

# Onderwijskrant 151

themanummer Okrant en O-ZON

**Hervorming secundair onderwijs:  
*verkwanseling kansen en talenten***

(Voorlopige en nog te corrigeren versie!)

## Inhoud

1. Comprehensieve VSO-2 & ontplooiingsmodel:  
copie van illusies en vergissingen VSO-1  
verkwanseling kansen & prioritair achterstandsbeleid : p. 2
2. Comprehensieve middenschool zorgt niet voor meer GOK-kansen : p.11  
Studies vanaf 1968: weinig ontginbaar talent, grotendeels meritocratisch en fair s.o.
3. Plan-Monard: comprehensieve hervorming & ontplooiingsmodel:  
kansen, talenten & centen verkwanselen  
Illusies over uitstel keuze, wegwerken schotten, nieuwe AVC-leren e.d. p. 14
4. Authentieke middenschool op weg naar comprehensief onderwijs?  
Dichtung & Wahrheit over authentieke middenscholen pagina p. 26
5. Foute *milieutheoretische & egalistische kansenideologie*  
Faire onderwijskansen (FOK) i.p.v. gelijke (GOK) p. 29
6. Stemmingmakerij en kwakkels i.v.m. knelpunten sinds 1991  
Negatie belangrijke knelpunten, gevaren VSO & ontscholing p. 33
7. Commentaar bij 1 september-uitspraken van minister Smet: nivelleringbeleid & GOK,  
hervorming s.o., leerzorg, taalachterstand ... p. 41
8. Prof. Helmut Fend in 2008 & 1982: comprehensief onderwijs  
in Gesamtschule verhoogt onderwijs- en arbeidskansen niet p. 48
9. Hervorming VSO-2: vergelijking met buurlanden & VSO-droomland Finland p. 51
10. Taal-tijdbom: massaal taalalarm in augustus 2009: eindelijk!  
Mieke Van Hecke , minister Smet, Onderwijskrant, leerkrachten ... trekken aan alarmbel  
Marc Van den Branden -Steunpunt GOK & NT2, taalachterstandsnegationisten,  
GOK-ideologen wijzen nog steeds intense NT2-aanpak af p. 56

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

# Comprehensieve VSO-2 & ontplooiingsmodel: copie illusies en vergissingen VSO-1 verkwanseling talenten & achterstandsbeleid

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

## 1 Hervormingen à la VSO-1: nefaste illusies

### 1.1 Belangrijkste kritiek

De lezers van *Onderwijskrant* weten dat het bevorderen van *talentontwikkeling* en *faire* onderwijskansen onze belangrijkste doelstelling was en blijft. Precies vanuit die bekommernis vrezden we dat de voorgestelde hervorming secundair onderwijs veel gevaren inhoudt. In *Onderwijskrant nr. 149* publiceerden we al in mei j.l. een eerste reactie op het rapport-Monard. We vatten onze belangrijkste kritiek even samen.

In Vlaanderen trekken de leerlingen samen op tot en met de derde graad lager onderwijs; in andere landen is dit meestal slechts tot 11 en zelfs 10 jaar. We menen dat het samen optrekken ook nog in het zesde leerjaar al bij al meer voordelen biedt dan nadelen. In andere landen zijn er meer mensen die voor de derde graad op zijn minst pleiten voor verschillende beheersingsniveaus en eindtermen voor wiskunde, moedertaal en vreemde taal. In het basisonderwijs is het dus al moeilijk om in de derde graad in te spelen op de sterk uiteenlopende bekwaamheidsverschillen.

De hervormers vertrekken o.i. 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. Een traditionele lagere cyclus met studierichtingen (technisch- of beroepsonderwijs) met een behoorlijk aantal uren techniek is uit den boze, omdat arbeiderskinderen daardoor vastgepind werden op hun afkomst. En ook de aso-leerlingen moeten van alles eens kunnen proeven om zich op deze brede basis te kunnen oriënteren. Dit leidt tot een al te breed en te weinig gedifferentieerd middenschoolcurriculum, een herleiding ook tot de grootst gemene deler, tot minimumeindtermen. Dit betekent de invoering van een gemeenschappelijke en brede basisvorming in de lagere cyclus s.o. Het plan-Monard voorziet hiervoor 26 uren in de eerste graad. Leerlingen met de meest uiteenlopende niveaus krijgen dezelfde leerstof en vakken en op hetzelfde beheersingsniveau. Die basisvorming is praktisch uitsluitend theoretisch ingevuld. Naast de 26 uren gemeenschappelijke basisvorming zijn er nog 4 luttele uren voor zgn. kennismaking met zoveel mogelijk belangstellingsdomeinen; o.i. een (onmogelijke) maat voor niets.

Een gemeenschappelijke en brede basisvorming blijkt steeds voor een aantal leerlingen te moeilijk en te theoretisch te zijn (zeker voor bso-leerlingen) en veel te gemakkelijk voor andere leerlingen (o.a. aso-ers); ze speelt onvoldoende in op de verschillende talenten en toekomstperspectieven. Als die iets meer liggen in de richting van technische of praktische competenties, komt voor deze leerlingen de klemtoon te liggen op datgene wat ze iets minder kunnen of nodig hebben voor hun verdere toekomst. Die leerlingen blijken het meest de dupe van een middenschool. Ze krijgen *geen passende en volwaardige leerroutes*. Ze krijgen ook veel minder uren techniek en technische vaardigheden dan in de oude structuur en verwerven zo minder technische competenties waarop ze in de hogere jaren moeten kunnen verder bouwen. Dit alles betekent ook dat alles wat te maken heeft met technische competenties ondergewaardeerd wordt en dat de (maatschappelijke) dualiteit wordt bevorderd.

En leerlingen met meer theoretische talenten en een meer theoriegerichte toekomst, worden al te weinig uitgedaagd. In de derde graad lager onderwijs kan het al bij al nog 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 en op hun honger laten. Ondervoeding bevordert gemakzucht en verveling.

Met onze visie en kritiek op de hervormingsvoorstellen staan we niet alleen. In Nederland en Frankrijk hebben de beleids mensen de voorbije jaren radicaal afstand genomen van zo'n hervormingen. In 2003

werd in Nederland de brede gemeenschappelijke basisvorming weer afgevoerd. En het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie spreekt zich vernietigend uit over deze structuurhervorming en de eraan gekoppelde didactisch keuze voor een ontplooiingsmodel i.p.v. instructiemodel. Bij de verkiezingen in Frankrijk was de afschaffing van het 'collège unique' een centraal beleidsvoornemen bij o.a. de partij van president Sarkozy. Het devies luidde: '*donner le maximum à chacun plutôt que le minimum à tous*'. In de recente Duitse verkiezingen koos ook de CDU van Angela Merkel voor het terugdringen van de *Gesamtschule*.

In deze context is ook het boek van de Franse prof. Nathalie Bulle revelerend. Zij publiceerde onlangs het boek '*L'école et son double*' (2009) over wat er al 40 jaar misloopt met de hervormingen van het secundair onderwijs in Frankrijk en in de Verenigde Staten. Volgens Bulle was de invoering van comprehensief onderwijs zoals het *collège unique* vooral bedoeld voor de 15 procent leerlingen die zich op het einde van de lagere school in een situatie van bijna definitieve mislukking bevonden. De hervormers kozen tegelijk voor een didactische ommekeer: voor het ontplooiings- i.p.v. het instructiemodel. Het *collège unique* gecombineerd met het *ontplooiingsmodel* - ontwrichtten volgens Bulle het destijds behoorlijk functionerende s.o. De 15 % achterstandsleerlingen voor wie de hervorming vooral was bedoeld, waren er het meest de dupe van. De problemen van de leerlingen die op het einde van het basisonderwijs hopeloos achterop kunnen geraken, moeten volgens haar veel vroeger in de schoolloopbaan aangepakt worden, vooraleer de opeenstapeling van de problemen tot niet meer te remediëren achterstanden leidt. Ook in Franstalig België wordt de sterke achteruitgang van het onderwijs in sterke mate op naam gebracht van het VSO en van zijn opvolger, de zgn. '*école de la réussite*' en van de invoering van competentiegerichte leerplannen.

## 1.2 VSO-2 van Monard en co: copie van VSO-1?!

De blauwdruk van Monard en co is grotendeels een copie van de illusies en vergissingen van het VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs) dat veertig jaar geleden werd ingevoerd – de retoriek inbegrepen. Verderop wordt duidelijk dat de argumenten, de retoriek, de ambities en de hervormingsvoorstellen van Monard en co in grote mate een copie zijn van de VSO-argumentatie en -voorstellen van minister Vermeylen & zijn kabinetschef Colebunders en van toenmalige VSO-promotoren. Ook de (aangedikte) knelpunten die men wil wegwerken - zittenblijven, uitval e.d. - zijn nagenoeg dezelfde. En ook dit keer koppelden Monard en co de invoering van een comprehensieve structuur aan de invoering van het didactisch ontplooiingsmodel – net als minister Vermeylen & Colebunders.

We noemen de blauwdruk van Monard en co verderop vaak VSO-2. Het is zelfs een VSO in het kwadraat: ook nog in tweede jaar VSO-2 zijn er 26 uren gemeenschappelijke basisvorming op eenzelfde beheersingsniveau en nog geen opties. En tot de leerlingenpopulatie in het 2<sup>de</sup> jaar behoren nu ook de bso-leerlingen die in VSO-1 naar het beroepsvoorbereidend leerjaar overstapten. Uitgerekend Georges Monard, die in 1989 samen met minister Coens VSO-1 opdoekte en hiermee ook vele leeglopende VSO-scholen van de ondergang redde, werd 20 jaar later het boegbeeld van de heropstanding van het VSO. In het rapport valt wel het meest de stem en de pen op van 'Accent-op-talent'-kopstuk *Wouter Van den Berghe*. Veel zaken en zinnen komen rechtstreeks uit vroegere 'Accent-op-talent'-publicaties. In het COV-blad 'Basis' (14 september) stelt KBS-voorzitter Guido Knops triomferend dat het plan-Monard de ideeën en voorstellen van 'Accent-op-talent' vertolkt en concretiseert.

## 2 VSO-desillusie, voorrang vroege achterstandsbestrijding

### 2.1 1965-1968: voorrang vroege achterstandsbestrijding

De promotoren van een comprehensieve middenschool verwacht(t)en ten onrechte veel GOK- heil van de structuurhervorming van het s.o.: "*Als kinderen in het secundair onderwijs langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milder en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het ASO gaan en omgekeerd*", aldus *Ides Nicaise* (DM, september 2004). In de bijdrage '*Comprehensieve middenschool zorgt niet voor meer GOK-kansen*', tonen we aan dat Nicaise en co zich illusies maken. Zo heeft prof. Helmut Fend in zijn wetenschappelijk onderzoek in 1982 en 2008 telkens

vastgesteld dat de GOK-verwachtingen in de Gesamtschule niet bevestigd werden. Hij pleit nu voor een gedifferentieerde structuur van het secundair onderwijs vanaf 12 jaar, die sterk op de onze gelijkt (zie p. 12 en aparte bijdrage op p. 48 e.v.).

Beleidsmensen, GOK-ideologen en comprehensieven verliezen al sinds de jaren 1960 veel tijd met het oeverloos lamenteren over sociale discriminatie in het s.o. en over de vele knelpunten, met dubieuze onderzoeken over sociale mobiliteit, met het koesteren van GOK-illusions over een gemeenschappelijke middenschool voor 12- à 14 (16)- jarigen. Als we bijvoorbeeld in de overheidspublicatie VRIND lezen dat Vlaanderen vrij goed scoort op het vlak van de ongeschoolde uitstroom en stukken beter dan veel andere landen, dan stellen Monard en co dat die ongeschoolde uitstroom hier veel groter is dan elders. Volgens PISA zitten nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd - 72 %, volgens Monard en co, StAM, ... zijn we wereldkampioen zittenblijven. In een afzonderlijk bijdrage analyseren we de in het rapport-Monard vooropgestelde knelpunten. Al vanaf 1991 tonen we in *Onderwijskrant* aan dat de *verlossers veelal* vertrekken van aangedikte knelpunten en van kwakkels over ons s.o. en van verkeerde premisses over sociale discriminatie, leeropdracht, effectieve didactiek ... (zie verder op p. 34).

Eind augustus stelde ook *Mieke Van Hecke*, topvrouw katholiek onderwijs, dat ze niet begreep waarom men opnieuw zoveel centen wou investeren in een VSO-2 dat toch zijn GOK-beloftes niet kon waarmaken. Ze pleitte tegelijk voor een krachtdadige en vroegtijdige aanpak van grote (taal)achterstanden en vroege bekwaamheidsverschillen. Haar stellingname en oproep maakten veel indruk (zie punt 4). Het standpunt en de oproep van Mieke Van Hecke zijn niet nieuw. Ze stonden al veertig jaar geleden centraal in de conclusies van wetenschappelijk onderzoek en in tal van achterstandsprojecten. Ook het Engelse Plowden-rapport van 1967 pleitte voluit voor prioriteit voor een onderwijsvoorrangsbeleid in het basisonderwijs. In Amerika, Canada en elders was men al een tijdje gestart met compensatieprogramma's van o.a. Engelman & Bereiter.

Ook de Nederlandse prof. Van Heek concludeerde in 1968 al dat we 'ontginbare verborgen talenten' & de achterstanden vooral moesten opzoeken en aanpakken tijdens de aanvangsperiode van de schoolloopbaan. Het grote talentenonderzoek van Van Heek & co (1961-1968) had immers uitgewezen dat de overgang naar het s.o. en de verdere schoolloopbaan in sterke mate meritocratisch en fair verliepen, dat we op dit niveau niet veel 'ontginbare talent' meer konden aanboren. In ons Leuvens *CSPO-doorstromingsonderzoek* stelden we zelf in 1969-1971 vast dat de goed presterende arbeiderskinderen vlot doorstroomden naar het aso – en dit nog net voor de invoering van het VSO. We trokken hieruit de conclusie dat de belangrijkste GOK-aangrijpingspunten zich in het basisonderwijs - en het meest nog tijdens de startperiode - situeerden. Vanuit die wetenschap pleitten we in 1971 in een reeks TV-programma's over de democratisering en op het VLO-startcolloquium van 1973 voor *een achterstands- en onderwijsvoorrangsbeleid voor het basisonderwijs* – met een verwijzing naar de 'educational priority areas' in het *Plowden-rapport* van 1967. Voorrang dus voor het basisonderwijs inzake faire kansen en achterstandsbestrijding. Later hielden we in *Onderwijskrant* constant pleidooien voor preventieve en remediërende zorgverbreding en voor doorgedreven NT2-onderwijs. Prof. Bosker stelde in 2005: "*Achterstandsbestrijding pas na het achtste levensjaar is tamelijk zinloos*". Ook in ons themanummer over zorgverbreding (september 1991) verdedigden we deze stelling.

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

## 2.2 GOK-illusies VSO-promotoren

De ministers Vermeulen & Dubois, kabinetschef Colenbunders, de GOK-ideologen en de VSO-promotoren staarden zich in 1968-1969 blind op de vele VSO-zegeningen. De ministers verwachtten alle heil van het VSO dat de jongeren zou voorbereiden op de 21<sup>ste</sup> eeuw. In het zog van de jaren zestig geloofden ze dat de comprehensieve structuur en het pedagogisch ontplooiingsmodel, voor een echte sociale revolutie zouden zorgen binnen onderwijs en maatschappij. Het VSO beantwoordde volgens de ministers aan de internationale voorschriften inzake onderwijs. De supermachten waren er volgens hen in geslaagd de grote en dure schande van het zittenblijven uit te bannen.

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

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

## 2.3 Negatie vroege bekwaamheids- en aanlegverschillen

In dit themanummer zal verderop blijken dat de VSO-2-promotoren uitpakken met precies dezelfde overspannen verwachtingen & illusies als veertig jaar geleden. Tegelijk stellen we vast dat veel GOK-ideologen, Accent-op-Talent, ... even weinig aandacht besteden aan de vroege bekwaamheidsverschillen en aan de (taal)achterstanden bij de start van het basisonderwijs. Na de eerste oproep van *Mieke Van Hecke* op 21 augustus, repliceerde de directeur van het Steunpunt NT2-Leuven, Kris Van den Branden, op 1 september in *De Morgen* dat voor anderstalige kinderen niet zozeer het leren van alledaags Nederlands belangrijk is, maar enkel het leren van de zgn. 'schoolse taal'. NT2-Leuven stelt al vele jaren dat er geen specifieke aanpak voor NT2-leerlingen nodig is. Het veranderde zijn naam dan ook in CTO (Centrum TaalOndewijs).

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

### 3 VSO-2-kritiek in Nederland

#### 3.1 Kritiek in rapport-Dijsselbloem

Voor onze kritiek op het plan-Monard en voor onze alternatieve aanpak van talentontwikkeling en faire kansen, voelen we ons sterk gesteund door het rapport-Dijsselbloem (2008) van de parlementaire onderzoekscommissie en door de beleidsnota van minister Plasterk. De VSO-2-promotoren hanteren dezelfde argumenten als deze die in 1970 gebruikt werden voor het doordrukken van VSO-1. De voorbije 40 jaar werd nochtans voldoende duidelijk dat dergelijke hervormingen eerder de talentontwikkeling & faire kansen bedreigen dan bevorderen. Daarom werd in Nederland al in 2003 de gemeenschappelijke basisvorming in de lagere cyclus s.o. na tien jaar weer afgeschaft. In het rapport-Dijsselbloem (2008) worden de nefaste gevolgen van het verkrampt gelijkheidsideaal uitvoerig besproken: alle leerlingen waren de dupe, maar het meest de benadeelde en zwakkere leerlingen en de typische tso-leerlingen. De parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem betreurt ook dat het 'nieuwe leren' e.d. het niveau van het onderwijs en de talentontwikkeling hebben aangetast.

#### 3.2 Kritiek van minister Plasterk

De Nederlandse minister Plasterk pleitte in zijn recente beleidsnota (december 2008) en onlangs in NRC Handelsblad (28 mei 2009) voor een aanpak die radicaal afstand neemt van de visie van de GOK-ideologen en comprehensieven. Het verhogen van de kwaliteit in klas en van het niveau van de basisvaardigheden en basiskennis staat centraal. De socialistische minister onderkent het verwijt dat "*de sociaal-democraten e.a. het onderwijs naar de knoppen hebben geholpen met stelselwijziging na stelselwijziging*". Na het stopzetten van hervormingen in de richting van de middenschool en basisvorming, wil Plasterk naar eigen zeggen geen energie meer besteden aan overloze discussies over comprehensieve onderwijsstructuren die veel meer nadelig dan voordelig bleken. Na 40 jaar verwachten dus ook de sociaal-democraten van de PVDA geen heil meer van zo'n stelselwijziging. Volgens Plasterk hebben de middenschoolpromotoren ook het ontplooiingsmodel en de *zachte knuffelididactiek* gepropageerd en het instructiemodel verwaarloosd. Kinderen uit bevoorrechte milieus konden volgens hem de schade van de vrijblijvende en zachte aanpak nog beperken, omdat hun ouders thuis lacunes konden signaleren en repareren. Maar kinderen uit achterstandsgezinnen waren het meest de dupe van het gebrek aan structuur, discipline en gestengheid.

#### 3.2 Kritiek van Jaap Dronkers

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

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

### 3.4 Nedelandse kritiek toepasselijk op VSO1 & 2

De ministers Vermeylen en Dubois en de VSO-promotoren verwachtten in 1969 ten onrechte veel GOK-heil van de invoering van het VSO. En ze proclameerden eveneens een revolutie op pedagogisch en didactisch vlak in de richting van het ontplooiingsmodel en de zachte didactiek; ook examens waren uit den boze. Er was ook veel kritiek op de vakkensplitsing en minister Vermeylen verving het vak geschiedenis zomaar door maatschappijleer. Voor maatschappijleer was er volgens Vermeylen en Colebunders zelfs geen leerplan nodig; het ging vooral om gesprekken over actuele thema's zoals het kidnappen van een vliegtuig. Ook VSO-coördinatoren pakten uit met het ontplooiingsmodel.

Ook Monard en co, Accent-op-Talent, DVO ... verwachtten veel hiel van VSO-2 en pleiten voor de *zachte* didactische aanpak: zelfstandig (actief) leren, competentiegericht, constructivistisch en vakkendoorbekend onderwijs, van doen naar denken: alle vrij controversiële aanpakken. Ze beweren ook nu dat de leraren s.o lesgeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw, te veel aandacht besteden aan instructie en kennis, enz. Ze pleiten voor een didactiek die o.i. precies een bedreiging inhoudt van de belangrijkste hefboomen voor de talentontwikkeling en faire kansen: de hoge kwaliteit van ons onderwijs. *Onderwijskrant* nam in Vlaanderen het voortouw in de strijd tegen het ontplooiingsmodel, de knuffelpedagogiek, het constructivisme en het ermee verbonden competentiegerichte en zelfstandig leren, de aantasting van basiskennis en basisvaardigheden en van het jaarklassensysteem ... Toen *Ferre Laevers* in 1976 startte met zijn *ervaringsgericht onderwijs* en stemmingmakerij tegen het onderwijs, hebben we onmiddellijk zijn ontplooiingsmodel en knuffelpedagogiek bestreden. Toen we merkten dat constructivisme e.d. centraal stonden in de door de DVO opgestelde uitgangspunten bij de eindtermen, hebben we geprotesteerd.

