

161



- * Stop onderwijsontwrichtingsplannen van minister Smet:
geen dringende inclusie-maatregelen, geen VSO-2
- *Metaforum-fabeltjes over *hervorming secundair onderwijs*
- *Afwijzende & verontwaardigde reacties van praktijkmensen op Leuvens Metaforum
- *Leuvens Metaforum pleit voor 4 (3) jaar (aso-)middenschool, ontwaardt & banaliseert tso/bso-opleidingen, B-attesten e.d.; en negeert visie van praktijkmensen
- *Hervorming s.o.: geen draagvlak bij praktijkmensen:
diepte-interviews bij 13 leerkrachten, begeleider Marc Maes, leerkrachten & directeur
- *Leuvens Metaforum verspreidt kwakkels over sociale ongelijkheid & discriminatie, PISA & TIMSS en superieure middenschool
- *Commissie onderwijs: decreet s.o. in 2014 en *globale* hervorming niet haalbaar,

Stop onderwijsontwrichtingsplannen van minister Smet: geen dringende inclusie-maatregelen, geen VSO-2 !

1 Inclusief onderwijs via dringende maatregelen

Minister Smet pakte onlangs verrassend uit met een ontwerp van decreet 'dringende maatregelen' dat op een slinkse manier verregaand inclusief onderwijs wil opleggen. Vorig jaar nog schoof Smet het project 'leerzorg' op de lange baan omdat nu ook de beleidsmensen hadden ingezien dat er geen draagvlak voor dit project bestaat. Nu probeert Smet op een slinkse wijze toch de toegang tot type 1 en type 8 heel moeilijk te maken en tegelijk de toegang tot het gewoon onderwijs voor leerlingen met een handicap decretaal te verankeren -waarbij de leerkrachten volledig verantwoordelijk worden gesteld voor de goede opvang en het welzijn van die leerlingen. Prof. Wim Van den Broeck wees terecht op de gevaren en ontwrichtende gevolgen

We doen momenteel ons best om vakbonden, onderwijskoepels en leden van de onderwijscommissie er toe aan te zetten om dit decreet tegen te houden. In die context maken we ons ook zorgen omtrent de opstelling van de nieuwe secretaris-generaal van het verbond van het katholiek buitengewoon onderwijs. Het was bekend dat zij het VN-verdrag maximalistisch interpreteert; buitenlandse beleidsverantwoordelijken tillen daar veel minder zwaar aan. We begrijpen ook niet dat een juriste - zonder enige ervaring met het lager en buitengewoon onderwijs - deze belangrijke functie kreeg en nu standpunten verkondigt die haaks staan op de visie van de leerkrachten, directies en besturen van het buitengewoon en gewoon onderwijs. We verwachten dat de koepel het standpunt van de scholen en van meeste ouders vertolkt.

Onderwijskrant neemt al sinds 1996 het voortouw in de strijd tegen inclusief onderwijs. In een volgend nummer van *Onderwijskrant* besteden we hier opnieuw meer aandacht aan. We zetten in afwachting onze basiskritieken nog eens op een rijtje. *Radicale inclusie is nefast voor de ontwikkelingskansen en talentontwikkeling van 'alle' leerlingen. Inclusie in de praktijk is veelal beperkt tot fysieke integratie. De inclusieleerlingen krijgen een LAT-statuut (=learning apart together) en krijgen te weinig instructie en begeleiding. Inclusiekinderen voelen dit nog meer als uitsluiting aan. Dit is nadelig voor hun zelfbeeld en competentiebeleving. Radicale inclusie houdt*

geen rekening met het recht van de leerlingen op aangepast onderwijs en met de differentiatiecapaciteit en draagkracht van de individuele leerkracht. De leerkrachten kunnen nu al hun uiteenlopende opdrachten en zorgtaak niet waarmaken. Het werken met inclusie maakt de oriëntering en begeleiding van kinderen met speciale behoeften hopeloos ingewikkeld en arbeidsintensief. Door de invoering van de arbeidsintensieve inclusie zouden ook de vele 'gewone' zorgleerlingen nog minder instructie, begeleiding en extra zorg krijgen. Inclusie houdt verder geen rekening met de belangrijkste principes van effectief onderwijs: de aansluiting bij de klassikale instructie en het groepsgebeuren. Door de sterke daling van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs zal men er er onvoldoende kunnen differentiëren per niveau en gaat er tevens veel expertise verloren. De inclusie-promotoren hebben met hun stemmingmakerij ons buitengewoon onderwijs al sterk beschadigd; door de hervorming zou het totaal ontwricht worden. Door de concentratie van buso-leerlingen in het beroeps-onderwijs zal ook het bso ontwricht worden. Inclusief onderwijs zou tevens leiden tot het moeilijker en minder aantrekkelijk maken van het leraren-beroep."

2 Stop ontwrichting lagere cyclus s.o. en uniek tso/bsu

Onderwijskrant 161 biedt een zesde themanummer over de hervorming van het secundair onderwijs. We bespreken recente ontwikkelingen en in de eerste plaats de ontgoochelende visietekst van het Leuvens Metaforum aangestuurd door *Ides Nicaise* en *Steven Groenez* (HIVA) en *Jan Van Damme* en *Bieke De Fraine* (onderwijskunde Leuven). Bij de bespreking verwijzen we ook naar standpunten van een aantal sprekers op de hoorzittingen van de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement. In dit nummer besteden we ook aandacht aan recente standpunten van praktijkmensen zoals die tot uiting kwamen in kleinschalige peilingen en in lezersbrieven. We staan ook even stil bij een parlementair debat omtrent de timing van de hervorming en het al dan niet radicaal of partieel hervormen. Vooraleer we starten met onze analyse, vatten we nog even een aantal basiskritieken op de mogelijke invoering van een middenschool samen.

Stop ontwrichting lagere cyclus s.o. en uniek tso/bs

1. De stelling dat de aangekondigde hervorming nodig is omdat onze lagere cyclus s.o. zo zwak presteert inzake sociale gelijkheid, kansarmen, zwakke leerlingen en zittenblijven, berust op een groteske leugen. Uit de landenvergelijkende studies (TIMSS & PISA) blijkt sinds 1995 dat de Vlaamse 14- en 15-jarigen op alle vlakken beter presteren dan in landen met een comprehensieve middenschool – ook de zwakkere leerlingen en deze uit lagere milieus. De invloed van de familiale achtergrond (aanleg + culturele invloed thuismilieu) is in alle landen hoog, maar is zowel volgens TIMSS als PISA het kleinst in landen als Vlaanderen & Nederland, niet-comprehensieve landen. Ook IALS (geletterdheid van jongvolwassenen 16-25 jaar) toonde aan dat Vlaanderen het goed doet zowel met betrekking tot de gemiddelde prestaties als met betrekking tot sociale gelijkheid. Onze (sub)toppers die in het vierde leerjaar lager onderwijs volgens PIRLS onderpresteren, kunnen zich dankzij de differentiatie in de lagere cyclus herpakken en presteren als 15-jarigen voor PISA weer als echte toppers. Zelfs bij toepassing van de dubieuze prestatiekloofberekening is ook de kloof tussen leerlingen uit de hoogste en de laagste milieus kleiner dan in Zweden & Finland als we terecht abstractie maken van de allochtone leerlingen. Het aantal zittenblijvers in de eerste graad is opvallend laag; onze hoge PISA-score is mede hieraan te danken. Ook de ongekwalficeerde uitstroom is kleiner dan in de meeste landen.

2. Onze internationale topscores en ons beperkt aantal afhakers in de lagere cyclus hebben alles te maken met *het feit dat we een grote mate van gemeenschappelijkheid combineren met een dosis differentiatie die soepele (her-)oriëntering en passend onderwijs toelaat*, onderpresteren bij (sub)toppers én schoolmoeheid en gedragsproblemen bij minder theoriegerichte leerlingen beperkt. De overgang naar het secundair onderwijs verloopt dus niet bruusk, maar vrij soepel – dankzij differentiatie en soepele (her)oriëntering binnen een grote gemeenschappelijke stam (27 uren in 1ste jaar), de gulden middenweg tussen comprehensief en categoriaal onderwijs (b.v. Duitsland).

3. Vlaanderen beschikt voor tso/bs/kso-leerlingen over een uniek en geïntegreerd systeem, een combinatie van veel algemene vorming met een dosis beroepsgerichte activiteiten. In PISA-2003 behaalden onze 15-jarige tso-leerlingen een wiskunde-score van 531 punten, veel meer dan de gemiddelde leerling in de zo geprezen comprehensieve

landen Zweden, Noorwegen en Denemarken. Veel tso-leerlingen stromen ook door naar het hoger onderwijs. Onze unieke lagere cyclus en ons uniek tso/bs/kso zijn nog steeds exportproducten.

4. Middenscholen zijn steeds een soort aso-scholen – praktisch uitsluitend theoriegericht; de technische en beroepsgerichte vorming start pas na de middenschool. Comprehensieve landen werken inzake beroepsgerichte vorming niet geïntegreerd, maar consecutief. In Scandinavische landen b.v. is het omwille van de geringe bevolkingsdichtheid en de kleine scholen ook quasi onmogelijk om in de lagere cyclus tso/bs-opties te voorzien. De huidige invulling van ons tso in de lagere cyclus beantwoordt veel beter aan wat een middenschool in theorie zou moeten bieden – een evenwicht tussen algemeen vormende, technische en praktische vaardigheden – dan het model van de (theoriegerichte) middenschool dat als alternatief voorgesteld wordt. De Leuvense professor-Elektrotechniek *Ronnie Belmans* poneert in dit verband: “Op een ogenblik dat er gepleit wordt voor een betere overeenstemming tussen scholing en economische realiteit wordt gepleit voor nog meer uitstel, nog meer verflakking, nog meer afstand. Iedereen drie (of vier) jaar algemene dingen laten doen is onzin, brengt niets op, is tijdverlies en geeft schoolmoeheid. Het tso en bs zijn volwaardige opleidingen, die hun waarde voor de maatschappij meer dan bewijzen elke dag.”

Besluiten

Door de hervorming zou Vlaanderen zijn toppositie verliezen, zouden zowel de leerlingen uit de lagere als uit de hogere milieus zwakker presteren, zou het aantal afhakers toenemen, zouden we straks nog een groter tekort aan vaklui, technici en topwetenschappers hebben en zou de maatschappelijke integratie van kansarmen op de arbeidsmarkt moeilijker worden. Door de eenheidskost zouden ook hooggetalenteerde arbeiderskinderen hun milieuhandicaps moeilijker kunnen wegwerken; hun sociale mobiliteit zou worden afgeremd. Een lange tijd openlaten van de onderwijswegen zou ook veel meer nadelen dan voordelen opleveren voor de verdere schoolloopbaan van de meeste leerlingen – zoals in Finland het geval is. We betreuren dat beleidsverantwoordelijken allerhande een brede peiling bij leerkrachten, directies en besturen blijven afwijzen. We stellen overigens vast dat er ook bij de hervormingsgezinden en bij de commissie onderwijs geen consensus bestaat over de concrete invulling, omvang en timing van de hervormingen.

**Metaforum-fabeltjes over hervorming secundair onderwijs:
vage, praktijkvreemde & radicale hervorming én 'theoretische' aso-middenschool tot 15/16 jaar;
tegengestelde uitspraken en verzinsels over sociale discriminatie e.d.,
weinig respect voor Vlaamse traditie en uniek tso/bs**

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

**1 Radicale & praktijkvreemde
voorstellen, verzinsels & stemmingmakerij**

1.1 Bizarre visietekst & fabeltjes

Op een symposium van 20 januari j.l. pakten 13 Leuvense professoren uit met een eigen voorstel voor een radicale hervorming van het secundair onderwijs. Het *Metaforum* pleit structureel voor een soort integratie van tso/bsb binnen een aso-gerichte middenschool en binnen heterogene klassen tot 15/16 jaar. Het *Forum* "pleit er ook voor om leerlingen niet te verplichten een belangstellingsgebied te kiezen in de tweede graad van het aso, die ontstaat door de fusie van aso, tso en kso." De Leuvense experts verzinnen hierbij dat in de tweede helft van de 20ste eeuw de comprehensieve middenschool die in veel landen werd ingevoerd "een brede gemeenschappelijke opleiding biedt, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden." Zo'n inhoudelijk-comprehensieve middenschool wordt echter nergens toegepast, maar vertoont wel veel gelijkenis met onze lagere tso-cyclus. Een middenschool is overal een soort aso-school met bijna uitsluitend algemeen vormende vakken, een 'theoriegerichte' middenschool. Ook in Finland begint de technische en beroepsgerichte vorming pas na de middenschool – met alle problemen vandien; in comprehensief Engeland is dit nog later.

De OESO propageert al sinds 1968 de theoriegerichte middenschool met uitstel van de technische vorming - zoals in het VSO van 1970-1975. Het is geen toeval dat PISA (OESO) bij landenvergelijkend onderzoek enkel algemeen vormende vakken bij 15-jarigen wil verrekenen. De OESO-kopstukken misbruiken en manipuleren de PISA-studie om overal de middenschool en zijn *egalitair fundamentalisme* op te dringen. Dit laatste blijkt ook uit de controversiële prestatiekloofberekeningen waarmee PISA aanstuurt op het dempen van de kloof, op nivellering en egalisering; en ook uit het feit dat zelfs de invloed van de intellectuele aanleg van de ouders en hun kinderen wordt geïnterpreteerd als een uiting van sociale discriminatie.

Het *Metaforum* onderschrijft het basisuitgangspunt dat leerlingen uit de lagere milieus meer gediscrimineerd worden dan elders - al blijkt uit TIMSS, IALS én uit PISA dat onze lagere cyclus ook op dit punt beter presteert dan de middenschool in de door het *Metaforum* opgehemelde Scandinavische landen. Het *Forum* pleit voor een middenschool die *structureel* nog radicaler en comprehensiever is dan deze van minister Smet. Tijdens de parlementaire plenaire vergadering van 25 januari stelde *Pascal Smet* dan ook triomfantelijk dat hij zich nu ook door het *Metaforum* gesteund voelt om het s.o. globaal en radicaal te hervormen. Toeval of niet: kort daarop stemde minister Smet eindelijk in met een verlenging van het loopbaanonderzoeksproject van de *Metaforum*-tenoren Nicaise, Groenez, De Fraine en Van Damme.

De bekende Leuvense professor-Elektrotechniek *Ronnie Belmans* reageerde heel afwijzend en ontgoocheld: "Het rapport van het *Metaforum* is zowat de grootste onzin die ik de laatste tijd las", een opvallende reactie ten aanzien van 13 Leuvense collega's (zie punt 3.2). De visietekst, het symposium en de voorstelling op de VRT-radio lokten eveneens veel verontwaardigde reacties uit bij leerkrachten, directies en schoolbesturen; opvallend veel uit kringen van tso/bsb die het voorstel als de zoveelste kaakslag bestempelden (zie volgende bijdrage).

Ook volgens ons bevat het rapport veel onzin, vage en tegenstrijdige uitspraken, bochtenwerk van de *Metaforum*-kopstukken, gebrek aan cohesie, en veel verzinsels en stemmingmakerij: over de sociale discriminatie & PISA/TIMSS, de superieure prestaties van Scandinavische middenscholen, de moeilijke overgang naar het secundair, de beperkte algemene vorming in de lagere cyclus tso, de onderwaardering van tso/bsb-diploma's, de funeste B-attesten, de herleiding van vakken technologie/techniek tot 'manuele praktijk', ... De visietekst toont weinig waardering voor onze oerdegelijke lagere cyclus en voor ons uniek tso/bsb - twee exportproducten.

1.2 'Ons Forum-voorstel zou s.o. ontwrachten'!

Het *Forum* pleit voor radicale hervormingen, maar op korte termijn slechts voor beperkte wijzigingen binnen de bestaande structuur: "afschaffing B-attesten en introductie van het vak technologisch denken op abstract niveau in de tweede graad van het aso." Tegen de achtergrond van het uiteindelijk ideaal klinken deze twee ingrepen ongelooftwaardig; de verantwoording nog meer: "Naast het ideaaltypisch scenario van een goed ingebed comprehensief onderwijs stellen we ook een beperkter scenario voor op korte termijn. Omdat uit studies blijkt dat het Vlaams onderwijs in vergelijking met andere landen goed functioneert en omdat de institutionele inbedding van ons secundair onderwijs niet gemakkelijk hervormd kan worden zonder het te ontwrachten, lijkt het belangrijk om slim, stapsgewijs en realistisch te hervormen." De (gratis) stelling dat ons goed functionerend onderwijs ontwracht zou worden, staat haaks op het Forum-ideaal van een radicale hervorming om de grote knelpunten weg te werken. We kunnen ons ook niet voorstellen dat hardliners als Nicaise, Groenez, De Fraine (Impuls) ... tevreden zijn met die beperkte ingrepen. Een derde argument voor een beperkte hervorming luidt: "omdat de extra middelen voor leerkrachten en scholen om een grote hervorming tot een goed einde te brengen in crisistijd niet gemakkelijk te vinden zijn." Net als *Accent-op-talent*, *Georges Monard* ... pleiten ook de Forumleden echter voor een hervorming die een gigantische investering zou vergen - net als het VSO van destijds dat de financiële VSO-beloning ook als een chantage-middel hanteerde om over te stappen naar het VSO.

1.3 Sociale discriminatie versus ongelijkheid al bij de start: contradictie!

Even tegenstrijdig en onlogisch is het feit dat het *Forum* naast het gelamenteer over de sociale discriminatie bekend dat de sociale ongelijkheid zich niet zozeer in het secundair, maar vooral in het basisonderwijs en zelfs al bij de start situeert: "De interventies om sociale gelijkheid mogelijk te maken, moeten worden genomen waar ze het meest efficiënt zijn: in het basisonderwijs en via ouderbegeleiding." We moeten eerst omwille van de sociale ongelijkheid ons (goed functionerend) s.o. overhoop halen en even later wordt gesteld dat die ongelijkheid er ook al is bij de aanvang van het s.o. Dit zijn enkele van de zovele tegengestelde en spagaatachtige uitspraken die we aantreffen in de visietekst. We noteren ook opvallend veel stand-

punten die haaks staan op wat de Forumleden *Jan Van Damme* en *Bieke De Fraine* tot voor kort poneerden. De visietekst formuleert ook wel terechte kritiek op bepaalde voorstellen van minister Smet - zoals b.v. op de invoering van competentiegericht onderwijs, maar dit weegt niet op tegen de steun voor de belangrijkste uitgangspunten van de hervorming.

1.4 Geen waardering voor sterke traditie, soepele (her)oriëntering, uniek tso/bsso...

De 'experten' tonen weinig waardering voor de sterke traditie van ons onderwijs, voor ons uniek tso/bsso, en evenmin voor het hoge GOK-gehalte. Ze willen niet erkennen dat onze internationale topscores en beperktere uitval in de lagere cyclus veel te maken hebben met het feit dat we een grote mate van gemeenschappelijkheid combineren met een dosis differentiatie die soepele (her-)oriëntering en passend onderwijs toelaat en tegelijk ook onderpresteren, afhaken, schoolmoeheid en zittenblijven beperkt. Het *Metaforum* pakt liever uit met *vermeende* knelpunten: de grotere sociale discriminatie, de moeilijke overgang, de B-attesten, de beperkte algemene vorming in tso. De Meta's wringen zich hierbij in alle mogelijke meta-bochten en verzinsels om onze hoge score inzake sociale gelijkheid (zowel volgens PISA als TIMSS & IALS), onze superieure eerste graad en ons uniek tso te ontkennen. Zo'n ontluisterend discours levert vooral ontwrachtende en ontmoedigende effecten op.

Het *Forum* rept ook met geen woord over de echte knelpunten die de voorbije jaren door de praktijkmensen werden aangekaart en ook in de recente enquêtes van september 2011 massaal tot uiting kwamen: de gestage niveaudaling en ontscholing als gevolg van allerhande ondoordachte hervormingen, de voorgestelde hervorming die de niveaudaling enkel maar zou doen toenemen - zoals dit ook al bij het VSO het geval was.

1.5 Overzicht 3 bijdragen over visietekst

De Leuvense 'experts' geraakten na zoveel jaren van debat niet verder dan een vage en verwarrende visietekst vol tegengestelde uitspraken en dit bemoeilijkt de beoordeling. Net zoals *minister Smet* en *Georges Monard* waagt het Forum zich niet aan een concrete invulling van het curriculum binnen de voorgestelde brede lagere cyclus - vakken en lessen inbegrepen. Praktijkmensen merken onmiddellijk dat zo'n breed programma niet eens ingepast

kan worden in een schoolweek van 32 lesuren van 50 minuten. Ook de uitspraken over differentiatie binnen heterogene klassen blijven alle even vaag en onuitvoerbaar. De beoordeling van de visietekst wordt ook bemoeilijkt door die vaagheid en door de vele tegengestelde uitspraken, bochten en kronkelredeneringen. In deze eerste van drie bijdragen over de visietekst formuleren we onze algemene kritiek. In de volgende analyseren we de concrete hervormingsvoorstellen (p. 18-32): het pleidooi voor een brede middenschool gedurende 4 (3) jaar, de minachting voor ons beroepsgericht onderwijs, de keuze voor heterogene klassen, het afschaffen van de B-attesten, enz. In een derde artikel weer-leggen we de basisstelling dat onze leerlingen uit de lagere milieus meer gediscrimineerd worden en dat de Scandinavische landen op alle vlakken beter presteren binnen hun als *superieur voorgestelde* middenschool (p. 38-48).

2 Sociale (on)gelijkheid: verzinsels & bochtenwerk; egalitair fundamentalisme

2.1 Verzinsels omtrent (on)gelijkheid & Scandinavische modellanden

Alle hervormingsplannen gaan uit van de premisse dat ons secundair onderwijs kampioen sociale discriminatie is volgens de PISA-studie. De Forumleden *Jan Van Damme* en *Bieke De Fraine* onderschrijven nu ook deze stelling, waar ze voorheen precies het omgekeerde betoogden. *De Fraine* schreef in april 2011 nog: *“Een wijdverspreide misvatting is dat de PISA-studies zouden aangeven dat Vlaanderen het internationaal gezien niet goed doet voor zijn sociaal zwakkere leerlingen. Het tegendeel is waar. Leerlingen uit lage SES-gezinnen en allochtone leerlingen behalen gemiddeld betere resultaten in Vlaamse scholen ... Uit TIMSS blijkt bovendien dat de kloof tussen autochtone leerlingen uit lagere SES-gezinnen en gemiddelde/hoge SES-gezinnen erg klein is”* (*De sterke en zwakke kanten van het Vlaams secundair onderwijs belicht vanuit onderzoek*, Impuls, april 2011, p. 161). *Jan Van Damme* verkondigde de voorbije jaren hetzelfde – ook nog tijdens de hoorzitting van 16 november 2011. PISA-experts - ook deze van Finland - schreven expliciet dat we moeten abstractie maken van de allochtone leerlingen en dat dan zelfs Finland voorbijgestoken wordt door Vlaanderen - ook inzake sociale gelijkheid (zie p.45). Op de hoorzitting van 5 oktober gaf zelfs *Georges Monard* nu toe dat we *“volgens de cijfers (onderzoeken) op het vlak van de sociale gelijkheid niet slechter presteren dan andere*

landen.” *Monard* wou wel nog niet bekennen dat we ook op dit vlak een topscore behaalden.

In de visietekst besluiten *Nicaise*, *Groenez*, *Van Damme*, *De Fraine* ... na tal van tegenstrijdige uitspraken dat Vlaanderen uitblinkt inzake *sociale discriminatie*. We volgen even de kronkelredenering: *“Volgens PISA kent het Vlaamse onderwijs een relatief grote sociale ongelijkheid. Maar volgens TIMSS blinken we net uit in sociale gelijkheid. Ook IALS (geletterdheid van jongvolwassenen 16-25 jaar) toonde aan dat Vlaanderen het op dit punt relatief goed deed zowel met betrekking tot de gemiddelde prestaties als met betrekking tot sociale gelijkheid.”* In het verdere betoog gaan de Forumleden echter toch uit van de stelling dat de sociale discriminatie veel groter is in Vlaanderen.

Iets verderop wordt nog een volgende bocht en leugen ingelast; we lezen dan: *“Zelfs als de ongelijkheid van kansen volgens sommige bronnen niet zoveel groter is dan in andere landen ...”*. De Forumleden zetten de voorheen toegegeven topscore volgens TIMSS, IALS ... nu plots om in een negatieve; een bocht en leugen om hun discriminatiethese geloofwaardiger te maken bij de lezer.

Als verklaring voor hun verzinsel omtrent de sociale discriminatie pakken de *Forumleden* uit met een hierbij aansluitende fabel: *“Uit de meeste studies blijkt dat het uitstellen van selectie (= invoering comprehensieve middenschool) de sociale ongelijkheid doet dalen”*. De auteurs geven eerst nog wel toe dat de meeste middenscholen zwakker scoren dan onze lagere cyclus, maar dan verzinnen ze dat de middenscholen in de Scandinavische landen ons op alle vlakken overtreffen - niettegenstaande alom bekend is dat Zweden, Noorwegen, Denemarken eerder zwak presteren voor PISA & TIMSS en dat zelfs blijkt dat ook de (autochtone) Finse leerlingen de duimen moeten leggen voor de Vlaamse.

In de derde bijdrage op p. 38 gaan we uitvoeriger in op het grotesk gesjoemel met PISA en TIMSS – academici en onderzoekers onwaardig! Wie begrijpt waarom *De Fraine* en *Van Damme* plots het omgekeerde beweren van wat ze voorheen beweerden. Wie gelooft die onderzoekers nog? *Van Nicaise* en *Groenez* wisten we al langer dat ze een loopje namen met PISA. We gaan ervan uit dat de andere professoren minder op de hoogte zijn van PISA e.d.

2.2 Prof. Luyten: enkel linkse hobbyisten en egalitair pleiten nog voor middenschool

De Nederlandse prof. Hans Luyten (Universiteit Twente) merkte tijdens het symposiumdebat op dat in Nederland "het opnieuw pleiten voor comprehensieve schoolstructuren hooguit als een 'linkse hobby' wordt beschouwd." Zelfs de Partij van de Arbeid en de Nederlandse onderwijssociologen hebben al een tijdje afstand genomen van het politiek correcte denken, het egalitair fundamentalisme en de milieu-theoretische kansenideologie. In Nederland kregen de *Onderwijsraad* en de beleidsmensen voor hun afwijzing van de middenschool enkel kritiek van een paar 'linkse hobbyisten'. Ook prof. Luyten kreeg kritiek omdat hij in een rapport aantoonde dat Nederland - net als Vlaanderen - voor PISA en TIMSS goed presteerde, twee landen met een dosis differentiatie vanaf de start van het secundair.

Vlaanderen telt nog iets meer egalitaristen - zoals de Metaforumleden *Ides Nicaise* & *Steven Groenez* (HIVA). In de visietekst komt het egalitair fundamentalisme tot uiting in passages als: "Scholen met een aso-aanbod mogen de leerlingen die omwille van sociale, psychologische, culturele of zelfs biologische redenen (aanleg) moeilijker leren niet doorschuiven" naar tso/bso; verschil in aanleg en capaciteiten mag dus niet langer meer een rol spelen. Leerkrachten mogen tso/bso-leerlingen geen passend onderwijs meer geven en moeten blijkbaar ook de ontwikkelingskansen van onze toppers afremmen.

We herkennen hier het bekende egalitaire standpunt van Nicaise: "Aanleg is relatief. We moeten er dus naar streven dat alle sociale groepen proportioneel vertegenwoordigd zijn aan het eind van de onderwijsrit." (*Gelijkheid in diversiteit, H'ogelijn, nr. 15, 2007*). In de derde bijdrage gaan we dieper in op de milieutheoretische kansenideologie waarop de hervormingsvoorstellen mede gebaseerd zijn. Het verbaast ons ten eerste dat zoveel professoren die *simplistische ideologie* zomaar onderschrijven.

2.3 Veel bochtenwerk en interne contradicties

We stellen vast dat er weinig coherentie steekt in de visietekst, dat de tekst veel contradicties bevat, dat interne tegenstellingen toegedekt worden en dat notoire Forumleden zich spagaatachtig opstellen. Tijdens de hoorzitting van 16 november j.l. was het ook de *Commissie Onderwijs* al opgevallen dat ook *Van Damme* koud en warm tegelijk blies:

"Commissievoorzitter Boudewijn Bouckaert heeft uit de tussenkomst van Van Damme vooreerst begrepen dat een grote heterogeniteit binnen de klas een bijkomende last legt op de leerkracht. Men dient de heterogeniteit volgens Van Damme dus te beperken tot wat de leerkrachten aankunnen. Van Damme pleitte echter tegelijk voor een gezamenlijke eerste én tweede graad. Hij gaat dus nog een stap verder dan de oriëntatienota van minister Smet. Zo wordt de heterogeniteit binnen de klassen nog versterkt", aldus prof. Bouckaert (zie Verslag).

Het relativerend geschipper en de spreidstand van *Van Damme* kwamen ook duidelijk tot uiting tijdens het symposiumdebat. In het verslag van *Marc Maes* (boco-website) lezen we: "*Jan Van Damme herhaalde eerst zijn aarzeling over de noodzaak van een grote hervorming, aangezien alle internationaal vergelijkende onderzoeken aantonen dat 85 % van onze leerlingen het zeer goed doen.*" (NvdR: *Van Damme* stelde tot nog toe dat vooral ook onze 15 % zwakste leerlingen (relatief) goed presteerden!) "*Van Damme stelde ook de vraag of de ingrijpende hervormingsvoorstellen noodzakelijkerwijze leiden tot succes, of veeleer ongewenste neveneffecten zouden opleveren. Hij is het er verder ook mee eens dat de huidige studierichtingen meestal wel gebaseerd zijn op reeds aanwezige belangstelling van de leerlingen.*" Uit deze uitspraken krijg je de indruk dat een grote hervorming overbodig is, de leerlingen presteren goed, de studierichting sluit meestal aan bij hun belangstelling, er dreigt ontwrichting, ...

Maar na deze lovende woorden en zich indekkende opstelling nam *Van Damme* een grote bocht en opteerde hij toch voor een radicale hervorming, een middenschool tot 15/16 jaar: "*Volgens Van Damme wekken we in de lagere jaren echter te weinig nieuwe of andere belangstellingen. Zo is de optie 'Techniek' nu voorbehouden aan een beperkt aantal leerlingen. Daarom vindt hij zich terug in de basisoptie van het Metaforum om voor elke leerling een aangepast algemeen onderwijs aan te bieden, een middenschool tot 15/16 jaar.*"

Het onderwijs wekt te weinig belangstelling voor alles wat te maken heeft met techniek, maar samen met de andere Forumleden pleit *Van Damme* voor het afschaffen van de optie 'Technische' en voor het opnemen van tso/bso binnen een soort aso-middenschool. Het *Forum* toont vooral minachting voor het huidige tso/bso/kso, voor de optie 'Technische', voor handvaardigheden & stielkennis (zie punt 3).

3 Onderwaardering en uitstel beroepsgerichte vorming; karikatuur tso/bs

3.1 Ontwicking van uniek en 'comprehensief' tso/bs

Op de VRT-radio (20 januari) beklemtoonden de woordvoerders Nicaise en Van Damme dat ook tso/bs-leerlingen *"recht hebben op algemene vorming om later ook volwaardig te kunnen participeren in onze samenleving"*. Het Forum pleit voor een integratie van tso/bs/kso-leerlingen in een soort aso-middenschool tot 15/16 jaar. Dit leidt voor die leerlingen tot een *consecutief systeem* waarbij pas na de middenschool gestart wordt met tso/bs/kso zoals in comprehensieve landen - die wel een middenschool hebben, maar geen inhoudelijk geïntegreerd systeem voor tso/bs-leerlingen. Vlaanderen beschikt voor tso/bs/kso-leerlingen over een uniek en *geïntegreerd (comprehensief) systeem*, een combinatie van veel algemene vorming met een dosis *beroepsgerichte* activiteiten. In de PISA-2003 behaalden onze 15-jarige tso-leerlingen voor algemene vorming wiskunde overigens een schitterende score van 531 punten, veel meer dan de gemiddelde leerling in comprehensieve landen als Zweden, Noorwegen & Denemarken. De huidige invulling van ons tso in de lagere cyclus beantwoordt beter aan wat het *Metaforum* inhoudelijk propageert inzake *"evenwicht tussen algemeen vormende, technische en praktische vaardigheden"*, dan het model van de ('theoriegerichte') middenschool dat als alternatief voorgesteld wordt.

