-advies over inclusief onderwijs van 1998 de adjunct-secretaris-generaal, A.S., een groot aantal citaten uit publicaties van professor Ruijsenaers totaal had vervalst ter ondersteuning van het advies. En niemand van de VLOR-leden had er blijkbaar iets van gemerkt. De VLOR brengt ook geregeld een rapport of boek uit over controversiële hervormingen zoals *inclusief onderwijs* (1996), *competentiegericht onderwijs* (2005). Voor de samenstelling hiervan spreekt de VLOR-staf enkel voorstanders aan. De praktijkvreemde VLOR-staf en samenstelling van de VLOR leid(d)en tot vervreemding van de praktijk. We hebben dit in *Onderwijskrant* al herhaaldelijk geïllustreerd – onder andere aan de hand van de VLOR-adviezen over inclusief onderwijs vanaf 1998.

Een belangrijke conclusie uit het rapport-Dijssel bloem luidde: *“Bij hervormingen als de invoering van de basisvorming en het studiehuis werden de beleidsmakers misleid door het instemmende advies vanwege de koepelorganisaties.”* De parlementaire commissie besloot dat voortaan in de eerste plaats en rechtstreeks de leerkrachten, de directies en de scholen geraadpleegd moesten worden en niet de koepels. In Nederland hadden zelfs de grootste onderwijsbonden enthousiast ingestemd met de invoering van de basisvorming in 1993 en later ook van het Studiehuis in de hogere cyclus. Pas na de afvoering van de basisvorming in 2003 en van het Studiehuis hebben de beleidsmakers vastgesteld dat de leerkrachten en directies die hervormingen geenszins genegen waren en dat ze dus ook gedoemd waren om te mislukken.

De VLOR bestaat 20 jaar; het wordt tijd voor een grondige evaluatie en bijsturing. Dit blijkt eens te meer uit het recente VLOR-advies.

2 Waaronder tekende kritische COC het VLOR-advies?

De basisconclusie in het COC-advies van 2 februari luidt: *“COC is van mening dat voor de remediëring van heel wat opgesomde verbeterpunten een fundamentele hervorming van het s.o. niet noodzakelijk is en ook binnen de huidige structuur kan verwezenlijkt worden.”* De COC plaatst veel vraagtekens bij Smets hervormingsplan en haar basisconclusie staat haaks op het VLOR-advies.

De COC stelt verder dat het hervormingsplan veel te vaag is en dat men daarom onmogelijk een oordeel kan uitspreken: *“COC vindt dat de invulling van de belangstellingsgebieden nog sterk theoretisch lijkt en mist duidelijke garanties dat ook de praktische component voldoende aandacht zal krijgen.”* ... *“Pas na concrete uitwerking van de eerste graad zal de COC beoordelen of een gemeenschappelijke breed vormende algemene 1ste graad, gevolgd door brede studiedomeinen in de tweede graad en geprofileerde studierichtingen in de derde graad, een goede structuur is om het keuzeprocess bij leerlingen beter te laten aansluiten bij hun mogelijkheden en talenten.”* De COC-lerarenbond concludeert dat zij zich momenteel dan ook niet kan uitspreken over de noodzakelijkheid en wenselijkheid van de hervorming.

De COC spreekt zich ook kritisch uit omtrent de sterkte-zwakke analyse in Smets hervormingsplan: *“De oriëntatienota onderbouwt de sterkte-zwakke analyse met data uit wetenschappelijk onderzoek. Toch gebeurt dit eerder beperkt en selectief. Niet alle beschikbare gegevens werden hierbij benut. ... COC heeft fundamentele bedenkingen bij de introductie van competenties als nieuw referentiekader voor het hele curriculum van het s.o. De COC stelt ernstige vragen over ‘differentiatie’ die in de oriëntatienota als een wondermiddel wordt voorgesteld.”*

We verheugen ons uiteraard over de kritische uitspraken van de COC in het eigen advies. Na lezing van dit advies, hadden we geenszins verwacht dat de COC het VLOR-advies zou ondertekenen. We betreuren wel dat de COC zich vaak nog te zeer op de vlakke houdt. Zo verschuilt de lerarenbond zich achter de onduidelijkheid van het voorstel om op tal van gebieden zelf geen duidelijk standpunt - b.v. over een al dan niet gemeenschappelijke eerste graad - te moeten innemen. Enerzijds lezen we passages waarin de COC stelt dat er geen structuurhervorming nodig is maar anderzijds lezen we: *‘Als*

er dan toch een gemeenschappelijke eerste graad moet komen, dan ...’. Bij een eenvoudige enquête bij haar leden zou de grote COC-vakbond vaststellen dat meer dan 90 % een ‘verbrede’ gemeenschappelijke eerste graad verwerpt. Volgens velen is de huidige gemeenschappelijkheid (eenheidsleerplannen inclusief) al te breed.