We gingen er steeds vanuit dat talentontwikkeling en faire kansen alles te maken had met de kwaliteit van het onderwijs. Het is dankzij die kwaliteit dat arbeiderskinderen al vanaf 1880 hun talenten konden ontwikkelen in het basisonderwijs en vanaf de jaren vijftig-zestig ook steeds meer in het secundair en hoger onderwijs. Het is vooral dankzij die kwaliteit dat ook arbeiderskind Pascal Smet zoveel kansen kreeg om zijn talenten te ontwikkelen. De strijd voor talentontwikkeling en faire kansen was anno 1969 - en blijft o.i. anno 2009 - in de eerste plaats een strijd voor het conserveren en optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs, van de belangrijkste GOK-hefboomen. Jammer genoeg is deze kwaliteit de voorbije 40 jaar gedaald. Ook volgens de bekende socioloog *René Boudon* en zijn leerlingen *Nathalie Bulle* (*L'école et son double*, 2009) hebben veel hervormingen de leeropdracht van de school aangetast. De talentontwikkeling en faire kansen waren al in 1969 ver gevorderd, maar we hebben sindsdien een aantal stappen achteruit gezet. Prof. René Boudon nam vanaf de jaren zestig ook openlijk afstand van de nefaste GOK-ideologie van Bourdieu.

## 4 Augustus-noodkreet van Mieke Van Hecke

Ook Mieke Van Hecke, directeur-generaal VSKO, is het niet eens met GOK-ideologen als Nicaise en met de VSO-2-promotoren. Haar oproep eind augustus maakte veel indruk. *Van Hecke* bracht in Knack van 26 augustus een dubbele boodschap. Ze stelde vooreerst: *"Ik verzet me tegen de bewering dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt. Daar hoort dan de stelling bij dat een brede gezamenlijke eerste graad in het s.o. een oplossing zou zijn voor het probleem van de schotten tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, die maken dat leerlingen vastzitten als ze eenmaal een keuze hebben gemaakt. Mijn repliek is dat het dan al te laat is en dat een grote groep leerlingen zich na het basisonderwijs niet meer vrij kan oriënteren. ..."* Tegelijk lanceerde Van Hecke een oproep voor een intense en vroegtijdige aanpak van (taal)achterstanden. (*Niet alle sporen zijn gelegd*, Knack, 26 augustus 2009). Al bij haar aantreden in 2004 stelde *Van Hecke* dat ze niet geloofde in slogans zoals wegwerken van de schotten (verschillen) tussen de onderwijsvormen. In een interview met KNACK poneerde ze: *"Ik wil niet te veel schotten afbreken. ... Moeten we de studiekeuze uitstellen tot 14 jaar? Tot 16 jaar? ... Roepen we dan geen nieuwe frustraties op bij jongeren die perfect weten wat ze willen studeren? Creëren we dan geen nieuwe schoolmoeheid?"* (*Met onderwijs experimenteer je niet*, 25.08.04).

In haar augustus-oproep vroeg *Van Hecke* om onze centen niet te investeren in een dure hervorming van het s.o., maar prioritair in een krachtig (taal)achterstandsbeleid voor jonge leerlingen. We moeten volgens

de directeur-generaal zoveel als mogelijk voorkomen dat leerlingen op het einde van het lager onderwijs immense achterstanden oplopen waardoor ze nog moeilijk aansluiting vinden in het secundair onderwijs. De oproep van *Mieke Van Hecke* kreeg ruime weerklank en instemming. In een standpunt van september 2009 sloot *Wilfried Van Rompaey*, secretaris-generaal VVKHO, zich bij dit standpunt aan. Zijn basisstelling luidt: *“Het naïeve geloof in de remediërende kracht van het puur afschaffen van de termen ASO, TSO, BSO en KSO stoort mij al langer. Ziet men dan niet dat studierichtingen altijd een naam zullen moeten hebben en dat die naam altijd bepaalde kenmerken van ‘moeilijker’ of ‘gemakkelijker’ zal hebben, van ‘eerder theoretisch georiënteerd, dan wel ‘eerder praktisch’ (of een of andere combinatie van de beide oriëntaties). Hiermee is trouwens niets mis.”* (*‘Enkele reflecties’ bij het plan Monard*, website vsko & *H’ogelij*n, september 2009). We stelden verder met genoegen vast dat ook de algemene vergadering van de Associatie K.U.Leuven al in juni 2009 haar algemene bezorgdheid uitte over de algemene strekking van het rapport-Monard.

## 5 Voorrang voor verwaarloosd s.o.?

*Monard* vertrekt in *KLASSE september 2009* van de stelling dat ons basis- en hoger onderwijs grondig werden vernieuwd, maar dat in ons secundair onderwijs sinds 50 jaar niets meer veranderd is. We moeten dus prioritair investeren in de hervorming van het s.o. Bij het aantreden van minister *Vandenbroucke* eiste de commissie ‘Accent-op-talent’ van de Koning-Boudewijn-Stichting dat er de komende jaren maar liefst 30 miljard BEF geïnvesteerd moest worden in de hervorming s.o.

Nergens werd o.i. de voorbije 40 jaar meer geëxperimenteerd met- en geïnvesteerd in - hervormingen dan in ons secundair onderwijs. *Monard* en co verzwijgen vooreerst dat het voorgestelde VSO-2 al grootschalig uitgetest werd in Vlaanderen en Wallonië tussen 1970 en 1990. Vanaf 1970 legde de minister het VSO op aan het Rijksonderwijs en ook een groot aantal katholieke scholen voerden VSO in - mede verleid door vele voordelen inzake omkadering en centen. Nergens werden meer miljarden in hervorming en experimenten geïnvesteerd dan in het s.o. Denk maar aan de vele miljarden voor het VSO (15 % surplus!), aan het dure en eeuwig durende experiment modulair beroepsonderwijs, aan de vele proeftuinen, ... Het VSO werd weer opgedoekt, de evaluatie van het modulair onderwijs viel tegen, men durft de proeftuinen niet eens evalueren, ... De grote hervormingsplannen in 1995 van *Monard* en *Van den Bossche* - met grootschaligheid en enveloppefinanciering als centrale kenmerken, hebben we gelukkig met succes bestreden. Via financiële prikkels werd achteraf wel een beperktere schaalvergroting opgedrongen. Op het vlak van de didactische vernieuwingen werden ook veel centen geïnvesteerd in dubieuze nieuwlichterij: denk maar aan de moderne wiskunde, modieuze aanpakken vreemde talenonderwijs, taakgerichte en constructivistische aanpak Nederlands (o.a. Steunpunt NT2), ... Nooit werd de voorbije 40 jaar één euro geïnvesteerd in het koesteren en optimaliseren van oerdegelijke aanpakken. De mensen die zich hiermee belangeloos inlieten, kregen ook nooit enige officiële waardering.

## 6 Vooraf VSO<sup>2</sup> uittesten!

Als gevolg van het rapport-Dijsselbloem geldt nu in Nederland als algemene stelregel dat hervormingen eerst in de praktijk uitgetest moeten worden. Dat moet o.i. ook de stelregel zijn bij VSO-2. Het VSO-1 werd zonder enige test opgelegd en in 1989 weer afgevoerd. De hervorming-Monard betekent volgens ons VSO in het kwadraat (VSO<sup>2</sup>). Die hervorming moet dus vooraf grondig uitgetest worden. We moeten ook rekening houden met de ervaring die we kunnen halen uit gelijkaardige hervormingen: VSO -1, proeftuinen en zogenaamde ‘authentieke’ middenscholen, middenschool en gemeenschappelijke basisvorming in Nederland, collège unique in Frankrijk, comprehensief onderwijs in Engeland, Verenigde Staten, Noorwegen en Finland ...

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



repliek op de kritiek dat VSO-2 een aantasting van de sterke kanten van ons degelijk s.o. inhoudt, wekt Monard hier plots de indruk dat VSO-2 vooral de sterke kanten wil koesteren. Monard en co hebben blijkbaar ook niet veel zin om het door minister Smet gevraagde bijkomend rapport over de situatie in het buitenland en over de mening van de praktijkmensen op te stellen. Ze vinden het blijkbaar niet opportuun om te verwijzen naar de ons omringende landen, naar het afschaffen van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland, naar het slecht presterende comprehensieve Noorwegen ... En gisteren zei iemand ons dat de commissie-Monard opgedoekt zou worden.

We zouden ook veel kunnen leren uit de vele mislukte experimenten met de middenschool, gemeenschappelijke basisvorming, VSO, ... We sturen ook aan op een evaluatie van al die proeftuinen en van de authentieke middenscholen. In een aparte bijdrage verderop brengen we enkele getuigenissen over het reilen en zeilen in *authentieke* middenscholen die minder authentiek blijken te zijn (zie p. 26).

## 7 Vertrekken van rapport Monard? VLOR-advies?

Het rapport-Monard is o.i. een partijdig en praktijkvreemde blauwdruk. Met de mening van de meeste leerkrachten en met belangrijke rapporten en studies over deze thematiek in Nederland, Frankrijk, Duitsland ... wordt geenszins rekening gehouden. Mede als gevolg van de kritiek op het rapport-Monard had minister Vandenbroucke zich in april j.l. een beetje gedistantieerd van het rapport. Er is ook volgens Smet nog absoluut geen sprake van een blauwdruk. De leerkrachten, de scholen e.d. moeten volgens de minister nog geraadpleegd worden, enz. In het regeerakkoord lezen we echter dat de nota-Monard als vertrekpunt zal dienen voor verdere gesprekken; men wekt ook de indruk dat er al een soort consensus zou bestaan. Het verwondert ons dat minister Smet stelt dat de commissie-Monard de opdracht kreeg "*haar ronde in de scholen voort te zetten*". Die ronde is o.i. nog niet gestart. Monard stelt wel in *Klasse* dat er veel onderwijzers deel uitmaken van zijn commissie, maar we tellen slechts 1 leerkracht en dit is dan toevallig ook een coördinator en promotor van een authentieke middenschool.

Een open debat over zo'n revolutionaire hervorming van het s.o. kan o.i. geen echt debat worden als het enkel gebaseerd wordt op het partijdige rapport-Monard - met inbegrip van de stemmingmakerij en kwakkels over de kommer en kwel in ons onderwijs. Net als O-ZON & *Onderwijskrant* tekende ook de COC-vakbond in april onmiddellijk protest aan tegen de wijze waarop de blauwdruk tot stand kwam (*Het begin van een lange, gladde weg, Brandpunt* mei 2009). We citeren even: "*Niet alleen via 'Schooldirect' maar ook in het Vlaams Parlement verklaarde minister Vandenbroucke dat het debat om te komen tot een eigentijds secundair onderwijs, zou opgestart worden met een nota opgesteld door een groep van deskundigen die onafhankelijk van hem een aantal ideeën op papier zou zetten. Hoezo onafhankelijk? Zou het dan niet beter geweest zijn als in deze commissie geen kabinetsleden zouden gezeten hebben? En ook geen ambtenaren, tenzij als technici? En zou er dan beter ook geen interferentie geweest zijn met de commissie Accent op Talent? En waarom kreeg de commissie dan de opdracht te werken binnen de huidige beleidslijnen? Zijn die beleidslijnen dan dogma's? ... Ten gronde blijven we stellen dat het voor de geloofwaardigheid van het rapport niet alleen beter zou geweest zijn mochten er in de commissie minder beleids-, maar meer praktijkmensen gezeten hebben, maar ook als ze een grotere vrijheid én onafhankelijkheid had gekregen. ... COC is tegen onderwijsvernieuwingen die worden opgedrongen door zelfverklaarde onderwijsspecialisten die, wellicht vanuit hun eigen heilige overtuiging maar zonder bewezen onderbouw, bepaalde onderwijsvernieuwingen keer op keer propageren vanuit de verschillende commissies waarin zij zetelen en van daaruit orakelen dat er in het onderwijsveld een ruime consensus bestaat over hun ideeën.*" We verheugden ons over het kritische mei-standpunt van de COC. We zijn ook benieuwd hoe de lerarenbonden zullen reageren bij het opstellen van het gevraagde VLOR-advies.

## 8 Opmars VSO-2 & verzet

Na het opdoeken van het VSO in 1989 bleef het even stil op het middenschoolfront, al hield de Stichting Authentieke Middenscholen het comprehensief vuur warm, hierbij gesteund door de actiegroep WIVO, destijds opgericht om een tegenwicht te vormen tegen de VSO-critici. De voorbije 10 jaar zwengelden de Sp.a-slogans over gelijke kansen, GOK-ideologen als Nicaise, PISA-kopstuk Andreas Schleicher, Accent-op-Talent van de KBS, ... de discussie over de sociaal-discriminerende structuur van het s.o. weer aan. Ze konden hierbij op de steun rekenen van topambtenaren, van de ministers Vanderpoorten en

Vandenbroucke, van de VLOR en van de VLOR-voorzitter s.o., van sociale organisaties als ACW, ACOD, Welzijnszorg, ... Het comprehensief GOK-establishment domineerde volledig het debat van de voorbije 10 jaar. Met *Onderwijskrant* en *O-ZON* zorgden we wel voor wat weerwerk.

De comprehensieven waren in 2004 dolgelukkig met de beleidsvoornemens van minister Vandenbroucke om de schotten tussen aso, tso en bso weg te werken. Met de blauwdruk van de commissie Monard en het nieuwe regeerakkoord lijkt de verlossende comprehensieve hervorming en democratisering meer nabij dan ooit. Leden van het comprehensief establishment richten overal studiedagen in voor hun geloofsgenoten ( *School+* op 14 mei, studiedagen OVDS ...). Het comprehensieve complex viert feest, de redding uit de ellende van de sociale discriminatie is nabij. Na zovele eeuwen van sociale discriminatie in ons s.o. zullen nu alle leerlingen hun talenten volop kunnen ontplooiën, niet enkel de zwakkeren, maar vooral ook de bollebozen, aldus Monard en co in *Vrije Tribunes* in *De Standaard* van 2 juli en 23 augustus.

Heeft het nog zin te willen opboksen tegen al dat geweld van het machtige *comprehensieve establishment*, gesteund vanuit het beleid, tal van koepelstructuren, de Koning Boudewijnsstichting, StAM en WIVO, *School +*, OVDS, KLASSE, VLOR, de krant *De Standaard* ...? Ook het *Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs* (VVKSO) spreekt zich in een kadertekst van 29 april 2009 uit voor het wegwerken van de schotten tussen aso, tso en bso en voor een gemeenschappelijke eerste graad. Op de studiedag van *School+* op 14 mei bleek ook dat de VLOR-voorzitter s.o., *Patrick Weyn*, een fervent voorstander was van de hervormingen en de stemmingmakerij tegen ons onderwijs ten top dreef.

Op een eerste gezicht lijkt verzet zinloos en verspilling van krachten. Toch zijn we ervan overtuigd dat we de situatie kunnen keren. We weten dat de meeste leerkrachten en ouders het hervormingsplan van Monard en co niet genegen zijn. Eens te meer proberen we als *Onderwijskrant* en actiegroep *O-ZON* het debat open te trekken en te stofferen. We sturen alvast ons themanummer naar de beleidsmensen. *O-ZON* wil ook een colloquium over deze kwestie organiseren; we zoeken nog naar partners. We merken verder met genoegen dat DIROO op haar website ([www.diroo.be](http://www.diroo.be)) een debat over deze thematiek heeft opgezet.

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

# Comprehensieve middenschool zorgt niet voor meer GOK-kansen Studies vanaf 1968: weinig ontginbaar talent, grotendeels meritocratisch en fair s.o.

Raf Feys

## 1 Hoge GOK-verwachtingen

Centraal in het regeerakkoord en in de beleidsnota 2004-2009 stond vooral de drift om 'talenten te bevrijden' via het vervangen van ons opgedeeld s.o. door een comprehensief systeem met gemeenschappelijke middenschool e.d. Prof. Ides Nicaise verwoordde de hoge verwachtingen als volgt: "Als leerlingen secundair onderwijs langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milderer en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het ASO gaan en omgekeerd" (DM, september 2004).

En in het rapport-Monard lezen we: "Elk scharniertalent in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt. Daardoor (re)produceert het onderwijssysteem sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen". De grote bekwaamheidsverschillen en de grote relatie met het scholingsniveau van de ouders zouden volgens de comprehensieven in grote mate het gevolg zijn van het discriminerend en selectief secundair onderwijs. In deze bijdrage willen we op basis van onderzoek aantonen dat comprehensief onderwijs de onderwijskansen niet vergroot, dat er relatief weinig ontginbaar talent aanwezig is. Het secundair onderwijs biedt ook allang veel meer faire en meritocratische kansen dan de comprehensieven willen toegeven.

## 2 Weinig 'ontginbaar talent' in s.o.

### 2.1 Talentenonderzoek Van Heek (1968) en CSPO (1970)

Inzake het streven naar verdere democratisering van het onderwijs wisten we al in de jaren '60 dat de belangrijkste GOK-aangrijpingspunten zich veel minder in het secundair onderwijs situeerden dan velen voorheen lieten uitschijnen in publicaties over 'verborgen talenten' - mede op basis van onderzoek in de VS, Engeland, Nederland en Vlaanderen. Precies daarom hebben we in een reeks TV-programma's over de democratisering van het onderwijs in 1971 en op het VLOR-startcolloquium van 1973 ervoor gepleit om prioritair aandacht te besteden aan een onderwijsvoorrangsbeleid in het basisonderwijs. We spraken o.a. over scholen en streken met opvoedkundige voorrang (educational priority) – net zoals in het Engelse Plowden rapport van 1967.

Ook het grootschalige Nederlands talentenonderzoek 'Het verborgen talent' o.l.v. onderwijssocioloog Van Heek en co uit 1961-1968, wees uit dat er in het voortgezet onderwijs niet veel verborgen talent meer te ontginnen was, een bevestiging van vroegere Engelse studies. Volgens Van Heek en co waren de keuze voor een vorm van voortgezet onderwijs en de resultaten tijdens de 6 jaar s.o. grotendeels in overeenstemming met de schooluitslag en de testuitslagen eind lager onderwijs. De cognitieve kenmerken bij de start van het voortgezet onderwijs bepaalden voor een groot deel het bereikte niveau. Van Heek ging er nochtans bij de start van het project in 1961 van uit dat er bij de aanvang van het s.o. een direct beschikbare reserve aan onbenut talent aanwezig was (vandaar de titel van zijn project: het verborgen talent).

De studie van Van Heek bevestigde dat de achterstandsbestrijding zo vroeg mogelijk aangepakt moest worden en dat we weinig heil mochten verwachten van de hervorming van het secundair onderwijs. De conclusies van het grootscheepse onderzoek veroorzaakten ontredde in het kamp van de onderwijssociologen die vreesden dat hun 'sociale discriminatie'- studies in het gedrang zouden komen. Critici van het middenschool-project van minister Van Kemenade verwezen rond 1970 naar het talentenonderzoek van Van Heek en stelden dat de middenschool niet de vooropgestelde doelen zou bereiken. Uit een onderzoek in de jaren tachtig concludeerde ook prof. G.W. Meijnen dat minstens 80 % van de verschillen tussen leerlingen van uiteenlopende sociale milieus al vast ligt op het einde van de basisschool

(Meijnen, G.W., *Hulpbronnen voor schoolcarrière. Een poging tot synthese*, in: *Sociologische Gids*, 1990, 5, pp. 288-303).

Geïnspireerd door het onderzoek à la Van Heek, stelden we zelf in 1969-1971 in ons Leuvens CSPO-onderzoek vast dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs vrij meritocratisch verliep. Ook in Vlaanderen was het zo dat vrijwel al degenen die aan het einde van het basisonderwijs behoorlijke school- en PMS-testuitslagen behaalden, ook werkelijk doorstroomden naar het aso. We volgden 5000 leerlingen bij de overgang naar het secundair onderwijs en dit net voor de invoering van het VSO. De meritocratische overgang naar het s.o. was in 1969 al vrij ver gevorderd. Collega-onderzoeker en socioloog Leo Dulaing was niet gelukkig met de uitslag van het talentenproject van Van Heek en met de vaststelling dat we binnen het CSPO-onderzoek tot analoge conclusies kwamen. In latere bijdragen over dit project verzwegen hij dat de keuze voor een onderwijsvorm s.o. grotendeels gebaseerd was op de schooluitslag 6<sup>de</sup> leerjaar & PMS-testuitslagen. En de correlatie met de intellectueel-sociale afkomst van de leerlingen wees volgens hem enkel op sociale discriminatie en niet op het feit dat de democratisering al ver gevorderd was.