Ook de Leuvense experts zouden moeten weten dat leerlingen met de optie 'Technische' in het eerste jaar momenteel niet minder dan 27/28 lessen algemene vorming krijgen; en ook in de hogere jaren tso is er veel algemene vorming. De *Forumleden* verzwijgen de bijna extreme gemeenschappelijkheid (+ eenheidsleerplannen) in de eerste graad en ze bestempelen die eerste graad ten onrechte als categoriaal. Volgens buitenlandse studies neemt Vlaanderen een middenpositie in (*in medio virtus*). De *Forumleden* hangen een karikatuur op van ons tso/bs/kso en ontzeggen die leerlingen het recht op een vorming in een bepaald technisch vak, ambacht of kunstrichting. Ze beseffen niet dat het verwerven van praktische en artistieke vaardigheden, stielkennis (en belangstelling hiervoor) veel tijd en inzet vergt en tijdig aangevat moet worden. En door zomaar te stellen dat *"de notie techniek die vandaag in het onderwijs wordt gehanteerd ten onrechte verward wordt met manu-*

ele praktijk"; hangen de Forumleden ook een karikatuur op van de huidige technische vorming. Het lange tijd openlaten van de onderwijswegen heeft volgens de critici een negatieve invloed op de verdere schoolloopbaan van de meeste leerlingen, zowel voor deze die na de middenschool een beroepsgerichte opleiding volgen, als voor deze die een meer theoriegerichte studie kiezen.

3.2 Onderwaardering voor tso/bs(leerlingen) en stielkennis

Forumuitspraken als *"We moeten de tso-leerlingen meer algemeen onderwijs geven zodat ze later ook volwaardig kunnen participeren in onze samenleving"* en *"Alleen wie aso volgt, lijkt voldoende voorbereid op hoger en universitair onderwijs"*, werden door velen als gezwets van beroepspedagogen en als een kaakslag voor ons tso/bs/kso bestempeld. Ook *Marc Maes*, begeleider Brussels gemeenschapsonderwijs, betreurt in zijn symposiumverslag dat de Forumleden de *"lagere maatschappelijke waardering"* van wie geen hogeschool- of universitair diploma behaalde, overbeklemt. ... *Heeft een geschoold arbeider, zelfstandige niet evenzeer een groot maatschappelijk nut en liggen de verdiensten wel zo ver uit elkaar?"* Volgens Maes is die onderwaardering en onderschatting *"een constructie van die hoger geschoolde Forumleden zelf"* (Boco-website, 24 januari).

Het (Nederlands) *Expertisecentrum Beroepsonderwijs* betreurt eveneens het onderwaarderen en willen uitstellen van de beroepsgerichte vormingsactiviteiten door de OESO- en PISA-kopstukken en door een aantal beleidsmakers: *"In het beleid van de OESO e.d. gaat het steeds over de kennis-economie, over het belang van een hoge opleiding. Hoe hoger (en algemener) de opleiding, hoe beter, is de gedachte"* (*De rafelrand van het beroeps-onderwijs 2009*).

De Leuvense professor-Elektrotechniek *Ronnie Belmans*, protesteerde krachtig tegen de visietekst en de ontwicking van het tso/bs in het bijzonder. Vanuit zijn inzet voor voldoende technisch gevormde burgers en voldoende stielkennis, verwoordde hij vrij goed de basiskritiek die doorklinkt in veel reacties: *"Het rapport van het Metaforum is zowat de grootste onzin die ik de laatste tijd las. Op een ogenblik dat er (eindelijk) gepleit wordt voor een betere overeenstemming tussen scholing en economische realiteit wordt gepleit voor nog meer*

uitstel, nog meer vervlakking, nog meer afstand. Iedereen drie (of vier) jaar algemene dingen laten doen is onzin, brengt niets op, is tijdverlies en geeft schoolmoeheid. Het tso en bso zijn volwaardige opleidingen, die hun waarde voor de maatschappij meer dan bewijzen elke dag. De afgestudeerden zorgen voor een grote meerwaarde voor de maatschappij. Geef jongeren die hiervoor interesse hebben snel de kans om te doen waar zij goed in zijn.” (Reactie op op website van DS, 21 januari).

Het VSO van weleer leidde tot het sterk teruglopen van het aantal leerlingen in tso/bso. In 1975-1976 stelde minister *Herman De Croo* inderhaast het VSO-1 bij; hij voerde in het tweede jaar terug opties als ‘Technische’ in met 7 à 10 lessen. In tal van reacties op het *Metaforum* wordt gesteld dat het nog radicalere VSO-2 tot een nog grotere aantasting van ons tso/bso zou leiden. In het programma ‘*Peeters en Pichal*’ van 2 februari stelde een directeur van een tso/bso-school dat het in de eerste plaats de ‘hervormers’ zijn die met het lanceren en dramatiseren van de zgn. ‘waterval’ de indruk wekken dat er slechts afval in tso en bso terecht komt - de zoveelste kaakslag voor het tso. Hij tilde ook zwaar aan het voorstel om de technische vorming in de eerste en tweede graad grotendeels door extra algemene vorming te vervangen. Twee andere tso-directeurs waren dezelfde mening toegedaan. Ze wezen er ook op dat we mensen met verschillende capaciteiten en vaardigheden nodig hebben, of dat het veelal de ouders zijn die bewust voor tso-opties en bso kiezen omdat ze die het best achten voor hun kind. Op 19 maart tijdens een debat in de regio Brugge na een uiteenzetting van *Chris Smits*, secretaris-generaal VVKSO, merkten we dat de directies en de bestuursleden van tso/bso-scholen unaniem stelden dat de hervorming een ramp zou betekenen voor hun scholen en voor de VTI’s in het bijzonder. In eigen bijdragen suggereerde *Smits* dus ten onrechte dat de weerstand tegen de hervorming vooral afkomstig was van elitaire aso-scholen.

4 Praktijkvreemde bureau-analyse, leerkrachten enkel uitvoerders

In de vele afwijzende reacties vanwege de praktijkmensen worden de meeste voorstellen als vaag, nefast, ondoordacht, praktijkvreemd en spagaat-achtig bestempeld – als gezwets van theoretici. Praktijkmensen tillen zwaar aan de lage waardering voor de eerste graad en voor de tso/bso/kso-richtingen in het bijzonder, voor de wijze waarop de

leerkrachten hun best doen om de leerlingen soepel te (her)oriënteren - mede met behulp van B-attesten ... Ook *Mieke Van Hecke* (chef Katholiek Onderwijs) stelde tijdens het symposiumdebat “dat het hervormingsplan bedacht was door hoger opgeleiden met een aso-vorming, terwijl er ook veel concreter en praktischer ingestelde kinderen zijn.” De simplistische kritiek op de B-attesten wees volgens haar eveneens op een sterke praktijkvervreemding. Een andere discussiant - prof. *Hans Luyten (Twente)*, vreesde voor het “*veronachtzamen van het draagvlak bij de leraren*”.

Het *Metaforum* bestempelt zijn visietekst op een bepaald moment heel nederig als een *theoretisch* concept waarvan de waarde enkel door praktijkmensen beoordeeld kan worden. Maar waarom hield het dan zelf geen rekening met de toch al bekende de opvattingen van de praktijkmensen en met de vele publicaties hierover?

Ook uit tal van andere uitspraken blijkt dat de theoretici de leerkrachten enkel als uitvoerders beschouwen. *Bart Haers* schreef in zijn reactie bijvoorbeeld: “*In het radio 1-programma ‘Vandaag’ (20 januari) vertelde Ides Nicaise nog maar eens dat de invoering van het VSO wel moest mislukken, omdat de leerkrachten niet goed voorbereid waren en niet willig genoeg om het nieuwe onderwijsbeleid vorm te geven. Nicaise en co zien de leerkrachten blijkbaar eens te meer als uitvoerders van het beleid en niet als mensen die autonoom en als corps in staat zijn over hun opdracht na te denken en er het beste van te maken*”. Het is niet omwille van het te weinig voorbereid zijn en de onwilligheid van de leerkrachten dat het VSO mislukt is en dat praktijkmensen momenteel ook geenszins akkoord gaan met de hervormingsvoorstellen.

Tijdens die hoorzittingen (bij Forumlid *Bregt Hekens* e.a) en in de visietekst merkten we voortdurend het voorwendsel dat het VSO mislukte omdat de leerkrachten te weinig voorbereid, opgeleid en ondersteund werden. De VSO-scholen kregen maar liefst 30 % extra comfort en veel vrijgestelde ondersteuners. Dat ook de meeste lerarenopleiders - en vooral de vakdocenten - niet enthousiast waren, was enkel het gevolg van het feit dat ook zij niet geloofden in het concept, in heterogene klassen e.d. Met een verwijzing naar het VSO stelden een aantal sprekers op de hoorzittingen eveneens dat de hervorming zou mislukken als ze niet ineens en van bovenaf aan alle scholen werd opgelegd. Ook dat wijst erop dat men de leerkrachten, directies en

schoolbesturen louter als uitvoerders beschouwt. Ook een bange Monard poneerde dat de hervorming nu zo vlug mogelijk moest worden doorgevoerd en dat de politici maar de knopen moesten doorhakken. Hij vreesde (terecht) dat uitstel tot een volgende legislatuur tot afstel zou leiden. Voor Smet, Monard en co is er geen breed draagvlak bij leerkrachten, directies en schoolbesturen nodig; leerkrachten e.d. zijn uitvoerders. De al geciteerde *Haers* betreurt ook dat de beleidsmakers en andere hervormers tot nog toe hun best deden om een open debat te voorkomen. Samen met anderen betreuren we ook dat tijdens de 5 hoorzittingen van de commissie onderwijs praktisch uitsluitend voorstanders het woord kregen en geen enkele leerkracht s.o. Redactielid Raf Feys was de enige spreker die aanstuurde op een brede peiling bij de praktijkmensen.

5 Geen wetenschappelijke en politieke consensus!

5.1 Haaks op Nederlandse visie

De visietekst van het *Metaforum* werd in de pers voorgesteld als een tekst van onderzoekers en onderwijsexperts en verkreeg aldus een wetenschappelijk aureool. Een argeloze lezer krijgt de indruk dat het gaat om wetenschappelijk onderbouwde argumentatie over didactische en organisatorische principes die een aantal hervormingsvoorstellen legitimeren. De Forumleden wekken de indruk dat er internationaal en op wetenschappelijk niveau een grote consensus over de superioriteit van comprehensief onderwijs en over het uitstellen van de studiekeuze bestaat. Niets is minder waar.

De Forumleden verzwijgen met opzet de vele studies en publicaties die tegen een middenschool pleiten – evenals het feit dat de beleidsmensen in Frankrijk (Sarkozy), Nederland, Duitsland (Merkel) afstand nemen van de middenschool. Zo nam de *Nederlandse Onderwijsraad* radicaal afstand van de middenschool op basis van het bestaande (internationaal en Nederlands) onderzoek én op basis van een brede raadpleging van de betrokkenen. We lezen o.a.: “*De resultaten van wetenschappelijk onderzoek geven onvoldoende steun om een uitstel van selectie en invoering van een middenschool te bepleiten*” (*Onderwijsraad*, ‘Vroeg of laat’, maart 2010). *Forumlid Bieke De Fraine* slaagde er wel in om in een bijdrage in ‘*Impuls*’ (april 2011) een contextloos zinnetje uit het *Onderwijsraadadvies* te plukken zodat de argeloze lezer (ten onrechte) de

indruk kreeg dat ook de Nederlandse *Onderwijsraad* voor uitstel van de studiekeuze pleit.

5.2 Gebrek aan intellectuele eerlijkheid

De visietekst pretendeert gebaseerd te zijn op tal van landenvergelijkende studies, op het Vlaams loopbaanonderzoek e.d. Tijdens de hoorzitting van 16 november j.l. stelde *Jan Van Damme* zelf nog nederig dat er weinig onderzoek bestaat waarop men de hervorming kan baseren. Hij poneerde: “*Mijn bijdrage over het secundair onderwijs zal bescheiden zijn. Daarover bestaat immers weinig recent onderzoek.*” Hij stelde verder: “*De hervorming is onderzoeksmatig niet echt voorbereid. Bovendien moet ook eerst nog voldoende geëxperimenteerd worden vóór eventuele maatregelen worden veralgemeend.*” Die nederigheid en voorzichtigheid en de eis voor het vooraf uittesten, treffen we niet aan in de visietekst. In punt 2 toonden we al aan dat ook het *Metaforum* sjoemelt met de bevindingen van PISA, TIMSS en IALS en al te vlug stellige uitspraken formuleert over het functioneren van onze lagere cyclus, over de bedoeling en het effect van B-attesten, over het succes van de comprehensieve middenschool in dé Scandinavische landen, enz.

Ook hervormers als minister Smet, Georges Monard, de redactie van *Impuls* ... beweren steeds dat hun voorstellen gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek. *Prof. Wim van den Broeck* (VUB) reageerde hier op via de website van minister Smet. Hij schreef: “*In uw rapport lees ik dat men zich vooral ook steunt op wetenschappelijke, ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige studies. Ik doceer ontwikkelingspsychologie en schoolpsychologie (VUB) en zie geen enkel valide argument om uw voorstellen te steunen. Dat er een groepje onderwijskundigen dit steunt weten we allang, maar er zijn ook veel onderwijskundigen die daar heel anders over denken. Eén van de centrale uitgangspunten van uw beleidsplan is de stelling van de grote sociale ongelijkheid van het onderwijs in Vlaanderen. Ik heb destijds al voorgerekend dat die stelling niet met de feiten strookt. Ook collega Jan Van Damme schrijft op grond van één van de meest betrouwbare internationale studies: ‘Het blijkt dat “het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen goed doet inzake het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtonen’.* En ook medeopsteller van de PISA-rapporten *Luc van de Poele* (UGent) schreef: “*Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere*

klassen.” Ook prof. Geert Kelchtermans (KUL) en anderen hekelden de nivellerende beleidsslogan ‘de prestatiekloof-dempen’.

De Forumleden wekken verder de indruk dat hun hervormingsvoorstellen al in de praktijk werden uitgetest. Zij geven wel toe dat de middenschool mislukt is in bijna alle comprehensieve landen en in ons vroegere VSO, maar beweren stellig dat de Scandinavische landen op alle vlakken Vlaanderen overtreffen dankzij hun ideale middenschool. Zweden, Noorwegen, Denemarken zijn uitgerekend landen die voor PISA e.d. eerder zwak scoren - ver beneden de topscores van Vlaanderen - en waar de middenschool steeds meer in vraag wordt gesteld (zie pagina 46). Een aantal onderzoekers vroegen zich overigens af hoe het komt dat landen als Zweden, Noorwegen, Denemarken, Spanje, Engeland ... die inzake comprehensieve structuur veel gelijkenissen vertonen met Finland, tegelijk zoveel zwakker presteren. De Spaanse prof. en onderzoeker *María José García Ruiza* en vele anderen schrijven die verschillen vooral ook toe aan de meer klassieke en gestructureerde didactische aanpak in Finland – die haaks staat op de zachte en competentiegerichte didactiek die minister Smet en Monard willen opleggen en die meer overeenstemt met de klassieke aanpak in Vlaanderen. Het ligt blijkbaar niet aan de comprehensieve structuur. In een werkstuk van academici verwacht men in elk geval meer professionele fair-play.

6 Onderwijstheorieën versus ervaringswijsheid

6.1 Abstracte constructie, zonder praktijktoets

De Forumleden wijzen op het einde van de visietekst en na het formuleren van stellige uitspraken plots op de relativiteit van hun ‘theoretische’ voorstellen: *“Het zijn enkel de praktijkmensen die kunnen beseffen dat wat ons op abstract niveau interessant lijkt, in de praktijk kwalijke gevolgen kan hebben. De nadelige effecten kunnen niet ervaren worden door de mensen die een hervorming ontwerpen of door de mensen die vanuit een academische context of vanuit hun vertegenwoordigende functie over die hervormingen adviezen verlenen. We moeten ons daar goed van bewust zijn.”* We lezen ook: *“Zolang de basis van een hervorming niet breed gedragen wordt, is de kans groot dat de oude verhoudingen zich in de nieuwe structuur onveranderd zullen manifesteren onder een andere naam.”* Terechte bekentenissen.

Marc Maes schrijft in deze context over het symposium: *“Eén rode draad al in de inleiding van vicerector Ludo Melis en door vele tussenkomsten tijdens het symposiumdebat was dat men niets kan realiseren als daar geen draagvlak onder de leraren voor bestaat, want zij zijn de enige experts die echt weten wat werkt en wat niet.”*

6.2 Forum negeert ervaringswijsheid, geen peiling bij praktijkmensen

Het verrast ons dan wel dat de academici zonder vooraf te peilen naar de mening van de praktijkmensen, zich zo laatdunkend uitlaten over onze lagere cyclus, over tso/bsso, over het gebruik van B-attesten ... en met veel stelligheid pleiten voor radicale hervormingen. Hieruit blijkt weinig respect voor de ervaringskennis van de praktijkmensen.

De ‘experts’ belijden met de mond dat de opvatting van de praktijkmensen heel belangrijk is, maar ze deden de voorbije jaren en ook nu niet eens de moeite om te peilen naar hun opvatting. Ook de onderzoekers *Nicaise, Groenez, Van Damme, De Fraine* ... stuurden hier bij de beleidsmakers niet op aan. Ze ontvingen de voorbije 20 jaar nochtans heel veel centen voor beleidsondersteunend onderzoek. En waarom hebben de *Forumleden* geen praktijkmensen betrokken bij de voorbereiding van hun standpunt? Waarom wordt nergens verwezen naar de vele kritische bijdragen die de voorbije jaren verschenen en waarin meer de visie van de praktijkmensen aan bod komt; b.v. ook het afwijzend standpunt van vier grote West-Vlaamse scholengemeenschappen. De voorbije jaren verschenen er al in de pers, in *Onderwijskrant* ... honderden getuigenissen en standpunten van leerkrachten en directies; ook heel wat professoren en oud-rector *André Oosterynck* namen afstand van de hervormingsvoorstellen. Waarom werden geen bekende critici als panelleden uitgenodigd voor het symposiumdebat? Waarom worden de gestoffeerde themanummers van *Onderwijskrant* over deze thematiek als niet-bestaande beschouwd en als documenten die kost wat kost verzwegen moeten worden?

Ook vanmorgen nog stelden we tijdens het VRT-programma *‘Peters en Pichal’* vast dat praktijkkennis en ervaringswijsheid voor veel academici quantité négligeable is. De Antwerpse onderwijskundige *Peter Van Petegem* sprak zich - in het zog van VVL-minachtend uit over de domme leerkrachten die niet willen afstappen van het funeste jaarklassenstelsel *“omdat het gewoon tussen hun oren zit”*.

Dat het jaarklassensysteem al een eeuw de vele kritiek van theoretici heeft overleefd, is gewoon te danken aan de praktijkkennis en ervaringswijsheid van de praktijkmensen uit heden en verleden en niet aan hun 'oren'. Het is ook vanuit hun praktijkkennis dat leerkrachten en directies de hervorming van het secundair onderwijs afwijzen.

6.3 Relativering theoretische constructies en correlatie-onderzoek

Hoe komt het dat theoretische constructies als deze van het Metaforum vaak sterk afwijken van de ervaringswijsheid van de praktijkmensen? De bekende *prof. D.C. Berliner* schrijft dat het gangbare onderwijsonderzoek veelal de complexe onderwijscontext niet aan kan en teveel inspeelt op de waan van de dag, op wat op een bepaald moment in de mode is. *Berliner: "Onderwijstheorieën kunnen de weerbarstige en zeer gecompliceerde context niet aan door de overdaad aan statistische interacties die meespelen: de leerresultaten worden beïnvloed door een bijna onafzienbare hoeveelheid variabelen en hun interacties"*. Het gaat in de praktijk steeds om een subtiel afwegen van voor- en nadelen en uittesten in de praktijk; op basis van zo'n afweging vinden praktijkmensen bijvoorbeeld dat een zekere differentiatie in de eerste graad, B-attesten, jaar-klas... meer voor- dan nadelen opleveren.

Volgens dezelfde *Berliner* "speelt veel onderzoek ook teveel in op de 'waan van de dag': dominante sociaal-culturele opvattingen bepalen al te veel het wetenschappelijke karakter en de houdbaarheid van de onderzoeksresultaten." (D.C. Berliner, *Education research: The hardest science of all. Educational Researcher*, 31, 2002). Een voorbeeld: de OESO-kopstukken en Metaforumleden die opteren voor comprehensief onderwijs zijn geneigd hoge PISA-scores toe te schrijven aan de comprehensieve structuur; minder vooringenomen onderzoekers stellen dat de hoogste scores behaald worden in landen met een sterk verschillende structuur: de Zuid-Aziatische, Finland, Vlaanderen ... en dat dit eerder te maken heeft met de meer traditionele en gestructureerde didactische aanpak in die landen.

We relativeren ook het gangbare statistisch onderzoek. Correlatiestudies leiden vaak tot tegengestelde en voorbarige conclusies en interpretaties & tot manipulaties. Zo worden statistische verbanden al te vaak als causale geïnterpreteerd of toegeschreven aan 1 factor: het Metaforum stel b.v. de relatie met het scholingsniveau van de ouders simplistisch voor als louter 'sociale' invloed en discriminatie; het negeert hierbij de grote invloed van de aanleg (van

ouders en kinderen) die samenhangt met het scholingsniveau. Bij de PISA-vergelijking met Finland houden ze in tegenstelling met andere onderzoekers geen rekening met het feit dat Finland heel weinig migrantenleerlingen telt (zie p. 43 e.v.). Een ander recent voorbeeld. *Van Damme* schreef een paar jaar geleden nog dat uit Leuvens onderzoek bleek dat overzitten vaak zinvol was. In een recent onderzoek lezen we dat het totaal zinloos is; heisa alom. Bij vergelijking van de evolutie van leerlingen met een zwakke uitslag die al dan niet overzitten houdt men veelal geen rekening met het verschillend profiel, de verschillende ondersteuning thuis, enz. In de studie en in de visietekst verzwijgen de onderzoekers ook dat er in de eerste graad s.o. opvallend weinig afhakers zijn dankzij de differentiatie en soepele (her)oriëntering, dat de stijging van het aantal regionaal gebonden is - een gevolg is van de toename van het aantal allochtone leerlingen (nu al 15 %), de verpaupering van de grootsteden e.d.

6.4 Praktijkkennis en ervaringswijsheid versus modes & rages als competentiegerichte aanpak

Zelf hechten we in onze pedagogische en vakdidactische publicaties *meer waarde aan de ervaringswijsheid van praktijkmensen uit heden en verleden dan aan constructies van academici en topambtenaren en aan hun voortdurende cultuuromslagen.*

De dominante onderwijskunde van de voorbije 40 jaar kenmerkte zich door opeenvolgende theoretische constructies en rages die na enkele jaren al weer uitgeraasd zijn. Nieuwlichters en beleidsondersteuners pleit(t)en permanent voor cultuuromslagen. In *Onderwijskrant* hebben we de voorbije 35 jaar veel van die modes en rages tijdig bestreden. Zo voorspelden we al in 1972 dat de moderne wiskunde - de wiskunde voor de 21 ste eeuw - niet eens het einde van de 20ste eeuw zou halen. We bestreden vanaf 1987 ook de competentiegerichte en constructivistische aanpak. Zo slaagden we er o.a. in om het wiskunde-onderwijs in de lagere school grotendeels buiten dit vaarwater te houden; we toonden ook tijdig aan aan dat zo'n aanpak leidde tot een uitholling van het taalonderwijs.

We bestrijden ook allang het competentiegericht onderwijs dat Smet en Monard via de hervorming van het s.o. willen opleggen. In de 'Visie van Impuls op een hervorming van het secundair onderwijs' pleiten *Peter Op 't Eynde, Forumlid Bieke De Fraigne* ... zelfs voor het van bovenaf opleggen van *competentiegericht onderwijs* omdat dit verantwoord zou zijn vanuit een "wetenschappelijk onderbouwde argumentatie" (*Impuls*, april-juni 2011, p.

181). Ook Georges Monard en Ferre Laevers manifesteerden zich op de hoorzitting van oktober 2011 nog steeds als fervente voorstanders van zo'n onderwijs. In de CD&V-tekst over de hervorming heeft auteur Kathleen Helsen ook de mond vol over competentiegericht onderwijs, betrokkenheid e.d. In de visietekst stelt het *Metaforum* echter terecht dat competentiegericht en constructivistisch onderwijs haaks staat op kwaliteitsonderwijs en tot een sterke niveaudaling leidt. Heeft Forumlid *De Fraine* zich nu plots bekeerd? De onderwijskundigen *Filip Dochy, Martin Valcke, Ferre Laevers, Herman Baert, Antonia Aelterman, Roger Standaert (DVO)* ... ontpoppen zich sinds de jaren negentig als de grote voorstanders van competentiegericht en constructivistisch onderwijs. Ook de VLOR nam die refreintjes en slogans als vanzelfsprekendheden over in zijn adviezen en in zijn boek over competentiegericht onderwijs (2008). We zijn uiteraard tevreden dat we voor de strijd tegen competentiegericht en constructivistisch onderwijs nu meer steun krijgen vanuit academische kringen.

Praktijkennis en ervaringswijsheid is veelal belangrijker dan theoretische constructies en statistisch onderzoek. Het is ook vanuit die praktijk kennis dat wij en anderen de voorbije decennia grote kwakkele konden opmerken en rechtzetten, b.v. over het zittenblijven in het rapport '*Het educatief bestel in België*' van 1991. Topambtenaren & academische beleidsondersteuners beweerden dat we zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair wereldkampioen zittenblijven waren. Er waren volgens dit rapport van *Monard en co* maar liefst 9 à 10 % overzitters in het eerste jaar; in werkelijkheid waren er 3,3 % en vaak maar een goeie procent in niet-grootstedelijke gebieden. Voor het basisonderwijs moesten we zelf achterhalen dat onze topambtenaren voor een Unescostudie het aantal leercontracten eind lager onderwijs vergaten te delen door het aantal leerjaren en zo werd ook ons basisonderwijs in 1991 als kampioen zittenblijven bestempeld. Ook Guy Tegenbos pakte hiermee graag uit in *De Standaard*. Monard en andere ambtenaren en onze opeenvolgende ministers hebben nooit deze kwakkele willen rechtzetten.

6.5 Beleidsgerichte onderzoekers praten minister naar de mond

We voegen er nog aan toe dat het bij ons veelal ook gaat om beleidsondersteunend onderzoek dat al te vlug geneigd is om de minister, de OESO-beleidsmensen ... als opdrachtgever en sponsor naar de

mond te praten. De reactie van minister Smet op 25 januari was overduidelijk: "*Ik lees in het rapport dat er veel steun is voor de grote hervorming van het secundair onderwijs. Ik ben blij dat de KU Leuven dit initiatief heeft genomen. Ik voel aan dat het momentum nu bij iedereen aanwezig is.*" Een paar weken later vond Smet dat het nu ook het momentum was om centen toe te kennen aan Nicaise, Groenez, De Fraine & Van Damme voor de verlenging van hun loopbaanonderzoek - waarop ze al zolang bleven wachten. Zouden ze de centen ook gekregen hebben indien ze in de maand januari expliciet afstand genomen zouden hebben van de belangrijkste hervormingsvoorstellen? We blijven aanklagen dat de beleidsondersteunende (en -ondersteunde) onderzoekers al te zeer de opdrachtgever en geldschieter naar de mond moeten praten en zo eerder de ontwrichting dan de optimalisering van ons onderwijs in de hand werken.

7 Besluiten

7.1 Negatieve balans

Het *Metaforum* steunt door zijn optreden minister Smet en de nieuwlichters die er alles aan doen om praktijkmensen en critici buiten het debat te houden en om te voorkomen dat er rechtstreeks gepeild wordt naar de mening van de leerkrachten, directies en schoolbesturen. De meeste praktijkmensen, lerarenopleiders en tal van onderwijskundigen zijn er van overtuigd dat een gemeenschappelijke middenschool tot 14/15/16 jaar tot een grote ontwrichting en nivellering zou leiden, het afschaffen van B-attesten tot afhaken en zittenblijven ... In de tweede en derde bijdrage diepen we de kritiek op de Forumvoorstellen verder uit.

Net zoals in andere hervormingsvoorstellen merken we ook een onderwijsontluisterend discours dat leidt tot een onderwaardering van onze sterke Vlaamse traditie en tot afbraak van de sterke kanten – in het bijzonder van onze lagere cyclus en van ons uniek beroepsgericht tso/bsso-onderwijs. Niemand betwist dat ons secundair verbeterd kan worden, maar het respect voor onze onderwijstraditie en de koestering van de sterke pijlers is primordiaal – zowel voor de kwaliteit van ons onderwijs als voor de moraal van de directies, leerkrachten, lerarenopleiders, schoolbestuurders, leerlingen en ouders. Het is overigens die sterke traditie die gezorgd heeft voor de grote democratisering, voor het feit dat onze leerlingen voor internationaal vergelijkende studies nog steeds als de beste presteren, voor het feit dat ons s.o.

meer technisch geschoolden aflevert dan in andere landen (Wallonië inclus), ...

We ergeren ons ook aan de vertekening van PISA & TIMMS en van de scores van de Scandinavische landen (zie p.46 e.v.), aan het feit dat *Van Damme en De Fraine* plots tegengestelde standpunten onderschrijven, ... Dit alles tast ook de geloofwaardigheid van de onderzoekers aan - die zich volgens *prof. Berliner* al te vlug laten leiden door de waan van de dag en de sponsorende overheid. Het verast ons ook dat 20 jaar loopbaanonderzoek al bij al weinig inspiratie voor een doordacht onderwijsbeleid heeft opgeleverd, geen zicht op de sterke kanten van onze unieke lagere cyclus, wel kwakkels over bruuske overgang, tso/bso, het gebruik van B-attesten, het watervalstelsel, ..., Het waren ook onderzoekers die in 1991 mede verantwoordelijk waren voor de kwakkels over zittenblijven. Onze twijfel aan de objectiviteit van beleidsondersteunend onderzoek is nog toegenomen.

7.2 Positieve punten

We zijn uiteraard wel tevreden met het feit dat het *Metaforum* afstand neemt van enkele van Smets hervormingsvoorstellen zoals het werken met (vage en brede) belangstellingsgebieden in de eerste graad en de invoering van competentiegericht onderwijs. Het *Forum* steunt ook ons pleidooi voor het terug invoeren van de vroegere 2x3-jaar-structuur i.p.v. de 3x2-jaar-structuur van het VSO - die o.a. combinaties van 3 jaar aso met 3 jaar tso mogelijk maakte. Het *Metaforum* stelt eveneens dat prioritair geïnvesteerd moet worden in de bestrijding van achterstanden in het basisonderwijs. We hebben vanaf 1973 steeds gepleit voor voorrang aan achterstandsbestrijding in het basisonderwijs en ons de voorbije 20 jaar mateloos geërgerd aan het gebrekige achterstands- en NT2-beleid. De hervormers en Accent-op-talent ijverden steeds voor het prioritair en fors investeren in het s.o. We zijn uiteraard ook tevreden met het feit dat bepaalde Forumleden in de tekst uitdrukken dat een radicale hervorming een ontwrichtend effect zou hebben - ook al pleit het Forum (op termijn) voor een hervorming die radicaler is dan deze van minister Smet.

7.3 De strijd is nog niet gestreden!

Met het redactiecomité van *Onderwijskrant* publiceerden we de voorbije jaren zes themanummers over de hervorming. We bespraken de hervorming met leerkrachten & directies, met een aantal school-

besturen... Twee leden van ons redactiecomité hebben samen 70 jaar praktijkervaring als leraar in de lagere cyclus aso, tos en bso en maakten destijds nog het VSO mee. De twee andere hebben in de samen 60 jaar lerarenopleiding eveneens veel ervaring met de dagelijkse klaspraktijk opgedaan; één van hen ook al 20 jaar als lid van het bestuur van een aantal scholen. We merken dat praktijkmensen positief reageren op onze standpunten, maar afwijzend op de hervormingsvoorstellen van Smet, Monard, Metaforum ... die ze als praktijkvreemd bestempelen (zie p. 15 e.v. en p. 33 e.v.). Uit de laatste bijdrage in dit nummer blijkt dat ook steeds meer leden van de commissie onderwijs hun twijfels uiten over het hervormingsproject. Dit alles stimuleert ons om onze strijd tegen de ontwrichting van ons s.o. en ons uniek tso/bso in het bijzonder verder te zetten.