We treffen in het VLOR-advies wel een aantal afwijkende standpunten aan en die zijn meestal afkomstig van vertegenwoordigers van de lerarenbonden en van de VVKSO-koepel. Dergelijke belangrijke standpunten in voetnoten en kleine lettertjes vallen echter tussen de spreekwoordelijke plooiën. Mede daardoor zullen bijvoorbeeld COC-vakbondsleden de indruk krijgen dat hun vakbond grotendeels het VLOR-advies steunt - niettegenstaande de COC zich in het eigen advies van 2 februari vrij kritisch opstelt en beweert dat ze nog geen oordeel kan en wil uitspreken.

3 Minderheidsstandpunt van VVKSO-koepel

Het VVKSO liet in het VLOR-advies een sterk afwijkend standpunt opnemen omtrent de eerste graad. Het VVKSO gelooft niet in de meerwaarde van belangstellingsgebieden, het is tegenstander van een apart differentiatiepakket van 4 lessen, het opteert voor verschillende beheersings- en verwerkingsniveaus ...” Het VVKSO vindt dat elke leerling in de eerste graad voldoende uitdagingen moet vinden. *“Dit kan worden bereikt met een kwalitatieve inkleuring of verdieping van de basisvorming: talen, techniek of wetenschappen, en voor sommige leerlingen met Latijn.”* Het VVKSO heeft ook bezwaren tegen het vak *Klassieke cultuur* voor alle leerlingen. VVKSO neemt dus grotendeels afstand van de belangrijkste hervormingsvoorstellen voor de eerste graad.

Toch besluit het VVKSO in ‘Flits’: *“De globale afwijking van het VVKSO bracht ons ertoe het advies goed te keuren omdat het Verbond een aantal essentiële standpunten kon inbrengen die door een meerderheid werden onderschreven.”* Die standpunten slaan niet op de hervorming van de eerste graad, het belangrijkste luik binnen de hervorming. We begrijpen niet dat het VVKSO zijn uiterste best doet om de achterban erop te wijzen dat ze inzake de eerste graad een ander standpunt verkondigt, maar toch het VLOR-advies ondertekende.

Reacties op voorliggend themanummer zijn welkom: raf.feys@telenet.be

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Website

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

Hoofdreducteur

Raf Feys
raf.feys@telenet.be
tel. 050 31 24 09

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

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten. Onderwijskrant streeft vernieuwing *in continuïteit* na.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2011 – € 5,00

Deel 1: vijf kritische bijdragen over hervormingsplan s.o.

- *Nederlandse Onderwijsraad en Expertisecentrum Beroeps-
onderwijs verwerpen uitstel studiekeuze & middenschool 2
- **Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie*: illusoir
hervormingsproject, niveau verhogen i.p.v. verlagen! 6
- *Chinese en Koreaanse lessen: herwaardering van Vlaamse
leerschool & ontscholingstendensen terugschroeven 7
- *Recente studie van *Itinera-Denktank* wijst hervorming s.o.
en ontscholingstendensen af 11
- *Smets hervormingsplan s.o.: een nieuwe episode
in 40 jaar ontscholingsdruk 16

Deel 2: analyse van VLOR-dvies

- *Illusierijk & 'verborgen' VLOR-advies over hervormings-
plan s.o. - Deel 1: VLOR onderschrijft kwakkels & stemming-
makerij omtrent onze eerste graad; bestempelt hervormings-
plan als veel te vaag, maar tegelijk als 'verlossing uit ellende' 21
- *Analyse VLOR-advies - Deel 2: onmogelijk brede eerste
graad: te omvangrijk & eng theoretisch (aso-)keurslijf, nefast
voor alle leerlingen 29
- *Analyse VLOR-advies; Deel 3: vakkenclusters, differentiatie
en remediëring, attestering en niet overzitten voor eerste jaar,
schakelblok 38
- *Conclusies themanummer over hervorming secundair onderwijs
en VLOR-advies 48
- *Wat kunnen we leren uit VLOR-advies omtrent de VLOR?
En waarom ondertekenden kritische COC en VVKSO toch het
VLOR-advies? 50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!