## 2.2 Recentere studies

Uit een vrij recente Nederlandse overzichtsstudie '*Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs*' bleek dat de onderwijsresultaten van de leerlingen s.o. in sterke mate een weerspiegeling zijn van hun capaciteiten en inspanningen en dat het secundair onderwijs dus sterk meritocratisch is. De professoren *Dekkers en Bosker* concludeerden een paar jaar geleden dat verschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs die gerelateerd zijn aan hun sociaal-economische of etnische achtergrond, bijna geheel te herleiden zijn tot verschillen die zich reeds in het basisonderwijs manifesteren. En de advisering op het einde van het basisonderwijs is ook in sterke mate gebaseerd op de capaciteiten op het einde van het basisonderwijs (*Dekkers, H., & Bosker, R.J. Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs. Pedagogische Studiën, 81, 75-166 en Onderwijskrant 131*). Achterstandsbestrijding in het secundair onderwijs komt te laat en dit is dan 'dweilen met de kraan open'. De grondtoon in Nederland is al lange tijd dat het voortgezet onderwijs behoorlijk meritocratisch functioneert. Het achterstandsbeleid besteedde de voorbije jaren dan ook alle aandacht aan het basisonderwijs en aan de voorschoolse periode.

Ook *Sammons et al.* kwamen voor het Verenigd Koninkrijk tot een soortgelijke bevinding (*Sammons, P. M. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over nine years. British Educational Research Journal 21(4), 465-485*). Deze conclusies gelden o.i ook voor Vlaanderen en worden in het LOSO-onderzoek van Prof. Jan Van Damme en co geenszins tegengesproken. Ook *Tanja Traag* e.a. kwamen in een recent cohortenonderzoek in Nederland tot de conclusie dat de cognitieve kenmerken bij de start van het voortgezet onderwijs voor een belangrijk deel het bereikte opleidingsniveau bepalen. Het opleidingsniveau van de ouders correleert ook hier sterk met het opleidingsniveau van de kinderen (*Tanja Traag e.a., Sociale herkomst en schoolloopbanen*, in Sjoerd Karsten & Peter Slegers, *Onderwijs en gelijkheid, grenzen van de maakbaarheid?*, Garant, 2005.)

## 3 Comprehensief onderwijs verhoogt onderwijskansen niet

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

In 2008 zorgde *prof. Helmut Fend* voor een even ontnuchterende onderzoeksconclusie. *Fend en zijn medewerkers* stelden in een nieuw grootschalig loopbaanonderzoek (12 tot 35 jaar) vast dat het gevolgd hebben van de *Gesamtschule* geenszins leidde tot meer kansen voor arbeiderskinderen op het niveau van de verdere onderwijsloopbaan en de latere arbeidsmarktpositie. Zo bleef ook de samenhang met de afkomst (vooral scholingsniveau ouders) even groot. *Fend* heeft hier nu meer dan ooit de conclusie uit getrokken dat de invoering van een comprehensieve middenschool geen GOK-effecten opleverde. *Fend* verwacht nu veel meer heil van achterstandsaanpak in het basisonderwijs en van het terug onderbrengen van de 10 à 12-jarigen in het basisonderwijs. Hij pleit voor een gelede structuur vanaf 12 jaar die vrij goed overeenkomt met de huidige Vlaamse situatie. We besteden verderop een aparte bijdrage aan het onderzoek en de visie van *Helmut Fend* ( p. 49).

Het interessante aan de studies à la *Fend* is precies dat hij het al dan niet volgen van een comprehensieve middenschool in hetzelfde land vergelijkt. Hij kijkt daarbij ook de resultaten op het einde van de rit en in het hoger onderwijs en zelfs op het vlak van de latere beroepspositie. In PISA-publicaties vergelijkt men (ten onrechte) landen met een totaal andere maatschappelijke achtergrond en men baseert zich enkel op een vrij partiële toets algemene vorming (b.v. lezen, wiskunde) bij 15-jarigen. In landen met een opgesplitste lagere cyclus zoals Vlaanderen krijgen tso- en bso-leerlingen minder uren algemene (aso)vorming dan bijvoorbeeld in de Finse comprehensieve middenscholen, maar veel meer uren technische vakken. Als men meer vakken zou betrekken bij de PISA-toets en ook eens zou testen bij 18-jarige leerlingen, dan zou men een ander beeld krijgen en o.a. vaststellen dat de Finse leerlingen minder voorbereid zijn op nijverheidsberoepen en op het hoger technisch onderwijs (zie bijdrage over Finland op p. 51).

Ook het VSO-experiment in Vlaanderen en Wallonië wees in de jaren tachtig uit dat de invoering van comprehensief onderwijs weinig veranderde aan de onderwijskansen, het zittenblijven e.d. Er zijn overigens voldoende aanwijzingen dat de meer radicale invoering van VSO in Franstalig België er tot een gevoelige daling van het niveau heeft geleid, waarvan vooral de cognitief en/of sociaal benadeelde kinderen het meest de dupe waren. Het is ook de periode waarin in Franstalig België het zittenblijven en de achteruitgang op internationale studies sterk is toegenomen. En in de jaren negentig heeft men er de zgn. 'école de la réussite' ingevoerd waarbij de leerlingen enkel op het einde van het tweede jaar mochten beoordeeld worden en dus automatisch overgingen naar het 2<sup>de</sup> jaar. Dit was gebaseerd op de Jospin-hervorming in Frankrijk van 1989. Hierdoor nam het aantal mislukkingen weer toe en dit systeem werd dan achteraf weer afgebouwd. Vroeger scoorden Franstalig België en Frankrijk veel beter voor internationaal vergelijkende studies (IEA). Precies de comprehensiverende hervormingen hebben er volgens velen tot een sterke achteruitgang geleid.

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

In de bijdrage *Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich* (zie Internet) toont de invloedrijke Zwitserse onderwijskundige *Jürgen Oelkers* aan dat PISA-scores niet zomaar op naam te brengen zijn van de schoolstructuur en dat vergelijkingen met Finland eigenlijk niet opgaan. Deze bijdrage is te lezen bij de rubriek voordrachten op de website van *Oelkers*. Terloops: *Oelkers* gaat ook geenszins akkoord met de simplische wijze waarop de OESO 'gelijke kansen' omschrijft en meet. In een aparte bijdrage verderop gaan we inop de GOK-mythes in verband met Finland (p. 51).

# **Plan-Monard: comprehensieve hervorming & ontplooiingsmodel: kansen, talenten & centen verkwanzelen**

## **Illusies over uitstel keuze, wegwerken schotten, nieuwe AVC-leren e.d.**

**Raf Feys, Marc Hullebus, Pieter Van Biervliet**

### **1 Inleiding & overzicht**

Wijzelf en vele anderen zijn de mening toegedaan dat veel GOK-ideologen en beleidsmensen al sinds de jaren 1960 ten onrechte veel GOK-heil verwachten van de hervorming van de structuur van het secundair onderwijs in de richting van een comprehensieve middenschool, gemeenschappelijke basisvorming e.d. Vanaf de jaren 1960 zijn er in België, Nederland, Frankrijk ... enorm veel centen gestopt in de comprehensieve hervorming van het secundair onderwijs (VSO, middenschool & gemeenschappelijke basisvorming, collège unique ...). Het heeft eerder averechtse effecten opgeleverd. In Nederland werd het experiment met de middenschool vlug weer afgevoerd en in 2003 werd ook de brede gemeenschappelijke stam basisvorming sterk gereduceerd.

De promotoren van een comprehensieve middenschool in Vlaanderen, Nederland, Frankrijk ... hebben hun pleidooi voor een comprehensieve structuur ook telkens gecombineerd met een pleidooi om het didactisch instructiemodel grotendeel te vervangen door een ontplooiingsmodel. Ook bij Monard en co is dit weer het geval. Precies de keuze voor het ontplooiingsmodel remde de talentontwikkeling af en de 'zwakkere' leerlingen waren hier het meest de dupe van.

Eind mei verstuurd Onderwijskrant en O-ZON al een eerste kritische analyse van het plan-Monard naar de pers. We namen die reactie ook op in Onderwijskrant nr. 149. In deze bijdrage nemen we de belangrijkste kenmerken van de voorgestelde comprehensieve hervorming onder de loupe. We staan in punt 2 stil bij de gemeenschappelijke eerste graad en basisvorming. Vervolgens verwonderen we ons over de *'oppervlakkige aanraking met belangstellingsgebieden'* in de eerste graad. Punt 4 draagt als titel: *Belangstellingsgebieden vanaf 3<sup>de</sup> jaar i.p.v. onderwijsvormen & studierichtingen hiërarchie & verschillen & waterval blijven*. In punt 5 tonen we aan dat de hervorming tot een ontwaarding van t.s.o. en bso zou leiden i.p.v. herwaardering en tot verdere dualisering. Punt 6 verwijst de sprookjes over differentiatie binnen heterogene klassen naar fabeltjesland. In punt 7 bekijken we de didactische keuze voor een AVC-ontplooiingsmodel dat enkel de verdere ontscholing zou bevorderen.

### **2 Gemeenschappelijke eerste graad & heterogene klassen: nefast voor toekomstige advocaten, nefaster voor loodgieters**

#### **2.1 26 uren gemeenschappelijk minimumleerplan!**

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

De gemeenschappelijke stam is radicaler opgevat dan in het VSO van weleer. Vanaf het 2<sup>de</sup> jaar waren er minder uren gemeenschappelijke vorming, en meer uren voor opties. Dan werden de 23 uur gemeenschappelijke stam aangevuld met 10 uur voor een combinatie van 2 fundamentele opties, ofwel

een combinatie van één fundamentele optie en één bijzondere optie. De toegelaten combinaties gaven in totaal acht mogelijkheden. Zo'n combinatie maakte in feite een studierichting uit. Zo was er een richting oude talen-wetenschappen, techniek-mechanica, enz. Er was vanaf het 2<sup>de</sup> jaar ook een beroepsvoorbereidend jaar voor typische bso-leerlingen waardoor men de heterogeniteit in de gemeenschappelijke stam reduceerde tot een combinatie van aso- en tso-leerlingen.

De gemeenschappelijke eerste graad is volgens *commissielid Patrick Weyn* - voorzitter VLOR s.o. - gebaseerd op het werken met *"minimumdoelstellingen, door zoveel mogelijk leerlingen behaald"* (*Studiedag School+*, 14.05.09). Voor de heterogene leerlingenpopulatie zal men dus moeten zoeken naar de grootst gemene deler binnen een gemeenschappelijk minimum-leerplan voor de vroegere aso-, tso-, bso- leerlingen. Men zal de leerinhoudelijke eisen van het huidige aso moeten afzwakken en de traditionele tso- en bso-leerlingen zullen veel minder technische vakken krijgen. Pas vanaf het derde jaar is er sprake van de invoering van *hogere en lagere beheersingsniveaus* voor een aantal vakken van de basisvorming.

In het interview met KLASSE (september 2009) vermijdt Monard angstvallig termen als gemeenschappelijke basisvorming. Op de vraag *'Komt er opnieuw een gezamenlijke eerste graad'* (zoals destijds in het VSO) antwoordt Monard ontwijkend: *"Eigenlijk stellen we iets anders voor. We willen dat de leerlingen in die eerste graad met zoveel mogelijk belangstellingsgebieden in aanraking komen... En we hebben dezelfde bedoeling met het afschaffen van de labels aso, tso, bso en kso...."* In het plan-Monard is de gemeenschappelijke stam groter dan in het VSO en in het 2<sup>de</sup> jaar zijn ook nog de bso-leerlingen van weleer hierin betrokken. Monard verzwijgt dat de fundamentele wijziging vooral slaat op de 26 uur gemeenschappelijke lessen met gemeenschappelijke eindtermen en leerplannen en dit ook nog in het tweede jaar. Die 4 'kluts'-uurtjes voor belangstellingsgebieden zijn eerder marginaal.

## 2.2 Gemeenschappelijke basisvorming: nefaste effecten

Leerkracht *Vincent Bollengier* formuleerde vrij goed de opvatting die leeft bij de meeste leerkrachten: *"Leerlingen die in de basisschool zes jaar samen hebben doorgebracht zullen dat in de eerste twee jaar van de middelbare school opnieuw doen. Nochtans is het onderscheid tussen theoretisch meer en minder begaafde leerlingen op het einde van de basisschool al lang duidelijk en zijn leerlingen opgelucht dat ze in de middelbare school eindelijk in een homogeenere groep terecht komen waar ze beter aan hun trekken komen. Hoe kan je op een zinvolle manier een vak als Nederlands onderwijzen aan een klas leerlingen met heel verschillende cognitieve competenties? Dit zal zorgen voor frustratie bij alle kinderen : voor de enen zal het te snel gaan, voor de anderen te traag. Geen goede manier om schoolmoeheid tegen te gaan, me dunkt"* (DS-website van 24 augustus).

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

*Monard en co* probeerden de voorbije maanden de nivelleringskritiek te parreren door blufpoker te spelen. Alleen al de kop van het bijdrage-interview *'Geef ook bollebozen een gepast leertraject'*, (DS, 23

augustus 2009) suggereert dat iedereen beter aan zijn trekken zal komen dan in het huidige s.o.. We citeren: *"Monard noemt het belangrijk het onderwijs te veranderen voor wie onder aan de leerladder staat, maar zegt: 'Het is fout alleen voor hen te veranderen. De snellere leerlingen moeten niet voortdurend afgeremd worden. Iedere jongere moet uitgedaagd worden om het maximum te halen uit de talenten die hij in zich heeft. Iedereen heeft een gepast leertraject nodig. Ook de bolleboos."* Hoe kunnen vluggere en tragere leerlingen een gepast leertraject krijgen als gewerkt wordt met eenheidsleerplannen die vooral afgestemd zijn op de grootste gemene deler. Ook het werken met sterk heterogene klassen leidt tot nivellering

De hervormers willen koste wat kost vermijden dat er talent verloren gaat, maar hun voorstellen zijn nefast voor de talentontwikkeling van alle soorten leerlingen. Dit blijkt ook uit de nefaste gevolgen van de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland. In het rapport-Dijsselbloem (2008) lezen we dat zo'n gemeenschappelijke basisvorming nefaste effecten opleverde: *"De gemeenschappelijke en brede basisvorming bleek voor vmbo-ers (=bso- en tso-ers) te moeilijk en te theoretisch en voor vwo-ers (=aso-ers) veel te makkelijk. Toch werden ze er in gelijke mate aan onderworpen. De zwakkere leerlingen waren het meest de dupe van de hervorming en voor de betere leidde de basisvorming tot ondervoeding en onderpresteren. Die opgelegde gelijkheid was een politiek correct dogma waar de onderwijspraktijk helemaal geen behoefte aan had"*. De invoering van de gemeenschappelijke basisvorming had ook als gevolg dat leerlingen aan de grens massaal naar Vlaamse tso- en bso-scholen trokken. Volgens het rapport leidde de gemeenschappelijke basisvorming voor een groot aantal leerlingen tot een sterke reductie van het aantal uren technologie, nijverheidstechnieken e.d. en tot een onderwaardering van alles wat te maken heeft met techniek en handvaardigheid. Ook het plan-Monard zou tot een ontwaardering i.p. v. herwaardering van het tso leiden. We werken deze thematiek verder uit in punt 5. De beleidsmakers hoopten ook dat de verregaande gemeenschappelijke basisvorming er de scholen zou toe stimuleren om de leerlingen in het eerste jaar samen te plaatsen in een gemeenschappelijk eerste jaar, een gemeenschappelijke en heterogene brugklas. Maar ook dat mislukte.

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

### **3 'Vluchtige aanraking' met belangstellingsgebieden. Geen opties!?**

Er zijn dus in het eerste en tweede jaar ook 4 uur voorzien voor kennismaking met zoveel mogelijk belangstellingsgebieden in functie van de definitieve keuze van belangstellingsgebieden (en vakken) in de 2<sup>de</sup> graad. Er mag in principe geen sprake zijn van echte opties, van een voorafname op de latere studieloopbaan. Om te kunnen kiezen zou een leerling met al die belangstellingsgebieden & vakken moeten kennismaken. Maar aangezien er 4 brede belangstellingsgebieden zijn die elk op zich een groot aantal leerdomeinen beslaan, kan die doelstelling onmogelijk bereikt worden. Het kan enkel gaan om een vluchtig contact met een beperkt aantal leerdomeinen. Als dit volgens Monard de hoofddoelstelling is, dan gaat het om een loze belofte uit fabeltjesland.



Volgens *Patrick Weyn*, VLOR-voorzitter s.o. & lid van commissie-Monard, zouden de leerlingen volgens de geest van het rapport-Monard moeten kennismaken met domeinen uit de vier belangstellingsgebieden. Dit wordt dan wellicht even proeven à rato van 1 lesuur, en is o.i. een maat voor niets. In het rapport-Monard zelf wordt het mooi klinkende principe van het proeven van een breed palet belangstellingsgebieden en het afschaffen van opties echter al meteen tegengesproken. Dit proeven in het eerste jaar zou volgens het rapport eventueel ook één belangstellingsgebied per half jaar kunnen zijn, het kan ook een voorlopige keuze zijn voor één belangstellingsgebied en onderdompeling in andere gedurende telkens een themaweek. In het tweede jaar is dit proeven, geen proeven meer, maar enkel kennismaking met één of ander gebied, een optie dus, ook al mag dit niet gezegd worden.

In een *Vrije Tribune* op 2 juli in DS zwakken Monard en co het principe van het afschaffen van opties via het breed verkennen van belangstellingsgebieden verder af. Ze stellen: *"We vinden het belangrijk dat alle leerlingen kennismaken met tal van belangstellingsgebieden waarmee ze binnen de huidige onderwijsstructuur wellicht niet of nooit in aanraking komen. We pleiten voor een getrapte studiekeuze: wie al sneller wil kiezen (bv. voor Latijn of voor hotelschool) heeft daartoe de mogelijkheid, maar leert in de eerste jaren toch grondig andere gebieden kennen".* KLASSE besluit hieruit: *"Latijn en hotel blijven dus bestaan."*

Wie in het eerste jaar al kiest voor een paar uur Latijn, moderne talen, hotelschool, mechanica-elektriciteit, nijverheidstechnieken ... en in het tweede jaar voor 4 uur Latijn, wetenschappen, mechanica-elektriciteit, moderne talen ... kan toch ongemogelijk grondig kennismaken met de vele belangstellingsgebieden. Wie al sneller een keuze maakt voor Latijn, hotelschool ... kiest in feite onmiddellijk al voor een optie en de scholen zullen de leerlingen ook per optie samen plaatsen. En wie gelooft in het effect, de zinvolheid en organiseerbaarheid van een opsmuk-*onderdompeling in "andere belangstellingsgebieden gedurende telkens een themaweek?"* Voor zo'n flexibele 4 uren belangstellingsgebied zijn er o.i. ook geen echte eindtermen en evaluatievormen mogelijk, met alle gevolgen vandien voor de motivatie en inzet van de leerlingen. We merken een verschil tussen het mooie principe van uitstel van de keuze en de brede verkenning van veel belangstellingsgebieden en anderzijds de concrete uitwerking.

Zowel in het eerste als in het tweede jaar zullen de leerlingen vermoedelijk toch al een belangrijke keuze kunnen/ moeten maken (= een optie kiezen) en niet echt breed kunnen proeven. Wellicht keren de opties en combinaties van opties op de meeste scholen – wellicht ietsje afgezwakt – dan gewoon terug. Dit betekent dus ook *dat de klassieke problematiek van de vroege keuze en van de hiërarchie tussen de belangstellingsgebieden/opties* ook hier al tot uiting zal komen. Wie al vanaf het eerste jaar *"wil kiezen (bv. voor Latijn of voor hotelschool) heeft daartoe de mogelijkheid"*, aldus Monard en co op 2 juli in DS. En als leerlingen in het eerste, resp. tweede jaar minder geproefd hebben van een bepaald domein (b.v. Latijn, wetenschappen, elektriciteit-mechanica, moderne talen ...), maar daarvoor toch nog kiezen in het tweede, resp. derde jaar, dan zullen ze sterk benadeeld zijn ten opzichte van de leerlingen die op dit gebied al serieus gevorderd zijn.

Scholen worden verondersteld een breed palet aan belangstellingsgebieden te organiseren, maar we lezen tegelijk dat enkel op het niveau van de scholengemeenschap het totale pakket aangeboden moet worden. Dit laatste blijft uiteraard nog moeilijk omdat er scholengemeenschappen zijn zonder nijverheidstechnieken, zonder ... Het betekent ook dat leerlingen zich voor bepaalde lessen moeten verplaatsen naar een andere school. Voor de organisatie en programmatie (opstellen van lessenroosters, verdeling en toewijzing leslokalen, enzovoort) is het werken met leerlingen die deels een verschillend studiepakket volgen en dit ook nog in verschillende scholen, een onmogelijke zaak. En aso-scholen hebben b.v. geen praktijklokalen en leerkrachten voor nijverheidstechnieken, hotel e.d. De vele mogelijke combinaties leiden ook tot 'te kleine klasgroepen' en het klasverband wordt teveel doorbroken.