We zoeken al een tijdje medestanders voor het organiseren van een brede peiling bij leerkrachten, directies en schoolbesturen. De beleidsmensen lieten al verstaan dat ze dit zelf niet zullen doen. Ze beseffen maar al te best dat er geen draagvlak bestaat voor hun radicale hervormingsplannen. Enquêtes als deze van Het Nieuwsblad van 26 augustus j.l. zouden ook welkom zijn.

Suggesties zijn welkom: raf.feys@telenet.be

Noot: riskante en onfortuinlijke onderneming

Een gezamenlijke bricolagetekst van 50 pagina's die dan door 13 professoren onderschreven wordt, lijkt ons een riskante en onfortuinlijke onderneming; dit is ook de mening van prof. R. Belmans. Het leidt ertoe dat iedereen verondersteld wordt alle standpunten te onderschrijven ook al hadden de meesten vermoedelijk slechts een vrij partiële inbreng, dat professoren als Van Damme lijken te gedragen als windhanen ... De inbreng van prof. Dehaene over technologie heeft o.i. niets te maken met de invoering van de middenschool. We wezen al op contradicties in de tekst. We merken ook dat passages uit teksten van verschillende *Forumleden* losjes aan elkaar gebreed worden - wat geenszins de interne cohesie en logica bevordert. Passages met kritiek op competentiegericht onderwijs uit een artikel van ethicus *Bart Pattyn* worden tussendoor overgenomen - en ook onderschreven door *Bieke De Fraine* die nog in april 2011 alle heil verwachtte van de competentiegerichte aanpak. Uit publicaties van *Masschelein en Simons* zijn passages opgenomen met een pleidooi à la *Hannah Arendt*. Het is niet duidelijk wat de relatie is met de rest van de tekst en dat het gaat om een pleidooi voor klassiek, cultuuroverdragend onderwijs - een pleidooi dus tegen hervormingsvoorstellen waarin gepleit wordt voor leerlinggestuurd onderwijs, vage competenties en vakkenclusters, e.d.

Afwijzende en verontwaardigde reacties van praktijkmensen op Metaforumvisietekst over hervorming secundair onderwijs

Samenstelling: Raf Feys

1 Reacties op website van De Standaard, Het Nieuwsblad, in 'Peters en Pichal' ...

De Metaforumvisie lokte veel afwijzende en verontwaardigde reacties uit. De Leuvense prof. *Ronnie Belmans* stelde ongezouten: "Het rapport van het Metaforum is zowat de grootste onzin die ik de laatste tijd las." *Mieke Van Hecke* stelde o.m.: "Het hervormingsplan is bedacht door hogeropgeleiden met een aso-vorming, terwijl er ook veel concreter en praktischer ingestelde kinderen zijn." In een uitzending van *Peters en Pichal* (2 februari) stelden drie tso/bso-directeurs dat de Forumvisie een "depreciatie inhoudt van scholen waar de technisch-technologische vormingscomponent een centrale plaats inneemt". Ze vreesden ook een kunstmatige toeloop naar - en overwaardering voor - de zogenoemde intellectuele vormingstypen van het aso - net zoals destijds het geval was bij de invoering van het VSO. Ook veel leerkrachten reageerden afwijzend en tegelijk verontwaardigd op de website van DS e.d.; hierna volgt een kleine selectie.

Jan Verbanck: "Ik heb met verbazing en verontwaardiging het interview beluisterd met pedagoog *Jan Van Damme* op de radio (20 januari). Zijn eindconclusie vond ik schokkend: 'Kinderen moeten een aangepast aso kunnen volgen om volwaardig in de maatschappij te kunnen meedraaien.' Hoe durft *Van Damme* zoiets zeggen? Al jaren is het tso bezig om de negatieve perceptie rond technisch onderwijs af te bouwen. In één interview zet die pedagoog alles weer op nul. Er zijn ook écht jongeren die het aso niet aankunnen, of er gewoon niet voor dienen - of die nu éénmaal technisch zijn, pur-sang. En als ook aso-leerlingen de kans moeten krijgen om ook techniek te leren i.p.v. o.a. talen (?), wat schiet er dan nog over op termijn? Wie zal als 18-jarige nog weten wat hij/zij eigenlijk kan studeren, om tot een afgerond geheel te komen. Wat zal een diploma s.o. eigenlijk nog betekenen?"

Giovanni P.: "Er is principieel niets mis met technisch en beroepsonderwijs. Ik geef 28 jaar les in tso - bso. Dat ze onze expertise eerst eens raadplegen! Het grote drama is precies dat men in de jaren '70 het 'algemeen' secundair onderwijs heeft uitgevonden en de twee andere richtingen tot 'afval' heeft gedegradeerd. *Johan Browaey*: 'Zodat ook tso/bso-leerlingen volwaardig kunnen deelnemen...' Dus onze garagist, loodgieter, aannemer, schrijnwerker, dakdekker, elektricien, hotelier, kelner, kokkin, cafébazin, winkeljuffrouw, vuilnisophaler, grondwerker, Telenettechnicus, wasmachinereparateur, ploegarbeiders, typische vakleerkrachten tso en bso zijn allen 'geen' volwaardige participanten aan de maatschappij. En bij uitbreiding dus

ook niet alle bachelors en masters die in het secundair tso volgden."

Pascal Hulbosch: "De mensen van de KULeuven lijken wereldvreemd. In mijn tijd had men al industriële wetenschappen en electromechanica, beiden vormden een goede basis om mee verder te studeren. Veel van die mensen zijn vandaag afgestudeerd als burgerlijk of industrieel ingenieur. Nog dit: met amper 2 - 4 uur 'manuele handvaardigheid' als praktijk kan men niet echt over handenarbeid spreken."

Joris Vlegels: "Ik geef 30 jaar les in het beroeps- en technisch onderwijs en dan moet ik deze onzin van het Metaforum lezen. *Meneer Van Damme & Nicaise* breng eens een bezoek aan een technische school en zie wat die leerlingen presteren, welke leerplannen ze volgen en dat het niveau in bepaalde richtingen veel van die humaniora - richtingen ver overtreft. Hopelijk is de pedagoog als hij zijn woning laat aannemen er zeker van dat de aannemer iets van bouw'kunde' kent. Tussen haakjes hoeveel jongeren uit dit onderwijs zijn werkloos? Dat zou pas interessant zijn om weten. Veel leerlingen zijn ook blij dat ze de lagere school kunnen verlaten en iets met hun handen kunnen creëren." *Carl O., Ledeberg* (DS): "Het idee dat tso of bso minderwaardig zijn ten opzichte van aso is blijkbaar iets dat vooral bij de beleidsmakers/pedagogen zelf leeft, en niet bij de bevolking als zodanig." *Emi D.*: "Het tso wordt te vaak onderschat. Voor wie enkel naar statussymbolen zoekt: er bestaan in het tso ook afdelingen met 10 uur wiskunde. Er is momenteel een groot tekort aan bekwame, intelligente, gespecialiseerde en gemotiveerde stielmensen. De meeste vaklui moeten zich binnenkort als 'autodidact' gaan scholen. Vaklui worden onvoldoende gewaardeerd, alhoewel ze even onmisbaar zijn als een landbouwer of een bediende."

Sebastiaan Vs.: "Heel dat gedoe met een breder eerste jaar e.d. is bullshit. Breder betekent nog minder van alles, van alles een beetje proeven, van niets mogen bijten. In het zesde middelbaar merkt men dan dat studenten die universitair onderwijs willen aanvragen te weinig bagage hebben meegekregen voor die studies. Mensen hebben nu eenmaal verschillende talenten en zwaktes." *Jan S.*: "Waarom zou je meer algemene vakken door de strot duwen van leerlingen die daar minder in geïnteresseerd zijn. De groep die schoolmoe is wordt dan alleen groter." *Danny Vannevel.*: "Zo kunnen ouders hun kinderen nog langer duwen in aso-richting tegen de bekwaamheden in van de kinderen. Zo kunnen we er nog enkele zittenblijvers extra krijgen. Om dan finaal af te studeren in richtingen zonder toekomstmogelijkheden, terwijl de economie schreeuwt om technisch geschoolden."

Jan V.: "Dit is weer eens het egalitarisme ten top. Iedereen gelijk en een nivellering naar het laagste niveau is de norm. Wat een idiotie. De realiteit is dat er gewoon slimme, handige, vaardige, muzikale, sportieve, wiskundige, taalvaardige, gespierde, ... jongeren zijn. Helaas zijn al deze positieve kwaliteiten niet gelijk verdeeld over iedereen. Tot spijt van de egalitaristen die vinden dat iedereen moet gelijk zijn. Er zou eigenlijk al meer gedifferentieerd moeten worden vanaf het lager onderwijs."

Dominique Viaene: "Vele van die zgn. onderwijsdeskundigen/pedagogochelaars spreken zo vaak over de hoofden heen van de enige deskundigen in de onderwijsmaterie nl. de leerkrachten! Van BaO tot H.O. moeten we terug naar de essentie: wie de nodige intellectuele mogelijkheden bezit, wie hard, gedisciplineerd en regelmatig werkt en hierbij, de juiste keuze maakt op aanraden van de leraars, zal slagen en zijn getuigschrift of diploma behalen."

Willy F.: "Onderwijsspecialisten van de KUL die zelf nooit les hebben gegeven en vanuit hun pedagogocheltonen eens het systeem zullen veranderen. Ik heb al meer dan 25 jaar te maken met dergelijke mensen en hun praktische kennis is nul. Een B-attest is nuttig daar het een indicatie geeft aan de ouders (in vele gevallen) dat hun kind wel verder kan maar best een andere richting zou nemen. De volgende stap van de pedagogochelaars is wijzen naar het Nederlands systeem met competenties en vaardigheden en ... dat leidde tot een drama qua kennis."

Christel H.: "B-attesten zijn vaak een uitstekend middel om leerlingen die ernstige tekorten hebben toch de kans te geven om zinvol naar een volgend jaar over te gaan. Bovendien zijn er B-attesten in alle maten en gewichten: een leerling uit 4 Latijn met vijf uur wiskunde die niet slaagt voor wiskunde krijgt meestal een B-attest met clausulering 6/8-uur wiskunde. Zo'n leerling kan wel zonder problemen naar 5 Latijn-wetenschappen. Soms zijn de tekorten dan weer zo zwaar dat verdergaan in een bepaalde richting niet zinvol is, maar dat het nu ook weer niet zo'n vaart loopt om meteen het hele jaar over te zitten. Als dit advies wet wordt, zal het aantal C-attesten waarschijnlijk sterk stijgen."

Hendrik V., "Dat B-attest is er om jongeren die te zwak presteren op algemene vakken toe te laten verder te kunnen zonder te dubbelen. Als je aanneemt dat men niet graag doet wat men niet goed kan, dan lijkt dit toch niet zo'n slecht idee (zeker gezien de waaier aan technische richtingen, en de mogelijkheid ook daar verder te studeren). Als er een andere oorzaak aan de basis ligt van een tijdelijk zwak zijn in een of ander algemeen vak, dan zou ik ook opteren om mijn kind te laten overzitten en verder aso te volgen. Niet iedereen ongeacht zijn prestaties naar een volgend jaar (aso) laten overgaan, en zeker niet het niveau van het aso laten zakken tot het niveau van de zwaksten. De intellectueel sterkeren hebben ook het recht om van jongsafaan voldoende gestimuleerd te worden en zich te kunnen ontwikkelen."

Dirk D., "De school kan vandaag een B-attest toekennen, dit laat de leerling toe in een andere richting verder te studeren en geen schooljaar te 'verliezen'. Mijn zoon is zwaar dyslectisch en startte in het tso, werd na een jaartje georiënteerd naar bso. Iedere ochtend enthousiast naar school, iedere avond voldaan naar huis. Uitstekende leerkrachten die hem op zijn niveau uitdagen en goede resultaten die hem motiveren om het beste van zichzelf te geven. Doodjammer dat hij volgens de Leuvense professoren in de toekomst '*niet volwaardig zal kunnen participeren in onze samenleving.*' Toch een kaakslag voor die leerkrachten die er alles aan doen om hem een positief zelfbeeld bij te brengen, in fel contrast met de stereotiepe visie die de pedagogen poneren en waar zij van uitgaan om het onderwijs te hervormen."

Nicolas R.: "Ieder jaar zitten we met de klassenraden en denken we zeer goed na over de toekomst van onze leerlingen. En het is geen slecht systeem: A-attest = geen probleem, ga naar het volgende jaar; B-attest = oei, deze richting is te zwaar, je hebt een aantal tekorten, je mag naar een volgend jaar, maar wel in een theoretisch minder zware richting. Uit ondervinding: onze school geeft amper C-attesten, wel regelmatig B-attesten. Moeten we dan vanaf 2014 i.p.v. een B een C beginnen geven?"

2 Reactie van Bart Haers (blog 'kwestievolverwondering' van 23 januari)

In Vlaanderen woedt een verbeterende en onderhuidse strijd over de hervorming van het secundair onderwijs. In het radio 1-programma 'vandaag' (22 januari), vertelde *Ides Nicaise* (Leuven Metaforum) nog maar eens dat de invoering van het VSO wel moest mislukken, omdat de leerkrachten slecht voorbereid waren en niet voldoende bereid om het nieuwe onderwijsbeleid vorm te geven. We merken eens te meer in het hele hervormingsdebat dat men de leerkrachten als eenvoudige uitvoerders van beleid ziet en niet als mensen die autonoom en als corps in staat zijn over hun opdracht na te denken en er het beste van te maken. Toen de ministers van Nationale Opvoeding het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) invoerden was de democratisering van het onderwijs overigens al zeer ver gevorderd. Bovendien was het technisch onderwijs in die tijd van hoge kwaliteit.

Het heeft geen zin te beweren dat iedereen hogere wiskunde of Latijn moet leren, maar we betreuren wel dat hervormers en het Metaforum sterke richtingen voorstellen als een bedreiging voor de minder dan gemiddeld presterende leerlingen. Men verwijst veelal naar de *Theory of Justice*, een werk van *John Rawls* van 1971. Men kan moeilijk tegen rechtvaardigheid zijn, maar alles hangt af van de wijze waarop men dit doel realiseert. Het was uitgerekend onderwijsminister *Marleen Vanderpoorten* die jaren geleden al plots met die gelijke kansen, de hervorming van het secundair en de cultuurtheorie van Pierre Bourdieu kwam aanzetten. Het was wel niet duidelijk wat de concretere doelstellingen waren. Inzake onderwijs(hervorming) werd/wordt zelden een grote

openheid aan de dag gelegd; er is bitter weinig inspraak van de praktijkmensen en burgers. Hervormers gingen/gaan veelal uit van een theoretische constructie van 'pedagogen' die de burgers niet echt kan overtuigen. De theorie dat alle leerlingen gelijke kansen moeten krijgen, kan men niet afwijzen, maar evenmin dat leerlingen tot meer of minder intellectuele activiteit in staat zijn en dat zowel het technisch als het beroepsonderwijs belangrijk zijn voor de leerlingen én voor de samenleving. *In het radiogesprek met Ides Nicaise beklemtoonde hij wel dat tso/bsso-leerlingen recht hebben op algemene vorming, maar hij zei niet dat zij tevens recht hebben op goede vorming in een bepaald technisch vak of ambacht, en dat ook dit de nodige tijd en inzet vergt.*

Sommige onderwijsverantwoordelijken en hervormers willen dat alle leerlingen gelijk aan de eindmeet komen, in plaats van te onderzoeken hoe het onderwijs de onderscheiden talen-ten het beste kan ondersteunen. *We hebben mensen met verschillende capaciteiten en vaardigheden nodig.* Zo schrijft *Richard Sennett* in zijn boek over de ambachtsman en zijn vermogen tot ingeslepen handelingen, die hem of haar de mogelijkheid geeft ook unieke stukken te maken en die zijn/haar vaardigheden in concrete situaties weet toe te passen. Volgens Sennett zien 'sociale' experts al te weinig het belang in van de ambachtsman, van mensen met stielkennis. Het onderwijs moet zich richten op het achterhalen van de verscheidene talenten van de jongeren en de jongeren de beste kansen bieden om die talenten te ontplooiën. De mate van zelfbewustzijn en welbevinden hangt vooral af van het feit of men zich goed voelt in die bepaalde studierichting. Wie doodgraag muziek speelt en zich minder goed voelt in het aso, kan in de kunsthumaniora wellicht een groter welbevinden ontwikkelen - ook al gaat men daarna niet door met muziek of theater, dans, maar kiest men voor een opleiding tot onderwijzer of onderwijzeres.

Het is ook geen goede zaak dat men er niet in slaagt de leerlingen/mensen de idee bij te brengen dat een schrijnwerker en lasser ook intelligente arbeid verricht. Een goeie stielman kan complexe problemen oplossen, net omdat hij een ambachtsman is. *De hervormers onderwaarderen het belang van praktijkvaardigheden en stielkennis.* We moeten nadenken over de vraag welk onderwijs we nodig hebben voor welke leerlingen. *Peter Sloterdijk* betoogt in zijn boek *'Je moet je leven veranderen'* dat het gymnasium en de klassieke universiteit in sterke mate de nieuwsgierigheid van de leerlingen stimuleerden. Sloterdijk poneert tegelijk dat men dat soort belangrijke vorming niet kan zien als de enig zaligmakende. Er vallen volgens hem en volgens *Richard Sennett* veel zaken te leren in de vakschool of bij een meester-ambachtsman. In het technisch en beroepsonderwijs gaat het deels om andere inzichten en vaardigheden die men enkel door langdurige oefening en training onder de knie kan krijgen.

Tegelijk moeten ook die leerlingen uiteraard weet hebben van de wereld om ons heen en voldoende algemene vakken krijgen: geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschappen ... We mogen en moeten die algemene kennis uiteraard doorgeven; het is enkel de vraag hoe dit het beste kan gebeuren zodat die jongeren er iets mee kunnen aanvangen.

We hebben ook goede techniekers nodig, mensen die buizen aan elkaar kunnen zetten en weten hoe ze een technisch probleem kunnen oplossen. Of zal men eerst telkens een beroep doen op een architect of ingenieur en pas daarna een zogenaamde dommekracht uitnodigen? Elk beroep - ook een technisch - heeft zijn eigen aantrekkelijke kanten. Dat zou men meer moeten laten doordringen - ook via de media. Je verdient niet overal evenveel, maar een goede ambachtsman verdient vaak zeer goed het dagelijks brood en een dikke laag beleg en hij kan zijn beroepstrots fier uitdragen.

De hervormers vergelijken ons onderwijs graag met andere landen, maar ze houden geen rekening met de nefaste gevolgen van analoge hervormingen in veel van die landen. In Nederland maakte uitgerekend de sociaal-democratische onderwijsminister, de wetenschapper *Ronald Plasterk*, zich zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. De vele onderwijsexperimenten van de voorbije dertig jaar hebben het onderwijs ontwricht. In het UK is er een enorm onderscheid tussen de elite-scholen en de bezigheidstherapie die op de zwakste scholen wordt aangeboden. Ook in Frankrijk merkt men dat het onderwijs niet meer ontvoogdend werkt. De best presterende onderwijssystemen zijn merkwaardig genoeg terug te vinden in Singapore, Zuid-Korea en andere landen die vrij autoritair bestuurd worden. Leerlingen moeten er presteren.

Al bij al behaalt ons Vlaams onderwijs nog een hogere kwaliteit dan in andere landen. Dit is vooral te danken aan de koppigheid van de leerkrachten die nog een idee hebben van wat een leerling aan het eind van een schooljaar moet kennen. Voor de ontwikkeling van talenten is vooral de persoon van de leerkracht cruciaal, de alerte leerkracht die ook bekwame leerlingen die door een persoonlijke ervaring wat minder presteren weer op het goede pad brengt. Het zijn niet de pedagogen aan de universiteiten e.d. die de leerling vormen en de kans geven meer mens te worden, maar de leerkrachten. *Men noemt leerkrachten vandaag wel professionals, maar negeert in de praktijk en bij hervormingen hun persoonlijke inbreng. Het onderwijsdebat moet ook veel meer in de openbaarheid gevoerd worden.* De doelstellingen moeten aan de burgers en praktijkmensen voorgesteld worden, en men moet nagaan of er voor de realisatie van die doelstellingen voldoende consensus bestaat. Ouders hebben overigens een behoorlijk vertrouwen in de leerkrachten en de scholen. Maar dat ontgaat de onderwijsdeskundigen die een oude en voorbijgestreefde strijd blijven voeren."

Leuvens Metaforum pleit voor 4 (3) jaar (aso-)middenschool ontwaardt & banaliseert tso/bso-opleidingen, B-attesten e.d en negeert visie van praktijkmensen

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

1 Inleiding

In deze bijdrage analyseren we de radicale voorstellen voor de hervorming van het secundair onderwijs vanwege het Leuvens *Metaforum* in zijn visietekst van 20 januari 2012, een pleidooi voor een radicale en globale hervorming om de grote (o.i. vermeende) knelpunten als de sociale discriminatie e.d. weg te werken. De *Forumleden* geven wel grif toe dat onze lagere cyclus nog beter presteert dan in de meeste comprehensieve landen, maar ze willen naar eigen zeggen een comprehensieve middenschool naar Scandinavisch model.

2 Contouren middenschoolvoorstel

2.1 4 (3) jaar brede algemene vorming voor iedereen

Het *Metaforum* opteert voor "een *comprehensief onderwijscurriculum dat aan alle jongeren, in principe tot op de leeftijd van 15 à 16 jaar, een brede gemeenschappelijke opleiding biedt, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden. Het is een evenwichtige combinatie van vakken uit de verschillende onderwijsvormen en belangstellingsgebieden. Daarom pleiten we ervoor om leerlingen ook niet te verplichten een belangstellingsgebied te kiezen in de tweede graad van het aso, die ontstaat door de fusie van aso, tso en kso.*" Het *Forum* wil een breed en grotendeels gemeenschappelijk curriculum tot in het derde/vierde jaar; alle leerlingen hebben volgens het *Forum* recht op een brede vorming, ook de zwakkere – zij het dan op minder abstract niveau. "Er mag aan zogenaamde aso-scholen wel degelijk worden gevraagd om leerlingen die geen interesse hebben in een technische of een beroepsopleiding een brede opleiding aan te bieden op hun eigen niveau". Forumlid Nicaise stelde in het verleden zelfs dat elke leerling zonder uitzondering het recht moest krijgen om 6 jaar aso te volgen op zijn niveau.

Welke is de motivering van het *Metaforum* voor dit ingrijpend voorstel. We citeren: "*Kinderen van 12-13*

jaar een beroepsrichting laten kiezen omdat ze zwak zijn in algemene vakken lijkt ons een slecht idee. We moeten hen aangepast algemeen onderwijs geven, zodat ze ook volwaardig kunnen participeren in onze samenleving. Vandaag is een brede vorming te vaak het privilege van sterk presterende leerlingen. Alleen wie algemeen secundair onderwijs (aso) volgt, lijkt voldoende voorbereid op universitair en hoger onderwijs. Scholen met een aso-aanbod mogen de leerlingen die omwille van sociale, psychologische, culturele of zelfs biologische redenen moeilijker leren niet doorschuiven" (Dus ook verschil in aanleg en schoolvorderingen mag volgens het *Forum* niet meespelen!). "*Een technische of een beroepsopleiding volgen moet berusten op een positieve keuze, het mag niet iets zijn waartoe iemand wordt gedwongen wegens onvoldoende prestaties in een aso-richting.*" Een lagere cyclus met een aantal optie-uren techniek-technologie of kunstzinnige activiteiten is volgens de hervormers uit den boze, omdat een aantal kinderen daardoor zouden vastgepind worden op hun afkomst en te weinig toekomstperspectieven zouden krijgen. De voorgestelde middenschool is volgens de auteurs niet zomaar een copie van het aso – maar aangevuld met technologie, praktische vaardigheden en kunstzinnige vakken. (In punt 3.1 tonen we aan dat die bredere eerste graad gewoon roostertechnisch niet realiseerbaar is.)

Wat het *Forum* voorstelt komt grotendeels neer op een opname van tso/kso/bso in een 'verwaterd' aso en dit gedurende 3 à 4 jaar – ook al zegt het *Forum* dat het toch iets anders is dan aso. Hun 4(3) jaar algemeen onderwijs leidt tot een al te breed en te weinig gedifferentieerd middenschoolcurriculum waarbij heroriëntering (en B-attesten) niet langer meer mogelijk zijn. Het *Forum* verwacht tegelijk veel heil van heterogene klassen; voor de 'betere' leerlingen pleit het *Metaforum* wel voor het inlassen van een 'moeilijk' keuzevak als Latijn, Arabisch ... De keuzevakken mogen wel "*niet beperkend of determinerend zijn voor de studieoriëntering nadien (elke leerling moet achteraf in principe nog alle richtingen uit kunnen)*"; dit laatste betekent o.i. dat de meeste vakken uitgesloten zijn, in principe ook

Latijn want de leerlingen moeten dit na 4(3) jaar
blijkbaar nog kunnen kiezen.

Op de hoorzitting van 16 november klonk het voorstel van *Forumlid Van Damme* gematigder. Verslag: *“De hiërarchie tussen ‘Latijnse’ en andere richtingen vindt Van Damme helemaal geen probleem, maar wel de hiërarchie tussen de klassen ‘Moderne’ en ‘Techniek’.”* Volgens *Van Damme* is er enkel een gezamenlijke eerste graad (en zelfs tweede graad) nodig voor een bepaald segment van de leerlingenpopulatie, voor de Moderne en de Technische: *“In de eerste en de tweede graad bestaat er een te sterke hiërarchie tussen aso, tso en bso. Dat kan alleen worden opgelost door het organiseren van een aangepaste vorm van algemeen onderwijs ‘voor de minder sterke leerlingen’ gedurende een aantal jaren.”* *Van Damme* wou blijkbaar de sterkste leerlingen buiten die middenschool houden. Het Metaforum stelt voor alle leerlingen 4 jaar gemeenschappelijke algemene vorming voor – ook voor deze die momenteel in de eerste graad de optie ‘Latijn’ kiezen of bso vanaf het 2^{de} jaar. Als je in het voorstel van *Van Damme* de ‘Latijnse’ richting laat bestaan naast de middenschool, dan zullen veel ouders wel nog meer geneigd zijn om hun kind kost wat kost naar de ‘Latijnse’ te sturen. En dan worden sterkere ‘Moderne’- leerlingen - vaak ook arbeiderskinderen die straks in de heterogene middenschool terecht komen, sterk benadeeld. Een fusie tussen ‘moderne’ en ‘technische’ staat haaks op het nastreven van sociale mobiliteit en faire onderwijskansen. Wij stellen integendeel voor dat de toppers binnen de huidige optie ‘Moderne’ ook voor een moeilijk keuzevak kunnen kiezen.

Zo’n Forum-eenheidsprogramma speelt onvoldoende in op de verschillende voorkennis, talenten én toekomst-perspectieven. Als die iets meer liggen in de richting van technische of praktische competenties, ligt voor deze leerlingen de klemtoon op datgene wat ze iets minder kunnen of nodig hebben voor hun verdere toekomst. Ze krijgen *geen passende en volwaardige leerroutes*; ze zijn het meest de dupe van een middenschool. Ze verwerven tegelijk te weinig technische competenties waarop ze in de hogere jaren kunnen verder bouwen; dit is ook volgens een recent OESO-rapport één van de grote problemen van Finland waar het tso/bso pas start na de lagere cyclus. Het secundair onderwijs staat niet op zich, maar moet o.i. ook voldoende inspelen op de uiteenlopende toekomstperspectieven. In landen waar in het secundair al te weinig aandacht besteed wordt aan

de stielkennis, merken we b.v. dat de maatschappelijke integratie van deze jongeren moeilijker verloopt.

Leerlingen met meer theoretische talenten en een meer theoriegerichte toekomst, worden in een middenschool dan weer al te weinig uitgedaagd. In de derde graad lager onderwijs kan het al bij al verantwoord zijn dat dergelijke leerlingen wat afgeremd worden, maar we kunnen die leerlingen niet nog 2 (of 4) jaar opsluiten binnen een gemeenschappelijke stam en in heterogene klassen. De hervormers hebben te weinig oog voor het lot en de ondervoeding van de meer getalenteerde leerlingen en evenmin voor de zwakkere leerlingen die boven hun niveau worden aangesproken. Er is uiteraard niets op tegen om de 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. De hervormers propageren onderwijs voor een groep jongeren die dat nooit zullen halen, en brengen aldus hun toekomst in gevaar; ze bouwen tegelijk de tso/bso/kso-optievakken af die voor die leerlingen heilzaam en aangepast zijn.

De hervorming zou leiden tot een leeraanbod dat te moeilijk is voor de ene leerlingen en te gemakkelijk voor de andere. Een aantal leerlingen waarvan nu al in de 3de 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. Ook volgens het *Metaforum* zouden we die leerlingen met meer dan de huidige 5 uren wiskunde per week en met abstractere wiskunde moeten lastig vallen, omdat voor alle leerlingen *‘een solide basis voor wiskunde’* even belangrijk zou zijn.

2.2 Brede middenschool & uitstel studiekeuze afgewezen in Nederland

Het *Metaforum* verzwijgt met opzet dat hun voorstel haaks staat op de evolutie en opvattingen in Nederland waar de gemeenschappelijke basisvorming in 2003 in sterke mate werd gereduceerd. In een recent advies van de *Nederlandse Onderwijsraad* wordt de middenschool afgewezen: *"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 aange troffen 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"*(Vroeg of laat', maart 2010). De Nederlandse beleidsmakers, maar ook Sarkozy (Frankrijk) en Merkel (Duitsland) zijn tegenstanders van de middenschool, resp. het *collège unique* of de *Gesamtschule*.

In 2003 werd de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland na 10 jaar weer afgevoerd. Minister *Maria Van der Hoeven* voerde tegelijk 3 beheersingsniveaus in voor de basisvakken. De minister omschreef de hervorming als volgt: *"Het aantal gemeenschappelijke kerndoelen is voortaan beperkt tot 58 in plaats van bijna 300 in de vroegere basisvorming. De kerndoelen zijn ook globaler geformuleerd. Daardoor kunnen onderwijsgeevenden ze op elk niveau en voor elke leerstijl uitwerken: praktisch of theoretisch, abstract of concreet, op het niveau van de beroepsgerichte leerweg of op dat van het vwo (= aso), disciplinair of vakoverschrijdend. Tweederde van het eerste jaar is beschikbaar voor de kerndoelen. Een derde van de tijd (een dikke 10 lessen) is dus beschikbaar voor maatwerk en andere eigen keuzes. In het vmbo (tso + bso) kunnen nu meer praktische en beroepsgerichte programma's worden aangeboden, in het gymnasium kunnen klassieke talen gegeven worden, voor havisten zal een tweede of derde moderne taal*

worden aangeboden". Het vmbo (lagere cyclus tso/ bso) werd weer meer beroepsgericht onderwijs en 'arbeidsnabij'. Er werden ook weer nijverheidsscholen opgericht en dit voor leerlingen vanaf 12 jaar. Nederland betreunde o.a. dat ondernemingen aan de grens hun vakmensen steeds meer in Vlaanderen gingen rekruteren.

In een recente studie stelde het (Nederlands) *Centraal Planbureau* (CPB): *"Het destijds (1993-2003) vooropstellen van eenzelfde gemeenschappelijke basisbekwaamheid (voor alle 12- à 14-jarigen) was heel nefast en getuigde geenszins van realiteitszin."* Het CPB wees verder op de grote voordelen van een gedifferentieerde lagere cyclus: *"Nederland maakte de voorbije jaren een inhaalslag tussen het primair en het voortgezet onderwijs voor alle bovengemiddelde leerlingen. De vroege selectie van leerlingen speelt daarbij een positieve rol."* (Niveau onderwijs daalt, mei 2011).