De commissie-Monard hecht bij dit alles naar eigen zeggen veel belang aan de *keuzebekwaamheid van de leerlingen*. Wat bedoelt men eigenlijk met *talenten die vanaf de basisschool moeten ontdekt worden?* En wie en wat zal uiteindelijk bepalen wat een leerling van 12 à 14 jaar zal kiezen? En is het haalbaar en wenselijk dat een 12- à 14-jarige zelfstandig zo'n belangrijke keuzes moet maken. Bijna iedereen beseft dat ze daartoe nog niet in staat zijn. *Keuzebekwaamheid* is weer een van de nieuwe toverwoorden.

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

## **4 Belangstellingsgebieden vanaf 3<sup>de</sup> jaar i.p.v. onderwijsvormen & studierichtingen hiërarchie & verschillen & waterval blijven**

### **4.1 Hiërarchie tussen belangstellingsgebieden**

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

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

En met deze nieuwe structuur zouden dan volgens Monard en co de problemen van verkeerde keuzes, hiërarchie tussen belangstellingsgebieden en richtingen, waterval ... van de baan zijn. Voor ons is het duidelijk dat ook de nieuwe studierichtingen een naam zullen krijgen en de daarmee verbonden appreciatie van *moeilijker of gemakkelijker, eerder theoretisch of eerder praktisch georiënteerd.* Die etiketten zijn ook nodig in functie van het oriënteren van de leerlingen. *Ook met belangstellingsgebieden zal de stratificatie en waardering van de huidige onderwijsvormen en vakken nog duidelijk zichtbaar blijven.* Daarnaast zorgen ook de uiteenlopende beheersingsniveaus voor een aantal vakken algemene vorming voor stratificatie en verschillende waardering. De hiërarchie tussen aso, tso en bso zal dus vervangen worden door een hiërarchie tussen belangstellingsgebieden en beheersingsniveaus.

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

Ook de keuze voor een brutale tweedeling na het 2<sup>de</sup> jaar tussen A(rbeidsmarktgerichte)- en D(oorstroomgerichte) studierichtingen is merkwaardig en eerder in strijd met de comprehensieve principes. Geert Schelstraete stelde in 2001 als toenmalige secretaris-generaal secundair (katholiek) onderwijs: *"Zo'n tweedeling al na 2 jaar in doorstroming en kwalificatie, zou er al gauw toe leiden dat er een dichotomie tussen doorstromers (de slimmen en goeden) en kwalificerenden (de dommen en minderwaardigen) ontstaat, upper en lower class. Die tweedeling tussen doorstroming en kwalificatie wordt nochtans door velen opnieuw bepleit, zoal niet aanbeden. Ze houdt wel in dat leerlingen meteen na de eerste graad overduidelijk kiezen, een keuzemoment dat m.i. vandaag als te vroeg ervaren wordt. Misschien is dat ook een nadeel van het experiment modulair onderwijs, dat de kwalificatie-invalshoek volop uitspeelt. We concluderen dat (huidige) onderwijsvormen de oriëntering geleidelijker leiden dan de voorgestelde tweedeling na de eerste graad, dat een keuze voor kwalificatie en doorstroming dat dus radicaler doet en vooral op de te jonge leeftijd van 14 jaar"* (Toespraak op de Algemene vergadering van St.A.M).

### 4.3 Kritiek Van Rompaey, Van Damme en OVDS

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

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

*Prof. Jan Van Damme* formuleerde eveneens een scherpe kritiek. Hij poneerde: “*Dit (= het vervangen van onderwijsvormen door belangstellingsgebieden) klinkt sympathiek. Uit onderzoek is echter gebleken dat het op het einde van het tweede leerjaar voor veel leerlingen nog niet duidelijk is welke richting ze het best uitgaan. Het is naïef te denken dat dit minder het geval zal zijn als het om hun 'belangstelling' zal gaan dan om hun algemeen prestatieniveau. Een realistische aanpak vereist dan ook dat een nieuwe studierichting starten voor het vijfde leerjaar mogelijk blijft voor alle leerlingen die dit wensen. Dat dat nu niet kan, heeft volgens mij bijgedragen tot een minder positieve waardering van ons Technisch Secundair Onderwijs*” (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, DS, 3 juli). Het grote voordeel in de klassieke 2x3-structuur was precies dat leerlingen na 3 jaar aso nog konden overstappen naar een nieuwe en volwaardige studierichting zoals industriële wetenschappen. Een overstap na 4 jaar aso lijkt ons echter te laat. Ook Jan Van Damme schreef een paar jaar geleden dat de 2x3-structuur in feite beter was dan de 3x2-structuur van het VSO. We bepleiten al vele jaren een terugkeer naar de 2x3-structuur. Dit zou tevens veel meer duidelijkheid scheppen binnen de regentenopleiding.

### 4.4 Besluit

Uit voorgaande beschouwingen besluiten we dat het bij vervangen van onderwijsvormen door belangstellingsgebieden eerder om een cosmetische en gecompliceerde opsmuk gaat die het beoogde doel geenszins bereikt. Het invoeren van de opsplitsing tussen A(rbeidsmarktgerichte)- en D(oorstroomgerichte) studierichtingen vanaf het 3<sup>de</sup> jaar zou de leerlingen nog vroeger dan nu tot een vroege en definitieve keuze dwingen.

## 5 Ontwaarding i.p.v. herwaardering tso en bso

### 5.1 Herwaardering tso en bso?

De comprehensieve eerste graad met zijn 26 uur gemeenschappelijke basisvorming en proefpakketten zal volgens de voorstanders leiden tot een herwaardering van het technisch en het beroepsonderwijs. De comprehensie-promotoren, Accent-op-talent ... beloven veel meer aandacht en waardering voor techniek en technologie, voor leren 'van doen naar denken', enz. Met dit alles hopen ze ook dat meer getalenteerde leerlingen voor het technisch onderwijs zullen kiezen. Ten onrechte. Alleen al de omvangrijke reductie van de technische en beroepsgerichte component in de eerste graad en de reductie van die component in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad ten gunste van de zgn. basisvorming, roept veel vragen op. En kan men bij zo'n reductie nog volwaardig technisch onderwijs uitbouwen en de leerlingen voldoende voorbereiden op hoger technisch onderwijs? Zo'n hervorming zou uiteraard ook veel verschuivingen bij

de leerkrachten veroorzaken, overschotten voor een aantal vakken, tekorten voor andere vakken. Nog andere comprehensieven als Nicaise willen vooral dat veel meer arbeiderskinderen aso volgen. Soms lezen we ook dat het niet zozeer de bedoeling is dat meer leerlingen kiezen voor een technische richting, maar wel dat alle leerlingen voldoende technologische vorming krijgen.

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

## 5.2 Tso-kritiek destijds op VSO-1

VSO-1 wou door het uitstel van studiekeuze dat iedereen zou worden geobserveerd en georiënteerd in functie van zijn interesses en bekwaamheden. En dat zou leiden tot een herwaardering van het tso en tot het aantrekken van meer en betere leerlingen voor het tso, voor Industriële Wetenschappen, enz. Maar al bij de start van het VSO luidde een van de belangrijkste kritieken van veel leerkrachten tso en vertegenwoordigers van het (nijverheids)technisch onderwijs dat de invoering van het VSO tot een onderwaardering van tso en bso en van de technisch-technologische component zou leiden.

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

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

Op pagina 75 formuleerde de actiegroep Neyt-Wielemans volgende conclusie: *"Het oude selectiemechanisme en dualisme zal in het VSO verder spelen – krachtiger nog dan voorheen. In deze zin dan dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, nog breder dreigt te worden. Deze evolutie kan over enkele jaren leiden tot een volkomen depreciatie van elke school, waar de technisch, technologische vormingscomponent centraal staat. ... En langs de andere kant dreigt een kunstmatige toeloop naar en overwaardering voor de zogenoemde intellectuele vormingstypen, die onder de kwantitatieve druk van het democratiseringsproces, hun vroegere eisen zullen dienen af te zwakken en aan te passen, met als uiteindelijk resultaat dat een steeds sterker aanzwellende groep jongeren, mentaal en intellectueel minder goed gewapend, zal trachten een post-secundair diploma te behalen, en in geval van mislukking, totaal onvoorbereid zal zijn op de eisen van het moderne beroepsleven en met 'lege handen' op zoek moet gaan naar een elementaire beroepsopleiding. ... Dit kan ertoe leiden dat een op zichzelf- vooral didactisch – waardevolle vernieuwingsoperatie als het VSO het doel niet kan bereiken of daarin minder goed zal slagen dan het onderwijsstelsel dat het vernieuwen wilde"....*

Op pagina 74 wordt deze conclusie als volgt toegelicht: *"Door het VSO komt aan het licht dat de sociale drempelvrees voor de intellectueel-cognitieve vormingstypen geweldig aan het afnemen is. Deze drempelverlaging zal tot gevolg hebben dat bijna alle normaal begaafde leerlingen, mede onder invloed*

*van samenspelende en krachtige factoren van onderwijsinterne en – externe aard, gaan opteren voor studierichtingen, waarvan de technisch-technologische vormingscomponent nagenoeg afwezig is. Dient de schamele tijd die in het VSO voor technologie uitgetrokken wordt vooral niet om het blazen op te frissen van de intellectueel-cognitieve vormingstypen? Een waarachtige valorisatie van de technisch-technologische dimensie kan aldus door het VSO gewoon worden uitgehouden. .... Komt het dualisme niet versterkt uit de vernieuwingsoperatie VSO? In deze zin vrezen we dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, breder wordt?”*

Het VSO leidde dus volgens velen tot die omgekeerde effecten, tot een onderwaardering van het tso, tot het te laat overstappen naar het tso (na 4 jaar aso), tot een aantasting van Industriële Wetenschappen, ... Ook de hervorming-Monard, een soort VSO in het kwadraat, zou dezelfde effecten sorteren.

## **6 Fabeltjes over differentiatie & heterogene klassen**

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

We formuleerden al een eerste kritiek op de fantasierijke differentiatievoorstellen in bijdragen in *Onderwijskrant* 149 & 131. Aan deze thematiek zullen we later nog aparte bijdragen wijden. We beperken ons hier tot een paar gedachten. We vermelden vooreerst de ontvullende conclusie van een recente en gewaardeerde overzichtstudie over de resultaten van differentiatie-onderzoek. De conclusie luidt: *“In de valabele wetenschappelijke studies die we analyseerden 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 comprehensieve middenscholen wordt het principe van de heterogene klassen ook meestal niet gepraktiseerd. Er wordt vaak gewerkt met vakniveaugroepen en niveauklasse, ook al staat dit haaks op een comprehensieve kerndoelstelling die opteert voor het werken met heterogene groepen waarbij de zwakkere leerlingen kunnen leren van de betere. Ook binnen het VSO werd overigens het vooropgestelde principe van de heterogene klassen met de voeten getreden. *Mieke Van Hecke*, topvrouw katholiek onderwijs, stelde in *Ter Zake* dat zo’n differentiatie binnen heterogene klassen blijkbaar niet realiseerbaar is, aangezien dit anders al lang toegepast zou worden.

De stelling van Mieke Van Hecke wordt bevestigd in een bijdrage van Lieve Vanmaele (KULeuven). *Lieve Vanmaele* - zelf een voorstander van comprehensief onderwijs - interviewde een paar jaar geleden voor het tijdschrift ‘Impuls’ het schoolteam van een Hasseltse ‘authentieke middenschool’ (*‘Op weg naar binnenklasdifferentiatie, Impuls*, september 2004). Uit het interview blijkt vooral dat veruit de meeste betrokken leerkrachten niet geloven in de mooie verhaaltjes inzake differentiatie binnen heterogene klassen en dit in tegenstelling met hun bevlogen middenschooldirectie. We lezen o.a.: *“Na 16 jaar middenschool stuit heterogene klassamenstelling op weerstanden bij een behoorlijk aantal leerkrachten. Vooral ten nadele van de ‘knappere’ leerlingen wordt aangevoerd, aangezien de ‘zwakkere’ klasgenoten veel aandacht opeisen.”* Tussendoor: het gaat hier niet om een volwaardige middenschool aangezien de bovenbouw enkel uit een aso-school bestaat en je dus in zo’n school minder zwakke leerlingen krijgt. Men werkt er dus enkel met gematigd heterogene klassen. Voor een uitgebreide samenvatting van dit interview verwijzen we naar de hierop volgende bijdrage.

## 7 Pleidooi voor verdere ontscholing: AVC-leren: actief- zelfstandig, vakkenoverschrijdend, competentiegericht, ...

### 7.1 Les zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw?

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

Monard en co vertrekken van de stelling dat we nog "*lesgeven zoals in de vorige eeuw*" ( lees: 19de eeuw). *Het schoolse karakter van ons secundair onderwijs* zou in sterke mate contrasteren met de nieuwe en frisse aanpak in het basisonderwijs: "*Ons onderwijs is zeer goed, maar het is nog veel schoolser dan in andere landen.*" De klassieke clichés over lesgeven worden weer opgedist . De bewering alleen al dat het leren van de Vlaamse leerlingen bemoeilijkt wordt door de vele instructie, maar dat ze anderzijds beter presteren dan elders, klinkt paradoxaal. De patiënt lijkt springlevend niettegenstaande de operatie totaal mislukt is. In het basisonderwijs zouden de leerlingen volgens Monard en co wel al modern een activerend onderwijs genieten. In het s.o. zou er al vijftig jaar niets meer vernaderd zijn. Monard en co komen blijkbaar nooit in klas en weten dan ook niet dat de meeste leraren al lang werken met een mix van activerende instructie en activerende taken. Precies daardoor scoren de Vlaamse leerlingen meestal beter dan in andere landen – zowel de zwakkere als de sterke. Precies ook daarom pleit de Nederlandse minister Plasterk in zijn recente beleidsnota voor meer instructie, meer contacturen en meer gestructureerd onderwijs.

### 7.2 AVC-leren: ontplooiingsmodel

Monard en co formuleren tal van voorstellen om het leren te vitaliseren en te actualiseren; "*de leerling moet centraal staan*" (p. 19). Zo zou de school veel meer de leefwereld van de leerlingen in klas moeten halen: "*de schoolse wereld staat te ver van de leefwereld en interessegebieden van jongeren*", "*we moeten de school openbreken om de buitenwereld meer naar binnen te brengen*". In de traditie van Vygotsky wezen opvallend veel pedagogen, psychologen en sociologen de voorbije jaren op het grote verschil tussen alledaagse kennis en anderzijds schoolse of wetenschappelijke kennis, tussen de leefwereldkennis en de schoolse kennis. Op school moeten kinderen vooral ingeleid worden in de vakdisciplinaire werkelijkheidsdomeinen, in de beproefde en geordende cultuur. Ze moeten wel leren '*pour la vie*', maar niet '*par la vie*', '*pour compétence*', maar niet '*par compétence*'. De Franse filosoof *Alain* stelde in zijn *Propos sur l'éducation*: "*Le but de l'enseignement est l'accès aux lumières humaines et ne pas l'accès aux places*". Het afstemmen op de leefwereld en de alledaagse kennis is een aanslag op de essentie van het onderwijs. En het *verleuken* leidt tot knuffelpedagogiek: niet te veel eisen, niet teveel huiswerk, geen echte examens en punten meer ...

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

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

*altijd moet wachten tot alle anderen met hetzelfde klaar zijn.*" Het is bekend dat het zelfontdekkend leren en beperkte instructie & leiding als nefast worden beschouwd door de meeste leerkrachten, maar ook door de belangrijkste leerpsychologen. We schreven er de voorbije jaren veel bijdragen over in *Onderwijskrant*, o.m. over de visie van de leerpsycholoog Sweller. In het kader van de acties van de vereniging O-ZON hebben we overigens vastgesteld dat de meeste leerkrachten en docenten ervan overtuigd zijn dat de ontscholing van het onderwijs ook in Vlaanderen al te sterk gevorderd is en dat er te weinig i.p.v. teveel basiskennis is.

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

De vakken zouden volgens het plan Monard in de eerste graad gegroepeerd moeten worden en er zou hierbij aansluitend veel meer *vakkenoverschrijdend* gewerkt moeten worden: *"lossser komen van de vakken leidt tot een minder gesegmenteerde visie op de werkelijkheid"* (p. 24). Ook het werken met belangstellingsgebieden in de tweede en derde graad stuurt hierop aan. Prof. Helmut Fend stelde in 2008 dat steeds meer duidelijk geworden is dat *enkel een sterk doorgedreven vakkengerichte aanpak en hoge eisen voor een hoog niveau kan zorgen*. Ook de bekendste Engelse kennissocioloog, Michael Young, bekende enkele jaren geleden dat hij in zijn publicaties van de jaren zeventig ten onrechte de klassieke vakdisciplines en schoolse kennis relativeerde (zie ook zijn recente boek: *Bringing Back In Knowledge*). Vakkenoverschrijdende thema's bieden te weinig garantie voor innerlijke samenhang, diepgang en kwaliteit. Het leidt ook vaak tot te veel overlapping.

In verband met de kritiek op AVC-onderwijs à la Monard en co, verwijzen we nog even naar de visie van de Duitse socioloog Niklas Luhmann in zijn postuum uitgegeven werk *'Das Erziehungssystem der Gesellschaft'* (Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 2002). Luhmann analyseert de problemen van het huidige secundair onderwijs en de niveaudaling in het bijzonder. Hij stelt dat het klassieke *Bildungsmodel*, de klassieke interactie leerling/leerling, in onbruik dreigt te geraken door een onophoudelijke stroom van onderwijshervormingen. Hij betreurt het steeds minder beklemtonen van de interactie en instructie en van het belang van het werken vanuit de vakdisciplines. Deze evolutie is volgens hem beïnvloed door modieuze trends binnen de huidige onderwijskunde : als 'zelfstandig leren', 'leraar als coach on the side', 'levenslang leren', 'leren leren', ... Zo is ook het werken op basis van goed afgebakende vakdisciplines volgens Luhman een belangrijk kenmerk van degelijk secundair en hoger onderwijs. Luhmann schrijft *"In onderwijscontexten worden schakelingen van opeenvolgend te induceren vormen van weten of kunnen gecondenseerd in curricula, in (vak)disciplines."* Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen, vormen dus een essentieel kenmerk van het onderwijs. Hij betreurt dat de vernieuwers het vakkengericht werken steeds opnieuw in vraag stellen.

Binnenkort zullen we een themanummer besteden aan een kritische analyse van het zgn. *competentiegerichte onderwijs* dat gepropageerd wordt door het rapport-Monard. En volgens Patrick Weyn, VLOR-voorzitter s.o., moeten in het nieuwe s.o. de eindtermen en doelen ook in termen van (algemene) competenties worden uitgedrukt. In dit verband namen we op de KULeuven-campus Kortrijk op 1 juli j.l.deel aan een interessant debat met als uitdagende titel: *(in)competent onderwijs, (in)competente studenten*. We merken dat ook Nico Hirtt, één van de fervente voorvechters van een comprehensieve middenschool, zich in een recente bijdrage heel kritisch uitlaat over de competentiegerichte aanpak: *'Competentiegericht onderwijs, een pedagogische mystificatie' in: De democratische school, nr. 39, september 2009*. Hirtt stelt o.a. : - *het competentiegerichte onderwijs als een vorm van deregulering – draagt in sterke mate bij tot de (sociale) ongelijkheid van het onderwijssysteem; - het competentiegerichte onderwijs betekent wel degelijk een opgeven van de*

*inhoudelijke kennis , wat zijn voorstanders ook mogen beweren; - competentiegerichte onderwijs, stimuleert niet een pedagogische vernieuwing maar sluit de leerpraktijk in een routinematige bureaucratie op; achter het competentiegerichte onderwijs steken in essentie economische doelstellingen, verbonden met de evolutie van de arbeidsmarkt.” Ook in een andere studie kwam Hirt tot de conclusie dat precies de competentiegerichte aanpak in Franstalig België in sterke mate verantwoordelijk is voor de niveaudaling. De Luikse professor *Marcel Crahay*, de vader van de competentieaanpak in Franstalig België, stelt nu dat hij zich heeft vergist en dat precies de competentie-ideologie veel schade heeft aangericht. “*Le concept de compétence ne résiste pas à une analyse scientifique sérieuse*” (*‘Faut-il finir avec les compétences?’*, zie Internet). Crahay concludeert: “*Il nous paraît urgent de plaider en faveur d’une restauration du disciplinaire*.” De leerinhouden en de vakdisciplines moeten weer in ere hersteld worden.*

### 7.3 Conclusie

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

- *“De visienota combineert hier heel typisch enkele te voortvarende uitspraken waarvan men de bewezen waarheid toch maar snel vooronderstelt, met telkens een aantal nuancerende commentaren.*
- *Er wordt ook te veel gedaan alsof dit allemaal zo nieuw zou zijn. Daarbij hanteert men de hardnekkige clichés over het secundair onderwijs waar de tijd inzake de didactische methoden zou zijn blijven stilstaan, in tegenstelling tot het basisonderwijs waar zogezegd wel heel anders dan vroeger gewerkt zou worden (hoekenwerk, contractwerk, ...).*
- *Eenzijds wil men meer AVC-leren, want dat is zoveel beter om de doelen te bereiken, maar gelukkig wordt dat dan heel snel gevolgd door de noodzaak om meer expertise te ontwikkelen over de contexten waarin AVC-leren het meest geschikt is én voor welke leerlingen; dus blijkbaar weet men dat nog niet zo goed.”*

In het rapport Monard wordt inderdaad hier en daar wat meer genuanceerd dan in de vroegere *Accent-op-Talent-publicaties e.d.* Na voortvarende en krasse uitspraken komen achteraf wat nuanceringen. Dit is een bekende techniek, het sussend anticiperen op de kritiek.

## 8 Regenten: opnieuw bredere bevoegdheid

Mede vanuit hun pleidooi voor vakkenoverschrijdend werken en om een bruuske overgang naar het s.o. te voorkomen, opteren Monard en co voor leerkrachten met een heel brede bevoegdheid die veel uren les in één klas kunnen geven. Die bruuske overgang lijkt ons vooreerst fel overdreven. De hervorming van het regentaat van 2007-2008 leidde echter tot het inperken van de bevoegdheid van de regent van 3 naar 2 vakken en tot het wegvallen van de verplichting om ook één groot vak in dit pakket op te nemen. We hebben die hervorming steeds heftig bekritiseerd, maar konden op al te weinig steun rekenen.

*Wilfried Van Rompaey* schrijft: “*Met de ‘bredere omschrijving van vakken, de vakkenclustering, met meer vakkenoverschrijdend werken en dergelijke die de Commissie-Monard voorstelt, zou men nu voor de leraren van de eerste graad s.o. weer de andere richting uitgaan. De commissie-Monard distilleert daaruit zelfs het voorstel om in de lerarenopleidingen s.o. te gaan differentiëren tussen trajecten die respectievelijk eerder op de eerste graad of op de tweede graad (soms ook op de derde) voorbereiden.*” Mede door het feit dat toekomstige regenten slechts moet kiezen voor 2 vakken is het aantal studenten per vak nu al vaak te laag en dan zou men nog eens moeten differentiëren per graad. Het is ook als gevolg van het invoeren van de 3x2-VSO- structuur dat de regenten nu moeten worden opgeleid voor 4 leerjaren i.p.v. 3 vroeger. Dat is één van de nefaste gevolgen van het VSO.



# Authentieke middenschool op weg naar comprehensief onderwijs?

## Dichtung & Waarheit over authentieke middenscholen

Raf Feys

### 1 Inleiding

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

*Mieke Van Hecke* heeft al een paar jaar geleden opgemerkt dat ook de authentieke middenscholen nog geen echte middenscholen zijn. Zo functioneren ze vaak vooral als de onderbouw voor een aso- bovenbouw en trekken ze veel minder tso-leerlingen en geen bso-leerlingen aan. We hebben allang onze twijfels over het reilen en zeilen op die 'authentieke' scholen. Op de congresdag van het Steunpunt GOK in 2005 (Aalst), ergerden we ons mateloos aan het sprookje dat StAM-voorzitter Ludo De Caluwé vertelde over het middenschool-paradijs waarin wordt gewerkt met heterogene klassen, gemeenschappelijke stam, permanente evaluatie i.p.v. examens, enz. Toen hij uitpakte met kwakkels over Vlaanderen als wereldkampioen zittenblijven, hebben we toch even vanuit de zaal die kwakkel rechtgezet op basis van PISA-cijfers e.d.

In punt 2 illustreren we de twijfels omtrent het reilen en zeilen in die authentieke middenscholen aan de hand van een getuigenis en bijdrage van *Jan Dewit*, afscheidsnemend directeur van de middenschool van Maaseik. In punt 3 wordt duidelijk dat ook de meeste leerkrachten van een authentieke middenschool Hasselt er andere opvattingen op nahouden over heterogene klassen, kwalitatieve differentiatie e.d. dan hun directie en coördinatoren.

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

#### 2.1 Weg met termen als middenschool, uitstel studiekeuze

We staan even stil bij de opmerkelijke getuigenis van afscheidsnemend directeur *Jan Dewit* van de eerstegraadschool van Maaseik. Naar de scholengroep Maaseik werd de voorbije jaren voortdurend verwezen als een scholengroep die evolueerde naar een comprehensieve structuur: met een grote middenschool en 4 bovenbouwscholen voor vier belangstellingsgebieden. Het werd een van de proeftuinen voor het uittesten van comprehensief onderwijs. Zowat iedereen beschouwde Maaseik als een model en ook minister Vandenbroucke verwees er graag naar. Toch kregen we nooit een echte evaluatie van die modelschool en van dit proefproject. De loslippige en wat verbitterde Jan Dewit liet in zijn recente getuigenis even achter de schermen van de comprehensieve gevel van Maaseik kijken (*Ongekunsteld en oprecht. Een getuigenis uit het werkveld van de authentieke middenscholen*, IVO 116, september 2009). Dewit was tot vorig jaar directeur van de eerstegraadsschool.

Uit de getuigenis van Dewit blijkt nu dat de algemene directie en het bestuur van de scholengroep in de praktijk veel minder de comprehensie-filosofie genegen is dan veel buitenstaanders denken. Zo betreurt Dewit dat hij zijn eigen creatie van een middenschool vanaf 2005 niet langer meer 'middenschool' mocht noemen. Dewit betreurt dat de algemene directie en het schoolbestuur in 2005 zelfs bezwaren maakten tegen de basisdoelen van een middenschool en zelfs tegen uitdrukkingen als 'middenschool' en 'uitstel van studiekeuze'. Dewit schrijft: "Het Schoolbestuur maakte sterk bezwaar tegen de vier basisdoelen voor de eerste graad. Vooral het uitstel van de studiekeuze - dat naar mijn mening onlosmakelijk verbonden was met het (comprehensief) masterplan van middenscholen en bovenbouw – werd sterk in vraag gesteld. Het Schoolbestuur vond ook het lidmaatschap van de St.A.M., stuurgroep authentieke middenscholen, op zich niet verkeerd, maar de verwijzing ernaar te ver gaan. Het einde van de soms

*verhitte discussies was dat er een verbod kwam op het gebruik van de term middenschool, die werd vervangen door Eerstegraadsschool.”*

## **2.2 Lippendienst aan eenheidsleerplannen**

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

## **2.3 Middenschool opgelegd? Weerstand leerkrachten**

In de paragraaf ‘weerstand en hindernissen’ bekend directeur Dewit ook dat zijn middenschool er niet zonder slag en stoot is gekomen en dat er veel weerstand is vanwege de leerkrachten. Dewit geeft eerlijk toe dat hij als directeur zijn middenschool- visie van bovenaf heeft opgelegd: *“We verhehlen niet dat we in de beginperiode vrij hard zijn gegaan en soms beslissingen vrij arbitrair hebben doorgedrukt. ... Ook de invoering van heterogene klasgroepen, het ingrijpen in het evaluatiesysteem en zeker de kwalitatieve differentiatie, botsten keer op keer op weerstanden. ...”* In toevallige reiscontacten met leerkrachten van de authentieke middenschool Genk, werd ons ook wel verteld dat directeur X.Y. destijds de middenschoolideeën vrij autoritair opdroeg.

Dewit vervolgt: *“Het is verder een open deur intrappen te stellen dat we in onze middenschool iedereen mee zouden hebben met onze St.A.M.-visie of dat iedereen even enthousiast was. Er is een groepje leraren dat zich eerder afzijdig houdt en er is een groepje dat niet altijd even geestdriftig meewerkt. ...Kiezen voor de middenschoolvisie is zeker niet de gemakkelijkste weg en is ook een keuze die van iedere leraar, behalve bijzondere competenties, ook veel inzet en werk vraagt. En vooral voor dit laatste is het voor sommige leraren een brug te ver. Uitgeverijen zouden hier zeker aan tegemoet kunnen komen door voor de eerste graad materiaal te ontwerpen dat beantwoordt aan het model van kwalitatieve differentiatie.”* Indien dit zou mogelijk zijn, dan zouden die uitgeverijen dit o.i. al veel langer op de markt gebracht hebben.

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

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

## **3 Kritiek vanwege leerkrachten authentieke middenschool Hasselt**

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

Uit het interview blijkt vooral dat de betrokken leerkrachten veel minder geloven in de mooie verhaaltjes inzake differentiatie binnen heterogene klassen dan hun bevoegde middenschooldirectie en dan in de sommige propagandaboekjes staat. We lezen: *“Na 16 jaar middenschool stuit de heterogene klassamenstelling op weerstanden bij een behoorlijk aantal leerkrachten. Vooral ten nadele van de ‘knappere’ leerlingen wordt aangevoerd, aangezien de ‘zwakkere’ klasgenoten veel aandacht opeisen. ...In verband met binnenklasdifferentiatie worden nog twee problemen gesignaleerd. Een eerste is het probleem van een verantwoorde aflijning van basis- en extradoelen. Een tweede is de schoolarchitectuur. De veel te kleine lokalen bieden niet de nodige bewegingsruime voor werken met gedifferentieerde groepen in een actieve werkvorm.”*

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

Vanmaele stelt verder ook vast dat het niet de leerkrachten zijn die vragende partij zijn voor de aangekondigde invoering van een nieuw evaluatiesysteem met permanente evaluatie, afschaffing van examens e.d. *“Het nieuwe concept is gegroeid bij de sleutelfiguren: directeur, middenschoolcoördinatoren en een groepje vooruitstrevende leerkrachten. Het vernieuwingsconcept steunt vooral op lectuur. ... De sleutelfiguren verwachten zelf moeilijkheden bij de invoering. Ze willen wel per se dit concept opleggen, maar beseffen wel dat er veel weerstand komt. ... Eén coördinator rapporteert de bezwaren van de meerderheid. Een citaat uit het interview: ‘je hebt als leerkracht geen houvast. Je moet maar iets zoeken, maar je weet nog niet goed wat.’ Een ander frequent opgevangen opwerping is: ‘Waarom moet ik afstand doen van mijn dertigjarige aanpak, die toch zijn resultaten bewezen heeft? En verder: ‘Was ons evaluatiesysteem dan fout en is het nieuwe beter? En als het niet fout is, waarom moet men het dan veranderen? Trouwens, onze school draait goed. Waarom dan op het systeem inbreken? ‘Een vernieuwingsproces is als een doortocht door de woestijn, zo erkent de schoolleider. Mensen moeten het oude verlaten, terwijl de vernieuwingspromotoren hun nog geen winstresultaten kunnen voorleggen’.* Vanmaele besluit: *“Het vernieuwingsgezinde beleidsteam zal alvast rekening moeten houden met een aantal gegevens: de kloof tussen voortrekkers en een grote groep ‘modale leerkrachten’ en de complexiteit van de vernieuwingsopgave.”*

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

# Foute milieutheoretische & egalistische kansenideologie Faire onderwijskansen (FOK) i.p.v. gelijke (GOK)

Raf Feys & Stefanie Vervae

## 1 Sociale discriminatie: egalitaire retoriek

De Nederlandse onderwijssocioloog Anton Wesselingh schreef na dertig jaar onderzoekswerk: *“Niemand in Nederland houdt nog vol dat selectie op school overwegend wordt bepaald door motieven van maatschappelijke achtergrond, de arbeidspositie van de kostwinner enzovoort”* (MESO, oktober 2001). In Vlaanderen beweren GOK-ideologen als Nicaise en Vlaamse beleidsmensen nog steeds dat er een sterke sociale selectie is op school. In *Tertio* van 23 september j.l. betreurt Miel Swillens *‘De dominantie van de egalitaire retoriek’* bij veel bij de opstellers van het rapport-Monard, enz. (zie bijlage)

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

Volgens het rapport-Monard luidt het belangrijkste uitgangspunt voor de dringende hervorming s.o.: *“het onderwijssysteem (re)produceert sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen. Elk scharnientalent in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt”* (Bijlagen p. 73). De tweede premisse luidt dat de sociale discriminatie zich vooral bij de overgang naar – en in het secundair onderwijs situeert. Ides Nicaise verwoordt dit als volgt: *“Als kinderen s.o. langer de tijd krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn en zich pas op latere leeftijd oriënteren, pas dan kun je de problematische intellectuele en sociale segregatie milderen en zullen ook meer leerlingen uit lagere sociale milieus naar het ASO gaan en omgekeerd.”* (I. Nicaise, DM, september 2004).

## 2 Naïeve en nefaste milieutheoretische kansenideologie

### 2.1 Milieutheoretische kansenideologie

De uitspraken i.v.m. met sociale discriminatie vanwege het plan-Monard, de beleidsnota 2005, Nicaise, Steunpunt GOK ... zijn o.i. alle gebaseerd op een totaal achterhaalde en foutieve *milieutheoretische kansenideologie*. Het *Steunpunt GOK* formuleerde die kansentheorie in zijn visietekst 2005 als volgt: *“Het leervermogen, het talent en de natuurlijke aanleg zijn gelijk verdeeld over de sociale klassen bij de geboorte van de kinderen. Dit is niet meer het geval bij de uitstroom van de kinderen uit het leerplichtonderwijs. We kunnen dus spreken van systematische kansenongelijkheid.”* Vanuit die logica stelt prof. Nicaise: *“We moeten ernaar streven dat alle sociale groepen proportioneel vertegenwoordigd zijn aan het eind van de onderwijsrit. Aanleg is relatief. Er is geen plafond aan de ontwikkelingskansen van mensen. Alles hangt af van hoeveel je erin investeert. De bedoeling van een egalitair onderwijsbeleid is om zoveel mogelijk de kloof tussen individuen te dichten aan het einde van de rit”* (*Gelijkheid in diversiteit, H’ogelijn, nr. 15, 2007*). Dirk De Zutter poneert: *“IQ is louter een cultureel gegeven”* (Visie, ACW, 21.09.07). Ook in de beleidsnota 2004 van minister Vandenbroucke lezen we: *“het streven naar ‘gelijke uitkomsten’ vormt de rode draad doorheen de vier speerpuntacties”*.

Evenredige, klassenloze participatie in onderwijs en maatschappij, gelijke uitkomsten, kloof dichten ... is dus het doel. Volgens de redenering van Nicaise en co kan ons onderwijs maar democratisch genoemd worden op het moment dat er evenveel (hand)arbeiderskinderen & allochtonen doorstromen naar ASO en universiteit als kinderen uit de beter geschoolde milieus, op het moment dat er geen overeenstemming meer is tussen de afkomst en geschooldheid van de ouders en deze van hun kinderen. De sociale

discriminatie wordt binnen de milieutheoretische kansentheorie enkel veroorzaakt door milieu-invloeden en vooral door de school die een groot aantal kinderen discrimineert. Die theorie negeert dat mensen 'van nature' niet gelijk zijn, dat de erfelijkheid bij intelligentie een grote rol speelt en dat de natuurlijke aanleg niet gelijk verdeeld is over alle bevolkingsgroepen.

*Prof. Jaap Dronkers schrijft: "Het onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gingen altijd uit van dat vele ontginbare talent uit de lagere klassen. Vanaf de jaren zestig bestaat er al een taboe op verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg. ... Er zijn nog steeds mensen die niet aannemen dat momenteel de gemiddelde intelligentiescore van autochtone leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen."* Nicaise & Hirtt beweren inderdaad nog steeds: *"Het onderwijs moet gelijke uitkomsten nastreven. Dit betekent dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus"* (EPO-boek, o.c., p. 81).

## 2.2 Kritiek op GOK-ideologie in Okrant 1978

Het optimaal bevorderen van talenten en de verdere democratisering staan centraal in de doelstellingen van *Onderwijskrant*. In *Onderwijskrant* namen we echter al vanaf de start in 1977 expliciet afstand van de illusoire *milieutheoretische kansentheorie*. Redactielid *Luc Heyerick* maakte zijn thesis en zijn doctoraat over de democratisering van het onderwijs. In *Onderwijskrant* nr. 4 reageerde hij op de naïeve GOK-ideologie van de perfecte sociale mobiliteit die o.m. verkondigd werd op het ACW-congres van 1977. *Heyerick* betoogde: *"De vrij grote genetische bepaaldheid van de intellectuele capaciteiten binnen een maatschappelijk systeem met sociale mobiliteit, maakt het weinig waarschijnlijk dat de verschillen tussen sociale klassen enkel aan het milieu zouden te wijten zijn: de meest intelligente leden uit de onderste klassen krijgen de kans om te stijgen in de sociale hiërarchie (via onderwijs), waardoor er op het niveau van de volwassenen steeds meer een verschil in intelligentie ontstaat tussen de sociale lagen.* (Nvdr: precies door de democratisering werd de handarbeidersklasse afgeroomd). *Bovendien trouwen de meeste mensen met iemand van dezelfde sociale laag. ... Het aldus ontstane onderscheid in intelligentie wordt doorgegeven aan de kinderen: kinderen van intelligente ouders hebben gemiddeld genomen een beter erfelijk potentieel dan kinderen van minder intelligente ouders. ... Als het waar is dat er niet in elke sociale klasse evenveel kinderen met een hoge intelligentie zitten, dan moeten we ook het in onze maatschappij gehanteerde ideaalbeeld van een perfecte sociale mobiliteit sterk relativiseren. Dit ideaal luidt: uit elke sociale klasse moet een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijs- en beroepsniveau".* We waren in 1969-1971 betrokken bij het CSPO-onderzoek over de doorstroming van het lager naar het secundair onderzoek. We stelden vast dat een collega-socioloog eerder ongelukkig was met de vaststelling dat ook de meeste handarbeiderskinderen met een goede uitslag lager onderwijs naar het aso doorstroomden. De socioloog interesseerde zich enkel aan het berekenen van de relatie tussen de afkomst en de schoolkeuze en zwaaide de dag door met zijn Bourdieu-bijbel. Ook *Nicaise* zal nooit wijzen op de grote relatie tussen de schooluitslag lager onderwijs en de schoolkeuze. In onderzoek van *Jan Van Damme* kwam dit wel tot uiting.

## 2.3 Recentere kritiek

Uit recent TIMSS-onderzoek blijkt dat leerkrachten wiskunde tweede leerjaar s.o. bijna allemaal (94 %!) overtuigd zijn van de grote invloed van de aanleg voor wiskunde. Bijna alle leerkrachten en ouders zijn o.i. overtuigd van de belangrijke invloed van de aanleg op de leerprestaties en van het feit dat de natuurlijke aanleg niet gelijk verdeeld is over de verschillende bevolkingsgroepen. En *Heyerick* stelde dat die verschillen mede als gevolg van de democratisering nog toegenomen waren. Enkel het Steunpunt GOK en andere GOK-ideologen loochenen deze genetische realiteiten. Zij gaan ervan uit dat de meeste leerkrachten en ouders het verkeerd voor hebben, conservatief zijn en sterke vooroordelen vertonen.

Enkel egalitaire ideologen miskennen de grote vorderingen die zijn gemaakt op het vlak van de gelijke kansen en het toegankelijk maken van alle onderwijsvormen. Ze zijn enkel tevreden met gelijke uitkomsten. *Miel Swillens* schrijft in *Tertio* van 23 september j.l.: *"Maar voor de hervormers volstaan gelijke startkansen niet. Iedereen die aan de meet verschijnt, moet ook de eindstreep halen. Selectie is uit den boze, want sociale en culturele factoren spelen daarbij een rol. Zowel de invloed van hooggeschoolde, stimulerende ouders als die van ongeletterde en ongemotiveerde, wordt als problematisch beschouwd.*

*Vanuit een utopische 'mindset' wil men alle onvolmaaktheden en ongelijkheden van het leven uit de school bannen. Zo evolueren we van een democratisch naar een egalitair onderwijs" (zie ook bijlage).*

De comprehensieven willen dat elke leerling ook in het s.o. tot 14 of zelfs 16 jaar hetzelfde aanbod krijgt en dit in eenzelfde soort onderwijsomgeving. Aangezien veel 12-jarige leerlingen en vooral hun ouders momenteel vaak een verkeerde keuze zouden maken, moeten we die keuze zo lang mogelijk kunnen uitstellen. De critici en veruit de meeste mensen willen dat elke leerling s.o. datgene aangeboden krijgt wat voor hem/haar nu en met het oog op zijn verdere toekomst het meest geschikt is. Zij menen dat de verschillen na 9 jaar basisonderwijs te groot zijn om de leerlingen nog verder gedurende 2 à 4 jaar samen te laten optrekken, omdat de nadelen dan veel groter zijn dan de voordelen. Ze gaan ervan uit de meeste 12-jarigen al nood hebben aan een gedifferentieerd en geschikt leerpad. Tegelijk opteren ze voor een vroegtijdig en krachtig achterstandsbeleid voor cognitief, sociaal of talig benadeelde kinderen om ook voor hen op 12 jaar een verantwoorde keuze mogelijk te maken. Een aantal leerlingen moeten dan ook zo vroeg mogelijk extra kansen en zorgverbreding krijgen. Voor bijvoorbeeld anderstalige & Vlaamse leerlingen met een grote taalachterstand, speelt een intensieve taalaanpak binnen het kleuteronderwijs een belangrijke rol. Daarom precies bestreden we de vele taalachterstandsnegationisten, Nicaise & Hirtt ... die stelden dat anderstaligen geen taalhandicap hebben en dat intensieve NT2-programma's nefast waren.