3 Bredere inhoudelijke middenschool: onmogelijk & haaks op comprehensief onderwijs

3.1 Inhoudelijk bredere middenschool: haaks op bestaande middenscholen

Volgens het *Metaforum* moet er binnen zo'n gemeenschappelijke middenschool niet enkel veel meer aandacht gaan naar algemene vorming en remediëring voor zwakkere leerlingen, maar ook veel meer voor artistieke ontwikkeling en technische vorming: *"een brede gemeenschappelijke opleiding, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden."*

Het *Metaforum* maakt de burgers wijs dat comprehensief onderwijs ook inhoudelijk 'alles omvattend' en veel breder is. *Comprehensief* onderwijs is praktisch overal beperkt tot 3 jaar lagere cyclus *algemene* en *theoretische vorming* zoals in de optie 'Moderne' in onze huidige eerste graad. Typische tso-, bso- en kunstopleidingen starten in comprehensieve landen pas na de lagere cyclus, in Finland op 16 jaar. De huidige invulling van ons tso in de lagere cyclus met veel algemene vorming en een dosis techniek en praktijkvaardigheden beantwoordt beter aan wat het *Metaforum* inhoudelijk propageert, dan het model van de middenscholen. De 'brede' vorming die het *Forum* voorstelt is ook niet eens realiseerbaar in de praktijk; het *Forum* slaagt er dan ook niet in een soort lessenrooster, een leerinhoudelijke invulling van zijn utopisch voorstel uit te tekenen. Meer uren algemene vorming dan de

huidige 27/28 in het eerste jaar, plus een aantal uren algemene vorming om achterstanden voor wiskunde en taal op te halen, betekent dat het programma vol zit en dat de techniek- en kunstopties en de praktijkuren gewoon zouden sneuvelen. Ook in het VSO van 1970 bleef enkel nog het 2-uren-vak technologische opvoeding over.

Het *Metaforum* pleit voor het toevoegen van een breed pakket 'technische vorming' en een breed pakket 'artistieke ontwikkeling' in de eerste en tweede graad, maar zegt er niet bij welke van de huidige vakken er dan in aso/tso moeten sneuvelen. Het voorstel zou er leiden tot minder uren wetenschappen, wiskunde en talen, vakken die heel belangrijk zijn voor het hoger en universitair onderwijs. Het *Metaforum* pleit tegelijk voor een meer solide basis voor wiskunde voor *alle* leerlingen aso/tso uit de 2^{de} en 3^{de} graad die momenteel voor minder uren wiskunde kiezen, omdat ze de 6 uur niet aankunnen en/of meer uren taal ... willen volgen. Dit voorstel getuigt al bij al van weinig realisme en praktijkkennis. Voor een aantal studierichtingen, voor tal van beroepen en leerlingen is overigens die meer abstracte wiskunde ook niet interessant.

3.2 Momenteel al (te) veel gemeenschappelijke algemene vorming

De praktijkvervreemding van het *Metaforum* blijkt ook uit het feit dat de academici de eerste graad van onze *eenheidsstructuur van 1989* ten onrechte voorstellen als een 100 % categoriaal systeem, niet-tegenstaande de overgrote gemeenschappelijkheid in de eerste graad - met maar liefst 27/28 gemeenschappelijke lessen in het eerste jaar plus eenheidsleerplannen. In de jaren zestig was ons onderwijs veel meer categoriaal dan op vandaag, en tegelijk was de kwaliteit van aso, tso en bso hoger.

Het *Forum* stelt dat onze 12- à 15-jarige tso/bs-leerlingen in de lagere cyclus veel te weinig uren *algemene vorming* krijgen en daarom beter gedurende 4(3) jaar een soort aso-opleiding zouden volgen - mede in functie van het later kunnen doorstromen naar het hoger onderwijs. In feite krijgen onze leerlingen met tso-opties momenteel meer uren algemene vorming dan in de comprehensieve landen waar meer optie-uren voorzien zijn gebaseerd op de interesse/belangstelling en cognitieve capaciteiten van de leerlingen - b.v. al voor een moeilijke vreemde taal - in Finland zelfs vanaf het vijfde leerjaar lager onderwijs.

Ook in de hogere leerjaren tso zijn er nog steeds veel uren algemene vorming. De academici wekken ook ten onrechte de indruk dat een eerder beperkt aantal tso-leerlingen doorstroomt naar het hoger onderwijs en verzwijgen dat ook 18-jarige afgestudeerden van tso/bs vlug werk vinden. Dit (vermeende) tekort aan algemene vorming komt ook geenszins tot uiting in de PISA-resultaten voor wiskunde en lezen. In PISA-2003 behaalden onze tso-leerlingen een uitstekende score van liefst 531 punten - veel meer dan de doorsnee-middenschoolleerling in landen als Zweden, Noorwegen en Denemarken die door het *Metaforum* als modellanden worden voorgesteld. Men werkt in comprehensieve scholen ook vaak met niveauklassen & opties en zelden met totaal heterogene klassen.

We kunnen dus stellen dat onze eerste graad even veel *comprehensieve* als *categoriale* trekjes vertoont, een tussenpositie inneemt. Er is een groot verschil tussen Vlaanderen en een echt categoriaal land als Duitsland (Oostenrijk) waar 10-jarigen al kiezen voor Gymnasium, Realschule of Hauptschule en waar de gemeenschappelijkheid inzake leerinhouden voor de 12-14-jarigen veel beperkter is dan bij ons. In Nederland is de gemeenschappelijkheid sinds 2003 een flink stuk minder dan in Vlaanderen en in dit land volgen ook meer leerlingen technische opties in de eerste graad. Het *Forum* typeert onze eerste graad verkeerdelijk als echt categoriaal en de comprehensieve middenschool verkeerdelijk als een school met veel aandacht ook voor techniek, praktijkvaardigheden en artistieke activiteiten.

4 Ontwaarding van tso/bs en kso

4.1 Kritiek op ontwaarding tso/bs door *Metaforum* en OESO

Het *Metaforum* kreeg het meest de kritiek dat het zich meewarig en denigrerend uitlaat over ons tso en bso (cf. vorige bijdrage). Net zoals de OESO propageert het *Forum* zo veel en zo lang mogelijk gemeenschappelijke 'algemene en abstracte vorming' voor iedereen. In de tekst lezen we: "*Vandaag is een brede vorming te vaak het privilege van sterk presterende leerlingen.*" Op 22 januari stelden Jan Van Damme en Ides Nicaise tijdens het VRT-programma 'Vandaag': "*We moeten de tso-leerlingen meer algemeen onderwijs geven (i.p.v. beroepsgerichte vakken), zodat ze later ook volwaardig kunnen participeren in onze samenleving.*" Het *Metaforum* wekt ten onrechte de indruk dat de tso/bs-leerlingen momenteel weinig algemene vorming

krijgen. Veel hervormers pleiten paradoxaal ook wel voor meer techniek/technologie in het lager onderwijs, maar anderzijds voor een meer *theoriegerichte* lagere cyclus.

De *Forumleden* negeren onze sterke en unieke traditie inzake technisch en beroepsgericht onderwijs die mede verantwoordelijk is voor onze welvaart, en verzwijgen de verwaarlozing van beroepsgericht onderwijs in comprehensieve middenscolen en in ons vroegere vso (1970-1976). Hun idee dat mensen die geen aso-studies gevolgd hebben, zich minderwaardig voelen en niet volwaardig kunnen participeren aan de maatschappij doet ons denken aan de wijze waarop de onderwijssocioloog *Pierre Bourdieu* neerkeek op mensen uit lagere milieus. Het Forum geeft terloops wel toe dat zijn pleidooi impliciet een ontwaarding en afrading van tso/bso betekent: *“Het akelige is dat hoe meer de aandacht gericht wordt op het creëren van gelijke kansen, hoe zwaarder gelijk respect soms onder druk komt. Door het beklemtonen van het feit dat iedereen dezelfde kansen moet krijgen om bepaalde specifieke onderwijsuitkomsten te bereiken (aso-diploma het liefst in een sterke richting), maakt men het niet verwerven van die onderwijsuitkomsten net tragischer.”* De Leuvense professoren wekken de indruk dat ons technisch en beroepsgericht onderwijs (tso en bso) armzalig en rampzalig is voor de leerlingen en verzinnen dat *‘techniek ten onrechte wordt verward met manuele praktijk’*. Ze verzwijgen ook het groot aantal tso-leerlingen die doorstromen naar het hoger onderwijs.

In een recent rapport betreft ook het (Nederlands) *Expertisecentrum Beroepsonderwijs* het onderwaarderen en willen uitstellen van technische kennis en vaardigheden door de OESO en een aantal beleidsmakers: *„In het beleid van de OESO e.d. gaat het steeds over de kenniseconomie, over het belang van een hoge opleiding. Hoe hoger (en algemener) de opleiding, hoe beter, is de gedachte.”* Volgens het *Expertisecentrum* was de (Nederlandse) gemeenschappelijke basisvorming (1993-2003) vooral nefast voor het *beroepsgericht onderwijs*. Leerlingen aan de grens vluchtten naar Vlaanderen om tso/bso te volgen. Het *Expertisecentrum* stelt ook dat in het OESO-beleid te weinig rekening wordt gehouden met de arbeidsmarktperspectieven van de ‘lager’geschoolden en met het belang van stielkennis: *“Er is echter 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 lagergeschoolden zal blijven bestaan en dat jongeren daarvan profiteren” en ook daarop voorbereid moeten worden. Er is volgens het Expertisecentrum ook al te weinig aandacht en waardering voor stielkennis (*De rafelrand van het beroepsonderwijs: afhechten*, zie *Internet*). Het Metaforum houdt geen rekening met het feit dat voor veel leerlingen het niet tijdig volgen van tso/bso ook nadelig is voor hun verdere studies en beroepsperspectieven.

Op de vele denigrerende en foute uitspraken over het huidige tso/bso werd verontwaardigd gereageerd door veel leerkrachten en directies op de website van *De Standaard* ... (zie vorige bijdrage). In een uitzending van Peters en Pichal (2 februari) stelden 3 tso-directeurs dat de Forumvisie een *“depreciatie inhoudt van scholen waar de technisch-technologische vormingscomponent een centrale plaats inneemt”*. Ze vrezen anderzijds een kunstmatige toeloop naar - en *overwaardering* voor - de zogenoemde intellectuele vormingstypen van het aso - net zoals destijds het geval was bij de invoering van het VSO. De gemeenschappelijke VSO-start nam de drempel voor het aso weg en loodste veel meer jongeren naar aso-richtingen, ook als ze er niet thuis hoorden. Bijna alle normaal begaafde leerlingen werden naar aso-studierichtingen gedreven. *Minister Herman De Croo* reageerde hier gelukkig op met het terug invoeren van 7 à 10 lesuren voor beroepsgerichte opties in het tweede jaar. Waar het *Forum* aanstuurt op 4 (3) jaar aso-middenschool, zouden de leerlingen nog meer naar aso-richtingen gedreven worden.

Het *Metaforum* pleit voor een soort middenschool gedurende vier (of drie) jaar, waar praktijkmensen vinden dat men er moet voor zorgen dat ‘eerlingen die het nu en vooral ook later verder kunnen brengen via tso eerder vroeger dan later en dan te laat (na 4^{de} jaar) in het tso terecht komen. Het voorstel van het *Metaforum* zou vooral ook nefast zijn voor de 12- & 13-jarigen waarvan de ouders en de leerkrachten l.o. en de CLB bewust kiezen voor tso/bso. Die leerlingen zouden in de toekomst in de theoretische eerste graad geen passend onderwijs krijgen, zich niet goed voelen in de heterogene klassen, leerachterstanden opstapelen, gedragsproblemen vertonen, te laat de kans krijgen om kennis te maken met technische en praktijkgerichte vakken en daardoor ook minder kunnen uitmaken welke richting ze zouden uitkunnen in de hogere cyclus ... Het tekort aan stielkennis zou nadelig zijn voor de

latere maatschappelijke integratie en beroepsperspectieven van die leerlingen.

Een gemeenschappelijke middenschool betekent in de praktijk steeds een theoriegerichte vorming en betekent voor veel leerlingen opvallend minder techniek, technologie en handvaardigheid. Het opnemen van de leerlingen 'Technische' en de tweede graad tso binnen een middenschool met vooral algemene vorming houdt ook een *onderwaardering en misprijzen in voor de typische tso- (en bso)vakken die grotendeels zouden sneuvelen*. Het is verder voldoende bekend dat leerlingen die binnen de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland destijds de kans niet kregen om voldoende technisch/technologische vakken te volgen, vaak de grens overstaken om ons tso/bso te volgen. Precies het uithollen van het tso/bso door het vso (vernieuwd secundair onderwijs) van weleer lokte destijds een grote weerstand uit vanwege het technisch onderwijs. Op de VSO-studiedag van 1 december 1984 kregen de vso-promotoren ook al de kritiek dat zij wel in principe voor een herwaardering van het tso waren, maar dat in de praktijk hun voorstellen tot een verdere ontwaardering en niveaudaling in het tso leidden en tot een sterke reductie van het aantal leerlingen. De VSO-voorstanders hielden volgens een interpellant te weinig rekening met de belangen van een groot aantal kinderen en van de industrie. *"Het gaat dan om kinderen die gemakkelijker in het arbeidsproces ingeschakeld zouden kunnen worden, als ze tijdig en voldoende beroepsvoorbereidend onderwijs kregen"* (Verslag Studiedag in Onderwijskrant 38, september 1985). Forumlid Van Damme stelde op de hoorzitting van 16 november j.l. zelf overigens dat *"uit longitudinale onderzoeken blijkt dat een vroegtijdig beroepsvoorbereidend onderwijs goed is voor de maatschappelijke integratie van kansarmen"*. Die leerlingen zouden straks minder voorbereid zijn op de eisen van het moderne beroepsleven en vaak achteraf met 'lege(re) handen' op zoek moeten gaan naar een elementaire beroepsopleiding.

Besluit: Een middenschool met theoretische eenheidskost leidt tot problemen in de beroepsgerichte studierichtingen, tot een lagere waardering van praktijkgerichte vakken, tot minder stielkennis en hogere werkloosheid bij afgestudeerden. Zo leidde ook de VSO-hervorming en de 3x2-VSO-structuur tot het te laat overstappen naar het tso en een terugloop van het aantal tso-leerlingen. Reductie van de beroepsgerichte componenten in de lagere cyclus, verhoogt ook de problemen in de hogere

cyclus tso/bso. Het Leuvens Metaforum dat pleit voor 3/4 jaar gemeenschappelijke, algemene en zo abstract mogelijke basisvorming, heeft te weinig oog voor de uiteenlopende capaciteiten en toekomstperspectieven van de leerlingen in het hoger of universitair onderwijs of op de arbeidsmarkt. Het Metaforum stelt boudweg dat leerlingen die nu tso volgen niet volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij en dit lokt terecht veel onbegrip en verontwaardiging uit.

4.2 Onderwaardering van sterke en unieke tso/bso-traditie

De Forumleden ontzeggen tso/bso/kso-leerlingen het recht op een degelijke vorming in een bepaald technisch vak of ambacht, en de vele tijd die ook nodig is om praktijkvaardigheden te verwerven. Zij gaan er ook ten onrechte vanuit dat ons tso/bso niet deugt, van een lagere kwaliteit is dan in het buitenland of evengoed na de middenschool kan starten. Niets is minder waar.

Roger Standaert, prof. comparatieve onderwijskunde, beklemtoonde op de hoorzitting van 5 oktober dat Vlaanderen inzake beroepsgericht onderwijs – tso en bso – nog steeds op een sterke traditie kan bogen. *Standaert* betreurde ook dat de OESO- en PISA-kopstukken een comprehensieve middenschool willen opdringen met bijna uitsluitend algemene en theoretische vorming. *Standaert*: *"De meeste landen (de echt comprehensieve) hebben een consecutief systeem: ze bieden algemene vorming tot de leeftijd van 15 of 16 jaar, pas nadien wordt opgesplitst in doorstromingsgericht en beroepsgericht. De sterke samenhang tussen het algemene en het beroepsgericht onderwijs is typerend voor Vlaanderen en bestaat bijna nergens. Als wij stellen dat ons technisch onderwijs het beste ter wereld is, is dat juist, want het is ook (bijna) het enige dat op die manier georganiseerd wordt."*

Tussendoor: differentiatie en technische opties in de lagere cyclus zijn uiteraard ook niet mogelijk in (Scandinavische) landen met een geringe bevolkingsdichtheid, met een beperkt aantal leerlingen per leerjaar: *"A common curriculum makes much sense in Finland where the average comprehensive school (grades 1-9) has about 200 students – i.e., about 22 per grade."* Waarom verzwijgen de hervormers dat in Finland gedifferentieerde opties tso/bso/kso in middenscholen quasi onmogelijk zijn?

Standaert wil in tegenstelling tot de OESO en veel hervormers meer aandacht voor techniek in een middenschool - tot zes lessen per week voor alle leerlingen. Dit is een standpunt dat sterk afwijkt van dat van het Metaforum en van de middenschool-praktijk in comprehensieve landen. En moeten er dan ook meer uren zijn voor kunstzinnige vakken?

Standaert concretiseerde dit aldus: *“We zouden, naast Latijn als basisoptie in de eerste graad, drie technische opties kunnen aanbieden: bouw en constructie, mechatronica en voeding en personen-zorg. Iedereen in de eerste graad moet dan twee labo's kiezen, waarvan minstens één verplicht technisch moet zijn. Je mag dan gerust Latijn kiezen, maar daarnaast moet je kiezen voor bouw en constructie, mechatronica of voeding en personen-zorg. Het labo bouw en constructie bestaat niet alleen uit metselen, maar ook uit het tekenen van plannen, architectuur enzovoort. Het beslaat een heel domein en is dus ook goed voor sterke leerlingen. (NvdR: Zou men dan een aantal leerlingen een muurtje laten metselen en de andere plannen tekenen?) Elektriciteit kan heel moeilijk zijn, zelfs moeilijker dan Latijn. De leerlingen kunnen dat dan ervaren. Ook voeding kan voor sterke leerlingen interessant zijn, als je dat vanuit de scheikunde bekijkt.”*

Zo'n differentiatie is niet haalbaar en zinvol en Standaert beseft blijkbaar ook niet dat in zijn voorstel de meeste leerlingen die nu de optie 'Moderne' volgen, zouden gedreven worden naar de basisoptie Latijn. Dit laatste geldt ook voor het voorstel van het Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs om naast Latijnse, een optie wiskunde-wetenschappen-techniek te creëren. Leerlingen die sterk zijn voor wiskunde, zullen geen combinatie met techniek kiezen, maar eveneens gedreven worden naar de optie 'Latijn'. Ook het feit dat in het eerste jaar slechts 30 % van de leerlingen tso/bso/kso-opties kiezen, betekent niet dat dergelijke opties minder belangrijk zijn - ook al moet er wellicht gesnoeid worden in het aantal richtingen.

Voor alle leerlingen zouden er dus in de middenschool volgens Standaert veel uren uitgetrokken moeten worden voor techniek – en wellicht ook voor kunstzinnige activiteiten. Dan moeten we het aantal uren *algemeen theoretische vorming* sterk verminderen, maar het Metaforum en minister Smet vinden precies dat vooral de zwakkere leerlingen meer 'theorie' moeten krijgen. De vroeger VSO-pleitbezorger pleit voor een invulling van de eerste

graad die sterk verschilt van deze van minister Smet, het Metaforum en het courante middenschoolmodel. Die invulling is moeilijk uitvoerbaar en zou ook bij veel ouders, leerlingen en het hoger onderwijs op veel weerstand stoten.

4.3 Forum pleit voor abstractere technologie & combinatie met wiskunde & wetenschappen

Het Forum betreurt dat op vandaag techniek vaak verward wordt met manuele handvaardigheid, daar waar innovatie vooral drijft op hoog technologisch denken. Het pleit voor het leren combineren en toepassen van wetenschappelijke inzichten. In die context spreekt het Metaforum zich overigens al te denigrerend uit over techniek en technologie in het huidige tso: *“Het huidige tso is vooral op techniek/uitvoering gericht in plaats van op ontwerp, met uitzondering van enkele sterkere richtingen zoals industriële wetenschappen”*. Het Forum pleit overigens voor een theoriegerichte middenschool - met afschaffing van de opties 'techiek' en 'kunst'.

Het Metaforum schrijft nogal hoogdravend: *“Technologisch denken veronderstelt het kunnen combineren en toepassen van wetenschappelijke inzichten in het kader van het strategisch zoeken naar praktische oplossingen voor allerhande concrete problemen. Techniek veronderstelt complex redeneervermogen.”* We lezen verder: *“De theoretische en abstracte aspecten van technologisch denken kunnen worden aangebracht in het verlengde van de vakken wiskunde en wetenschappen.”* Is dit niet wat hoog gegrepen voor 12- à 16-jarige leerlingen? In het basisonderwijs doet men nu ook al zijn best om b.v. het hefboomprincipe te verbinden met technische toepassingen, maar de doelstellingen van het Metaforum reiken blijkbaar veel verder.

We weten dat forumlid *Wim Dehaene* zich in Leuven ook inlaat met de combinatie tussen wetenschap en techniek, maar dit betekent niet dat die partiële projectjes hun deugdelijkheid al bij voorbaat bewezen hebben. Aan het vak (algemene) technologie voor de eerste graad sleutelt men nu al 40 jaar. We merken dat het Metaforum voor de huidige invulling al te weinig waardering toont en het vak anders en 'abstracter' wil invullen; het oordeel klinkt ongenueanceerd vernietigend: *“De vakinhoud in het huidige eerste leerjaar A omvat in de praktijk veel knutselen en puur benoemen van begrippen zonder dat men ermee kan omgaan.”* In de context van het vak technologie in de eerste graad werkte Forumlid *Wim Dehaene* mee aan de vertaling van het zgn.

'treinproject'. De eerste invulling van het vak technologie in de jaren zeventig was ook meer theoretisch gericht en ging vooral over inzicht in het binair functioneren van de computer; maar dit bleek een tegenvaller en te theoretisch. Elders pleit het Forum wel terloops voor het ook invoeren van meer *praktijkvaardigheden* voor alle leerlingen, maar het toont geen respect voor wat in dit opzicht momenteel in de eerste graad en in de 'technische' opties 'gepresteerd' wordt en komt ongeloofwaardig over. *Het gaat in de Forumvoorstellen overigens om programma-aanpassingen die evengoed tot hun recht kunnen komen binnen de bestaande structuur.*

Het *Forum* wil dat vooral meer aandacht besteed kan worden aan technologische toepassingen binnen fysica en wiskunde. Het klinkt o.i. aantrekkelijk, maar iets te evident en hooggegrepen voor jongere leerlingen. Om wetenschappelijke inzichten gecombineerd te kunnen toepassen moet men voor eerst die inzichten ook al minstens verworven hebben. Het gaat hier ook om zaken die veel tijd in beslag nemen en nu al stelt het hoger onderwijs dat de kennis van de gewone wiskunde, fysica, ... te wensen overlaat. Aan sterk contextgebonden wiskunde en fysica en aan vakkenclusters zijn ook problemen verbonden. De Nederlandse *prof. Hans Freudenthal* wou destijds het wiskunde-onderwijs ophangen aan praktische contexten en wereldoriëntatie, wat we in het verleden ook wel watertorenwiskunde genoemd hebben. Het leidde - zoals voorspeld - tot een ontwrichting van het wiskunde-onderwijs in Nederland & wat kritiek op onze leerplannen wiskunde eerste graad. De voorstellen van het *Metaforum* blijven op dit vlak ook nog te vaag en moeten nog in de praktijk uitgetest worden. Zelfs universiteitsstudenten die aan dergelijke experimenten deelnemen zijn niet alle even enthousiast.

5 Nivellering voor betere leerlingen, minder sociale doorstroming

De ontwikkeling van meer theoriegerichte en bekwaamere leerlingen zou afgeremd worden binnen de te heterogene middenschoolklassen waar onze (sub)toppers geconfronteerd worden met een te grote verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch niveau. Als we de huidige aso-leerlingen ook nog extra uren voor artistieke vorming en technologie moeten geven, dan is dat ten koste van hun competenties voor wiskunde, talen, wetenschappen, geschiedenis ... die volgens velen nu al van een te laag niveau zijn – ook volgens de docenten hoger onderwijs. Nu al be-

steedt men in het hoger en universitair onderwijs veel tijd aan het bijwerken van kennis en vaardigheden die tot de klassieke leerstof aso behoren.

Uit recent Nederlands onderzoek blijkt overigens dat toekomstige vwo/havo-leerlingen (= aso) die starten in een heterogene brugklas en eerste graad voor de rest van het voortgezet onderwijs blijven onderpresteren (CPB *Policy Brief 2011/05: Niveau onderwijs daalt; zie Internet.*) Het zou evenzeer spijtig zijn als aso-leerlingen die later willen overstappen naar een sterke (abstractere) tso-richting, gedurende de lagere cyclus in een te heterogene klas terecht komen.

Het *Metaforum* beseft onvoldoende dat er nu in de optie-'Moderne' al een pak (sub)toppers zitten die geen achterstanden uit het lager onderwijs moeten ophalen, en die nu al te weinig uitgedaagd worden binnen te heterogene klassen 'Moderne'. Getalenteerde kansarme kinderen die momenteel voor de 'moderne' kiezen en al in een te heterogene klas belanden, zouden straks nog minder ontwikkelingskansen krijgen als ze geconfronteerd worden met nog lagere eisen. *Prof. W. Kienitz* waarschuwde al in 1971 dat precies de middenschool de sociale doorstroming bemoeilijkt omdat ze de 'getalenteerde' kansarme leerlingen in hun achterstand bevestigt door het presenteren van een te brede verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch, maar meer instrumenteel niveau (*Einlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlin, 1971). *Een nivellerende middenschool staat haaks op het bieden van faire kansen en het nastreven van sociale mobiliteit.* Op een VSO-studiedag van 1984 wees ook wijlen *Walter Jansen*, coördinator stedelijk VSO Antwerpen, vanuit zijn VSO-ervaring op dit grote gevaar.

Ook een aantal studies wijzen er op dat comprehensief onderwijs vaak eerder tot een daling dan stijging van de intergenerationale mobiliteit leidt. We citeren even de conclusie uit een studie van *prof. J. Blanden*: "In 2005, a study carried out by economists at the London School of Economics for the Sutton Trust became one of the most widely cited pieces of social-scientific research in recent years. Focusing on movement between income quartiles, it reported that 'intergenerational mobility fell markedly over time in (comprehensive) Britain, with there being less mobility for a cohort of people born in 1970 compared to a cohort born in 1958. So extensively was the study reported and discussed that its results quickly became the conventional

wisdom: British society had become less fluid, opportunities more unequal, social justice more remote. (Blanden, J. 2005 Essays on Intergenerational Mobility and Its Variation over Time, Place and Family Structure, PhD Thesis, University of London.) In Duitsland stelde ook de onderwijs-socioloog *Helmut Fend* vast dat de Gesamtschule geenszins de sociale mobiliteit bevorderde; hij ijvert sindsdien voor een gedifferentieerde lagere cyclus zoals in Vlaanderen.

6 B-attesten: meer positieve dan negatieve effecten; tijdig overstappen

6.1 Over vreselijke B-attesten, waterval en afzakken

Het *Metaforum* stelt dat de B-attesten in de middenschool – ook in het derde jaar - verboden moeten worden en dat lokte veel kritiek uit. We lezen: *“Het huidig secundair onderwijs functioneert als een watervalsysteem. Die waterval is gebaseerd op een duidelijke hiërarchie tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen. Het maakt het voor veel scholen te gemakkelijk om leerlingen uit het aso te sluiten. Onze keuze voor uitstel van de studiekeuze tot 15-16 jaar impliceert meteen dat B-attesten tot op die leeftijd verbannen worden. Maar ook nadien zou men elke leerling minstens de vrije keuze van zijn of haar belangstellingsgebied moeten garanderen. Verschillen in capaciteiten zouden geen probleem mogen vormen indien binnen elk belangstellingsgebied afstudeerrichtingen op twee kwalificatieniveaus (3 en 4) bestaan”.*

We lezen verder een merkwaardige stelling: *“In dit watervalsysteem heeft ‘afzakken’ een negatief effect op de prestaties voor algemene vakken, al kan het een gunstig effect hebben op het zelfconcept.”* Op de hoorzitting van 16 november beluisterden we bij Forumlid Van Damme een tegengestelde uitspraak. We citeren uit het verslag: *“Volgens onderzoek van Van Damme blijkt overschakelen tussen onderwijsvormen geen enkel negatief effect te hebben op het later succes in het hoger onderwijs. Dat wordt volgens hem dus ten onrechte negatief voorgesteld.”* In het verleden stelde Van Damme steeds dat overstapjes na b.v 2 jaar aso naar het tso ook veelal interessant zijn. Als leerlingen niet kunnen overstappen en blijven zitten met een een lage motivatie en laag zelfconcept, dan zal dit ook een negatief effect hebben op hun leerprestaties.

De Forumleden hebben niet eens de moeite gedaan om de praktijkmensen en de directies te bevragen in verband met de bedoeling van het gebruik van B-attesten, de frequentie, enz. Ze gaan er hier blijkbaar vanuit dat enkel theoretici rationeel denken. De bedenkers en toepassers van B-attesten worden zomaar bestempeld als elitair denkenden en gemakzuchtigen die zo'n attest enkel gebruiken om zwakkere leerlingen zo vlug mogelijk te kunnen doorverwijzen naar tso/bsso of naar een 'zwakkere' theoretische richting. Het Metaforum overschat ook het aantal B-attesten en beseft niet dat veel ouders ook zonder dit attest op het einde van het jaar al van plan waren om hun kind te laten overstappen naar een meer aangepaste richting.

Op het moment dat Nicaise tijdens het symposium pleitte voor een afschaffing van B-attesten, ontstond een vrij algemeen gegrom in de zaal. *Mieke Van Hecke* repliceerde realistisch en nuchter *‘dat je niet iedereen tot alles kan brengen’*. De directeur van het Leuvens St. Pieterscollege stelde dat de Forumleden ten onrechte de indruk wekten dat leerkrachten kwistig omsprongen met het aantal B-attesten. Het werken met B-attesten is precies bedoeld om te zorgen voor een tijdige en soepele (her)oriëntering en dus ook voor een sterke beperking van het aantal zittenblijvers. We merken dat ook de koepel van het katholiek onderwijs stelt dat het afschaffen van B-attesten er zou toe leiden dat veel leerlingen te lang in een onaangepaste richting zouden blijven; de koepel nam in dit geval ook afstand van het VLOR-advies. Nicaise krabbelde uiteindelijk wat terug en stelde dat wellicht een nieuw soort niveau-attesten zinvol zou kunnen zijn, vooral voor leerlingen die een te moeilijke differentiatiepiste kozen.

Het werken met B-attesten kan wellicht verbeterd worden, maar de leerkrachten, directies - en de meeste ouders en leerlingen - vinden het een goed systeem (zie p. 16). De Forumleden drukken zich laatdunkend uit over leerkrachten en directeurs die gewetensvol gebruik maken van B-attesten. Het doet me denken aan de recent weer opgelaaide discussie over het jaarklassensysteem. De praktijkmensen vinden het om allerlei redenen effectief, maar prof. *Peter Van Petegem* beweerde smalend op 2 april in 'Peters en Pichal' dat dit nefast systeem enkel blijft bestaan omdat het 'tussen de oren van de (niet nadenkende) leerkrachten' zit. Ook de VVL die begin april pleitte voor het afschaffen van jaarklassen, heeft duidelijk geen voeling met de klaspraktijk.