*Jantine Kriens, projectleider onderwijsachterstandenbeleid Nederland, schreef in 2004 dat in Nederland niet langer sprake was van zo'n illusoir GOK-ideaalbeeld : "De Nederlandse beleidsmensen en onderzoekers accepteren al een tijdje dat er al bij al weinig verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen. De onderbenutting van talenten is veel kleiner dan veelal werd verondersteld en de oorzaken van die onderbenutting hebben vaak te maken met factoren waarop het onderwijs weinig greep heeft, b.v. minder ondersteuning thuis, te lage verwachtingen van de ouders, het niet spreken van de moedertaal thuis, politieke desinteresse voor de problemen van de maatschappelijke onderlaag. We geven beter toe dat we vandaag geconfronteerd worden met een permanente onderklasse met weinig verborgen talent. ... De laaggeschoolde ouders behoren nu veel meer dan vroeger tot de maatschappelijke onderklasse en tot de wereld van de marginaliteit."* Het is op vandaag dan ook veel moeilijker om leerwinst te bereiken bij kinderen van laaggeschoolde ouders dan vroeger het geval was. Het nieuwe beleid vertrekt dus van een realistischer standpunt" (Voetsporen 4, Transferpunt Onderwijsachterstanden, 2004, Den Haag). *Prof. Wout Ultee* schreef in 'Sociale doorstroming stagneert' (NRC, 18.07.02): *"Al jaren blijkt uit onderzoek in Nijmegen en Nederland dat nog maar weinig verborgen talent meer voorkomt"*. Toch pakken anno 2009 mensen als Nicaise, Hirtt & Jacobs, het Steunpunt GOK en anderen nog steeds uit met dit totaal illusoir GOK-ideaalbeeld. In Nederland zouden beleidsmensen de visie van Nicaise niet au serieux nemen, in Vlaanderen wordt hij door beleidsmensen, Accent-op-talent, Welzijnsinstellingen, Monard en co ... als een orakel beschouwd. Je zal professoren als Jan Van Damme nooit betrappen op het onderschrijven van de stellingen van Nicaise.

De milieutheoretische kansentheorie heeft enkel belangstelling voor de invloed van de sociale omgevingsfactoren (de milieuthese). Deze theorie was/is vooral typisch voor een aantal onderwijssociologen die moeilijk overtuigd konden worden van de invloed van de aanleg en erfelijkheid. Zij miskennen de ongelijke verdeling van de natuurlijke aanleg, de hoge relatie tussen scholingsgraad van de ouders en de intellectuele aanleg van hun kinderen, de grote democratisering en het afromend effect ervan bij de handarbeidersklasse, ... Ze vrezen blijkbaar - en terecht - dat er met het verlaten van de milieutheoretische GOK-ideologie veel minder toekomst zou zijn voor hun sociologisch GOK-onderzoek.

GOK-ideologen overschatten ook schromelijk de invloed van het onderwijs als grote gelijkmaker; ze denken meer in termen van abstracte theorieën in plaats van realiteiten. Tegelijk minimaliseren ze vaak de milieufactoren buiten de school: de invloed van de ouderlijke educatie - met inbegrip van de ambitie en ondersteuning van de ouders, de invloed van het niet of gebrekkig kennen van de schooltaal, van de culturele en etnische verschillen, ... Ze wekken ook de illusie dat de school de invloed van een lage educatieve ondersteuning thuis volledig kan compenseren. Uit onderzoek en ervaring blijkt echter dat wat er thuis geleverd wordt aan kwaliteit van instructie, gelegenheid tot talig interacteren en de wijze van omgang met elkaar van grote invloed is op de (taal)ontwikkeling en dus ook de leesontwikkeling e.d.

### 3 FOK (faire onderwijskansen) i.p.v. GOK

In een spreekbeurt in Leuven in 1969 hoorden we prof. Idenbrugh al kritiek formuleren op de term 'gelijke kansen'. Omdat 'gelijke kansen' al te zeer geïdentificeerd wordt met gelijk onderwijs (b.v. gemeenschappelijke comprehensieve middenschool) en gelijke leerresultaten, zouden uitdrukkingen als 'faire (onderwijs)kansen, optimale leeransen of talentontwikkeling, ... o.i. beter zijn. We verkiezen dus FOK (= Faire OnderwijsKansen) boven GOK. De milieutheoretische kansengelijkheid leidt tot overspanningen verwachtingen die niet bewaarheid kunnen worden. De FOK-theorie streeft *rechtvaardige kansen* na. In die theorie houden we rekening met het feit dat uit gedragsgenetisch onderzoek en uit de dagelijkse ervaring voldoende blijkt dat de erfelijkheid van intelligentie vrij groot is en dat ook de educatieve ondersteuning thuis veel invloed heeft.

Hieruit concluderen we niet dat *onderwijsvoorrangsbeleid* weinig zin zou hebben; integendeel! Erfelijke en omgevingsfactoren staan voor ons niet tegenover elkaar, maar werken in elke fase van de ontwikkeling samen. De mate waarin het genetisch verankerd potentieel wordt geactualiseerd, is uiteraard mede afhankelijk van de maatschappelijke en culturele situatie. Vanuit de optie voor de term 'achterstandsbeleid' i.p.v. de term GOK-beleid, willen we ook duidelijk maken dat ook achterstanden die losstaan van de gelijke schoolkansen, voldoende zijn om er een voorrangsbeleid (= positieve discriminatie) op te baseren. We viseren hierbij niet enkel de sociaal benadeelde kinderen, maar ook alle kinderen die minder aanleg hebben voor taal, lezen, rekenen ... uit welk milieu ze ook afkomstig zijn. De term GOK-beleid is ook een typisch Vlaamse term die geïnspireerd is op de milieutheoretische kanseniologie. In Nederland en elders spreekt men meer over achterstandsbeleid.

Democratisering, talentontwikkeling, faire onderwijskansen waren steeds prioritaire doelstellingen van *Onderwijskrant*. Wij gingen evenwel uit van het feit dat de democratisering van ons onderwijs in de jaren vijftig en zestig een sterke stroomversnelling kende. De intergenerationale sociale mobiliteit was vrij groot. Naast de financiële investering was de doorstroming van veel (hand)arbeiderskinderen vooral gebaseerd op het feit dat arbeiderskinderen hun talenten optimaal konden ontwikkelen dankzij het hoge niveau van ons onderwijs: degelijke instructie en leerkrachten, jaarklassensysteem met gestructureerde en rijke leerplannen, discipline, hoge prestatie-eisen, niveaubewaking - ook via centrale examens (kantonnale en interdiocesane), goed functionerende inspectie ... In die tijd was de kwaliteit van - en de waardering voor ons technisch en beroepsonderwijs ook nog vrij hoog.

#### **Bijlage 1: 'De dominantie van de egalitaire retoriek'(Miel Swillens, Tertio 23 september)**

Achter het maatschappelijke debat schuilt dikwijls een vraag die maar zelden wordt geëxpliciteerd. Wat willen we: een democratische of een egalitaire samenleving? In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht zijn dat geen synoniemen. De Verenigde Staten zijn een democratische, maar geen egalitaire samenleving. De voormalige Sovjet-Unie was - tot op zekere hoogte - egalitair, maar hoegenaamd niet democratisch. Wat een open en complexloos debat bemoeilijkt, is de dominantie op het publieke forum van een egalitaire retoriek. Wie daarop kritiek levert, wordt meteen als conservatief bestempeld. Ook al wordt die kritiek alleen maar ingegeven door realiteitszin.

Neem nu het debat over het onderwijs. Dat geraakt weer in een hogere versnelling, nu grote hervormingen op til zijn. Een doorn in het oog van de voorstanders van een radicale hervorming is de fameuze 'waterval' in ons onderwijs. Daarmee wordt vooral het onderscheid bedoeld tussen algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs. Ouders mikken te hoog en maken de verkeerde keuze voor hun kind. Zelden wordt na het lager onderwijs spontaan gekozen voor technisch of beroepsonderwijs. Ouders zien zoon of dochter nog altijd liever als arts of advocaat dan als loodgieter, al verdient die laatste doorgaans een pak meer. Ideaal functioneert dat systeem niet, maar de vraag is: wat eraan te doen?

Men kan de ouders hun keuzevrijheid afnemen en de school of de inrichtende macht laten beslissen. Maar dat ligt gevoelig en elke beslissing kan worden gecontesteerd. De radicale oplossing is die grote selecterende onderwijsgeledingen gewoonweg afschaffen. Wanneer er geen hoogteverschil meer is, kan het water niet meer vallen. Dat is waarvoor de hervormers kiezen. Maar is die remedie niet erger dan de kwaal? Het onderscheid tussen algemeen vormend, technisch en beroepsonderwijs heeft niet alleen een

lange staat van dienst, het beantwoordt ook aan duidelijke verschillen in begaafdheid, aanleg en interesse. Er bestaat een hemelsbreed verschil tussen intellectuele vorming en vakopleiding. Allemaal goede redenen om die indeling, mits enige aanpassing, te behouden. Maar de afschaffing van de 'waterval' biedt het voordeel dat die met egalitaire retoriek kan worden gepromoot.

Een verdere stap die de hervormers voor ogen hebben, is een nieuwe invulling van het begrip 'gelijke kansen'. Terecht aanvaarden we niet dat geld of herkomst drempels leggen in ons onderwijs. Iedereen moet aan de meet kunnen verschijnen en deelnemen aan de race. Huidskleur of de portefeuille van papa mag daarbij geen rol spelen. Zo hoort het in een democratie. Maar voor de hervormers volstaat dat niet. Iedereen die aan de meet verschijnt, moet ook de eindstreep halen. Selectie is uit den boze, want sociale en culturele factoren spelen daarbij een rol. Zowel de invloed van hooggeschoolde, stimulerende ouders als die van ongeletterde en ongemotiveerde, wordt als problematisch beschouwd. Vanuit een utopische 'mindset' wil men alle onvolmaaktheden en ongelijkheden van het leven uit de school bannen. Zo evolueren we van een democratisch naar een egalitair onderwijs.

Wat is het verschil? In een egalitair systeem krijgt gelijkheid absolute voorrang. Elke vorm van ongelijkheid wordt geïnterpreteerd als discriminatie en moet worden bestreden. In een democratisch systeem wordt gestreefd naar een compromis tussen vrijheid en gelijkheid, maar met respect voor de natuurlijke verschillen tussen mensen. Discriminatie krijgt een duidelijke maar restrictieve omschrijving. Want vrijheid en gelijkheid zijn niet onbeperkt met elkaar verzoenbaar. Evenmin als kwantiteit en kwaliteit. Al vlug worden ze concurrenten. En wie meer wil van het een, zal genoeg moeten nemen met minder van het ander. Ook in ons onderwijs moet die keuze worden gemaakt.



# Stemmingmakerij en kwakkels i.v.m. knelpunten sinds 1991 negatie belangrijke knelpunten, gevaren VSO & ontscholing

Raf Feys & Noël Gybels

## 1 Stemmingmakerij en kwakkels

Veertig jaar geleden besteedden de ministers Vermeylen & Dubois en de VSO-hervormers in hun propaganda-publicaties veel aandacht aan de stemmingmakerij tegen het secundair onderwijs: de discriminatie & uitsluiting van de arbeiderskinderen, de grote kloof tussen de burgerlijke cultuur van de school en de cultuur van de arbeiderskinderen (Bourdieu), het aantal zittenblijvers, het schools en prestatiegericht karakter van het onderwijs, de examens, de vakdisciplinaire aanpak, de levensvreemdheid, enz. Minister Vermeylen verving het vak geschiedenis door maatschappijleer. Voor maatschappijleer was er volgens hem zelfs geen leerplan nodig; het ging vooral om gesprekken over actuele thema's zoals het kidnappen van een vliegtuig.

De huidige VSO-2-promotoren, Monard en co ... doen de stemmingmakerij van destijds nog eens over en besteden veel aandacht aan de zogenaamde grote knelpunten in ons s.o. en in de eerste graad in het bijzonder. Net als vroeger worden die knelpunten door de commissie-Monard als evident voorgesteld. De sociale discriminatie, uitval, de saaiheid e.d. zouden ook veel groter zijn dan in andere landen. In deze bijdrage willen we aantonen dat het o.i. meestal gaat om zaken waarvoor Vlaanderen precies beter presteert en om uitspraken over zittenblijven e.d. die gewoon op taaie kwakkels uit 1991 berusten. Als insteek citeren we even uit het boek *'L' école de l'échec: comment la réformer'* van prof. V. Vandenberghe, Guy Vlaeminck en politicus Alain Destexhe (Editions Labor, 2004). Die mensen wijzen erop dat het Vlaams onderwijs inzake talentontwikkeling, zittenblijven e.d. goed scoort en stukken beter dan Franstalig België. Ze wijzen er bijvoorbeeld op dat inzake de PISA-leesscore Wallonië slechts de 20ste plaats behaalde en Vlaanderen de 2de. Andere grote verschillen: "Op de leeftijd van 15 jaar zit slechts 55 % van de Waalse jongeren op leeftijd; in Vlaanderen is dit 72 %; slechts 69 % behaalt een diploma hoger secundair onderwijs, in Vlaanderen is dit 86 %".

Volgens de Waalse auteurs (o.c.) zijn de sterke daling van het niveau en de toename van de mislukkingen in Franstalig België vooral een gevolg van de *'pédagogies nouvelles'* en van de grote structurele hervormingen: VSO, *'école de la réussite'* met gemeenschappelijke eerste graad, sterke differentiatie en flexibilisering van de trajecten, welbevinden leerling centraal, competenties en vaardigheden i.p.v. kennis, leerkracht als coach, ... Op veel plaatsen in het boek wordt een herstel van de meer traditionele aanpakken en instructie bepleit. Onze comprehensieven blijven loochenen dat ook onze zwakkere leerlingen volgens PISA & TIMSS hun talenten beter kunnen ontwikkelen dan elders en wekken de indruk dat we inzake democratisering, gekwalificeerde uitstroom, motivatie van de leerlingen, ... achterop hinken. Ze vragen zich ook niet af of onze hoge score niet mede een gevolg is van de betere structuur en didactische aanpak in ons s.o., maar beweren al te graag dat onze structuur en didactische aanpak achterhaald zijn. Zij bepleiten structurele hervormingen en *'pédagogies nouvelles'* waar men in Wallonië weer vanaf wil. Ze hechten al te weinig waarde aan oerdegelijke aanpakken die de tijd doorstaan hebben en overmorgen ook nog degelijk zijn.

De VSO-2-hervormers zien overal enorme knelpunten en verspreiden moedwillig kwakkels. Tegelijk zijn ze o.i. blind voor de nefaste gevolgen van de invoering comprehensief onderwijs. Ze verzwijgen dan ook de vele kritiek op zo'n hervormingen in het recente rapport-Dijsselbloem, in publicaties van vroegere VSO-critici ... In punt 8 zullen we ook aantonen dat ze meer belangrijke en recente problemen negeren. Vanuit de O-ZON-vereniging wezen we b.v. op nieuwe knelpunten in de richting van ontscholing, nivellering e.d., maar die worden dan door de VSO-2-mensen meestal genegeerd en tegengesproken.

## 2 Knelpunten VSO-2-hervormers

We sommen eerst even de belangrijkste knelpunten volgens Monard en co op:

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

Commissielid *Patrick Weyn, voorzitter VLOR-voorzitter s.o.*, schetste op de studiedag van *School+* op 14 mei j.l. een beeld van de ellende in het huidige onderwijs. Hij betreurde o.a. *"het gebrek aan afstemming van de school- en leeromgeving op behoeften en mogelijkheden van leerlingen"*. Ons secundair onderwijs dient volgens Weyn enkel de sociale discriminatie en de maatschappelijke selectie. De leerkrachten hebben geen invoelingsvermogen. Er worden geen vaardigheden aangeleerd, maar enkel kennis. Een paar jaar geleden sprak de VLOR-voorzitter zich in 'Klasse' (mei 2005) al vernietigend uit: *"Ik ging zelf niet graag naar school. Dat kwam door leraren die de gewoonte hadden om hun leerlingen uit te kaffen wanneer ze een 'domme' vraag stelden of om uitleg vroegen, en die niet de minste moeite deden om zich in te leven in de wereld van jongeren.... In mijn schooltijd was het onderwijs er niet op gericht om de persoonlijkheid en vaardigheden van kinderen te ontwikkelen. Onderwijs diende om kennis door te geven zodat leerlingen later prestigieuze opleidingen zouden 'aankunnen'. Dat leidde tot een selectieve school want wie geen chirurg of jurist wou worden, telde niet mee."*

Zelf hebben we als leerling en arbeiderskind heel goede herinneringen aan ons onderwijs in de jaren vijftig en zestig. We volgen als lerarenopleider en lid van schoolbesturen al vele decennia het onderwijs van nabij en hebben niet de indruk dat het in ons secundair onderwijs enkel kommer en kwel is. En hoe verklaart de VLOR-voorzitter dat we internationaal gezien goed scoren en dat de appreciatie bij de ouders zo hoog is? Hierna zullen we aantonen dat de knelpunten grotendeels aangedikte of vermeende knelpunten zijn die op stemmingmakerij gebaseerd zijn. De meeste kritieken van Monard en co werden overigens ook al 40 jaar geleden door de VSO-1-promotoren geformuleerd. De hervormers kregen vanaf 1970 veel kansen om die pijnpunten weg te werken: denk aan de VSO-hervorming en de vele VSO-centen, het experiment modulair beroepsonderwijs, de vele proeftuinen .... Niettegenstaande de nieuwlichters veel kansen kregen, zijn de knelpunten precies enkel maar groter geworden. Dit alleen wijst er al op dat de comprehensieve recepten van de VSO-heelmeesters niet deugen. In het rapport-Dijsselbloem lezen we een vernietigend oordeel over het uittesten van analoge VSO-recepten. Zo werd de gemeenschappelijke basisvorming (stam) in 2003 terug afgevoerd. De onfortuinlijke structuurhervormingen in de richting van comprehensief onderwijs behoren in Nederland definitief tot het verleden. Minister Plasterk zei onlangs nog dat stelselwijzigingen niet langer aan de orde zijn.

Verderop zal duidelijk worden dat die zgn. knelpunten veelal vermeende knelpunten zijn en weinig te maken hebben met de wijze waarop het secundair onderwijs gestructureerd is. Het gaat vaak ook om knelpunten die vooral in grootsteden en cultuurheterogene streken voorkomen.

In vorige bijdragen reageerden we al op de kritiek dat ons gedifferentieerd s.o. in sterke mate leerlingen uit sociale milieus discrimineert (zie vooral: *'Comprehensieve middenschool zorgt niet voor meer GOK-*

kansen. *Studies vanaf 1968 wijzen op grotendeels meritocratisch en fair s.o.*" op pagina 18). We komen hier niet op terug. En in de bijdrage ' *Plan-Monard: comprehensieve hervorming en ontplooiingsmodel*' weerlegden we de kritiek omtrent de zgn. verouderde didactische aanpakken, het teveel aan instructie en kennis, de levensvreemdheid van de leerinhouden, de bruske overgang enz. In de volgende punten beperken we ons tot nog niet behandelde knelpunten.