Men heeft het ook enkel over 'afzakken'. Het *Forum* wijst nergens op de zinvolheid van de meeste overstapjes, op de oorspronkelijke verantwoording voor de invoering van B-attesten, op de gevolgen van het afschaffen voor de leerlingen die niet kunnen volgen en zich niet langer tijdig kunnen heroriënteren, op de toename van het zittenblijven bij afschaffing van B-attesten ... We merken ook nog op dat als leerlingen volgens het *Metaforum* een grotendeels *gemeenschappelijk parcours* tot 16 jaar moeten volgen, het werken met B-attesten niet eens mogelijk is. Leerlingen die niet meekunnen zullen zo hun achterstanden en frustraties opstapelen. Ook de oriëntering op het einde van het derde/vierde jaar zal dan heel moeilijk worden en het aantal zittenblijvers zal in sterke mate toenemen. In comprehensief Finland volgen 5 % van de leerlingen nog een complementair inhaaljaar na de middenschool

De propagandisten van de hervorming s.o. beweren steeds dat het watervalstelsel een duidelijke vorm is van sociale discriminatie. Overstappen naar een richting met minder uren wiskunde, van aso/tso naar tso/bsso zou ook iets vreselijks zijn voor de leerlingen en hun eigenwaardegevoel aantasten. Door het wegwerken van de hoogteverschillen tussen de opties, studierichtingen en onderwijsvormen, wil men de waterval uitschakelen. Wanneer er geen hoogteverschil meer is, kan het water niet meer vallen. Het gaat hier om een simplistisch *Metaforum* standpunt dat vooral aansluit bij de opvattingen van Ides Nicaise. In '*Visie*' (24.10.03) poneerde hij al dat iedereen die aso of hoger onderwijs wil volgen, daartoe ook het recht moet krijgen – en op zijn niveau. Moet iedereen dan ook het recht krijgen om deel te nemen aan de olympische spelen hoogspringen? Moeten/kunnen we voor leerlingen die aanvankelijk kozen voor sterke wiskunde maar moeilijk kunnen volgen, die wiskunde zo vereenvoudigen dat ze per se in die richting kunnen blijven?

6.2 Mogen studierichtingen geen verband houden met capaciteiten?

Volgens het *Metaforum* zou een overstap naar tso of bso, of een overstap van een richting met 6 uur wiskunde naar 3 uur, enkel mogen op basis van een positieve keuze, van belangstelling en niet op basis van het abstractievermogen van een leerling. We mogen geen strak en gekunsteld onderscheid maken tussen abstractievermogen en belangstelling. Er zouden volgens het *Forum* ook geen sterke en minder sterke aso-richtingen mogen zijn. Een leerling die de meer abstracte wiskunde niet aankan,

zal toch ook zijn belangstelling ervoor verliezen. Het onderscheiden van belangstelling voor een meer of minder abstracte studie en het abstractie-vermogen of de capaciteiten ervoor lijkt ons gekunsteld.

6.3 Zinnige en tijdige overstapjes

Volgens de praktijkmensen zijn overgangen tussen onderwijsvormen in veel gevallen positieve en wenselijke keuzes en zijn de termen 'watervalstelsel' en 'afzakken' ongelukkig gekozen en tendentieus. Waarom zou het onverstandig zijn om als ouder je kind eerst een paar jaar aso te laten volgen en dan te laten overstappen naar het tso? Van Damme destijds: "*Niemand keek er vroeger van op als je na drie jaar aso koos voor een technische school. Iedereen vond het vanzelfsprekend. Men sprak niet van een watervalstelsel*" ('KLASSE', oktober 2006). De overstapjes hebben meer te maken met meeval dan met waterval. Ook de Leuvense motivatiepsycholoog *Willy Lens* stelde onlangs nog op de website van Knack: "*Van studierichting veranderen hoeft geen probleem te zijn, als het maar tijdig gebeurt*".

De hervormers gaan o.i. uit van de waanidee dat alle leerlingen ook nog in het s.o. zo lang mogelijk hetzelfde onderwijsaanbod moeten krijgen en samen in de (heterogene) klas moeten optrekken. Ze beseffen onvoldoende dat vooral te late overstappen moeilijk en pijnlijk zijn en vaak leiden tot mislukken, overzitten en ongekwalificeerde uitstroom. De huidige 3x2-jaarstructuur van het VSO maakt de leerlingen wijs dat ze nog na de 'oriëntatiegraad' kunnen overstappen naar de derde graad = (de zgn. determinatiegraad). Dat zijn de pijnlijke en moeilijke overstapjes.

De overstap van aso naar tso begon vooral te spelen in de jaren vijftig, toen de humaniora en het technisch onderwijs dezelfde structuur en soepelere overgangsmodaliteiten kregen. Zo waren er destijds veel leerlingen die na 3 jaar lagere cyclus aso naar het tso – en vaak ook naar industriële wetenschappen – overstapten. Deze overgang en combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso werd niet per se als iets negatiefs ervaren, maar vaak als een goede combinatie en soepele overgang. Het VSO wilde door het uitstel van studiekeuze het watervaleffect tegengaan. De gemeenschappelijke start nam echter elke drempel voor het aso weg en loodste meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuishoorden. Precies door de invoering van het VSO nam ook het zgn. watervaleffect

toe en kreeg het een meer negatieve connotatie. Steeds meer leerlingen volgden te lang het aso (of tso) - mede omdat gesteld werd dat de determinatie (graad) pas begon in het vijfde jaar. De overstapjes na het vierde jaar zijn dan pijnlijker en veroorzaken tal van problemen. Het terug invoeren van een gemeenschappelijke lagere cyclus zal uiteindelijk het overzitten en de overstapjes niet doen afnemen. Precies door het uitstellen van de selectie is de latere terugval en selectie veelal groter en pijnlijker.

Ook in comprehensief Finland stappen veel leerlingen na het derde jaar s.o. over naar een beroepsgerichte bovenbouw, of na het vierde jaar naar een gemakkelijkere aso-richting. Zo'n overstap betekent voor die 16-jarigen een nog grotere 'waterval', omdat ze te laat gebeurt en geen degelijke beroepsgerichte opleiding meer mogelijk maakt.

De hervormers gaan er ook ten onrechte vanuit dat de overgang van het lager naar het s.o. veel te bruusk verloopt. Dat strookt niet met de werkelijkheid. Er doen zich veel minder problemen voor in de eerste graad dan in hogere leerjaren. Dit blijkt ook uit het feit dat er b.v. in het eerste jaar maar een 3 % zittenblijvers zijn. In landelijke gebieden is dit bijna nihil en deels ook omdat de ouders dit per se wensen. De leerlingen krijgen in de eerste graad ook meer onderwijs aangepast aan hun niveau dan in de derde graad s.o. Voor de meeste kinderen betekent die overgang eerder een verademing. Het welbevinden van de leerlingen eerste graad is ook bijzonder groot – zoals blijkt uit de 4 Vlaamse studies.

7 Nefaste gevolgen heterogene klassen en eenheidskost

7.1 Heterogene klassen

Het *Metaforum* pleit voor heterogene klassen: *“Een heterogene klassamenstelling voor het grootste deel van het lessenpakket (ook in de tweede graad) - moet ervoor zorgen dat minder sterke leerlingen profiteren van de interactie met sterkere klasgenoten.”* Het Forum voegt er wel onmiddellijk (onmogelijke) voorwaarden aan toe: *“De voorwaarde is echter dat zowel sterke als minder sterke leerlingen ook voldoende aan hun trekken komen door een gedifferentieerde onderwijsstijl. Voldoende (binnenklas)differentiatie en individuele ondersteuning zijn nodig omdat een comprehensief curriculum voor*

minder sterke leerlingen veeleisender (moeilijker en omvangrijker?) is dan het huidige tso en bso.”

Zo'n voorstelling en ambitie wordt door de leerkrachten als totaal utopisch en praktijkvreemd ervaren. De *Forumleden* wagen zich overigens zelf niet aan een concretere uitwerking van hun vaag voorstel. De academici beseffen vooreerst niet dat de 'betere' leerlingen voor de vele uren gemeenschappelijke basisvorming (momenteel 27/28 lessen in het eerste jaar) moeten samen zitten met de zwakkere en hiervoor driemaal minder tijd nodig hebben en dat de zwakkere nog meer de dupe zijn van de eenheidskost. *Directeur Desmet* die in zijn school in Zelzate alle leerlingen in het eerste jaar *samen* laat optrekken drukt de aanpak zo uit: *“Als we merken dat een bepaalde leerling rond Pasen echt niet kan volgen, bekijken we welke leerstof voor hem nog opportuun is. Een leerling zich wil voorbereiden op een beroepsrichting is meer gebaat bij herhalen van wat hij nodig zal hebben dan dat je hem bijvoorbeeld volpropt met wiskunde”* (Knack, 7 maart). Leerlingen van wie al in het basisonderwijs geweten is dat ze het eenheidsprogramma niet aankunnen, krijgen dus maandenlang onverteerbare leerstof en voor de rest van de middenschooljaren aparte leerstof, LAT-onderwijs (learning apart together). Nog andere leerlingen belanden in een zwakkere niveaugroep (Knack, 7 maart 2012). We begrijpen dat dit op veel weerstand botst bij leerkrachten en ouders (Reactie in Knack, 21 maart 2012). Volgens de leerkrachten en volgens het gezond verstand kan men niet op een zinvolle manier een vak als wiskunde, Nederlands, Frans, ... *onderwijzen aan een klas leerlingen met heel verschillende cognitieve competenties en toekomstperspectieven.*

Zelfs gematigd heterogene klassen leiden tot uitval bij de zwakkere leerlingen en verveling en onderpresteren bij de sterkere. De Leuvense *prof. Cyriel De Keyser*, dé VSO-dweper bij uitstek, gaf in 1969 grif toe dat de 30 % 'zwakste' leerlingen niet thuis hoorden in een VSO-middenschool (*De Gids op maatschappelijk gebied, september 1969, thema-nummer over VSO*). In Nederland heeft men - na het mislukt experiment *gemeenschappelijke basisvorming* - vanaf het eerste jaar opnieuw en terecht een opsplitsing op basis van 3 beheersingsniveaus voor de basisvaardigheden weer ingevoerd. Het *Metaforum* lost het differentiatieprobleem op met kunst- en vliegwerk: *“Om teveel diversiteit binnen een (heterogene) klasgroep te vermijden, heeft de werkgroep een voorzichtige voorkeur voor indivi-*

duale differentiëring met keuzevakken en bijkomende ondersteuning en remediëring. Voor sterkere leerlingen wordt gedacht aan verbreding i.p.v. versnelling” via het inlassen van een keuzevak als Latijn, Arabisch, Spaans ... - vakken die geen verband houden met de basisvorming (b.v. geen uren wiskunde, Frans, Engels, mechanica) en die niet mogen vooruitlopen op de uiteenlopende belangstellingsgebieden van de hogere leerjaren. Zwakke leerlingen zouden dan extra lessen voor b.v. wiskunde krijgen - vaak tegen hun zin en/of wiskunde waarmee ze later weinig kunnen aanvangen.

Heterogene klassen zouden leiden tot een leeraanbod dat te moeilijk is voor de ene leerlingen en veel te gemakkelijk voor andere. Een aantal leerlingen waarvan nu al in de 3de 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/bsc. 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. Ook volgens het *Metaforum* zouden we die leerlingen met meer dan de huidige 5 uren wiskunde per week en met abstractere wiskunde moeten lastig vallen, omdat voor alle leerlingen 'een solide basis voor wiskunde' even belangrijk is.

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. De hervormers propageren onderwijs voor een groep jongeren die dat nooit zullen halen, en brengen aldus hun toekomst in gevaar; ze bouwen tegelijk de tso/bsc/kso-optievakken af die voor die leerlingen heilzaam en aangepast zijn.

Heterogene klassen in het s.o. zijn niet haalbaar en werden ook in het VSO en in de recente proeftuinen niet toegepast. In Vlaanderen werken we tot en met het zesde leerjaar lager onderwijs praktisch uitlopend met heterogene klassen. Ook in de Meta-

forum-tekst lezen we dat in de hogere leerjaren lager onderwijs de (sub)toppers te weinig gestimuleerd worden. Leerkrachten derde graad lager onderwijs beseffen beter dan wie ook dat nog het langer samen houden van alle leerlingen meer nadelen dan voordelen oplevert. In landen als Frankrijk en Engeland verlaten de 11-jarigen al de lagere school; in Duitsland de 10-jarigen. In Duitsland is er zelfs veel verzet tegen het eventueel terug opnemen van de 10-12-jarigen in de Grundschule. Sommigen vrezen dat dit nadelig zou zijn voor de (sub)toppers die nu op 10 jaar naar het Gymnasium overstappen; anderen stellen dat een gemeenschappelijke derde graad zou leiden tot leermoeheid bij 10-jarigen die nu overstappen naar de Hauptschule (soort beroepsonderwijs). In Vlaanderen en Nederland vinden de meesten voornamelijk dat het samenhouden van alle leerlingen in de derde graad meer voordelen biedt dan nadelen; maar er zijn weinig of geen praktijkmensen die dit nog in het s.o. zinvol of haalbaar vinden.

7.2 Standaert en Monard vertellen fabeltjes over heterogene klassen op hoorzitting

Het Metaforum waagt zich niet aan een verdere invulling van de aanpak in heterogene klassen. Andere hervormingsgezinden vluchten in fantasierijke voorstellen. *Georges Monard* stelde op de hoorzitting van 5 oktober: *"In het eerste jaar kan men misschien nog doen wat het basisonderwijs doet, namelijk leerlingen met verschillende sterkten en belangstellingen, bij de ene meer praktisch en bij de andere meer theoretisch, samenbrengen. Als leerkracht moet men dan wel differentiëren, met verschillen werken. Het basisonderwijs heeft veel ervaring in hoekenwerk. Ze differentiëren meer, hoewel hun omkadering slechts de helft is van deze in het secundair onderwijs."* Commentaar: Ook in de derde graad lager onderwijs zijn er al veel problemen met de heterogene klassen en worden sterkere leerlingen afgeremd. En uitgerekend zelfstandig hoekenwerk is nefast voor de zwakkere leerlingen.

Ook *Roger Standaert* liet zijn fantasie op dezelfde hoorzitting de vrije loop: *"Er zijn op het vlak van differentiatie veel alternatieven: "Men kan b.v. differentiëren op het vlak van leertijd. Dat vraagt een organisatie die wat flexibeler is dan het systeem van de jaarklassen dat wij kennen. Men zou het eerste en tweede leerjaar kunnen samenbrengen in een eerste graad. Dat is een best haalbare vorm van differentiatie. Zo krijgt men meer vrije ruimte in het lessenrooster voor remediëring, uitbreiding enzo-*

voort. Men zou ook kunnen werken met gesplitste klasgroepen: bijvoorbeeld drie uur wiskunde gemeenschappelijk en het vierde uur afzonderlijk voor de zwakkere en de sterkere leerlingen. ... Dezelfde vakken moeten niet noodzakelijk op hetzelfde niveau worden gegeven, ze moeten ook interessant zijn voor sterke leerlingen. (NvdR: dus toch 3 uur wiskunde samen in heterogene klassen!). Men kan ook werken met flexibele groeperingen: niveaugroepen per vak, zoals men dat in Engeland doet. Er zijn ook graadsystemen: in plaats van met jaren te werken, werkt men met graadsystemen." Commentaar: het graadstelsel werd jaren geleden ingevoerd in Franstalig België en leidde er tot veel afhangers na het tweede jaar s.o.; het werd er grotendeels afgeschaft en veel leerlingen moe(s)ten er na de eerste graad nog een complementair jaar volgen om de opgelopen achterstand te reduceren. Niveaugroepen per vak staat haaks ook op het 'comprehensief' willen werken met heterogene klassen en is selectiever dan in onze lagere cyclus.

7.3 Studies over nefaste effecten van heterogene klassen

Jan Van Damme stelt in een aantal publicaties dat onze (sub)toppers die onderpresteren in de lagere school (cf. PIRLS) zich grotendeels herpakken in de lagere cyclus s.o. Volgens Van Damme worden die leerlingen in de heterogene klassen van de lagere school te veel onder hun niveau aangesproken en te weinig uitgedaagd. Ze kunnen zich herpakken in de gedifferentieerde eerste graad en presteren dan wel goed als 15-jarigen voor PISA. In een recente studie komt het (Nederlands) Centraal Planbureau (CPB) tot dezelfde conclusie: "De vroege selectie draagt bij aan de verkleining van de achterstand die bovenmodale Nederlandse leerlingen oplopen in het basisonderwijs ten opzichte van veel ontwikkelde landen" (Niveau onderwijs daalt, mei 2011).

Uit een andere studie blijkt volgens het CPB dat sterke leerlingen die in het eerste jaar starten in een heterogene brugklas, later minder goed presteren als na 2 jaar in het vwo/havo (=ons aso) terecht komen, dan leerlingen die onmiddellijk starten in een brugklas die verbonden is met een vwo- of havo-school en er in minder heterogene klassen zitten. De 'subtop' van Nederland zou nog het meest profiteren van vroege selectie, van een meer homogene klas. Dit komt volgens het CPB o.a. omdat "docenten in vwo (= aso-) brugklassen het niveau van de lessen makkelijker afstemmen op het gemid-

deld hogere niveau van de leerlingen. In de gemengde brugklassen is het gemiddelde niveau substantieel lager en loopt het niveau van de leerlingen ook verder uiteen. Ook kunnen zogenoemde 'peer-effecten een rol spelen: in gemengde brugklassen kunnen de mindere leerlingen van vwo-niveau (=de subtopleerlingen) zich moeilijk optrekken aan betere leerlingen. Ze behoren daar immers zelf al tot de beste leerlingen van hun klas (opwaartse vergelijking is niet mogelijk.) Het feit dat de zwakkere leerlingen met een vwo-advies het meest profiteren van vroege plaatsing in een vwo brugklas biedt hiervoor enige ondersteuning", aldus de CPB. Uit een onderzoek van Agira en Brunello (2007) bij jongeren tussen 16 en 25 jaar op de internationale IALS databank bleek dat jongeren uit landen die meer schooljaren homogeen inrichten, beter presteren.

In een overzichtstudie over de resultaten van het differentiatie-onderzoek van de voorbije decennia luidt de ontvullende conclusie: in de valabele wetenschappelijke studies worden de vooropgestelde voordelen van een gedifferentieerde pedagogische aanpak geenszins bevestigd. "Avant d'implanter ce type de pédagogie dans les écoles et les systèmes scolaires, il faudrait que ses effets sur la réussite des élèves aient été démontrés empiriquement" (Véronique Jobin, Pédagogie différenciée: nature, évolution et analyse d'études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves, Université Laval, Québec, février 2007, zie Internet).

In Duitsland kwamen de professoren Jürgen Baumert en Olaf Köller tot een analoge onderzoeksconclusie: "Zusammenfassend zeigt sich das deutsche leistungsstarke Schüler von der Differenzierung im Sekundarbereich profitieren" (in: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, 2008). In comprehensieve Gesamtschule presteren de betere leerlingen minder sterk. Ook in de Finse middenschoolen stelt men vast dat van de betere leerlingen vaak al te weinig wordt verwacht (zie Thelma von Freymann: Und was tun Sie für die Begabten? Zur Kehrseite der finnischen Medaille, Internet).

De Forumleden beweren "dat in heterogene klassen minder sterke leerlingen profiteren van de interactie met sterkere klasgenoten." Onderzoek heeft aangetoond dat vooral die medeleerlingen met gelijke aanleg en die (relatief gezien) goed presteren tot voorbeeld dienen voor de anderen, dus niet een veel hoger begaafde medeleerling (France-Kaat-

rude and Smith, *Social comparison, task motivation, and the development of self-evaluative standards in children*. *Developmental Psychology*, 21, 1080-1089. 1985). Feldhusen concludeerde: "Watching someone of similar ability succeed at a task raises the observers' feeling of efficacy and motivates them to try the task" (*Synthesis of research on gifted youth. Educational Leadership*, 54(6), 6-12.)

Uit andere studies - ook i.v.m. het *collège unique* in Frankrijk - blijkt dat zwakke leerlingen in sterke klassen zich minder betrokken voelen en meer storend gedrag vertonen. Het is dus niet zo dat zwakke leerlingen in het s.o. per se profiteren van de interactie met de sterke. Zwakkere leerlingen worden in een heterogene klas voortdurend met hun zwaktes geconfronteerd; dit werkt volgens de leerkrachten en volgens tal van onderzoekers demotiverend en tast hun eigenwaardegevoel aan. Roger Standaert wees hier op de hoorzitting van 5 oktober ook terecht op: "Wanneer je mensen samen zet met een zeer grote breedte, is die afstand zo groot dat je als zwakkere leerling de afstand tot de sterkere leerling ook als heel groot beschouwt. Dat is het negatieve punt van het type onderwijs zoals in de Scandinavische landen. Een negatief zelfconcept is dat men zich als minderwaardig beschouwt, dat men geen ambities heeft, denkt dat men niet veel kan en dat men daardoor ook niet veel gaat doen".

Binnen het Vlaams Loso-onderzoek stelden Verschueren en Wouters dit ook vast. Zij constateerden dat het overstappen van aso naar tso, of van een aso-richting met veel uren wiskunde naar een aso-richting met minder wiskunde, een gunstig effect had op het zelfconcept van de overstappers. Dit komt o.i. omdat de leerlingen in de nieuwe richting niet voortdurend meer met hun zwaktes geconfronteerd worden. Verschueren en Wouters en het Metaforum betreuren wel dat zo'n overstap een negatief effect heeft op de prestaties voor de algemene vakken. Als je in de nieuwe richting minder uren wiskunde/taal krijgt, zal dit uiteraard leiden tot minder wiskundige of talige kennis, maar die leerlingen zullen dan op andere domeinen (b.v. techniek, economie, handel ...) meer kennis opsteken. Je kan niet alles tegelijk willen. (Verschueren, K. & S. Wouters, 'Leerlingen in de waterval: Trajecten doorheen het s.o. en hun effecten op academisch zelfconcept, prestaties en motivatie', Conferentie Studie- en Schoollooptbanen, 24-25 februari 2011).

Voorstanders van differentiatie binnen heterogene klassen beroepen zich veelal op een studie van Slavin die poneert dat begaafde kinderen geen voordeel halen uit groeperen volgens niveau. Critici wijzen op de fout die Slavin hierbij maakte: "Slavin heeft in deze onderzoeken immers geen gebruik gemaakt van tests boven niveau. Leerlingen werden uitsluitend getest met gestandaardiseerde testen overeenkomstig de leeftijd van het kind. Voor kinderen met hoge scores op die leeftijdsgebonden tests is het dan ook onmogelijk om bij nieuwe testafname een jaar later met dezelfde test, enige progressie te meten. De plafondeffecten bij de eerste testafname zijn hier de oorzaak van."

Niet enkel op basis van ervaringswijsheid, maar ook op basis van de vermelde studies kunnen we stellen dat sterk heterogene middenschoolklassen nadelig zijn voor sterkere leerlingen, en nog meer voor de zwakkere. De hiervoor vermelde studies bevestigen de kritiek dat de door minister Smet voorgestelde invoering van de middenschool en de ermee verbonden heterogene klassen tot nivellering zouden leiden. De studies ondersteunen ook onze stelling dat (sub)toppers in onze vrij heterogene eerste graad *moderne wetenschappen* momenteel eigenlijk te weinig uitgedaagd worden.

8 Keuze uitstellen: nefaste gevolgen!

Forumlid Van Damme poneerde op de hoorzitting van 16 november j.l. nog: "Er is een sterk verband tussen de richting waarin de leerlingen afstuderen in het secundair onderwijs en hun interesses, niet alleen de interesses gemeten in het laatste jaar van het secundair onderwijs, maar ook de interesses gemeten in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs. Ook binnen de huidige structuur slagen de leerlingen er dus over het algemeen in om een studierichting te kiezen waarvoor ze echt belangstelling hebben". De Duitse onderwijssocioloog Helmut Fend stelde in zijn onderzoek over de Gesamtschule vast dat het bewust een lange tijd openlaten van de onderwijswegen, een negatieve invloed heeft voor de verdere schoolcarrière van de meeste leerlingen. Dat is ook de kritiek op Finland. Op basis van een middenschool met eenheidskost is het moeilijk om uit te maken welke studierichtingen de 15-jarigen aankunnen: "Die meisten Gesamtschulen haben den Schülern in keiner Weise mitgeteilt, was für sie möglich ist, und auf welchen Abschluss sie mit ihrer Leistung zusteuern." Ook de Nederlandse beleids mensen stelden onlangs nog dat het uitstellen van de studiekeuze veel meer nadelen dan voordelen oplevert.

Het *Metaforum* poneert dat de leerlingen veelal terecht komen in een richting waarvoor ze weinig belangstelling hebben en dat we de keuze zolang mogelijk moeten uitstellen. De meeste leerlingen zullen o.i. door de invoering van een nog meer gemeenschappelijke eerste graad, door het wegvallen van de opties, minder in plaats van meer keuzebekwaam worden. Een gemeenschappelijk en eenzijdig pakket 'algemene vorming' bevordert geenszins het ontstaan en het kunnen uittesten van interesse voor specifieke belangstellingsgebieden. 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 en ook niet meer gevoed en gestimuleerd worden. Die leerlingen zullen uiteindelijk na 3 (4) 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 volgens het Metaforum wachten tot de leerlingen 15/16 jaar zijn. Door het vlakke middelmaatprogramma zullen overigens ook de betere (aso)leerlingen minder dan op vandaag kunnen uitmaken of ze al dan niet veeleisende en hoogabstracte studierichtingen zullen aankunnen in de hogere leerjaren - zoals ook in Finland werd vastgesteld.

We geloven dat we een aantal 12-jarigen die al een specifieke interesse vertonen, niet te lang op hun honger mogen laten en dat het onderwijs zich ook moet afstemmen op het niveau en de maat van de leerlingen die al in de eerste graad voor tso/bso kiezen en die vaak al de abstracte wiskunde uit het lagere onderwijs beu zijn. Hooggeschoolde ouders die hun 12- à 13 jarige zoon/dochter naar tso/bso stuurden, getuigen vaak dat dit voor dit kind de beste optie was en dat dit kind daar openbloeit. Binnen de lagere cyclus s.o. worden momenteel ook specifieke technische en artistieke talenten, handvaardigheden en erbij horende interesses extra gevoed en geoefend. Leerlingen voor wie later in het beroepsleven de handvaardigheid heel belangrijk zal zijn, mag men niet langer op hun honger laten; ook hiervoor en voor het wekken en laten uittesten van een specifieke 'technische belangstelling' is het vroeg starten belangrijk – net zoals op de sportscholen e.d.

Het Leuvens Metaforum vindt het blijkbaar erg als die leerlingen iets minder en minder abstracte wiskunde krijgen, maar helemaal niet erg dat de

huidige technische (optie)vakken en vaardigheden wegvallen. Ze willen naar eigen zeggen ook voor die leerlingen zoveel mogelijk onderwijsperspectieven open houden, maar beseffen te weinig dat ze hiermee vooral de latere toekomstperspectieven hypothekeren en schoolmoeheid in de hand werken. Precies die leeftijd van 12 à 14 jaar is voor veel leerlingen ook een interessante leeftijd voor het extra oefenen van vreemde talen. Naast een taaloptie met Latijn zou er volgens ons ook een taaloptie met b.v. intensief Engels moeten komen. 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/bso, maar in de praktijk zou het enkel tot minder keuzebekwaamheid en tot ontwaarding leiden.

Het *Metaforum* wil ook de onderwijsvormen in de hogere cyclus wegwerken om selectie tegen te gaan, maar het verzwijgt dat er een gelijkaardige opdeling en selectie is in alle landen – in comprehensieve landen vaak ook op basis van selectieproeven bij 15-jarigen. Die selectieproeven zijn nodig omdat de leerlingen in de middenschool alle dezelfde eenheidskost krijgen en het dan moeilijker is om uit te maken welke verdere studies de 15-jarigen aankunnen. Ook voor de toegang tot het hoger onderwijs en de universiteiten zijn er in 'democratisch' Finland strenge ingangsexamens; in Vlaanderen bestempelen hervormers als prof. Nicaise, minister Smet ... zoiets als sterk discriminerend.

9 Besluit

Het *Metaforum*voorstel beperkt zich tot algemene en vage principes en tot fantasierijke voorstellen. We toonden aan dat het zou leiden tot een totale ontwrichting van ons secundair onderwijs en van ons uniek tso/bso in het bijzonder. Dat laatste blijkt ook uit de vele verontwaardigde reacties van leerkrachten en directies tso/bso. Een lange tijd openlaten van de onderwijswegen zou ook meer nadelen dan voordelen opleveren voor de verdere schoolloopbaan van veel leerlingen na de gemeenschappelijke middenschool - zoals ook in Finland tot uting komt. De kritische reacties van leerkrachten en directies spreken o.i. ook voor zich - cf. ook vorige en volgende bijdrage). Die reacties waren voldoende bekend bij de Metaforumtenoren, maar ze legden ze hautain naast zich neer - ook al schrijven ze dat enkel praktijkmensen kunnen oordelen over wat wenselijk en haalbaar is. In de bijdrage op p. 38 e.v. bekijken we hun gesjoemel met PISA & TIMSS.

Hervorming s.o.: geen draagvlak bij praktijkmensen: diepte-interviews bij 13 leerkrachten, begeleider Marc Maes, leerkrachten & directeur

Samenstelling: Raf Feys

1 Inleiding : kritiek van praktijkmensen

Uit gesprekken met leerkrachten secundair en lager onderwijs en uit de vele praktijkgetuigenissen die we al publiceerden in Onderwijskrant, uit het standpunt van vier West-Vlaamse scholengemeenschappen, uit een recent debat met directies en besturen in Brugge (DPB, 19 maart), uit de recente reacties op het Metaforum ... blijkt dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen de hervormingsplannen voor het s.o. niet wenselijk en uitvoerbaar vinden. We sturen allang aan op een brede peiling bij leerkrachten, directies en schoolbesturen, maar tot nog toe zijn minister Smet en andere beleidsverantwoordelijken hier geenszins toe bereid. Minister Smet pakt wel uit met zijn grootscheepse bevraging bij jongeren over de jongerenthematiek, maar wil geen bevraging van praktijkmensen over het secundair onderwijs. We staan straks even stil bij een onderzoekje waarin gepeild werd naar de mening van 13 praktijkmensen via diepte-interviews. We nemen ook kritische bedenkingen op van Marc Maes, begeleider Scholengroep Brussel, van enkele leerkrachten en van een directeur.

2 Diepte-interviews bij 13 leerkrachten

We troffen een peiling naar de mening van de leerkrachten aan in de masterproefscriptie (2011) van sociologe Lisa Vandevenne (RUG) "Vandaag kampioen in wis-kunde, morgen in gelijke kansen?" *Comprehensivering van het secundair onderwijs: een exploratieve studie naar het draagvlak bij de Vlaamse leerkracht*" (zie Internet). Uit het theoretisch deel van de scriptie blijkt dat Vervenne zelf een vurige voorstander is van comprehensief onderwijs en de hervormingsrefreintjes en kwakkels van de onderwijssociologen Nicaise en van haar promotor Van Houtte blindelings overneemt. Zo poneertze o.a.: "In vergelijking met alle Europese landen heeft België het meest selectieve onderwijssysteem, daarenboven wordt die selectie ook het sterkst bepaald door sociale afkomst (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). De Scandinavische (comprehensieve) landen worden gekenmerkt door een minimale sociale ongelijkheid. Comprehensief onderwijs gaat ervan uit dat alle leerlingen bekwaam zijn. Zo'n systeem wordt beschouwd als een oplossing voor de reproductie van sociale ongelijkheid, die in het Vlaams s.o. van een zeer hoog niveau is (Nicaise, 2008).

Ook uit de vraagstelling en uit de commentaar bij de visie van de leerkrachten, blijkt overduidelijk dat Vervenne niet akkoord gaat met de geïnterviewde leerkrachten die de voor haar evidente hervorming afwijzen. Het komt er volgens haar nu op aan dat minister Smet vooralsnog probeert de leerkrachten te overtuigen.

3 Leerkrachten wijzen hervorming af

De basisconclusie van de diepte-interviews luidt: "Uit dertien kwalitatieve diepte-interviews met Vlaamse leerkrachten uit de eerste graad secundair onderwijs blijkt dat het door ons geschetste probleem van de ongelijkheid en discriminatie weinig leeft op de werkvloer." De leerkrachten zijn het met andere woorden niet eens met het belangrijkste vertrekpunt voor de hervorming, met de stelling dat de sociale discriminatie heel groot is in het Vlaams onderwijs en dat dit een gevolg is van de gedifferentieerde lagere cyclus. We citeren hierna de meer specifieke conclusies.

"De eerste vraag die aan de respondenten werd gesteld, was wat zij momenteel als het grootste probleem in het secundair onderwijs beschouwen. De meest voorkomende antwoorden zijn de achteruitgang van de kennis van leerlingen, leerkrachten die niet vertrouwd zijn met de huidige technologie, het extra papierwerk en een daling van respect van leerlingen. (NvdR: Dit stemt overeen met de uitslag van de brede peiling van de krant Het Nieuwsblad op 26 augustus 2011 en met wat we met O-ZON al vele jaren poneren.) Ook het feit dat leerlingen soms niet in de gepaste richting zitten en de problemen met differentiëren worden genoemd.

Het probleem van de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs, wordt door niemand van de 13 leerkrachten spontaan als probleem aangehaald. Tien van de dertien respondenten zijn ook uitgesproken voorstander van het huidige systeem. Volgens hen zijn kinderen na het lager onderwijs echt toe aan een differentiëring; dit zowel voor de slimmere leerlingen, die een drang hebben om meer gecompliceerde leerstof te verwerken, als voor de zwakere leerlingen. Laatst-genoemden bevinden zich gedurende het volledige basisonderwijs aan de staart van de klas, voor hen is het een verademing om eindelijk met leerlingen met dezelfde capaciteiten les te volgen. De respondenten bevestigen dus de *fish-pond*- (Marsh & Parker, 1984) en *frog-pond*-theorie (Davis, 1966), het welbevinden en de aspiraties van leerlingen stijgen wanneer ze in groepen met hetzelfde niveau terecht komen.

Daarnaast werd ook het argument van Rosenbaum (1975) en Duru-Bellat (1997) bevestigd, het grote voordeel van categoriaal onderwijs is dat men leerlingen kan groeperen volgens niveau. Leerkrachten geven ook aan dat differentiëren een moeilijke taak wordt wanneer bepaald leerlingen niet op hun plaats zitten. Daaruit kan afgeleid worden dat zij homogene groepen prefereren.

De meeste respondenten zijn tegen een comprehensief systeem gekant. Vooreerst worden daarvoor enkele inhoudelijke kritieken geformuleerd. Zo vreest men dat men zich teveel zou richten op de gemiddelde leerling, waardoor de sterke leerlingen zich vervelen en de zwakke leerlingen niet meekunnen. Zo zegt een respondent dat comprehensivering absoluut niet kan omdat de prestaties van de beste leerlingen daardoor zullen afzakken.

Het voorstel van minister Smet om als oplossing hiervoor meer te remediëren en te differentiëren, wordt lauw onthaald. *Leerkrachten geven aan dat het nu al een hele opgave is om te remediëren en dit in een comprehensief systeem dus quasi onmogelijk wordt. Een respondent bemerkt dat dit ook stigmatiserend kan werken voor de betreffende leerlingen. Ook wordt opgemerkt dat in een comprehensief systeem de kloof tussen goede en zwakke leerlingen nog groter zal worden en dat het minderwaardigheidsgevoel van de zwakkere leerlingen zal toenemen. Dit sluit aan bij de fish-pond- (Marsh & Parker, 1984) en frog-pond-theorie (Davis, 1966), het welbevinden daalt als men niet op zijn niveau les kan volgen.*

Een ander vaak gehoord tegenargument is *het feit dat het VSO gefaald heeft. Enkele leerkrachten vrezen ook dat vooral de zwakkere leerlingen benadeeld zullen worden in dit systeem, aangezien zij al gedurende het lager onderwijs slecht presteren en nu opnieuw uit de boot zullen vallen.*

Sommigen vinden de opdeling in onderwijsvormen niet slecht, anderen zien geen alternatief, nog anderen geven aan een opdeling gewoon noodzakelijk te vinden: *“Wij merken nu in het lager dat de kinderen daar superhard aan toe zijn, als ze naar het eerste middelbaar gaan, dat ze eindelijk kunnen presteren op hun niveau, het is wel in kotjes opdelen, maar dat doet wel deugd. De gasten die nu de beste van de klas zijn hebben het nodig om op hun niveau een beetje sneller te gaan, terwijl diegene die nu aan de staart zitten, vorig jaar had ik twee meisjes in het zesde leerjaar, altijd aan de staart, altijd met een lang gezicht in de klas, en nu, in een technische richting de eerste van de klas, en dat meisje bloeit heel open. Ik vind dat dat heel veel voordelen heeft die indeling ... Wij zeggen soms nu al, we zouden de rappe van het vijfde en zesde (leerjaar) en de minder rappe van het vijfde en zesde zo in twee groepen moeten kunnen verdelen.” (B.D.)*

B.D., die momenteel ook deels lesgeeft in het lager onderwijs, geeft aan *dat men zelfs op het einde van het lager onderwijs de nood voelt om te differentiëren naargelang van de capaciteiten. Het welbevinden van leerlingen stijgt volgens haar, wanneer leerlingen zich bij lotgenoten bevinden. Dit werd ook bevestigd door andere leerkrachten: “ We zien vooral ook leerlingen in het bso openbloeien, zij mogen op leeftijd vanuit het 4e leerjaar al naar 1B. Dan zitten ze werkelijk bij lotgenoten, bij mensen van dezelfde gedachten, van hetzelfde mentale niveau, en dan zijn ze weer gelijk voor de wet, en dan voelen ze*

zich goed. Maar in het lager denk ik dat er daar veel van die kinderen zich echt superslecht voelen. Ook voor de goede, die zich in het lager steendoed vervelen, omdat ze, te sterk zijn, en dan andere die eigenlijk nooit mee zijn, die nooit de helft halen, dat moet zielig zijn denk ik voor die kinderen.” (I.D.) Slechts drie leerkrachten noemden ook negatieve zaken van het categoriaal systeem.

Het merendeel van de respondenten bevestigen verder dat er op een andere manier wordt lesgegeven naargelang de onderwijsvorm; dit wordt door de leerkrachten ook als een noodzaak ervaren. In minder moeilijke richtingen geeft men minder theoretisch en meer interactief les en vinden er meer opdrachten en herhalingen plaats. In hoger gewaardeerde richtingen moeten leerlingen meer zelfstandig werken. Een opvallend feit dat door alle leerkrachten wordt bevestigd, is dat in tso- en vooral bso-richtingen er voor de aanvang van de les eerst tijd moet gependend worden aan het oplossen van problemen van de leerlingen. Dit kan deels verklaard worden doordat bso-leerlingen spontaner en eerlijker zijn dan aso-leerlingen. Die laatste zijn slauer en geraffineerder. Tso-leerlingen bevinden zich daar ergens tussenin. Tso- en bso-leerkrachten prefereren zelfs die richtingen, omdat men er beter weet wat men heeft aan de leerlingen. Aso-leerkrachten hebben een voorkeur voor hun onderwijsvorm, omdat men er dieper op de leerstof kan ingaan. Tot slot wordt ook het pygmalioneffect wel erkend, maar de invloed die het op prestaties zou uitoefenen wordt door sommigen in twijfel getrokken.

Het grote argument pro huidige systeem dat door de respondenten wordt aangegeven, is dus dat *leerlingen zich beter voelen als ze worden onderwezen op hun eigen niveau, omdat ze dan niet geconfronteerd worden met leerlingen die het stukken beter doen dan hen, of zich niet hoeven te vervelen wanneer het tempo te traag ligt. Het voordeel van een categoriaal systeem is dat groepen met gelijken kunnen gevormd worden en dat die tegelijkertijd worden afgescheiden van de verschillende. Dit draagt ook bij tot betere attitudes (Van Houtte, 2002), wat eveneens door de leerkrachten wordt vermeld.*

Een ander argument is het feit *dat het efficiënter is om les te geven aan homogene groepen. Dit komt vooral tot uiting door de problemen die leerkrachten ondervinden met het differentiëren. Dit is nu dikwijls al een moeilijke taak. “De kunst is te differentiëren, maar meestal, met die grote klasgroepen kan je dat niet, differentiëren. Je doet wel een poging, vooral in de bso-richtingen, waar dat ze maar met twaalf leerlingen zitten, lukt dat redelijk, maar in de grotere technische klassen, waar dat ze met 25 zitten, daar zijn er ook serieuze verschillen, is dat moeilijk.” (D.D.) Indien er dus geen opsplitsing zou zijn, wordt het nog veel moeilijker voor leerkrachten om elke leerling voldoende te begeleiden.*

Met betrekking tot het uitstellen van de studiekeuze menen enkelen dat veertien jaar niet veel verschil zal

maken met twaalf jaar. Sommige leerlingen weten op 18-jarige leeftijd ook nog niet welke kant ze opwillen.

Andere inhoudelijke contra-argumenten zijn het feit dat het secundair onderwijs nu goed draait, dat men meer in het lager onderwijs bepaalde problemen moet aanpakken en dat buurlanden aan het terugkeren zijn van een comprehensief systeem omdat dit daar niet goed werkt.

Organisatorische problemen situeert men vooral bij de scholen die voor enorme aanpassingen zouden staan om alle verschillende domeinen te kunnen aanbieden. Het impliceert ook veel meer werk voor de leerkracht en financieel is het ook niet haalbaar om kleinere klassen op te richten. Als aanbevelingen hebben de leerkrachten het nochtans vooral over het oprichten van die kleine klassen, zodat er optimaal gedifferentieerd kan worden.

Daarnaast geeft men ook aan dat er veel weerstand tegen het nieuwe systeem zal ontstaan. In het algemeen wordt ook de kritiek geuit dat er teveel *topdown* gewerkt wordt in de onderwijswereld. Drie van de dertien leerkrachten formuleren argumenten voor een comprehensief systeem. Dit omdat in het huidig systeem talenten te weinig aan bod komen en dit in een comprehensief systeem wel het geval is. Deze respondenten vinden het een goed idee om in de eerste graad bredere vaardigheden op het programma te zetten. Dit kan een oplossing bieden voor de ervaren schoolmoeheid. Een ander argument is dat het een betere weerspiegeling is van de maatschappij, in plaats van de opdeling in hokjes. Ook wordt vermoed dat slimme en minder slimme leerlingen elkaar kunnen helpen en zo ook verrijken. ...

Een andere kwestie is *de vraag of men ook bso-leerlingen betreft in de gemeenschappelijke eerste graad.* Verscheidene respondenten geven aan dat dit echt wel een apart publiek is. Zo staat in de eerste graad voor deze leerlingen vooral leerstof uit het einde van het lager onderwijs op het programma, terwijl aso en tso een gemeenschappelijk leerplan volgen. Indien ook bso-leerlingen betrokken worden, zal het waarschijnlijk erg moeilijk zijn om alle leerlingen voldoende aan hun trekken te laten komen.

Uit deze resultaten kan afgeleid worden dat er bij de Vlaamse leerkracht niet direct een draagvlak bestaat voor de invoering van een comprehensief systeem. Aangezien een onderwijsinnovatie staat of valt met de leerkracht (Brutsaert, 1986), zal minister Smet dus nog een behoorlijke inspanning moeten leveren om hier verandering in te brengen."

2 Kritische & retorische vragen van Marc Maes, ervaren begeleider Scholengroep Brussel

**De basis voor de hervorming is de vastgestelde grote kloof tussen minst en best presterenden in ons onderwijs-systeem en de zgn. watervallen naar "minder sterke" richtingen.* - Is het juist dat in de PISA-onderzoeken ook de zwakst presterende groep bij ons het niet minder

slecht doet dan vergelijkbare groepen in andere onderzochte landen? -Is het juist dat de kloof groter lijkt dan in het buitenland omdat we ook een grotere groep van zeer goed presterenden hebben, zodat de afstand tussen de twee groter lijkt? -Is het juist dat de lagere cijfers voor de zwakkere groep mee te verklaren zijn door het feit dat die leerlingen in de B-stroom sowieso op hun vijftiende (leeftijd van de PISA-meting) al veel minder wiskunde hadden en dus noodzakelijkerwijze slechter scoren?

**Basis voor de hervorming is dat door een breder aanbod voor iedereen in de eerste graad s.o. de keuze van de leerlingen beter geïnformeerd kan gebeuren en meer leerlingen positief kiezen voor technische en beroepsopleidingen en ouders afstappen van een keuze voor aso als "beter"?* - Gezien in het eerste jaar zes belangstellingsgebieden moeten aangeboden worden en een schoolweek slechts 32 uren heeft, waarvan er reeds 2 voor godsdienst/zedenleer en 2 voor lichamelijke opvoeding afgaan, plus Nederlands en een of twee vreemde talen plichtvakken zijn, betekent dit dat er dus voor 5 belangstellingsgebieden (buiten taal dus) slechts een viertal uren per week overblijven? - Is het aanbod van 'alle vakken voor iedereen' echt haalbaar? Zijn er niet een drietal vrij diverse belangstellings- en vaardigheidsattitudes aanwezig volgens de leerpsychologen: een verbale, een ruimtelijk-wiskundige en een handvaardige? -Vergeet men niet teveel dat leerlingen al twee of drie kleuterjaren en zes basisschoolleerjaren een gemeenschappelijke opleiding krijgen? - Zijn er geen vragen vanuit het bedrijfsleven om voor leerlingen die op hun achttiende niet willen verder studeren al vanaf 12-13 de kans te krijgen om echt een beroep in de vingers te krijgen? Waar heeft het comprehensieve model eigenlijk ooit echt goed gewerkt? Welke onweerlegbare wetenschappelijke bewijzen zijn daarvoor?

**Gaat de hervorming niet spaaklopen en minimalistisch eindigen als een reeks van naamsveranderingen van richtingen op basis van een aantal elementen:* - Europa stelt dat er op het einde van de rit (bij ons dus 18 jaar) twee soorten diploma's of getuigschriften behaald kunnen worden: één dat toegang verschaft tot het hoger onderwijs en één tot de arbeidsmarkt. Blijft dus de essentiële dubbele stroming tussen doorstroming en beroeps (kwalifikatie) niet bestaan? - Een meer eengemaakte opleiding mag talentvollere leerlingen niet verhinderen om vanaf 14 (eigenlijk al vanaf het tweede jaar van de eerste graad) hun eigen differentiatietraject te volgen. Betekent dat in de praktijk dus niet, dat er zich binnen de homogene(re) klassen tot nog homogener groepjes van 'sterkeren' gaan vormen? (Latijn/Grieks-Wiskunde, Wiskunde-Wetenschappen, Economie-Sterke wiskunde e.d. zullen dan niet meer zo heten, maar onvermijdelijk blijven bestaan). - Heeft de huidige tweedeling in aso en 'harde' tso-bso ook niet veel te maken met de praktische omstandigheid dat je voor die laatste nu eenmaal heel speciale gebouwen en klassen met steeds strenger wordende veiligheidseisen en dus ook kleinere groepen nodig hebt? En dat de budgetten hiervoor niet aan alle

scholen kunnen toegekend worden? - Scholen kunnen vanaf het tweede jaar van de eerste graad ervoor kiezen om slechts twee van de zes belangstellingsgebieden aan te bieden. Gaat dit niet juist tot een nog grotere profilering van secundaire scholen leiden en dus tot een subtiële 'segregatie' door het aanbod? - Is het vermenging van aso en tso (aangezien de beroepsstroom blijft bestaan en het belangstellingsgebied 'Kunst en creatie' een blauwdruk is van het kso) als richtingen die toegang geven tot het hoger onderwijs niet in tegenstrijd tot het op dat niveau gehandhaafde verschil tussen academische en praktijkgerichte opleidingen? (Mijn ervaring is dat leerlingen uit het huidige tso dat onderscheid zeer goed beseffen en er ook hun hogere studiekeuze op afstemmen!).

**Berust de hele hervorming niet op een paar romantische aannames rond meer sociale desegregatie?* - Is het echt zo dat een geschoold arbeider of iemand met een hoger technisch diploma minder verdient dan iemand die Latijnse heeft gedaan? Ik zou dat eigenlijk toch eens willen bewezen zien!- Wat is er eigenlijk tegen de middenklasse – een verwijt dat steeds leraren wordt toegeworpen? Is het niet juist door ook kansarmere leerlingen extra ondersteuning te geven dat we er sedert WO II in geslaagd zijn om van 80% van de bevolking "middenklassers" te maken? En bestaat er ondertussen ook niet zoiets als een allochtone middenklasse (de 'zwarte vlucht'). - *Helpt men eigenlijk zwakkere leerlingen door sterkere leerlingen kansen te ontnemen?* Hoeveel meer leerlingen gaan kiezen voor technische richtingen omdat men Latijn ontmoedigt? *Blijkt uit onderzoek van Jan Van Damme niet juist dat er vrij grote tevredenheid is over het huidige studieaanbod bij leerlingen en ouders?* - Is het grote probleem van het beroepsonderwijs niet dat men daar op twee manieren terecht komt: een positieve, omdat men kiest om bakker, elektricien, kinderverzorgster, bouwvakker e.d. te willen worden; maar ook een andere omdat men toch zeer (taal)zwak is en met grote taal- en leerachterstanden geconfronteerd wordt (en dus geen getuigschrift basisonderwijs behaalde). *boco-website (18.10.11)*

3 Mening van leerkrachten in Knack

In Knack nr. 10 (7 maart 2012) verschenen een paar bijdragen over de hervorming van het s.o. In 'Het secundair gaat op de schop' stelde redacteur Patrick Martens o.a. : "De richting die Smet met de hervorming van het s.o. wil inslaan, wordt in het algemeen gevolgd. Een uitzondering is de leerkrachtenvereniging Onderwijs Zonder Ontscholing. O-ZON vreest voor een gebrek aan stimulansen voor sterke leerlingen en minder stielkennis bij jongeren die anders tso, kso of bso zouden volgen." Dit zijn maar twee van de vele argumenten van Onderwijskrant & O-ZON. Zo stellen we ook dat de zwakkere leerlingen nog het meest de dupe zouden zijn. Het verwondert ons ook dat Martens de indruk wekt dat enkel O-ZON zich tegen de hervorming uitsprak. We stuurden nochtans ook veel kritische reacties van praktijkmensen

door naar Knack – met inbegrip van het kritisch standpunt van 4 grote West-Vlaamse scholengroepen, een 45 scholen. Tijdens de parlementaire vergadering van 16 december bleek de consensus ook ver zoek (zie p. 50).

Redacteur Martens stelde verder: "De eensgezindheid onder beleidsmakers, sociale partners, verantwoordelijken van de overkoepelende organisaties van de onderwijsnetten en andere onderwijskundigen over de noodzaak van de hervorming is hoe dan ook groot. Over de hoofdlijnen van een hervorming van het s.o. bestaat grotendeels overeenstemming, maar over de concrete invulling is het laatste woord nog lang niet gezegd."

In Knack nr. 12 & 13 reageerden enkele leerkrachten op deze bijdrage. Leerkracht Michel Levrie (Antwerpen) schreef: "In Knack nr. 10 bevestigt uw redacteur mijn antwoord op een vraag die ik mij de laatste 33 jaar als leraar stel. Tienduizenden leerkrachten uitte in 1975 (VSO) hun ongenoegen, in 1989 (Eenheidstype) was het niet anders. Met welk recht spraken zij, met welke autoriteit bleef ik roepen? En: waarom luisterde er toen niemand? Uw redacteur formuleert het antwoord: 'De eensgezindheid onder beleidsmakers, sociale partners, verantwoordelijken van de overkoepelende organisaties van de onderwijsnetten en andere onderwijskundigen over de noodzaak van de hervorming is hoe dan ook groot.' Het is duidelijk dat wij tegen 2014 alweer op een ramp afstevenen. Nog beter voorbereid, ditmaal: jongere collega's haken af, omdat ze onder de gecreëerde werkdruk gewoon geen tijd meer hebben om nog te reageren. Veel oudere collega's hebben de moed opgegeven (Knack, 21 maart.) Commentaar: Levrie vreest dat er net als bij het VSO geen rekening zal gehouden worden met de mening van de praktijkmensen, ook niet door de koepels. Bij de invoering van het VSO was er wel nog een grote tegenstand vanuit het Verbond van het katholiek technisch onderwijs o.l.v. André Vanhecke, van directeur-generaal G. Smet van het tso, van de CCPTO-vakbond van leerkrachten technisch onderwijs ... Het tso/ bso is momenteel geen aparte entiteit meer met een eigen stem (koepel, secretaris-generaal, vakbond ...).

Rosaline Vervaeke (Zwevegem): "Minister Smet is van plan de traditionele onderwijsvormen op te heffen. Eigenlijk betekent het dat hij twee jaar zal toevoegen aan het lager onderwijs. De meeste twaalfjarigen belanden nochtans vanzelf in de onderwijsvorm die het best bij hen past. Slechts een minderheid hebben op de een of andere manier last van het negatieve imago van tso en bso. Moeten we dit probleem oplossen door een ander en veel groter probleem te creëren, een probleem (VSO) waar we vroeger al mee afrekenden?"

In het artikel van uw redacteur wordt het fiasco van het VSO toegeschreven aan het feit dat de leerkrachten niet voorbereid waren. Niets is minder waar! Het VSO werd intensief voorbereid met werkgroepen en bijscholingen allerhande. Het fiasco had alles te maken met de heterogene klasgroepen. Het is een verspilling van energie en

tijd om kinderen met technische aanleg Latijnse woordjes te doen leren en het lijkt me ook heel frustrerend. Differentiatie is mooi in theorie, maar is noch praktisch noch didactisch haalbaar. Het 'watervalstelsel' kan tegengegaan worden door de mentaliteit van de ouders te veranderen. Mensen vullen elkaar aan en daarom hebben we ook verschillende onderwijsvormen nodig die alle even hoog aangeschreven moeten worden" (Knack, 28.03).

In een andere bijdrage in Knack nummer 10 (7 maart) - 'Leerkrachten gedwongen hun eilandje te verlaten' bevoert directeur Dirk Desmet dat zijn school (Zelzate) al vooruitloopt op de hervorming en dat al "in het eerste jaar voor het grootste deel de lessen voor iedereen gelijk zijn, ongeacht het niveau van het kind", het aso, tso en bso bestaat er niet meer. We lezen in die bijdrage dat de directeur enthousiast is, maar "het personeel iets minder". In een reactie die op 21 maart in Knack verscheen drukt een ouder, W. Baekelandt, zijn grote misnoegdheid uit over het eigengereid optreden van directeur Desmet: "De vraag is of het algemeen directeur Dirk Desmet – die volgens Knack op zijn school in Wachtebeke al vooruitloopt op de hervorming - te doen is om de leerling, of louter om zijn eigen machtspositie uit te breiden. Een beetje inspraak, een beetje informatie zou toch gemogen hebben. Achter gesloten deuren werd beslist tot een grootschalige verandering in de school, namelijk één grote gemengde school. Mijn kind voelt er zich niet meer thuis, ontwricht, onwennig. En ook de meeste leerkrachten voelen zich bedrogen." Commentaar: We begrijpen ten eerste dat de leerkrachten en ouders niet akkoord gaan met deze gang van zaken. Ook in zgn. authentieke middenschoolen stelde het tijdschrift 'Impuls' destijds vast dat de meningen van de leerkrachten veelal haaks staan op deze van de directeur en/of vrijgestelde coördinator.

We voegen er nog een veelzeggende uitspraak van directeur Desmet aan toe: "De leerkrachten concentreren zich in de les op de middengroep. Voor de sterkere en zwakkere leerlingen is er, net zoals in lagere scholen, aangepaste begeleiding. Als we merken dat een bepaalde leerling rond Pasen echt niet kan volgen, bekijken de leerkrachten welke leerstof voor hem nog opportuun is. Als een leerling zich wil voorbereiden op een beroepsrichting, dan is die leerling meer gebaat bij herhalen van wat hij nodig zal hebben dan dat je hem bijvoorbeeld volpropt met wiskunde. De directeur geeft wel toe dat het ook stigmatiserend kan zijn om binnen een klas te werken met drie duidelijke groepen: de sterken, de middenmoot en de zwakken."

Commentaar: al uit het leerlingendossier van het lager onderwijs (BASO-fiche) weten de leerkrachten op voorhand dat heel wat leerlingen het eenheidsleerplan wiskunde absoluut niet aankunnen, je moet hiervoor niet wachten tot Pasen, tot die leerlingen totaal ontmoedigd zijn. De directeur erkent ook dat gewerkt wordt met niveaugroepen, dat die 'zwakke' leerlingen aangepaste wiskunde nodig hebben en gestigmatiseerd en ontmoedigd worden.

4 Mening van een geïnterviewde directeur

Op de internetblog "Mensen doen schitteren onder de loep", treffen we de mening aan van een geïnterviewde directeur.

"Hoewel de directeur openstaat voor vernieuwingen, stelt hij zich negatief op tegenover de hervormingen. Hij meent dat door het realiseren van de plannen uit de nota het huidige secundair onderwijs de weg van het VSO zal opgaan, de klok zal terugdraaien naar een systeem dat dat in het verleden al heeft bewezen ver van ideaal te zijn. Volgens de directeur kunnen sommige problemen ook binnen het systeem zelf worden opgelost. Zo pleit hij voor een herwaardering van de begeleidende en adviserende functie van het CLB.

Hij is ook voorstander van een herwaardering van de technische en praktische richtingen, maar gelooft niet dat dit bevordert wordt door het opschorten van de indeling in de onderwijsvormen aso, tso en bso en kso, en door het introduceren van belangstellingsgebieden in de eerste graad, domeinbrede en specialiserende richtingen in de tweede graad en kwalificerende richtingen en specialiserende richtingen in de derde graad. Volgens hem zal het grote publiek de specialiserende richtingen die meteen op de arbeidsmarkt voorbereiden al vlug gelijkstellen met de richtingen uit het tso en het bso, terwijl de kwalificerende richtingen zullen worden gelijkgesteld met de richtingen uit het aso. Toch meent hij dat er maatregelen moeten worden genomen die het imago van de technische en de beroepsrichtingen verbeteren en versterken.

Ten slotte is de directeur ook van mening dat de voorstellen om het secundair onderwijs te hervormen praktisch niet haalbaar zijn. Heel wat scholen zullen het ook op financieel niveau enorm moeilijk krijgen om de hervormingen te kunnen doorvoeren. Hij vraagt zich ondermeer af hoe scholen in het hervormd secundair onderwijs zullen worden ingericht.

Daarnaast voorziet hij ook heel wat organisatorische problemen. Zo haalt hij aan dat het nu al geen eenvoudige klus is om een goed functionerend lessenrooster op te stellen voor de vele richtingen die in zijn school worden aangeboden. Als in het hervormd secundair onderwijs rekening gehouden zal moeten worden met de drie blokken zoals aangegeven in de oriëntatienota, met name het basispakket, het studierichtinggebonden pakket en vooral het differentiatiepakket, zal het nog veel moeilijker worden om goede lessenroosters op te stellen.

Die vaststellingen leiden de directeur ertoe te besluiten dat de voorgestelde plannen momenteel nog meer problemen dan oplossingen voor de reeds bestaande problemen zullen opleveren. We kunnen samenvatten dat de directeur wel een voorstander is van bepaalde hervormingen, maar dat hij de huidige plannen zoals beschreven in de oriëntatienota niet onderschrijft."

Leuvens Metaforum verspreidt kwakkels over sociale ongelijkheid & discriminatie, PISA & TIMSS en superieure middenschool

Raf Feys, Marc Hullebus, Pieter van Biervliet en Noël Gybels

1 Kwakkels over sociale discriminatie

1.1 Metaforum onderschrijft uitgangspunten

Op 20 januari verscheen de visietekst van het Leuvens Metaforum over de hervorming van het secundair onderwijs. We stelden vooreerst ontgoocheld vast dat het Metaforum het standpunt volgde van de sociologen *Nicaise en Groenez (HIVA)* die - net als minister Smet en Georges Monard - steeds gesteld hebben dat ons secundair onderwijs uitblinkt inzake sociale discriminatie en ongelijkheid. Dit standpunt staat haaks op de visie die de Metaforumleden *Jan Van Damme en Bieke De Fraine* in het verleden poneerden – een standpunt dat ook door PISA-verantwoordelijke Luc Van de Poele en veel internationale PISA-experts onderschreven wordt (zie verderop in punt 4).

In punt 2 bespreken we de tegenstrijdige uitspraken en het gesjoemel van het *Metaforum* omtrent de sociale (on)gelijkheid. We tonen er ook aan dat het willen dempen van de prestatiekloof een vorm is van intellectuele discriminatie. In punt 4 beschrijven we dan uitvoerig een aantal PISA-en TIMSS-studies die alle concluderen dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid een topscore behaalt - zelfs beter dan Finland als we de scores van de autochtone leerlingen apart berekenen.

Het tweede uitgangspunt (lees: kwakkel) voor de hervorming luidt: *de comprehensieve middenschool presteert beter inzake sociale gelijkheid*, telt minder zwakke leerlingen en leervertraagden, toont een grotere waardering voor tso/bsso, enz. Op basis hiervan pleit men dan voor uitstel van de studiekeuze.

Bij elk van die twee uitgangspunten merken we dat het *Forum* zich na enig geschipper uiteindelijk achter de 'officiële' uitgangspunten schaaft. Zo stelt het Forum eerst wel even dat Vlaanderen volgens TIMSS en IALS *uitblinkt in sociale gelijkheid*, maar het voegt er onmiddellijk aan toe dat uit PISA het omgekeerde blijkt en het gaat er voor de rest van het verhaal vanuit dat de leerprestaties hier veel sterker samenhangen met de *socio-economische verschillen*, enz.

In punt 3 betwisten we de *milieutheoretische kanssideologie* van het *Metaforum* dat ervan uitgaat dat een sterke samenhang van de leerprestaties met de familiale achtergrond rechtstreeks en integraal wijst op 'sociale' discriminatie en ongelijkheid. Het Forum vergeet dat het effect van de *familiale achtergrond* een combinatie inhoudt van de invloed van *nature (natuurlijke aanleg)* en *'nurture' (milieu en opvoeding)*. De invloed van *nature* lijkt ons evident (natuurlijk). Ook het feit dat het onderwijs de invloed van het cultureel thuismilieu niet zomaar kan wegwerken, betekent nog niet dat de leerlingen op school sociaal gediscrimineerd worden.

1.2 Nederlandse onderzoekers: onderzoek pleit geenszins voor uitstel studiekeuze

Het *Metaforum* wekt ook ten onrechte de indruk dat er een ruime consensus bestaat over het uitstellen van de studiekeuze en verzwijgt dat de beleidsmensen in de ons omringende landen uitstel van studiekeuze afwijzen.

In Nederland stellen onderzoekers, de Onderwijsraad en de beleidsmakers dat het wetenschappelijk onderzoek (PISA, TIMSS en eigen onderzoek) geenszins steun biedt voor uitstel van studiekeuze en dat uitstel ook afgewezen wordt door de praktijkmensen en de ouders. De basisconclusie in een recent advies luidt: *"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" (Vroeg of laat', maart 2010). Dat is precies hetzelfde advies dat we met Onderwijskrant en O-ZON al een aantal jaren formuleren. In tegenstelling met het *Metaforum* vond de *Nederlandse Onderwijsraad* het wel nodig om zijn advies ook te baseren op een bevraging van praktijkmensen en ouders. Ook *Nicolas Sarkozy* (Frankrijk) en *Angela Merkel* (Duitsland) spraken zich nog recentelijk uit tegen comprehensief onderwijs.

1.3 Scandinavische modellanden? Neen!

Het *Metaforum* geeft wel grif toe dat zelfs de meeste comprehensieve landen zwakker presteren dan Vlaanderen, maar het fantaseert vervolgens dat de *Scandinavische* landen op alle niveaus Vlaanderen overtreffen dankzij hun ideaal en selectievrij middenschoolmodel. Zweden, Noorwegen, Denemarken presteren zwak voor PISA; Zweden behaalde in PISA 2009 voor wiskunde amper 487 punten, lezen: 497 en wetenschappen 495. Als 3 van die 4 Noordse landen zwak presteren, kan men moeilijk stellen dat dé Scandinavische middenschool zo succesvol is. In door het *Metaforum* geprezen comprehensieve landen als Zweden, Noorwegen, Denemarken ... gaan er bij de beleidsmensen steeds meer stemmen op om afstand te nemen van de comprehensieve middenschool. Zelfs in Finland is de kritiek die sinds de PISA-uitslag van 2000 was afgenomen, de voorbije jaren weer sterk toegenomen. In punt 5 bekijken we de situatie in de Scandinavische landen en tonen we o.a. aan dat PISA en TIMSS ook wijzen op een hogere sociale gelijkheid in Vlaanderen dan in de ten onrechte opgehemelde Scandinavische landen.