### **3 Verguisde 1<sup>ste</sup> graad & regentaat, kwakkels over zittenblijven**

#### **3.1 Eerste graad: geen rampencyclus, maar succescyclus!**

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

Net als veel andere comprehensievelingen neemt Monard een loopje met de waarheid. Volgens PISA zitten nergens nog zoveel 15-jarigen op leeftijd dan in Vlaanderen: 72 %. Dit komt omdat er relatief gezien minder zittenblijvers zijn in onze eerste graad dan elders het geval is. Dit betekent ook dat het aantal zittenblijvers in de verguisde eerste graad niet groter, maar opvallend kleiner is dan elders. In Franstalig België waar in 1991 nog het comprehensieve VSO gold, was in 1991 het aantal zittenblijvers in het eerste jaar bijna 3x zoveel als in Vlaanderen: 10 %. De afschaffing van het VSO in Vlaanderen (1989) heeft overigens geenszins tot een toename van het aantal zittenblijvers geleid. Monard suggereert ook totaal ten onrechte dat het zittenblijven zich vooral situeert in de eerste graad: 23 in eerste graad en slechts 10 % die er zou bijkomen in 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Het is voldoende bekend dat het zittenblijven zich veel meer in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad situeert dan in de eerste graad en dat dit mede het gevolg is van de invoering van de 3x2-structuur van het VSO.

Monard en co doen al sinds 1991 hun uiterste best om aan te tonen dat onze eerste graad s.o. niet de alom geprezen succescyclus was/is, maar een rampencyclus inzake leerlingen die mislukken, sociale discriminatie e.d. De meeste mensen, directies, leerkrachten, buitenlandse observatoren waren en zijn ervan overtuigd dat onze vroegere lagere cyclus en onze latere eerste graad opvallend goed functioneerden en dat de overgang naar het secundair onderwijs vrij vlot verliep, mede dankzij de degelijke opleiding en semipolyvalente bevoegdheid van de leraars-regenten. Wat we al lang wisten, werd vanaf 1995 ook bevestigd in de hoge scores binnen de TIMSS- en PISA-studies bij 14- resp. 15-jarigen en TIMSS bij de 10-jarigen.

Wat Monard en co verzwijgen, zijn ook de grote verschillen inzake zittenblijven, ongekwalificeerde uitstroom ... tussen de verschillende streken. In meer cultuurhomogene gebieden doen die verschijnselen zich veel minder voor dan in steden en gemeenten die zich kenmerken door immense culturele en sociale verschillen. Als er in de regio Torhout in 1991 in het eerste jaar s.o. een 1,4 % zittenblijvers waren, dan was dit meer dan 10 % voor Brussel & Antwerpen-Stad en 20 % in Luik. Hieruit alleen al kan men afleiden dat zaken als zittenblijven e.d. al bij al weinig te maken hebben met de structuur van ons s.o. die overal dezelfde is. Zo had/heeft ons onderwijs ook weinig te maken met het feit dat vroeger relatief weinig en momenteel relatief veel meisjes aso en universiteit volgen. Het onderwijs is hetzelfde gebleven, maar de discriminatie is verdwenen.

Monard en co maakten in hun OESO-rapport van 1991 al gewag van 9 à 10 % zittenblijven in het eerste jaar s.o., waar het in werkelijkheid voor Vlaanderen slechts 3,4 % bedroeg. We vernamen achteraf dat men het aantal voor Franstalig België overgenomen had en het tegelijk als het aantal voor Vlaanderen voorstelde. Uit de berekening van prof. Jan Van Damme uit 1993 bleek dat er slechts 3,4 % zittenblijvers

waren in het eerste jaar en een goede 5 % in het 2<sup>de</sup> jaar. Uit een berekening van Gaby Feys bleek dat dit nog een stuk minder was voor het meer cultuurhomogene katholiek onderwijs. Het veel grotere aantal zittenblijvers in het s.o. voor Franstalig België was en is volgens velen precies het gevolg van het feit dat het VSO er iets radicaler was dan in Vlaanderen en vrij vroeg veralgemeend werd.

Uit die kwakkels uit 1991 leidden Monard en co en later ook de ministers Vanderpoorten en Vandenbroucke & hun topambtenaren af dat de eerste cyclus een probleemcyclus was en dat dus ook de opleiding van de regenten niet deugde. Het secundair onderwijs - en vooral de eerste graad - moest dus grondig hervormd worden. Vanaf 1991 had ook Guy Tegenbos van *De Standaard* uitgebazuind dat ons s.o. maar matige leerresultaten opleverde; denk aan uitspraken als *'Duur, maar matige kwaliteit'*. Op een GOK-studiedag in Aalst in 2005 pakten ook StAM-voorzitter De Caluwé en inspecteur-generaal Peter Michielsens opnieuw uit met de stelling dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven was. Toen we hen wezen op de PISA-cijfers, stelden ze verontschuldigend dat ze dit rapport nog niet gelezen hadden. Minister Vandenbroucke en kabinetsmedewerker Luc Heyerick zaten ook vooraan in de zaal, maar verkozen het stilzwijgen.

### 3.2 Ontwrichting regentenopleiding & semi-polyvalentie

Het regentaat werd eind van de jaren tachtig nog door Jan Adé, de latere directeur-generaal hoger onderwijs, als een export-product geprezen. In het OESO-voorrapport *'Het educatief bestel in België'* werd de eerste graad ineens als de rampencylus omschreven en dus deugde ook de regentaatsopleiding niet langer. De eerste graad als rampencylus was zagezegd een gevolg van het slecht functioneren van de regenten en van de manklopende regentaatsopleiding. Het regentaat moest dringend geacademiseerd en hervormd worden en het liefst verhuizen naar de universiteit.

Die stemmingmakerij en kwakkels leidden tot oeverloze discussies over de hervorming van het regentaat waarbij buitenstaanders het hoge woord voerden. Eerst werd gesteld dat de regent een meer gespecialiseerde opleiding moest krijgen. Even later opteerden de VLOR en co plots voor een heel brede bevoegdheid. Een paar jaar later koos men voor een meer gespecialiseerde opleiding. Dit alles leidde tot de recente hervorming die het regentaat ontwrichtte en de regenten niet langer semi-polyvalent maakte (slechts 2 i.p.v. 3 vakken). Toch stelden Monard en co en minister Vandenbroucke nu in hun hervormingsplannen dat de klassenleraren van de lagere cyclus meer lesuren in dezelfde klas moeten krijgen en zich meer met brede & vakkenoverschrijdende leerdomeinen moeten inlaten. Precies door de recente hervorming zullen de nieuwe regenten minder uren in dezelfde klas en school kunnen doorbrengen. Regenten moesten vroeger ook minstens 1 groot vak in hun pakket hebben, nu is dit niet langer het geval en kiezen velen voor 2 kleinere vakken. Als volgens het plan-Monard de vakken gegroepeerd zullen worden, dan zullen de leerkrachten vaak les moeten geven over domeinen die ze zelf niet beheersen. Er zijn al regenten die in de eerste graad biologie, natuurkunde ... moeten geven en hiervoor niet opgeleid zijn.

Zelf hebben wij steeds gewezen op de sterke traditie van onze lagere cyclus en we hebben ons sterk verzet tegen de hervorming van het regentaat, ook in het interview met minister Vandenbroucke. We blijven strijden voor het in ere herstellen van de vroegere bevoegdheid van de regenten. Het zijn de nieuwlichters die verantwoordelijk zijn voor dit nieuwe knelpunt.

## 4 Weinig ongekwalificeerde uitstroom + 60 % volgt hoger onderwijs

*Monard, Tegenbos en co* lamenteren ook voortdurend over het grote aantal leerlingen die geen diploma s.o. behalen en over het feit dat onze leerlingen te weinig voorbereid zouden zijn op het hoger onderwijs. In de overheidspublicatie VRIND 2009 lezen we het tegenovergestelde: *"Vlaanderen haalt vandaag al de Europese norm van maximaal 10 % jongeren die zonder diploma hoger secundair onderwijs uitstromen en verder geen onderwijs volgen en behoort daarmee tot de Europese koplopers."* In de meeste landen bedraagt dit gemiddeld 24 %. In het zgn. modelland Canada - waarnaar Monard en co in hun rapport over de hervorming s.o. graag verwijzen - is dit zelfs 30 %.

In VRIND lezen we verder dat Vlaanderen ook m.b.t. het aantal diploma's hoger onderwijs "tot de Europese top behoort". Bijna 60 % van de Vlaamstalige leerlingen stroomt overigens door naar het hoger onderwijs en elk jaar neemt dit aantal nog toe. Uit OESO- publicaties e.d. blijkt ook dat er veel meer Vlaamse leerlingen met een diploma tso doorstromen naar het hoger onderwijs en de universiteit dan dit bijvoorbeeld in *comprehensief* Finland het geval is.

## 5 Kloof te groot? Neen: eerder te klein

Een van de knelpunten luidt dat de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen veel te groot is. Volgens de verantwoordelijke voor PISA en TIMSS presteren onze zwakkere leerlingen nog steeds stukken beter dan in de meeste OESO-landen en onze beste leerlingen presteerden meestal als de beste. zijn ook de beste van Europa. Deze waarheid zullen de VSO-2-promotoren nooit vermelden. Ze staren zich liever blind op de verschillen tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen. We moeten er blijkbaar voor zorgen dat onze betere leerlingen minder hun talenten kunnen ontwikkelen om de kloof te verkleinen. Ze vergeten ook dat hoe hoger de kwaliteit van het onderwijs, hoe groter de kloof. De betere leerlingen halen nog meer profijt uit degelijk onderwijs. Prof. Jan Van Damme toonde op basis van de recente PIRLS (lezen 4<sup>de</sup> leerjaar) ook aan dat de kloof voor lezen eerder te klein geworden is omdat onze beste leerlingen niet langer internationaal tot de beste behoren. Ons onderwijs scoort volgens Van Damme nog steeds goed voor de zwakkere leerlingen (lezers), maar onvoldoende voor de sterkere leerlingen.

Op de website van DS klonk de bittere reactie van *Karel Lemmens* op de aantijgingen in de bijdrage van *Monard en co* in DS van 2 juli als volgt: "Als de kloof tussen sterk en zwak zo groot is, dan is dat omdat onze beste leerlingen zo goed zijn, niet omdat onze zwakke leerlingen zo slecht zijn. Ons 'probleem' is dus dat het Vlaamse onderwijs te goed is, niet dat het te slecht is. De zoveelste trendy vernieuwing zal hoogstwaarschijnlijk als enige effect hebben dat over enkele jaren onze beste leerlingen niet meer tot de Europese top behoren."

## 6 Waterval kan ook meevallen

De propagandisten van de hervorming s.o. wijzen ook steeds op het watervaleffect als een verderfelijke uiting van de grote sociale discriminatie en als een selectieverschijnsel dat binnen *comprehensief* onderwijs en in *comprehensieve* landen als Finland niet zou voorkomen. Overstappen van aso naar tso zou iets vreselijks zijn voor de leerlingen.

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 soepele overgang en combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso werd niet per se als iets negatiefs ervaren, maar vaak als een goede combinatie en soepele overgang. Het VSO wilde door het uitstel van studiekeuze dat watervaleffect tegengaan. De gemeenschappelijke start nam echter elke drempel voor het aso weg en loodste nog meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuis hoorden. Precies door de invoering van het VSO nam ook het zgn.watervaleffect toe en het kreeg een meer negatieve connotatie. Te veel leerlingen volgden het aso of volgden te lang het aso - mede omdat de indruk gewekt werd dat de determinatie(graad) slechts begon in het vijfde jaar. Het terug invoeren van een gemeenschappelijke graad zal de waterval niet doen afnemen.

In 'KLASSE' van oktober 2006 relativeerde ook *prof. Jan Van Damme* het 'watervalverschijnsel' - dat volgens hem ook positieve kanten heeft. Hij stelde "De typisch Vlaamse strategie van 'hoog mikken' vind ik op zich positief, het TSO en BSO stigmatiseren niet. Vroeger had je verschillende onderwijsvormen, die elk leidden naar een ander traject: ging je naar het atheneum, dan werd je daar voorbereid op de universiteit. Ging je naar een beroepsschool, dan leerde je een vak. Niemand keek ervan op als je na drie jaar ASO koos voor een technische school. Iedereen vond het vanzelfsprekend. Toen sprak men niet van een watervalstelsel."

Vervolgens stelde prof. Van Damme dat de toename van de waterval en het eventueel verliezen van een jaar bij de overstap naar tso, mede een gevolg is van de vervanging van de oude 2x3-structuur naar de 3x2-structuur van het comprehensieve VSO. Van Damme poneerde: *“Sinds de eenheidsstructuur (NvdR: door de invoering van de 3x2-VSO-structuur) zit iedereen in de eerste graad samen en maken leerlingen bij de start van het derde jaar hun keuze. (NvdR :i.p.v. bij de start van het vierde jaar vroeger). Ik denk dan ook dat de eenheidsstructuur het watervalstelsel in de hand werkt.”*

Zelf stellen wij al veel langer dat de 3x2-structuur de waterval meer in de hand werkt dan de vroegere 2x3-structuur. Er zijn leerlingen die nu vroeger dan weleer de overstap naar het tso moeten maken en anderzijds wekt men ook de indruk dat men nog na het 4<sup>de</sup> jaar aso kan overstappen naar alle mogelijke richtingen tso. Ook in Finland stappen veel leerlingen na het 4<sup>de</sup> jaar over naar een beroepsgericht onderwijs. Deze overstap betekent voor die 16-jarigen nog een veel grotere ‘waterval’.

## **7 Culturele kloof met gezin: geen verdrukking, maar verheffing arbeiderskinderen**

Monard bekritiseert verder ook de *culturele kloof tussen school en gezin*. Het gaat dan om de zgn. midden-klassecultuur waardoor kinderen uit lagere sociale milieus gediscrimineerd zouden worden. Monard stelt in DS: *“Er is vaak een culturele kloof tussen school en gezin. In die zin is het goed dat de lerarenopleiding meer rekruteert onder ex-leerlingen van TSO en BSO. Zij brengen bijvoorbeeld meer technologische bagage en andere cultuurklemtonen binnen in het lerarenkorps.”* Mieke Van Hecke en de meeste mensen betreuren precies dat er in de lerarenopleiding te weinig studenten zitten met een aso-bagage. De daling van het niveau van ons onderwijs is mede hiervan het gevolg.

Roger Standaert, DVO-directeur en voorstander van comprehensief onderwijs, werkte deze thematiek verder uit in een bijdrage in ‘Nova et Vetera’ (september 2008). Met een beroep op Bourdieu propageerde Standaert het cultureel relativisme en de hieraan verbonden conclusie dat de confrontatie met de verbale of hogere cultuur nadelig, discriminerend en vervreemdend is voor kansarmere leerlingen. Volgens Standaert en co zou er binnen comprehensief onderwijs veel minder aandacht moeten zijn voor de klassieke leerinhouden, de symbolische en abstracte onderdelen van het curriculum, de ‘culture en parlure bourgeoise’, de klassieke vakdisciplines, de literaire en culturele werken ... Een pleidooi voor regelrechte nivellering waarvan vooral de kansarmere leerlingen de dupe zouden zijn. Als handarbeiderskinderen hebben we ons destijds opgetrokken aan de zgn. ‘bourgeois-cultuur’ à la Bourdieu, Monard en co; het betekende voor ons geen verdrukking, maar een ware verheffing. Ook arbeiderskind *Pascal Smet* moet zich bewust zijn van het feit dat hij zich heeft opgetrokken aan die schoolse cultuur.

We hebben in *Onderwijskrant 144* uitvoerig het denken à la Bourdieu en de pleidooien voor een ‘culture & parlure vulgaire’ bekritiseerd. We maakten o.a. duidelijk dat arbeiderskinderen zich in sterke mate optrekken aan de (hogere) cultuur van de school en dat dit ook een vrij motiverend effect heeft.

## **8 Belangrijke knelpunten & ontscholing niet (h)erkend**

In een laatste punt wijzen we erop dat Monard en co blind zijn voor een aantal gevaarlijke evoluties die de meeste praktijkmensen signaleren: daling van (traditioneel) hoog niveau, nivellering en ondervoeding & onderpresteren zwakkere leerlingen, onderwaardering van basiskennis, overbeklemtoning zelfstandig & vakkenoverschrijdend leren en onderwaardering van instructie en vakdisciplines, meer leerlingen die het s.o. instromen met grote achterstanden en gedragsproblemen, gebrekkig (taal)achterstandsbeleid, bureaucratie en vervreemding beleid, druk van vernieuwingsestablishment, tekort aan basiskennis en basisvaardigheden bij start van hoger of universitair onderwijs ... Deze knelpunten hebben niets te maken met de structuur van ons onderwijs, maar zijn deels een gevolg van ondoordachte hervormingen en van gevaarlijke slogans als *vaardigheden i.p.v. kennis, zelfstandig leren i.p.v. instructie, projectmatig en vakkenoverschrijdende aanpak i.p.v. vakdisciplinaire aanpak, ...* In hun memorandum van 2004 opteerden ook de *topambtenaren* resoluut voor *“een constructivistische pedagogiek waarbij de leraar zich vooral als coach gedraagt”* (p. 20). Die topambtenaren zijn ook goed vertegenwoordigd binnen de commissie

Monard. Ook *Monard en co* opteren voor de modieuze AVC-aanpak van het 'nieuwe leren': *Activerend, Vakdoorbrekend en Competentiegericht leren*. Dit zijn drie gecontesteerde aanpakken waardoor de echte knelpunten enkel maar kunnen toenemen.

Zelf signaleren we al vele jaren een aantal problemen die de voorbije jaren opdoken, het zijn vaak vormen van sluipende ontscholing. Precies daarom richtten we ook begin 2007 de actiegroep O-ZON op. Uit de vele instemmende reacties blijkt dat veel onderwijzers zich bewust zijn van de gevaren van de vele vormen van ontscholing en nivellering. Ook de meeste politieke partijen reageerden positief op de O-ZON-actie. We kregen wel kritiek vanuit de Sp.a, van Ludo Sannen binnen een bijeenkomst van de onderwijscommissie en in een brief van kabinetschef *Koen Pelleriaux*. Ludo Sannen was bevreesd voor de kritiek op het gevoerde beleid en op de GOK-slogans in het bijzonder. Kabinetschef Pelleriaux stelde in zijn antwoordbrief: *"Het is fascinerend dat O-ZON en zo wat iedereen problemen lijkt te zien waar er wellicht geen zijn en dat niemand de problemen aankaart waar er wellicht wel zijn ... Ons hoger onderwijs krijgt goed opgeleide mensen binnen en levert tegelijk middelmatige kwaliteit af. Het lijkt me dat vooral in het hoger onderwijs een kwaliteitsprobleem zit."* Pelleriaux verdedigde ook Vandenbrouckes Gok-slogan *'de kloof dichten'*. Zo'n kloof is voor GOK-ideologen een voldoende bewijs van sterke discriminatie. Terloops: dezelfde Pelleriaux is mede-opsteller van het rapport-Monard dat vooral kommer en kwel ziet in ons s.o.

De problemen waarop veel onderwijzers wijzen, zijn geenszins het gevolg van ons opgesplitst s.o.. Veel ervan zijn mede het gevolg van ondoordachte hervormingen die precies door nieuwlichters & VSO-promotoren gepropageerd werden. Waar velen momenteel opteren voor een herwaardering van basiskennis, instructie, vakdisciplines ... pleiten Monard en co echter voor een verdere afbraak, voor vormen van zgn. 'nieuwe leren', voor het vervangen van vakdisciplines door brede leerdomeinen, voor minder kennis, voor de competentiegerichte aanpak

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

Gewaagde beschuldiging: “*Beleid was te vaak nivellerend GGD-beleid*”

Raf Feys en Renske Bos

## 1 Inleiding

Na lezing van het regeerakkoord stelde Guy Tegenbos in zijn commentaar dat het een Vandenbroucke-bis-beleid zou worden. Ook wij kregen de indruk dat de minister het beleid van zijn voorganger zou verderzetten. Ook het feit dat Smet kabinetschef Koen Pelleriaux en een groot deel van de medewerkers overnam, wijst niet op grote koerswijzigingen. Als docent sociologie VUB manifesteerde Pelleriaux zich als ideoloog van de *milieutheoretische kansen(on)gelijkheid* à la Nicaise en als propagandist van comprehensief onderwijs als tovermiddel om de sociale discriminatie weg te werken. De *milieutheoretische kansen(on)gelijkheid* is een theorie die zelfs binnen de sociologie maar weinig aanhangers meer kent. Met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs heeft Smet een kopstuk van de katholieke koepel én prominent lid van de commissie-Monard binnengehaald, Paul Yperman. Vermoedelijk om de katholieke scholen te winnen voor de comprehensieve hervormingsplannen van het secundair onderwijs. Op zich een strategische zet van Smet. Pascal Smet gaf zelf toe dat hij niet al te veel afweet van onderwijs en vooral een beroep zal doen op zijn medewerkers in het kabinet en de administratie. Het standpunt van de entourage van de minister is overigens veelal belangrijker dan dit van de minister zelf.