2 Sociale (on)gelijkheid: gesjoemel met TIMSS, IALS & PISA

2.1 Sociale gelijkheid is groter i.p.v. kleiner!

De hervormers - en uiteindelijk ook het *Metaforum* - gaan uit van de stelling dat onze gedifferentieerde eerste graad tot meer sociale ongelijkheid leidt dan in landen met een middenschool. Ze baseren zich naar eigen zeggen hierbij op PISA. Dit is een uitgangspunt dat door ons en vele onderzoekers wordt betwist. Er zijn tal van studies op basis van de databank van TIMSS, IALS én PISA die er alle op wijzen dat ons onderwijs ook inzake sociale gelijkheid een (relatief) hoge score behaalt (en zelfs een beperktere prestatie-kloof). Ook Finse onderzoekers

concluderen dat Vlaanderen op dit punt nog beter scoort dan Finland. In punt 4 bespreken we die studies uitvoerig (zie p. 38 e.v.)

Het merkwaardige is nu dat twee tenoren van het *Metaforum* nog in 2011 deze conclusie bevestigden. Forumlid *Bieke De Fraine* schreef in april 2011 in *'Impuls'*: "Een wijdverspreide misvatting is dat de PISA-studies zouden aangeven dat Vlaanderen het internationaal gezien niet goed doet voor zijn sociaal zwakkere leerlingen. Wel integendeel. Leerlingen uit lage SES-gezinnen en allochtone leerlingen behalen gemiddeld betere resultaten in Vlaamse scholen". Op de hoorzitting voor de commissie onderwijs beweerde Forumlid *Van Damme* op 16 november j.l. "Als men het heeft over sociale ongelijkheid, moet men een onderscheid maken tussen de autochtone Vlamingen die thuis Nederlands spreken en de anderstalige Vlamingen. Voor de Nederlandstaligen is de sociale gelijkheid eigenlijk heel groot in vergelijking met andere landen. Er is wel een groot probleem van integratie van de anderstalige nieuwe Vlamingen. Maar aangezien de democratisering van het secundair onderwijs gelukt is voor de Nederlandstaligen binnen een tamelijk hiërarchische structuur kunnen we betwijfelen of die structuur volledig moet worden omgegooid voor de anderstaligen."

Van Damme stelde ook terecht dat zelfs ons vroegere meer categoriaal systeem de democratisering en de sociale doorstroming in de jaren vijftig en zestig geenszins heeft afgeremd. Velen zijn ervan overtuigd dat in die tijd de doorstroming van arbeiderskinderen makkelijker was dan in onze huidige eenheidsstructuur met 27/28 gemeenschappelijke lesuren in het eerste jaar; arbeiderskinderen konden vroeger beter hun milieuhandicaps wegwerken. De grote gemeenschappelijkheid en eenheidsleerplannen hebben volgens velen ook een nivellerend en niveauperlagend effect. *De Fraine* en *Van Damme* stelden dus nog uitdrukkelijk in april en november 2011 dat de sociale gelijkheid in onze lagere cyclus groter is dan in andere landen - niet enkel volgens TIMSS, maar ook volgens PISA.

Aangezien ook uit de landenvergelijkende studies blijkt dat onze gedifferentieerde lagere cyclus op alle niveaus beter presteert is er dus geen reden om de structuur van de lagere cyclus, de didactische aanpak, de soepele overgang en (her)oriëntering op basis van B-attesten ... drastisch te wijzigen.

2.2 Forum-gesjoemel met TIMSS, IALS & PISA

De Fraine, Van Damme poneren in de visietekst net het omgekeerde als in 2011 – samen met de andere Forumleden. Het Metaforum wringt zich hierbij in alle bochten. De Forumleden geven even toe dat we volgens TIMSS en IALS ook een echte topscore behalen inzake sociale gelijkheid; er wordt echter onmiddellijk aan toegevoegd dat uit PISA het omgekeerde blijkt en dat PISA gelijk heeft.

We volgen even het geschipper en bochtenwerk van het Metaforum: *“Studies zoals IALS, TIMSS, PISA en PIRLS tonen alle aan dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld gezien goed tot uitstekend presteren op het vlak van taal, wiskunde en wetenschappen. Wat betreft de sociale ongelijkheid (de mate waarin de toetsresultaten van leerlingen samenhangen met hun socio-economische achtergrond), spreken deze studies elkaar tegen. Volgens PISA kent het Vlaamse onderwijssysteem een relatief grote sociale ongelijkheid. Maar volgens TIMSS blinken we net uit in sociale gelijkheid. ... Als men ervan mag uitgaan dat de kennis en de vaardigheden die iemand aan de eindmeet bezit, het belangrijkste zijn, dan lijkt het logisch onderwijs-systemen te evalueren aan de hand van eindresultaten, bijvoorbeeld op basis van de geletterdheid van jongvolwassenen (16-25 jaar). IALS toonde aan dat Vlaanderen het op dit punt relatief goed deed zowel met betrekking tot de gemiddelde prestaties als met betrekking tot sociale gelijkheid.”* Iets verderop vinden bepaalde Forumleden echter dat de uitspraak over de goede 'sociale' score volgens TIMSS en IALS hun discriminatie-uitgangspunt ondergraaft. We lezen dan plots: *“Zelfs als de ongelijkheid van kansen volgens sommige bronnen niet zoveel groter is dan in andere landen ...”. Waar het Forum eerst stelde dat de ongelijkheid volgens TIMSS en IALS opvallend kleiner is, stelt het nu dat de ongelijkheid en de sociale discriminatie ook volgens die studies toch nog iets groter zijn!!*

In het verdere betoog kiest het *Metaforum* resoluut voor de stelling dat PISA e.d. wijzen op een grotere sociale ongelijkheid. Hieruit volgt dan ook het besluit: *“Uit de meeste studies blijkt dat het uitstellen van selectie (= invoering comprehensieve middenschool) de sociale ongelijkheid doet dalen”*. In punt 4 zullen we aantonen dat veel studies precies wijzen op een grotere sociale gelijkheid in het Vlaams onderwijs en dat ook Finse experts dit bevestigen. Ook landen met een comprehensieve middenschool scoren zwakker dan Vlaanderen.

Noot: de verschillen tussen PISA en TIMSS zouden volgens de Forumleden vooral te maken hebben met de aard van de vragen. Ze verzwijgen dat er veelal een grote overeenstemming is tussen de resultaten voor TIMSS en PISA en dat algemeen aangenomen wordt dat niet PISA, maar TIMSS het best de invloed van het onderwijs op de leerprestaties meet.

2.2 Dempen prestatiefkloof = intellectuele discriminatie

Het Forum verzwijgt dat de hervormers zich inzake de PISA-uitspraak enkel baseren op één fel geconstateerde PISA-berekening die gebaseerd is op de kloof tussen de prestaties van de leerlingen uit de hoogste en de laagste sociale milieus. Forumlid *Bieke De Fraine* gaf echter in april 2011 nog terecht toe dat volgens TIMSS ook *de kloof* tussen de (autochtone) leerlingen uit de lagere milieus en deze uit de hogere milieus kleiner is. Als men ook voor PISA abstractie maakt van de allochtone leerlingen is die kloof zelfs kleiner dan in Finland (zie punt 4.3, 4.4, 4.6 en 4.7).

De omvang (+ eventuele toename) van de prestatiefkloof wordt dus ook door het Forum voorgesteld als een vorm van sociale discriminatie. Het willen dempen van die kloof is niet enkel dwaas, maar staat haaks op het willen bieden van faire ontwikkelingskansen – ook aan de (sub)toppers. *Prof. Geert Kelchtermans* (KUL) reageerde hier destijds op als volgt: *“Kwaliteitsonderwijs leidt eerder tot het vermeerderen dan tot het verminderen van de verschillen. Je mag je dus niet zomaar baseren op de grootte van de verschillen. Je moet nagaan of de zwaksten en de middelmatigen voldoende vorderen en of ook de sterksten maximaal presteren.”* In PISA-2003 lezen we: *“Finland is er in geslaagd de (relatief grote) spreiding van de resultaten in PISA-2000 te verkleinen als gevolg van het significant dalen van de prestaties van de topleerlingen in “PISA-2003.”* Door onze toppers te laten onderpresteren in een nivellerende middenschool zouden we dus ook de kloof kunnen doen dalen.

Het nastreven van een zo klein mogelijke prestatiefkloof is fruikend voor de ontwikkelingskansen van de (sub)toppers. De professoren *François Gagné, Adele Eskelles Gottfried, Allen W. Gottfried, Miraca U. M. Gross* drukken het zo uit: *“Educators and school administrators should not interpret the wide (ning) gap in academic achievement as a failure of the educational system; rather, they should acknow-*

ledge its growth as a confirmation that individual differences in learning ability have been recognized and that appropriate provisions have been implemented to respond to them. In so doing, we would simply be heeding Article 26.2 of UNESCO's (1948) Universal Bill of Rights, which states that "education shall be directed to the full development of the personality" (From Noncompetence to Exceptional Talent, zie Internet). In de sterk presterende Zuid-Aziatische landen en in Finland is de prestatiekloof ook iets groter.

De Forumtenoren weten ook maar al te best dat er in de eerste graad weinig zittenblijvers zijn. Zij verzwijgen dit, maar beweren wel dat er kwistig en onverantwoord wordt omgesprongen met B- en C-attesten. Ze suggereren hiermee dat er opvallend veel afhakers zijn. Sindsdien merken we meer gelamenteer over het zittenblijven - ook bij een paar onderwijscommissieleden. Wij stellen dat het beperkt aantal afhakers en de soepele overgang een gevolg zijn van een zekere differentiatie in de eerste graad die een flexibele (her)oriëntering toelaat. Precies ook omdat we minder 15-jarige leertraagden hebben, kunnen we we voor PISA een topscore behalen.

De Forumleden wijzen er ook nergens op dat de toename van een aantal problemen een gevolg is van de problemen in de grootsteden en van de toename van het aantal allochtone jongeren. Dit groot aantal - nu al 15 % - wordt meestal verdoezeld. De Fraine schrijft in de al vermelde Impulsbijdrage als argument voor de middenschool dat het aantal ongekwalificeerde uitstromers 'onthutsend hoog' is. Zij verzwijgt dat er ook in de meeste comprehensieve landen veel meer meisjes ongekwalificeerd uitstromen dan de 10,9 % in Vlaanderen en dat ook IALS onze (relatief) goede score bevestigt. De recente toename wordt ook niet in verband gebracht met de toename van het aantal allochtone jongeren.

Zo maken de meeste studies over zittenblijven, ongekwalificeerde uitstroom ... ook bewust geen onderscheid tussen het aantal leertraagden in grootsteden en het veel beperkter aantal in meer landelijke gebieden - waaruit duidelijk blijkt dat het zittenblijven e.d. geen gevolg zijn van de structuur van de lagere cyclus.

3 Egalitair fundamentalisme; milieutheoretische kanseniologie

3.1 Egalitair fundamentalisme

Volgens het Metaforum wijst de samenhang van de leerprestaties met de familiale achtergrond rechtstreeks op 'sociale' discriminatie en ongelijkheid. De bekende Duitse onderzoeker *Ludger Woessmann* is één van de velen die het hiermee oneens zijn. In zijn onderzoek van het effect van de *familiale achtergrond* op de *TIMSS-scores* waarschuwt hij: "De invloed van de familiale achtergrondeffecten houdt eigenlijk een combinatie in van de invloed van zowel *nature* (natuurlijke aanleg) als *nurture* (milieu en opvoeding)." Zo stelde *Woessmann* o.a. vast 'dat het scholingsniveau van de ouders in alle Europese landen en in de VS heel sterk verbonden is met de leerprestaties' (zie verder punt 4.2). Volgens het gezond verstand wijst dit in de eerste plaats op de grote invloed van de intellectuele aanleg van de ouders en van hun kinderen. Volgens milieutheoretische kanseniologen als *Nicaise* en co wijst die samenhang enkel op *sociale* discriminatie.

De *milieutheoretische kansentheorie* van *Bourdieu*, *Nicaise* en co heeft enkel belangstelling voor de invloed van de sociale omgevingsfactoren (*de milieu-these*). Handarbeiderskinderen moeten *proportioneel vertegenwoordigd zijn in het aso, aan de universiteit, ...* Deze theorie was/is vooral typisch voor een steeds beperkter aantal onderwijssociologen, onderwijskundigen en beleidsmensen die in het zog van *Pierre Bourdieu* moeilijk overtuigd kunnen worden van de grote invloed van aanleg en erfelijkheid. Zij miskennen de ongelijke verdeling van de natuurlijke aanleg, de hoge relatie tussen scholingsniveau van de ouders en intellectuele aanleg van hun kinderen, de grote democratisering en het afromend effect ervan bij de (hand)arbeidersklasse, ... Het zijn mensen die vanuit een verstard denken al vele decennia uitpakken met dezelfde correlatieberekeningen en niet eens rekening houden met de veranderende context. Precies door de toename van de sociale (of intergenerationele) doorstroming neemt ook de samenhang met het scholingsniveau van de ouders toe. Toen vanaf 1958 opvallend meer getalenteerde arbeiderskinderen doorstroonden, was de samenhang kleiner dan nu, maar dat betekent niet dat ons onderwijs democratischer was.

Het Metaforum schrijft: “SES (sociaal economische status) is hier gemeten met een samengestelde index die naast de beroepsstatus ook het opleidingsniveau van de ouders en het materieel en cultureel comfort van gezinnen weerspiegelt.” De uitdrukking ‘sociaal-economische index of status’ verdoezelt dat het hier in sterke mate gaat om de invloed van de cognitieve aanleg van de ouders en hun kinderen. We zouden beter de term ISS - *intellectuele en sociale status* – gebruiken, of ISCS: *intellectuele, sociale en culturele status*. Ook de SES-factor *cultureel comfort* (gebaseerd op aantal boeken thuis) hangt in sterke mate samen met het opleidingsniveau en de aanleg van de ouders. De factoren waarop de SES-berekening gebaseerd is, hebben veel te maken met de intellectuele status en de natuurlijke aanleg, maar dat wordt door het Metaforum verdoezeld. Het gaat dus niet zomaar om ‘sociale’ factoren en nog minder om ‘sociale’ discriminatie. Natuurlijke en sociale ongelijkheid (invloed van erfelijkheid & van cultureel thuismilieu) betekent ook niet dat hier sprake is van *sociale* discriminatie. De hervormers vermelden nooit dat precies de *positieve discriminatie, de sociale bevoordeling* (meer centen en omkadering voor doelgroep-leerlingen) de voorbije jaren sterk is toegenomen.

In het zog van *Pierre Bourdieu* staren Nicaise en co zich blind op het zogenaamde *symbolisch geweld* dat *dé dominante klasse* via haar greep op het onderwijs zou uitoefenen en waardoor in principe het onderwijs nooit kan leiden tot emancipatie en sociale doorstroming; een nefast deterministisch en defaïtistisch denken. Precies daarom namen we al vanaf *Onderwijskrant nummer 4 (1978)* expliciet afstand van de *milieutheoretische kansentheorie* en het *egalitair fundamentalisme* à la Bourdieu en co. Vlaanderen investeerde de voorbije 45 jaar veel centen in onderwijssociologisch GOK-onderzoek. Het leidde bijna uitsluitend tot foute conclusies en stemmingmakerij, tot nefaste voorstellen voor de inrichting van ons secundair onderwijs (VSO e.d.), tot een afremming van achterstandsbestrijding en NT2 in het basisonderwijs... Het zijn precies mensen als Nicaise, Van Avermaet, Agirdag ... die alles op naam schrijven van sociale discriminatie, symbolisch geweld en SES, die steeds gesteld hebben dat intensief NT2-onderwijs niet effectief was (zie Nicaise en co, *De school van de ongelijkheid* – 2007; scriptie van Agirdag op Internet, publicaties van Van Avermaet & Blommaert). Vanuit hun milieutheoretische kansentheorie hebben de vele taalachterstandsnegationisten intensief NT2 ten zeerste afgeremd, met alle gevolgen vandien voor

de anderstalige leerlingen. In landen als Finland heeft men allang intensief Fins-tweedetaalonderwijs ingevoerd – en met succes. (*Tussendoor nog dit. Vanaf september komt er een extra-investering in meer omkadering voor GOK-leerlingen; we vrezen dat de nietgekleurde en ongerichte centen te weinig effect zullen sorteren – net zoals het geval was met de extra werkingstoelage voor doelgroep-leerlingen. Indien we die extra werkingstoelage niet hadden ingevoerd, maar hadden geïnvesteerd in de nieuwe extra omkadering, dan zouden straks niet zoveel lagere scholen leraarsuren verliezen – vaak ook plattelandscholen met veel taalarmlerlingen. We kennen geen enkel land waarin GOK-toelagen bestemd zijn voor werkingstoelagen en hebben hier dan ook tijdig tegen geprotesteerd.*)

3.2 Secundair onderwijs: grotendeels meritocratisch

Het verwondert ons dat hervormingsvoorstellen van het *Metaforum* uitgaan van de hypothese dat er in sterke mate sprake is van sociale discriminatie als gevolg van onze gedifferentieerde eerste graad, waar verderop in de visietekst wordt gesteld dat ons *basisonderwijs* de grootste ‘kansenongelijkheid’ veroorzaakt: “*Onderzoek naar de ontwikkeling van kansenongelijkheid gedurende de schoolloopbaan laat zien dat het merendeel van de ongelijkheid zich al vroeg in het basisonderwijs manifesteert.*” De prestatieverschillen zijn er al in het zesde leerjaar en zelfs al bij de start van het kleuteronderwijs. Uit *PIRLS (lezen vierde leerjaar)* en uit *TIMMS-wiskunde vierde leerjaar* bleek ook dat leerprestaties bij 10-jarigen al een grote samenhang met de familiale achtergrond, scholingsniveau van de ouders e.d. vertonen.

Enkel bij vergelijking met de toestand eind lager onderwijs kan men nagaan of de invloed van de familiale achtergrond op de leerprestaties zoveel groter wordt. Forumlid *Van Damme* poneerde in 2009 op basis van het *LOSO-onderzoek*: “*Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het s.o. (=prestaties, intelligentie...) dan brengen leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status (SES) het ongeveer even ver in het s.o. Leerlingen met een hogere SES blijven ook even vaak zitten als leerlingen met een lagere SES. De socio-economische status van de leerling heeft slechts een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs.*”

Ook uit veel Nederlandse studies bleek dat bijvoorbeeld 15-jarigen een ongeveer even grote relatie met de SES en het scholingsniveau van de ouders vertonen als 12-jarigen. Het is ook wel normaal dat de prestatieverschillen steeds groter worden. In het Nederlands talentenonderzoek van 1968 en in ons Leuvens CSPO-onderzoek (1969-1971) stelden we toen al vast dat de overgang naar het s.o. grotendeels meritocratisch verliep, dat er een sterke samenhang was met de schoolprestaties e.d. eind zesde leerjaar. Op basis hiervan pleitten we al op het VLO-colloquium van 1973 voor een onderwijsvoorrangs-beleid in het basisonderwijs. Toen al poneerden we dat dit voor de 'gelijke kansen' veel belangrijker was dan de grote investering in het VSO.

4 Studies en onderzoekers die wijzen op grote(re) sociale gelijkheid

4.1 PISA-verantwoordelijke Luc Van de Poele & Jan Van Damme

De Vlaamse verantwoordelijke voor PISA - *Luc Van de Poele* (UGent) - poneerde: "Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere klassen. Zij worden niet achtergesteld zoals sommigen ten onrechte in de media voorstellen: ze scoren internationaal eveneens zéér behoorlijk" (DS, 30.10.02). Volgens *Van de Poele* scoren verder ook "de slechtst presterende 15-jarigen in Vlaanderen nog altijd relatief goed" en wordt de score voor de zwakkere leerlingen ook nog onderschat door het feit dat in Vlaanderen ook alle buso-leerlingen deelnamen aan PISA. Het Vlaams onderwijs slaagt er dus niet enkel volgens TIMSS, maar ook volgens PISA in om voor alle leerlinggroepen - ongeacht hun socio-economische achtergrond - een hoge prestatie te bereiken.

Op de hoorzitting voor de onderwijscommissie van 16 november beweerde *Jan Van Damme* eveneens: "voor onze Nederlandstalige leerlingen is de sociale gelijkheid eigenlijk heel groot in vergelijking met andere landen" (zie pagina 39).

4.2 Woessmann: minste invloed van familiale achtergrond in Vlaanderen

De Duitse *prof. Ludger Woessmann*, expert inzake TIMSS- en PISA-studies, onderzocht op basis van de TIMSS-database de samenhang tussen de familiale achtergrond en de TIMSS-wiskunderesultaten. De berekening van de sociale achtergrond

was vooral gebaseerd op het aantal boeken thuis als de maatstaf voor 'the educational, social, and economic background'. (*How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US*, zie Internet). *Woessmann* waarschuwt vooraf dat het effect van de familiale achtergrond een combinatie inhoudt van de invloed van zowel 'nature' (effect van natuurlijke aanleg) als 'nurture' (effect van milieu en opvoeding); het relatieve belang van beide kunnen we met ons onderzoek niet nagaan." De eerste algemene conclusie luidt: "In alle Europese landen en in de VS vertonen de prestaties van de leerlingen in sterke mate een relatie met het 'opleidingsniveau' van de ouders" (strong effects, remarkably similar in size). Dit lijkt ons evident aangezien vooral het scholingsniveau in sterke mate verband houdt met de aanleg van de ouders en dus ook van de kinderen. Ook in de Scandinavische landen Zweden, Denemarken en Noorwegen is de invloed van de familiale achtergrond vrij groot.

Een tweede conclusie luidt dat Vlaanderen een topscore behaalt inzake sociale gelijkheid: "De twee landen die de meest gelijke resultaten behalen voor leerlingen met een verschillende familiale achtergrond zijn Vlaanderen en Frankrijk: "Flemish Belgium and France achieve the most equitable performance for students from different backgrounds". In Duitsland en Groot-Brittannië is de ongelijkheid het grootst.". De goede score voor Vlaanderen wijst ook op een grotere sociale mobiliteit. (Tussendoor: Vlaanderen behaalde voor dit TIMSS-onderzoek de hoogste Europese score, 561 punten, en was enkel voorafgegaan door Singapore met 622 punten.)

Een andere belangrijke conclusie luidt dat in Vlaanderen ook de zgn. prestatiekloof relatief klein is, enkel Portugal scoort iets beter: "Portugal has the lowest variation in math performance among its students, both when measured by the absolute standard deviation in test scores (63.7) and relative to its mean performance (14.5). On this relative measure, Flemish Belgium and France also feature relatively low performance variations."

In een laatste belangrijke conclusie lezen we nog dat de Vlaamse autochtone leerlingen ook inzake sociale gelijkheid stukken beter presteren dan de autochtone in Zweden, Noorwegen, Denemarken, Oostenrijk, Zwitserland ... De Scandinavische landen behalen dus ook een zwakke 'sociale' score. Het Metaforum beweert dus ten onrechte dat de Scandinavische landen beter presteren dan Vlaan-

deren en vooral ook inzake sociale gelijkheid. In de volgende punten zal blijken dat ook volgens PISA het omgekeerde waar is en dat we daar zelfs beter presteren dan Finland.

4.3 Hagemeister en co: Vlaanderen zelfs beter dan Finland

Ook om de landenprestaties op PISA eerlijker te kunnen vergelijken moeten we volgens de meeste onderzoekers aparte berekeningen maken voor de groep autochtone leerlingen. De beperktere verschillen tussen de 10 % zwakste en sterkste Finse leerlingen zijn in sterke mate te wijten aan het feit dat Finland weinig migrantenleerlingen telt. In de hierop volgende punten (4.3, 4.4, 4.6) tonen we aan dat Vlaanderen bij abstractie van de allochtone leerlingen, ook voor PISA inzake sociale gelijkheid een topscore behaalt, hoger dan in de comprehensieve landen, hoger zelfs dan in Finland.

Onderzoeker Hagemeister concludeerde op basis van de PISA-databank: als we abstractie maken van de migrantenleerlingen dan wordt Finland voorbijgestoken door Vlaanderen: *“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 Belgium and the Netherlands. The superiority of the Finnish school system, one of the most publicized ‘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).”*

Minister Smet, onderwijssociologen als Nicaise en Jacobs zijn geenszins bereid het verschil inzake migrantenpopulatie te verrekenen; ook de Forumleden zwijgen hierover. Het is verder ook zo dat PISA het aantal leerlingen met een allochtone achtergrond schromelijk onderschat. Zo blijkt uit een recente studie van het ministerie dat niet 7 maar 15 procent van onze jongeren van vreemde afkomst zijn. Als we abstractie maken van die 15 % dan zou Vlaanderen zelfs opvallend hoger scoren dan Finland. Bij abstractie van de migrantenleerlingen presteren ook onze zwakste leerlingen beter dan de Finse. We moeten ook nog verrekenen dat in Vlaanderen alle buso-leerlingen participeerden en dat dit niet het geval was in Finland: *“Finland hat Legastheniker von PISA ausgeschlossen” (Wuttke).*

4.4 Joachim Wuttke: Vlaanderen presteert volgens PISA beter dan Finland

De Duitse PISA-expert prof. Joachim Wuttke kwam tot dezelfde conclusie: *“Das hervorragende Abschneiden Finnlands liegt zum guten Teil daran, dass es dort extrem wenige Einwanderer gibt. Beschränkt man den internationalen Vergleich auf im jeweiligen Land geborene Schüler, wird Finnland in manchen Teiltests überholt von flämisch Belgien (Vlaanderen), den Niederlanden und Bayern. Weiterhin müsste man berücksichtigen, dass Finnland Legastheniker von PISA ausgeschlossen hat”* (PISA: Nachträge zu einer nicht geführten Debatte GDM-Mitteilungen 87 · 2009 21 – zie Internet).

Wuttke wijst er ook nog op dat voorstanders van de invoering van de middenschool al te vaak de indruk wekken dat dé comprehensieve Scandinavische landen net als Finland goed scoren: *“Das mäßige Abschneiden der anderen skandinavischen Staaten wird ignoriert”*. De PISA-scores voor Noorwegen, Zweden, Denemarken liggen een flink stuk lager dan deze van Vlaanderen, Nederland, Finland ... Voor PISA-2009 (wiskunde) behaalt Zweden slechts 493 punten, Noorwegen 498.

4.5 Hofman e.a.: TIMSS-topscore inzake sociale gelijkheid

Ook volgens de TIMSS-studie van Hofman e.a. behalen we inzake sociale gelijkheid een topscore – hoger ook dan in alle landen met een comprehensieve lagere cyclus. De ‘Vlaamse’ leerlingen scoren volgens de studie van Hofman e.a. *“very high on both the quality as well as on the SES-equity ranking”*. Uit die studie bleek dus dat *“het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen goed doet inzake het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtonen”* (Hofman, R.H., e.a. *Institutional context of Education Systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity*, 2004, Kluwer Academic Publishers.) De basisconclusie luidt: *“The outcomes make clear that Austria, Belgium (Flemish), Ireland and the Netherlands show the lowest gap between their native middle-high/SES and native low/SES students and in that respect these countries can be assessed as fairly equity-providing education systems”*.

Jan Van Damme e.a. stelden ook in hun TIMSS-2003-rapport: *“Uit TIMSS blijkt ontegensprekelijk dat Vlaanderen in vergelijking met alle andere landen (samen met Hongkong, Taipei en Nederland) 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 Vlaamse leerlingen dat deze standaard niet haalt, blijft dus beperkt tot 1% voor wiskunde en 2% voor wetenschappen. We vermoeden dat de uitstekende TIMSS-scores een doorn in het oog waren van de beleidsmakers en dat Vlaanderen daarom de voorbije jaren niet meer mocht deelnemen aan TIMSS – dat nochtans beter dan PISA de invloed van het onderwijs op de leerprestaties meet. Na de eerder zwakke score van Finland voor TIMSS-1999 (wiskunde) die veel kritiek vanwege wiskundedocenten uitlokte en de goede score voor PISA-2000 besloten de Finse beleidsmensen niet langer deel te nemen aan TIMSS. Die wiskundigen betreurden in 2005 dat Finland zich liet misleiden door de PISA-score.

4.6 Finse experts: Vlaanderen beter dan Finland

Onderzoekers van de Finse universiteit van Helsinki stellen zelf dat de Finse score vertekend is door het feit dat Finland weinig migrantenleerlingen telt. Ook zij gaan ervan uit dat we bij vergelijking abstractie moeten maken van de groep migrantenleerlingen. Zij concluderen dan dat volgens zo'n berekening Vlaanderen en Nederland beter scoren dan Finland: *If student dependent background variables have such a huge impact in an otherwise comparatively homogeneous country like Finland, they can even more severely distort international comparisons. One of the most important background variables is the language spoken at home. A non-test language spoken at home is typically linked to immigration. Excluding first and second generation immigrant students from the national averages considerably alters the country league tables: On top of the list in the 2003 major domain, mathematics, Finland is replaced by Belgium and the Netherlands and it is closely followed by Switzerland* (Finland and PISA – Explanations and reasons, 2011 – zie Internet). Vlaanderen en Nederland overtreffen Finland en ook Zwitserland presteert dan ongeveer even goed als Finland. Dit is een bevestiging van de conclusies in de studie van Joachim Wuttke (zie 4.4).

Finse PISA-verantwoordelijken geven ook ruitelijk toe dat de gemiddelde SES-status van de Finse leerlingen veel hoger ligt dan in andere landen; we lezen b.v.: *It is also true that less than five percent of Finnish students have a socio-economic back-*

ground below that of the least advantaged 15 percent of students in the OECD countries.” Minder dan 5 % van de Finse leerlingen leeft beneden de armoede-gedrengs en veel minder kinderen leven in verpauperde steden. Als we ook met die verschillen rekening houden, dan zou Vlaanderen nog duidelijker op alle vlakken hoger scoren dan Finland.

In dit rapport lezen we verder dat die Finse onderzoekers ook andere lovende conclusies omtrent Finland vanwege de PISA-kopstukken relativeren. Ze stellen b.v. dat er in de iets grotere Finse scholen eveneens grote verschillen bestaan tussen de klassen: leerlingen die een moeilijke optie (moeilijke vreemde taal e.d.) gekozen hebben, zitten daar blijkbaar ook in sterkere *niveaueklassen*. (Er zijn dus ook opties!).

De Finse onderzoekers beklemtonen verder dat we vooral ook de situatie nà het verlaten van de middenschool moeten bekijken. Dan merkt men beter dat de impact van het sociaal milieu op het al dan niet volgen van het Gymnasium (aso) ook heel hoog is. De Finse onderzoekers maken zich ook zorgen omdat in grotere steden *de verschillen tussen de scholen steeds groter worden*. We citeren: *“The Finnish studies on learning to learn competencies (Hautamäki et al., 2004) show that there are considerable between-class differences in attainment and attitudes within schools, especially in bigger schools in which classes are often formed on the basis of foreign language or other subject choices of students. Additionally, there are differences in grade repeating policies as a part of managing the variation between students.”*

In het rapport over PISA-2006 stelt PISA-verantwoordelijke Hautamäki eveneens dat in de hogere cyclus de verschillen tussen de klassen vrij hoog zijn: *“Also in Finland, the between-school variation is substantially higher after the division, at the age of 17 plus (Hautamäki & a. 2002).* Voor algemene uitspraken omtrent de variatie tussen de klassen en tussen de scholen moet men volgens Hautamäki ook de variatie in de hogere leerjaren bekijken en niet louter bij de 15-jarigen. En naarmate een grootstad als Helsinki meer te kampen krijgt met migranten en verpaupering, ontstaan er analoge evoluties als in Brussel.

Hautamäki schrijft ook dat er in Finland 2 % zittenblijvers zijn per leerjaar; 2 % is evenveel als bij onze 12-14-jarigen in Vlaamse regio's met een minder grootste-delijk karakter - zoals in Finland

meestal het geval is. Een 4 % Finse leerlingen volgt een extra midden-school-inhaaljaar (10de jaar) en loopt dus ook een jaar leervertraging op; 9 % stopt met zijn studies. Meestal wekt men de indruk dat er in de Finse middenschool praktisch geen leervertraagden zijn.

4.7 Jan van Ravens: Nederland en Vlaanderen op kop

Om de prestaties van landen op PISA, TIMSS e.d. eerlijker te kunnen vergelijken moeten we ook volgens Jan van Ravens (topambtenaar ministerie Nederland) berekeningen maken voor de aparte groep autochtone leerlingen (*Een koers voor het Nederlands onderwijs*, oktober 2007; zie Internet). Dan presteren de Vlaamse én Nederlandse leerlingen gemiddeld nog een stuk beter dan in comprehensief Finland en presteren ook onze zwakste minstens evengoed als de Finse. Ook inzake sociale gelijkheid presteren we dan beter. Voor TIMSS-wiskunde 1999 presteerden Vlaanderen en Nederland ook opvallend beter dan Finland.

Jan van Ravens wijst ook op het selectief migratiebeleid van landen als Canada waarbij enkel 'betere' (meer geschoolde migranten) toegelaten worden. Hij toont ook uitvoerig aan dat het normaal is dat bijvoorbeeld de vele Marokkaanse Berberkinderen wiens (groot)ouders niet of heel laag geschoold zijn, laag presteren voor PISA en TIMSS. In het 'officiële' standpunt verzwegen onze ministers ook dat de Turkse en Marokkaanse migrantenleerlingen niet enkel in Vlaanderen, maar in alle landen heel zwak scoorden. Het verrast ons dat het Metaforum tussendoor ook even suggereert dat de allochtone leerlingen in Vlaanderen meer gediscrimineerd worden dan in andere landen en hierbij geen rekening houden met de leerlingenkenmerken.

Dat niet-comprehensieve landen als Vlaanderen en Nederland op kop staan voor PISA en TIMSS is volgens Jan van Ravens ook nog omwille van een andere reden verrassend en verbluffend. Terwijl 15-jarige leerlingen in comprehensieve landen nog voor bijna 100% van de lestijd bezig zijn met 'algemeen vormende' leerstof die belangrijk is voor de PISA- en TIMSS-tests (lezen, wiskunde, ...), is in Vlaanderen een belangrijk deel van de leerlingen op die leeftijd al voor een aanzienlijk deel van de tijd met de handen bezig.

5 Lagere scores comprehensieve landen – ook inzake sociale gelijkheid

5.1 Inleiding: relatie tussen onderwijsstructuur en leerresultaten?

Uit de vorige punten bleek al dat ook de sociale gelijkheid in Vlaanderen groter is dan in de landen met comprehensief onderwijs. Het *Metaforum* geeft grif toe dat bijna alle comprehensieve landen zwakker presteren, maar het fantaseert vervolgens dat de *Scandinavische* landen wel op alle niveaus Vlaanderen overtreffen dankzij hun superieure en selectievrije middenschool. In punt 4 wezen tal van studies uit dat dit geenszins het geval is en dat de Vlaamse autochtone leerlingen uit de lagere milieus zelfs beter scoren dan Finland.

De Zwitserse onderwijskundige Jürgen Oelkers poeneerde dat PISA-scores niet zomaar op naam te brengen zijn van het al dan niet werken met een middenschool. Oelkers stelde o.a.: *“Aber ist der Erfolg Finnlands wirklich von der Schulstruktur abhängig? Norwegen hat die genau gleiche Struktur, aber erzielt in den PISA-Tests wesentlich schlechtere Ergebnisse. Diametral unterschiedliche Systeme – Finland & Japan - scheinen zum gleichen Ergebnis zu führen. Offenbar ist es gar nicht so einfach, den Erfolg von Bildungssystemen im Vergleich mit anderen zu erklären.”* Een andere vaststelling is volgens Oelkers dat in comprehensieve landen als Finland waar men pas op de leeftijd van 15 jaar een meer selectief onderwijsstelsel invoert, de selectie wel een paar jaar plus minus wordt uitgesteld, maar dat dan toch plots na het derde jaar een heel scherpe selectie wordt ingevoerd voor de toegang tot de hogere cyclus en later ook voor de toegang tot de universiteit (*Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich* (zie Internet).

5.2 Verklaring verschil Finland - Zweden

Hoe verklaren de Finse onderwijsexperts zelf de grote PISA-verschillen tussen Finland en Zweden, 2 landen met een vergelijkbare middenschool? We citeren even: *“Difference between Sweden and Finland in pedagogical practices: in Sweden individual work is gaining ground, in Finland traditional teaching ex cathedra. The teaching methods and learning materials in Finland are rather traditional. The Finnish culture still incorporates a meaningful element of the authoritarian, obedient and collectivist mentality, with its pros and cons.”* Nog een andere auteur drukt het verschil zo uit: *“Swe-*

den aims to produce socially conscious generalists. The Finnish system, by contrast, drives rather narrowly at academic success." De Zuid-Aziatische landen, Finland, Vlaanderen, ... presteren alle goed voor PISA; het zijn alle landen waarin veel aandacht besteed wordt aan gerichte instructie, aan een eerder klassieke onderwijsaanpak. Niettegenstaande de verschillen inzake schoolstructuur, scoren al die 'conservatieve' landen vrij hoog. Zowel in Finland als in Vlaanderen bewijzen de leerkrachten meer lippendienst aan de modieuze 'zachte didactiek' en aan het zgn. 'nieuwe leren' die door veel onderwijskundigen en beleidsmakers gepropageerd wordt, de Finse leerkrachten nog iets meer dan de Vlaamse.

5.2 Scandinavische middenschool scoort minder goed voor PISA, TIMSS

Het *Leuvens Metaforum* geeft in zijn visietekst vooreerst grif toe dat veruit de meeste comprehensieve landen zwakker scoren dan Vlaanderen: "Het effect van een latere selectie (= middenschool) op de gemiddelde prestatie van de leerlingen is verre van duidelijk en vaak niet betrouwbaar. Er zijn landen (bijvoorbeeld een aantal Angelsaksische en Zuid-Europese) die later selecteren en waar alle leerlingen, ongeacht hun socio-economische afkomst, slechter presteren dan bij ons." Ook in Duitsland presteren de regio's waar de Gesamtschule op grotere schaal werd ingevoerd zwakker voor PISA dan andere regio's waar de Gesamtschule minder aanwezig is. Nadat het *Metaforum* gesteld heeft dat Vlaanderen slecht presteert inzake sociale gelijkheid, vernemen we nu plots dat bijna alle comprehensieve landen zwakker presteren dan Vlaanderen. Het *Metaforum* geeft ook toe dat ons VSO (1970-1989) en de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland (1993-2003) nefast waren.

Maar dan slaat het *Metaforum* weer toe en fantaseert: "Dé Scandinavische landen kennen eveneens een latere selectie, maar deze onderwijssystemen presteren over de hele lijn beter dan Vlaanderen." Het is algemeen bekend dat Zweden, Noorwegen en Denemarken eerder zwak presteren; voor PISA-2009 behaalde b.v. Zweden voor wiskunde amper 487 punten, lezen: 497 en wetenschappen 495; dat is zelfs ietsje beneden het OESO-gemiddelde en veel lager dan Vlaanderen. Hetzelfde geldt voor TIMSS-wiskunde 2003: Vlaanderen 537, Noorwegen 461, Zweden 499.

In een Zweeds rapport lezen we de kritiek dat "an increasing number of students do not possess basic reading skills, the Swedish school system had also lost its good spot in equality (gelijkheid). One in five students now does not have a basic level in reading, a level needed to benefit from other knowledge," said Anita Wester, project manager at the agency for Sweden's participation in PISA." Zweedse PISA-verantwoordelijken betreuren dat Zweden - een land met een maatschappelijke gelijkheidstraditie - zwak presteert voor PISA & TIMSS - ook inzake sociale gelijkheid. In een aantal commentaren lezen we dat de zwakke prestaties een gevolg zijn van de comprehensieve mid-denschool die te weinig differentiatie toelaat en een nivellerend effect sorteert.

Ook Denemarken en Noorwegen scoren een flink stuk lager dan Vlaanderen. Veel waarnemers wijten dit aan de comprehensieve middenschool. Prof. A. Holm (Noorwegen) poneert: "What kind of equality and justice is achieved in a modern school based on the principles of the Norwegian Unified School. What about the quality of learning? Is it possible to implement 'adapted teaching' in practice? Recent research seems to indicate that these policies may have yielded a 'depository school' with declining quality in terms of academic level and social environment" (In: Anne Welle Strand & Arild Tjeldvoll, *The Norwegian unified school: a paradise lost?* J. Education Policy, 2002, Vol. 17, No. 6, 673-686).

Volgens prof. A. Holm kan men geen hoge kwaliteit bereiken binnen een ongedifferentieerde en nivellerende middenschool: "Holm claims that there is a conflict of goals in Norwegian basic school policies. He believes that the demand for justice, by claiming to offer quality teaching to all children independent of their natural conditions, collides with the organizational principle of integrating all groups of students within the same class and school organization" (Holm, A. *Distributional justice in the Norwegian basic school: a study of distribution and preferences*, *European Education*, 2002 (34) 3, 55-73.) Het per se willen integreren van alle leerlingen binnen een zelfde klas en een zelfde schoolorganisatie staat volgens Holm en vele anderen haaks op het willen bieden van kwaliteitsonderwijs voor iedereen. Dat is er ook de visie van de praktijkmensen.

Volgens het *Metaforum* zouden de Scandinavische landen op alle niveaus beter presteren en dat zou enkel het gevolg zijn van hun unieke comprehensieve structuur. Niets blijft minder waar. Ook op het onderwijs in Finland valt veel af te dingen (zie 5.3).

5.3 Situatie in Finland: minder rooskleurig!

In punt 4 toonden we al aan dat als we abstractie maken van de allochtone leerlingen, de Vlaamse nog beter presteren dan de Finse – ook qua sociale gelijkheid. Ook de kwaliteit van ons beroepsgericht onderwijs is stukken beter. In de bijdrage *'Bildung, Gerechtigkeit und Aufstieg: Stimmt die Gleichung noch?'* stelt prof. Jürgen Oelkers dat het OESO-rapport 2005 zelf vermeldt dat het gunstige beeld van de Finse middenschool sterk verschilt van het meer ongunstige beeld van het onderwijs in de Finse hogere cyclus en in het hoger onderwijs.

In het officieel rapport *PISA-2005* van de Finse verantwoordelijken is er zelfs sprake van een radicale tegenstelling tussen de volgens PISA gunstige situatie in de middenschool en de situatie in de hogere cyclus, in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt. Oelkers schrijft hierover: *"Erwähnt werden die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule besteht zwischen einer 'high-status' und einer 'low-status option'. Der eine Zweig ist das Gymnasium, der andere die Berufsschule, beide sind alles andere als gleichwertige Alternativen. Ent-sprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig nach Abschluss ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren"* (S. 24/25, zie Internet). Een groot aantal 16-jarigen belanden in de hogere cyclus niet in het gymnasium (=aso), maar in het beroepsonderwijs (combinatie tso/bsso) en velen mislukken daar.

De Finse gymnasia verschillen ook heel sterk qua niveau en richtingen, de competitie en prestatiedruk is er enorm en houdt verband met het streng en extern maturiteitsexamen, met de scherpe selectie om toegang te krijgen tot de universiteit. De leerlingen bereiden zich hierop voor in private lessen die door de ouders betaald worden. Wie op dit examen een slechte score behaalt, krijgt geen toegang tot de universiteit. Van de leerlingen die tso/bsso gevolgd hebben, belanden slechts 15 % in het hoger technisch onderwijs. Oelkers wijst verder op de hoge jeugdwerkloosheid: 20 % in 2005, waar het slechts 7,5 % bedroeg in landen als Oostenrijk dat geen comprehensieve lagere cyclus s.o., maar een categoriale structuur kent.

In TIMSS 1999 behaalde Vlaanderen 558 punten en Finland slechts 520; de Finse leerlingen scoorden vooral zwak voor meer klassieke wiskunde als algebra en geometrie. In Finland volgen in de hogere cyclus ook weinig leerlingen de richting met sterke wiskunde. Dit lokte veel kritiek uit bij docenten wiskunde en bij het bedrijfsleven die allang de middenschool met de vinger wijzen; sindsdien stond de Finse minister niet meer toe dat Finland participeerde aan TIMSS. In een petitie van 200 wiskundeprofessoren op universiteiten en hogescholen lazen we ook in 2005 scherpe kritiek op het lage niveau van de (meer abstracte) wiskundekennis: *"A proper mathematical basis is needed especially in technical and scientific areas, biology included. The PISA survey tells very little about this basis, which should already be created in comprehensive school. Therefore, it would be absolutely necessary that, in the future, Finland would participate also in international surveys which evaluate mathematical skills essential for further studies."* De wiskundigen betreuren dus dat Finland na de zwakke TIMSS-score van 1999 niet langer meer aan TIMSS mocht participeren.

Tot PISA-2000 was er ook in Finland veel kritiek op het nivellerend effect van de middenschool en op het tekort aan stielmensen; de hoge PISA-score waarmee beleidsmensen al te graag uitpakten deed die kritiek wat verstommen. In mei 2011 verscheen in Finland echter een eigen evaluatiestudie die uitwees dat in een bepaalde regio tal van schoolse leerresultaten tijdens de voorbije 6 jaar met niet minder dan 25 % waren gedaald. De kritiek op de nivellerende middenschool nam weer toe (*The weakened academic skill of students in six years* (Bron: Education Evaluation Center, University of Helsinki, prof. Jukka Himane). Een greep uit de scores van de 15-jarigen: Tussen 2004 en 2010 daalden de wiskundeprestaties bij de 15-jarigen van 62 naar 49 %, voor begrijpend lezen van 60 naar 50 %, voor geschiedenis van 58 naar 48 % ...

Op het internet lazen we hierover ook de bijdrage: *Finns ain't what they used to be for teen pupils* (News |Published in TES Newspaper, 27 May, 2011). De bijdrage start zo: *"Finland - Shock news for nation's admired education system, as research shows huge decline in learning ability of 15-year-olds"*. Volgens prof. Sirkku Kupiainen zijn de dalende resultaten significant en zorgwekkend. Irma Iho, voorzitter van de vereniging wiskunde, stelt dat leerkrachten en professoren wiskunde er allang op wijzen dat de Finse leerlingen voor de echte –

meer abstracte - wiskunde zwak scoren en dat PISA al te weinig de echte wiskundekennis meet. De *Finse Schoolraad* stelde in een reactie dat er de voorbije jaren ook minder aandacht was voor het moedertaalonderwijs.

5.4 Besluit: geen nood aan nivellerende (Scandinavische) middenschool

Uit PISA blijkt dat landen als Zweden, Noorwegen, Denemarken, Spanje, Engeland, Frankrijk – met een comprehensieve middenschool als in Finland – toch veel zwakker scoren en veel zwakker ook dan Vlaanderen. Het Metaforum legt ook al te vlug een rechtstreeks verband tussen hoge PISA-scores en de comprehensieve onderwijsstructuur. Er zijn nochtans heel wat onderzoekers – de Finse inclusief – die de hogere score van Finland niet zo zeer toeschrijven aan de onderwijsstructuur, maar eerder aan culturele en sociologische factoren (o.a. weinig migranten), aan de kwaliteit van de leerkrachten en aan hun meer klassieke en gestructureerde aanpak, aan de grote discipline die samengaat met het typisch Fins respect voor gezag, aan de grote investering in remediëring, ...

De grote verschillen tussen comprehensieve landen en Finland zijn ook volgens de *Spaanse onderzoeker María José García Ruiza* niet het gevolg van verschillen inzake de comprehensieve structuur, maar vooral van verschillen inzake didactische aanpak. De aanpak in Finland is veel meer gestructureerd, gediciplineerd en klassiek dan in Spanje en de meeste Westerse landen - die de voorbije decennia niet enkel overstapten op een comprehensieve structuur, maar veelal tegelijk op meer leerlinggericht onderwijs en op de zachte didactiek. De traditie van gezag en discipline is ook veel groter in Finland dan in de andere Scandinavische en Europese landen. Dit verklaart ook de grote waardering voor de Finse leerkrachten als gezagsdragers; het is niet louter hun langere scholing die hun waardering bepaalt. (WCES-2011, OECD, Pisa and Finnish and Spanish comprehensive school; María José García Ruiza, *Professor of Comparative Education, UNED. Faculty of Education. C/ Senda del Rey nº 7, 28040 Madrid, SPAIN, zie Internet.*)

Deze conclusies staan ook haaks op de nieuwe en modieuze didactische aanpak (competentie- en leerlinggericht, enz.) die minister Smet met zijn hervormingsplan wil opleggen.

Eén van de meest kritische en verhelderende publicaties over Finland is deze van *prof. Sandra*

Stotsky. Hieruit blijkt eens te meer dat we Finland inzake onderwijsstructuur en egalitaire opstelling geenszins moeten imiteren. *Stotsky* concludeert terecht: “*We need to ask whether it is fair - or wise - for any country to choose to sacrifice the interests (and minds) of the most talented children in its school system for the sake of equality of outcomes. Finland may better serve not as an educational model for our country but as a warning of what happens when excellence is perceived as incompatible with a distorted view of equity*” (The Serpent in Finland's Garden of Equity, Essay Review of *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland* (NY: Teachers College Press, 2011.)

5.5 Gedifferentieerde eerste graad: meer ontwikkelingskansen

We begrijpen niet dat het Metaforum beweert dat de Scandinavische landen op alle vlakken beter presteren dan Vlaanderen en dit dank zij hun niet gedifferentieerde middenmodel. We voegen er aan toe dat Forumlid *Jan Van Damme* in 2008 zelf nog aantoonde dat onze 'gedifferentieerde eerste graad' tot betere ontwikkelingskansen leidt: '*PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld*'- zie Internet. Van Damme vergeleek de landen die zowel aan PIRLS (lezen 4de leerjaar) als aan PISA-2003 (lezen) hadden deelgenomen en concludeerde: “*Vlaanderen stijgt van 9de PIRLS-plaats naar 1ste PISA-plaats. Ons meer gedifferentieerd secundair onderwijs is dus zeer goed inzake het algemeen prestatiepeil en inzake het prestatiepeil van de zwakker- én de sterker-presterenden. De opsplitsing in studierichtingen laat toe dat de sterker presterende leerlingen zich verder ontwikkelen, en leidt tot een nog hoger algemeen prestatiepeil.*” Uit een onderzoek van *Agira en Brunello* - gebaseerd op de IALS databank - bleek eveneens dat jongeren uit landen die meer schooljaren homogeen inrichten, beter presteren (Kenn Ariga & Giorgio Brunello; *Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS., 2007*), IZA DP No. 2643 2007). Dat bleek eveneens uit recent Nederlands onderzoek (zie pagina 30).

6. Besluit

Het Metaforum beweert ten onrechte dat de sociale ongelijkheid groter is dan in middenschoollanden. De Scandinavische landen zijn allesbehalve modellanden. Het is niet omdat de kleine Finse scholen zich geen tso/bsso/kso-opties kunnen permitteren, dat wij onze onze unieke tso/bsso/kso-differentiatie moeten afschaffen in de lagere cyclus.

Commissie onderwijs: decreet s.o. in 2014 en *globale* hervorming niet haalbaar, geen consensus & vage voorstellen op hoorzittingen

Raf Feys

1 Geen consensus over timing, concrete inhoud & radicale hervorming

Al zo'n 10 jaar pleiten de opeenvolgende onderwijsministers en het vernieuwingsestablishment voor een radicale hervorming van het s.o. Er werden ook al veel centen en energie geïnvesteerd in allerhande proeftuinen, in 'Accent-op-talent'-projecten, in ontwerpen en VLOR-adviezen, in studiereizen naar Zuid-Aziatische landen e.d. Over de opbrengsten van die proeftuinen e.d. wordt allang in alle talen gezweven. Onderwijsminister *Pascal Smet* stelde bij zijn aantreden in 2009 dat hij het secundair onderwijs op een totaal nieuwe leest wou schoeien. In 2014 zou de hervorming starten. Hij beweert nog steeds dat dit haalbaar is.

Op 14 november stelden kopstukken van twee onderwijsetnetten, *Mieke Van Hecke* en *Raymonda Verdyck*, en op 16 november ook een aantal leden van de commissie onderwijs dat het volgens hen niet mogelijk en wenselijk was om tegen het einde van de legislatuur in 2014 het s.o. radicaal te hervormen. Tegelijk werd duidelijk dat er nog absoluut geen duidelijkheid over de hervormingen bestaat en dat ook de meningen binnen de onderwijscommissie sterk verschillen – slechts 2 leden (Sp.a en Groen!) drongen aan op een radicale hervorming op korte termijn. Velen stelden het voorbije jaar ook terecht dat men eigenlijk de voorstellen van minister Smet niet eens kan beoordelen omdat ze al te vaag blijven. Tijdens de hoorzittingen van oktober-november werd tevens duidelijk dat de sprekers-voorstanders niet konden duidelijk maken hoe zo'n brede gemeenschappelijke graad e.d. er concreet zou uitzien en dat ook een aantal van hen uitdrukkelijk pleitten voor geleidelijkheid. Ook het *Leuvens Metaforum* pleit op korte termijn slechts voor een paar hervormingen binnen de bestaande structuur. Een radicale hervorming zoals in Smets hervormingsplan zou volgens het *Metaforum* tot een ontwrichting leiden van ons s.o. (Visietekst, 22.01.12).

Mieke Van Hecke en *Raymonda Verdyck* lieten op 14 november in *De Morgen* verstaan dat een hervorming van het secundair tegen 2014 onmogelijk is omdat er nog al te veel uitgeklaard en besproken moet worden. *Verdyck*: "Het zou goed zijn om tegen het einde van de legislatuur een kader te hebben om verder te werken." *Van Hecke*: "Zo'n hervorming kan niet binnen één legislatuur. Je moet hier een generatie voor uittrekken. Het zal al heel veel zijn als de minister erin slaagt om alle neuzen in dezelfde richting te krijgen." Uit het interview blijkt ook dat de neuzen van *Verdyck* en van *Van Hecke* nog niet in dezelfde richting staan. *Verdyck* wil een gemeenschappelijke en bredere eerste graad en pas differentiatie na de eerste graad. *Van Hecke* repliceert: "Een deel kan gemeenschappelijk zijn, maar er moet ook differentiatie

zijn vanaf de eerste jaren. Een toekomstige vrachtwagenchauffeur moet voor mij Shakespeare niet lezen. In de loop van het eerste trimester zie je al veel. Ik vind niet dat je dan nog een jaar of twee moet wachten met differentiëren, maar er moet wel altijd een uitweg blijven." *Verdyck* is het niet eens met *Van Hecke*: "Twaalf jaar lijkt ons veel te vroeg om al te bepalen of een kind technisch dan wel praktisch georiënteerd is. Onderwijs moet leerlingen laten proeven. Zo niet gaan ze automatisch verder in de richtingen die van huis uit gestimuleerd worden." In tegenstelling met de visie van *Verdyck* stelde *Van Hecke* ook nog eens expliciet dat er volgens haar sprake was van niveaudaling omdat de slinger te sterk was doorgeslagen in de richting van vaardigheden.

Minister Smet repliceerde nog dezelfde dag in *'De Morgen'* en elders dat hij zich hield aan zijn timing om het secundair nog in deze legislatuur te hervormen. De hervorming zelf zit volgens hem op schema. Tegen de lente van 2012 plant hij de goedkeuring van zijn conceptnota door de Vlaamse Regering, opdat de redactie van het decreet ten laatste een jaar later - na een nieuwe overlegronde - kan starten. Langer kunnen we echt niet wachten, besluit Smet, die nog benadrukte dat er al heel wat denkwerk en discussie aan de kwestie besteed is. "Het ultieme beslissingsorgaan is het parlement en niet de netten en onderwijskoepels, en dat wil ik ook graag zo houden", aldus Smet (belga-bericht van 14 november).

2 Standpunten leden onderwijscommissie

Naar aanleiding van het standpunt van *Mieke Van Hecke* en *Raymonda Verdyck* en de reactie van minister Smet, stelden een aantal leden van de commissie onderwijs tijdens de plenaire vergadering van 16 november dat het inderdaad geen zin heeft om nog haastig zo'n ingrijpende hervorming door te voeren. Enkel 2 leden (Sp.a & Groen!) steunden minister Smet. Uit de standpunten van de commissieleden bleek ook dat er volgens hen nog absoluut geen consensus bestaat over de wenselijkheid en haalbaarheid van zo'n radicale ingreep en dat ook uit de 5 hoorzittingen (oktober-november) gebleken was dat de concrete standpunten sterk uiteenlopen.

Marleen Vanderpoorten: "Vorige maandag spraken mevrouw *Verdyck* en mevrouw *Van Hecke* nogal radicale taal. Ze zeiden dat een decreet in 2014 compleet onhaalbaar was. De neuzen in dezelfde richting krijgen, zal al heel veel zijn, hebben ze gezegd. Dan kan men in de volgende legislatuur verder debatteren. Dat is toch iets anders dan een decreet afgewerkt hebben. Ook Open Vld heeft altijd gesteld dat er moet worden hervormd, maar wat nu voorligt, is zo grootschalig, en het zal enorm veel geld en energie vergen om dat rond te krijgen. Wij dachten dat het beter was om bepaalde specifieke punten waarover er een grote eensgezindheid bestaat, aan te

pakken. Dat horen we ook elke week in de hoorzittingen over de hervorming. Minister, houdt u vast aan de haalbaarheid van de hervorming van het secundair onderwijs of wilt u overschakelen naar een aantal punctuele hervormingen?"

Boudewijn Boeckeaert (LDD): "Tijdens de hoorzittingen is gebleken dat zo'n hervorming enorm veel aspecten omvat: lerarenopleiding, de rol van de centra voor leerlingenbegeleiding, de curriculumhervorming, de onderwijsmethodes enzovoort. Dat is een heel complex gegeven. Wij willen u dan ook vragen om duidelijkheid te creëren over de timing. U beweert ook dat mevrouw Vanhecke en mevrouw Verdyck u gelijk geven. De consensus blijkt niet uit de hoorzittingen. Daaruit blijkt wel degelijk dat er een en ander moet worden veranderd, maar niet steeds in dezelfde zin. U hebt uiteraard gelijk als u stelt dat het parlement het laatste woord heeft, maar u weet toch ook dat er een consensus bestaat over het feit dat er een complementariteit moet zijn tussen de overheid en anderzijds de inrichtende machten en het gemeenschapsonderwijs. In het secundair heerst grote onzekerheid over de vraag wat er de komende jaren met het onderwijs zal gebeuren. Wij willen u dan ook vragen om duidelijkheid te creëren over de timing. U zegt dat er een ontwerp van decreet komt tijdens deze legislatuur. In het ontwerp van decreet kan van alles staan: loze slagzinnen maar ook heel concrete maatregelen. U hebt het ook over een concrete uitrol van de hervormingen over zes jaar. Maar hebt u enig idee hoe die uitrol er zal uitzien? Waar zult u mee beginnen en waar zult u mee eindigen?"

Vera Celis: "Om zo'n ingrijpende hervorming te kunnen doorvoeren, moeten we een groot draagvlak zoeken. We moeten daar de nodige tijd voor nemen. Tijdens de hoorzittingen is duidelijk gebleken dat er een aantal knelpunten zijn. Nagenoeg alle sprekers hebben evenwel vermeld dat wat goed is, ook moet worden behouden. Dat moeten we allemaal erkennen. Wat de timing betreft, volgens de minister moet er tegen het einde van 2014 een kader zijn. Ik ben ik er absoluut niet van overtuigd dat het zeer snel moet gaan. Zeker met kinderen en met studenten mogen we niet experimenteren. We moeten hier goed over nadenken."

Elisabeth Meuleman (Groen!): "Volgens mij is er wél een heel duidelijke consensus gebleken uit de hoorzittingen. Ik hoop dus dat die hervorming er komt, en dat u meneer de minister niet terugkomt op uw intenties. Het mag niet vrijblijvend worden. Het mag ook geen flauw afkooksel worden. Anders mislukt dit project." *Ook mevrouw Deckx (Sp.a) meende dat er een grote consensus bestond, maar zij waren de enigen met dit standpunt.* *Gerda Van Steenberge (Vlaams Belang):* "Het verbaast me telkens weer hoe ik dingen anders interpreteer dan sommige van mijn collega's. De hamvraag bij die hoorzittingen is: is die totaalhervorming van het s.o. wel wenselijk? De meeste sprekers stelden dat knelpunten moeten worden aangepakt, maar dat een algemene hervorming niet nood-

zakelijk is. ... Nu stelt de minister ook dat het Vlaams Parlement het laatste woord heeft. Normaal gezien, krijgen we te horen dat de minister rekening houdt met het middenveld en dat wij maar moeten volgen. De minister heeft het middenveld niet mee en dus moet het Vlaams Parlement plots een initiatief nemen."

Minister Smet: "In februari-maart 2012 zal de Vlaamse Regering een conceptnota over de hervorming van het secundair onderwijs goedkeuren. Die nota moet dan opnieuw naar de Vlor en naar alle koepels. Alle betrokkenen, de arbeidsmarktorganisaties, de scholieren, iedereen kan dan opnieuw commentaar geven (*NvdR: ook leerkrachten en directies*). Eind 2012 zullen we weten waar we naartoe moeten. Dan hebben we een jaar om het decreet te schrijven, uit te werken en in het parlement in te dienen. Het regeerakkoord zegt dat we het dan – tegen 2014 – moeten hebben, liefst goedgekeurd. We hebben veel reacties gekregen. Ik merk wel dat het in de goede richting gaat."

Vera Celis: Voor we een zo ingrijpende hervorming kunnen doorvoeren, moeten we een groot draagvlak zoeken – vooral ook bij leerkrachten, ouders en leerlingen. Tijdens de hoorzittingen is duidelijk gebleken dat er een aantal knelpunten zijn, maar nagenoeg alle sprekers hebben evenwel vermeld dat wat goed is, ook moet worden behouden. Dat moeten we allemaal erkennen. Ik ben er absoluut niet van overtuigd dat het zeer snel moet gaan. Zeker met kinderen mogen we niet experimenteren.

Jos De Meyer (CD & V): "In de onderwijssector maakt men zich zorgen over de hervorming. Er zijn problemen in het s.o., maar zelfs U minister Smet hebt ook een andere onderwijsvisie dan uw voorganger, hoewel hij van dezelfde partij is. Mij lijkt het belangrijker om stapsgewijs te beginnen met het daadwerkelijk aanpakken van een aantal probleemsituaties." *Marleen Vanderpoorten:* "Als ik hier de mensen heb beluisterd, dan ben ik niet zeker dat er in de meerderheid wel eensgezindheid over de aanpak bestaat. Wat de heer De Meyer zegt en wat u zegt, is toch niet helemaal hetzelfde." *Boudewijn Bouckaert:* De heer De Meyer tekende een alternatief pad uit: laten we het einddoel niet uit het oog verliezen, maar laten we een aantal knelpunten aanpakken. En dat is niet hetzelfde als die algehele hervorming. Dat alternatief komt van een lid van de meerderheid. Het moet ernstig worden genomen."

3 Besluit

Uit dit parlementair debat leiden we af dat er geen brede consensus over de hervorming bestaat – wat minister Smet ook moge beweren. In de hoorzittingen werd duidelijk dat zelfs de sprekers-voorstellers niet precies wisten waar het naartoe moet en vaak afwijkende voorstellen formuleerden. Bij het afsluiten van dit nummer (13 april) is er nog steeds geen conceptnota verschenen. We herhalen nog eens onze oproep voor een brede en dringende peiling bij praktijkmensen.

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Oudere nummers staan op
www.onderwijskrant.be.
Al 270.000 bezoekers sinds 2007.

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos, Stella
Brasseur, Eddy Declercq, Ann Deke-
telaere, 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

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen.
Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2012 – € 6,00

*Stop onderwijsontwrichtingsplannen van minister Smet	2
*Metaforum-fabeltjes over <i>hervorming s.o.</i>	4
*Afwijzende reacties van praktijkmensen op visietekst Metaforum	15
*Leuvens Metaforum pleit voor 4 (3) jaar (aso-)midden-school, ontwaardt & banaliseert tso/bsso-opleidingen, B-attesten e.d.; en negeert visie van praktijkmensen	18
*Hervorming s.o.: geen draagvlak bij praktijkmensen: diepte-interviews bij 13 leerkrachten, begeleider Marc Maes, leerkrachten & directeur	33
*Leuvens Metaforum verspreidt kwakkels over sociale ongelijkheid & discriminatie, PISA & TIMSS en superieure middenschool	38
*Commissie onderwijs: decreet s.o. in 2014 en <i>globale</i> hervorming niet haalbaar, geen consensus & vage voorstellen op hoorzittingen	49



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!