We keken toch benieuwd uit naar de eerste uitspraken van minister Smet over zijn toekomstige beleid. Uit het regeerakkoord bleek nog niet dat Vandenbroucke en de andere opstellers rekening hielden met de kritiek op het voorbije beleid en dus ook niet met ons memorandum (Onderwijskrant 149). In dit memorandum luidde ons belangrijkste advies: ‘*Come to the field & get real*’. De meeste hervormingen houden geen rekening met de visie en ervaringswijsheid van de leerkrachten en directies. Bij de voorbereiding van de hervorming secundair onderwijs kwam de vervreemding van het beleid opnieuw heel scherp tot uiting. Eens te meer werd de *commissie-hervormingstruc* toegepast. Een besloten commissie, een cenakel van topambtenaren, adviseurs en zelfverklaarde experts, allemaal voorstanders van een radicale en comprehensieve hervorming, mochten de blauwdruk opstellen. De commissie Monard bestaat vooral uit medewerkers van de minister en van ‘Accent-op-talent’-mensen. De redactie was in handen van *Accent-op-talent* kopstuk Wouter Van den Berghe. De leerkrachten werden geenszins geraadpleegd en de vele binnenlandse en buitenlandse kritiek op comprehensief onderwijs werd totaal genegeerd. Ook op de voorbije studiedagen over dit rapport kregen enkel *comprehensievelingen* het woord. De vervreemding van het beleid zet zich door. We formuleerden in ons memorandum ook veel kritiek op de ontscholing op het niveau van de leerinhouden en methodiek, op het nivellerend beleid en de niveauperlagings van kleuterschool tot universiteit (zie punt 2.2), op het slappe taalachterstandsbeleid, op de schijninclusie binnen leerzorg-project, op competentiegerichte opleidingen die incompetent studenten opleveren, op de recente GOK-werkingstoelagen die niet geoormerkt zijn en compleet hun GOK-doel missen,...

De beleidsruimte is momenteel wel veel beperkter. Vandenbroucke en de vorige regering mochten veel centen uitdelen; de resterende 700 miljoen werden nog vlug voor de verkiezingen kwistig uitgedeeld in de vorm van jobkorting – met de volle instemming ook van minister Vandenbroucke die dan al wist dat er na 7 juni sterk bepaard moest worden. Pascal Smet moet nu dit jaar al 73 miljoen besparen en kreeg al de kritiek dat hij zich veel minder weert van zijn voorganger. De vakbonden dreigden zelfs al met optochten en stakingen. Voor de minister dus een moeilijke start en delicatie besparingsoperatie.

In een lang en interessant interview van Valerie Droeven met minister Smet in *De Standaard* van 29 augustus liet minister Smet even in zijn kaarten kijken. In dit interview kregen we de indruk dat Pascal Smet zich grotendeels op de vlakke hield. Maar hij nam her en der ook wel wat afstand van het beleid van zijn voorganger. Zo suggereerde hij zelfs dat het voorbije beleid al te vaak tot nivellering leidde. Vandaar de kop van het interview: *We hebben nood aan mensen die schitteren*. We citeren straks de



belangrijkste antwoorden van de minister. We grijpen die aan om commentariërend uit te weiden over de actualiteit van belangrijke thema's als GOK-beleid, nivellering, taalachterstandsalarm, hervorming secundair onderwijs, project leerzorg, buso-geval Hoboken, besparingen ...

## **2 Gewaagde uitspraak over nivellerend (GOK)beleid!**

### **2.1 Gelijke kansen te vaak herleid tot GGD-onderwijs (kleinste gemene deel)**

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

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

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

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

Sinds we met O-ZON vanaf januari 2007 openlijk de ontscholing en het nivelleringsbeleid aanklaagden, merkten we dat deze kritiek massaal onderschreven wordt. De vrees voor nivellering ligt ook aan de basis van de vele kritiek op de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs die o.a. voor alle leerlingen een gemeenschappelijke eerste graad willen invoeren. Ook op de algemene raad van de associatie Leuven werden die plannen omwille van die reden al bekritiseerd. In Leuven weet men dat er momenteel al een nivellering is en ze willen blijkbaar niet dat de studenten nog grotere tekorten vertonen als ze starten in het hoger onderwijs. Wat zal de reactie worden van *Vlhora*? De secretaris-generaal van de *Vlhora*, *An Verreth*, maakt deel uit van de commissie-Monard. Vanuit haar ACW-verleden staart ook zij zich nog blind op de GOK-ideologie en de VSO-2-beloftes.

## 2.2 Nivellering op alle gebieden & kritiek Jan Van Damme

Minister Smet stelde dus in *De Standaard* van 29 augustus: “*we mogen het onderwijs niet reduceren tot de grootst gemene deler*”. O.i. resulteert een comprehensieve hervorming van het secundair onderwijs in een GGD-leerplan met gemeenschappelijke minimumeisen. Die minimumdoelstellingen zijn dan noch afgestemd op toekomstige loodgieters, noch goed voor toekomstige advocaten & politici.

*Minister Smet* weet hopelijk al dat er de voorbije jaren veel kritiek kwam op het nivelleringsbeleid van de voorbije decennia: de *minimale* eindtermen en de minimale eisen die gesteld worden in de evaluatie-toetsen van die eindtermen, ‘de kloof dichten’ tussen sterke en zwakke leerlingen, ‘wegnemen schotten tussen aso, tso en bso; de plannen voor een gemeenschappelijke eerste graad s.o. met een minimumleerplan, de propaganda voor het nieuwe leren met slogans als ‘vaardigheden i.p.v. kennis’ en ‘zelfstandig leren’, de flexibilisering en outputfinanciering in het hoger en universitair onderwijs, de ontwrichting van het regentaat, ... sorteerden alle nivellerende effecten, niveaudaling. Ook in de recente reacties op het plan-Monard voor de hervorming s.o. en in het TV-verkiezingsdebat werd vooral het nivelleringsbeleid bekritiseerd. Het oprichten van de actiegroep O-ZON in 2007 was vooral bedoeld om de nivellering & ontscholing een halt toe te roepen en de niveaubewaking centraal te stellen. Wellicht organiseren we straks met O-ZON een colloquium met als titel “*Monard en co kiezen voor GGD-onderwijs*”, een *gemene Smet op ons onderwijs!?*.”

Wellicht las de minister ook het pleidooi van *prof. Jan Van Damme* in DS van 3 juli waarin meer aandacht gevraagd wordt voor de sterke leerlingen: “*Uit recent onderzoek blijkt dat het Vlaamse basisonderwijs het in een internationale vergelijking (Pirls) betreffende de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, erg goed doet wat betreft de zwakke presteerders maar zeer duidelijk achterop blijft wat betreft de sterk presterende leerlingen. Op dit punt doen minstens twintig landen het beter dan Vlaanderen. Ook aandacht voor sterke leerlingen moet een beleidsprioriteit worden*” (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, DS, 3.07.09). Op de ORD-dagen stelde Van Damme dat uit Pirls bleek dat ons onderwijs sterk was voor de zwakke leerlingen, maar zwak voor de sterkere leerlingen. Het per se willen ‘dempnen van de kloof’ (=verschillen afzwakken tussen zwakke en sterke leerlingen) is fnuikend voor de talentontwikkeling van de betere leerlingen. Dat steeds meer studenten bij de start van het hoger onderwijs en van de universiteit grote tekorten vertonen op taalgebied en moeten bijgewerkt worden, wijst er ook op dat het niveau van ons (taal)onderwijs onvoldoende wordt bewaakt.

## 2.3 Nivellering hoger en universitair onderwijs

Minister Smet deed een straffe uitspraak over het voorbije onderwijsbeleid, maar hij concretiseerde ze niet verder. Is minister Smet bijvoorbeeld bereid te erkennen dat de *flexibilisering en de outputfinanciering van het hoger en universitair onderwijs* tot nivellering leiden? Volgens docenten en vele anderen is de sterke toename van het aantal studenten een gevolg van het gevoerde nivelleringsbeleid. We citeren even uit de recente bijdrage ‘*Hoe meer studenten, hoe lager het niveau*’ (*Nieuwsblad*, 8.09.09). We lezen dat er in de academische wereld veel kritiek klinkt op de sterke toename van het aantal studenten als gevolg van de verkeerd begrepen democratisering - outputfinanciering, flexibilisering - die de ministers Vandenbroucke en Vanderpoorten hebben ingevoerd. Volgens de professoren *Geert Buelens* en *Ignaas Devisch* is dit een gevolg van de nieuwe regels inzake financiering e.d. *Marc Hullebus van O-ZON* wees er op dat ook het niveau ook al in het basisonderwijs gedaald is en dat dit in de leerplannen tot uiting komt. Hij verwees ook naar de verplichte taalcursus aan de UHasselt.”

De erop volgende dag mochten officiële vertegenwoordigers van de KULeuven en van de RUGent dit weerleggen in DS. ‘*Geen nivellering*’ kopte DS, de krant waarin de hervormingen van het hoger onderwijs steeds op instemming konden rekenen. Hierop werd heel scherp gereageerd op de website van DS. Docent *Jos Vandegindsen* getuigde: “*De overheid en de media (waaronder DS) willen vanuit ideologische verblinding bepaalde feiten liever niet onder ogen zien. De nivellering is gewoon een keihard feit, en niet alleen in het hoger onderwijs, ook in het secundair en het lager onderwijs. Na 10 jaar aan een Nederlandse universiteit gewerkt te hebben, kwam ik terug naar een Vlaamse universiteit mede in de hoop dat het niveau hier nog uitstekend was (in Nederland was het niveau al langer schrikbarend*”

gedaald). *Wat een teleurstelling: het niveau was hier op hetzelfde lage niveau beland. Voor het secundair en lager onderwijs heeft elk CLB de bewijzen zwart op wit: de normen die vroeger gebruikt werden van de tests kunnen nu niet meer gebruikt worden (vanwege niveaudaling). En wat de druk op docenten betreft, wees maar gerust dat die er is. Ik zat laatst op een deliberatie en de collega naast me had op een briefje geschreven hoeveel elk onvoldoende onze werkgever kostte.*" We stelden vast dat minister Smet en zijn medewerkers het niet opportuun vonden om te reageren op de kritiek op de hervorming van het hoger onderwijs. Fank Vandenbroucke zal niet geapprecieerd hebben dat de kritiek op één van zijn paradedepaardjes niet officieel werd weerlegd.

### **3 Hervorming s.o.: Nog lange weg!**

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

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

Een aantal VSO-2-promotoren waren niet zo gelukkig met de voorzichtige uitspraken van minister Smet en wellicht nog veel minder met de bijkomende opdracht. Nu zouden ze moeten meedelen dat de invoering van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland vrij nefast bleek en in 2003 weer werd afgeschaft, dat comprehensief land Noorwegen slecht presteert, dat minister Plasterk niets meer moet weten van structuurhervormingen à la Plan-Monard... *Karel Raeymaekers* van WIVO (werkgroep opgericht ter verdediging van het VSO) liet merken dat hij niet gelukkig was met Smets uitspraak *'dat je in het onderwijs geen revoluties maakt'* (IVO116 juli, augustus, september 2009). Hij betreurde: *"We hopen toch dat wat zijn voorganger Vandenbroucke lanceerde niet helemaal in de doofpot geraakt. Afwachten!"*. Raeymaekers vreest blijkbaar dat de revolutionaire dromen van WIVO nu minder kans maken.

### **4 Alarmerende (taal)achterstanden: 10 na 12!**

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

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

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

## 5 “*Hoever moeten we gaan met leezorg?*”

Vraag: In het regeerakkoord wordt, *zij het heel voorzichtig*, opnieuw over leezorg gesproken. Uw voorganger heeft zich een beetje vastgereden in die hervorming van het buitengewoon onderwijs. Komt ze er wel in deze regeerperiode? Minister: *'Zeker. Over het basisidee is er een consensus, merk ik. Iedereen is het erover eens dat de huidige acht types achterhaald zijn en dat je moet proberen om kinderen in het gewoon onderwijs te houden. De modaliteiten, de financiering en hoever we moeten gaan, daar zijn nog heel wat vragen over. Ik heb afgesproken dat we met iedereen rond te tafel gaan zitten. Niet om het kind met het badwater weg te gooien, maar om het ontwerpdecreet aan te passen.'*

Minister Smet beseft dat er nog veel vragen zijn over *'hoever we moeten gaan'*. Hopelijk wijst dat erop dat hij al kritische analyses in dit verband gelezen heeft. Het regeerakkoord is hier ook heel voorzichtig. In dit nummer van *Onderwijskrant* voegen we er nog een paar kritische bijdragen over het project leezorg & inclusie aan toe. We nodigen Smet ook uit om eens te polsen naar die zgn. consensus bij de leerkrachten over de basisidee e.d. Volgens de meeste leerkrachten gaat het om schijn-inclusie als inclusie- leerlingen vooral een individueel parcours volgen; LAT-inclusie: learning apart together.

## 6 **Besparen: weinig beleidsruimte, waar?**

Vraag: U zal het met een pak minder financiële middelen moeten doen dan uw voorganger. Waar gaat u besparen? Minister: *“Dacht u nu echt dat ik daarop ging antwoorden? Oké, we moeten besparen, maar dat zal niet blindelings gebeuren. Bij de regeringsonderhandelingen zijn we overeengekomen dat er in ons departement niet te veel zal worden bespaard.”*

Inmiddels vernamen we dat de onderhandelaars van het regeerakkoord beslisten dat onderwijs in 2010 minstens een 72 miljoen moet besparen en dat daar in 2011 nog eens een en ander bijkomt. En wat bij de te verwachten indexsprongen? Tegelijk bevat het regeerakkoord grootse hervormingsplannen voor ons onderwijs en de belofte dat het hoger onderwijs eindelijk meer centen zal krijgen. We stellen voor dat er - indien nodig - eerst bezuinigd wordt op de paradepaardjes e.d.. Denk maar aan de vele proeftuinen, de vele ambtenaren die vrijgesteld zijn voor de permanente revolutie van ons onderwijs, de VLOR en andere raden, de GOK-Steunpunten die een effectief achterstandsbeleid afremmen, de fantasierijke DVO, de vele centen voor de luxueuze KLASSE-bladen, het blijvend experimenten met modulair beroepsonderwijs dat al jaren geleden een eerder negatief evaluatierapport kreeg,... Er zal dan nog bespaard moeten worden en dan lijkt het voorstel dat alle onderwijzmensen ietsje inleveren - gepensioneerden inbegrepen - en/of geen verhoogd vakantiegeld krijgen, het overwegen waard. Wie begrijpt overigens dat de vorige Regering die goed wist dat er bespaard zou moeten worden, nog eens aan iedereen € 300 jobkorting toekende en dan al goed wist dat hierdoor veel jobs zouden sneuvelen.

We betreuren wel dat door de bezuinigingen dringende bijsturingen en investeringen in bijvoorbeeld een effectief (taal)achterstandsbeleid in het gedrang zullen komen. Naast prioritaire aandacht voor het achterstandsbeleid, vragen we ook dringend aandacht voor de problematiek van de toename van het

aantal leerlingen met ernstige gedragsproblemen in het buso, bso en blo. En dit brengt ons bij het volgende punt.

## 7 De buso-zaak Hoegaarden & beroepsonderwijs

Vraag: De zaak in Hoegaarden, waarbij een leraar een jongen uit het buitengewoon onderwijs door de klas sleurde, maakte duidelijk hoe groot de kloof tussen het onderwijs en de bijzondere jeugdzorg is. Is ze de komende vijf jaar te dichten? Minister: *“Gevallen als in Hoegaarden zijn wel heel erg uitzonderlijk, dat wil ik benadrukken. Er zijn drie dingen waar ik me in de samenleving zorgen over maak. Dat is de victimisering van onze samenleving, de medicalisering en de juridisering. Ook in het onderwijs sijpelen die trends binnen. Heel gevaarlijk. ... Leerlingen moeten beseffen dat leerkrachten er zijn voor hen, maar dat er een grens is. Bovendien kan je de scholen niet alles aanwrijven. De ouders zijn als eerste verantwoordelijk voor hun kinderen. Ze moeten die verantwoordelijkheid ook opnemen.”*

Smet beseft hopelijk dat minister Vandenbroucke heel lichtzinnig, voorbarig en stoer ragede op het buso-geval Hoegaarden en dat de blufpoker van Vandenbroucke totaal misplaatst was. De vele reacties van leerkrachten e.d. hebben wel aan de oppervlakte gebracht dat onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen uiterst moeilijk is. Waar door het aansturen op inclusie een deel van de buso-leerlingen in het beroepsonderwijs belanden, leidt dit ook tot een ontwrichting van het beroepsonderwijs. Dit is ook een van de belangrijke redenen van de ontwaarding van het beroepsonderwijs in heel wat landen. Beroepsonderwijs wordt dan steeds meer het afvalputje van het onderwijs.

Als inclusieleerlingen in het beroepsonderwijs terecht komen en als het beroepsonderwijs geïntegreerd moet worden binnen een comprehensieve middenschool, dan betekent dat dus dat de verschillen tussen de leerlingen die de middenschool zouden bevolken nog zullen toenemen. Anderzijds moet men ook consequent zijn. Als b.o.-leerlingen opgenomen moeten worden binnen gewone klassen, dan moet men uiteraard ook opteren voor een gemeenschappelijke middenschool waarin bso-leerlingen ook samen zitten met aso-leerlingen. Zo'n conclusies treffen we in het rapport-Monard niet aan. Terloops: minister Smet heeft problemen met de *juridisering van het onderwijs*, maar hebben de beleids mensen hier niet in grote mate toe bijgedragen?

## 8 Besluit

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

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

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

hervormingstruc van de Monard-commissies van stal gehaald, enz. Vandenbroucke had het geluk dat de kas van de Vlaamse regering goed gespekt was en maakte hiervan gebruik om de werkingstoelagen te verhogen – vooral voor scholen met een behoorlijk aantal doelgroep leerlingen. Veel onderwijsmensen, schoolbesturen e.d. zijn uiteraard tevreden dat Vandenbroucke nog net voor het leeglopen van de Vlaamse staatskas, die verhoging doorvoerde. Vandenbroucke heeft er wel voor gezorgd dat scholen in klassen met veel anderstaligen de chauffage hoger kunnen zetten, maar niet dat anderstalige kleuters er intensief en langdurig NT2-onderwijs genieten. We betreuren dus dat blindelings geïnvesteerd werd in niet-geormerkte GOK-werkingstoelagen, maar niet in een effectieve aanpak via extra-omkadering e.d. Vandenbroucke wist toch wel dat die centen niet voor GOK-doeleinden gebruikt zouden worden. En nu zullen wellicht de centen ontbreken om een effectief achterstandsbeleid te voeren.

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

Dat *Noël Slangen* minister Vandenbroucke de meest overschatte minister noemde, vinden we overdreven. We vinden het echter evenzeer overdreven dat sommigen van Vandenbroucke plots een held maken, om des te beter de nieuwe minister Smet te kunnen belagen. We geven de nieuwe minister het nodige krediet en hopen dat hij voldoende rekening houdt met de punten en voorstellen uit ons memorandum in *Onderwijskrant 149*. We raden onze vakbonden ook aan om niet onmiddellijk uit te pakken met betogingen en stakingen. Ten slotte zijn we ook wel tevreden met het feit dat we wellicht voor het eerst in de geschiedenis een minister van onderwijs hebben die als arbeiderskind aan den lijve heeft ervaren dat ons onderwijs hem in de jaren zeventig en tachtig heel veel kansen heeft geboden om zijn talenten te ontwikkelen. Het kan hem en zijn partijgenoten helpen om af te stappen van de dominante GOK-ideologie over sociale discriminatie e.d.

## **Prof. Helmut Fend in 2008 en 1982: comprehensief onderwijs in Gesamtschule verhoogt onderwijs- en arbeidskansen niet Invloed onderwijsniveau ouders (intellectuele afkomst) even groot**

Raf Feys

### **1 H. Fend: “Comprehensief onderwijs verhoogt kansen niet”**

Op het gebied van de kansengelijkheid onderzocht prof. *Helmut Fend*, een vroegere pleitbezorger van de Gesamtschule, al in 1982 de verschillen tussen Gesamtschule en het bestaande, traditionele onderwijssysteem, evenals de verschillen tussen deelstaten. *Fend* stelde dan al vast dat ook in de Gesamtschule de kansengelijkheid tussen verschillende sociaaleconomische klassen bleef bestaan. *Fend* en de Gesamtschule-vrienden waren ontgoocheld ( *Fend, Hemut, 1982. Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Weindheim und Basel: Beltz Verlag).

Vorig jaar zorgde prof. *Helmut Fend* voor een nog meer ophefmakende en ontzuisterende onderzoeksconclusie. In een grootschalig loopbaanonderzoek volgden *Fend en zijn medewerkers* een grote groep leerlingen die samen het lager onderwijs beëindigden en achteraf al dan niet de Gesamtschule volgden tussen hun 12de en 35ste levensjaar. *Fend en zijn medewerkers* stelden vast dat het gevolgd hebben van de Gesamtschule geenszins leidde tot meer kansen voor arbeiderskinderen op het niveau van de verdere onderwijsloopbaan en de latere arbeidsmarktpositie. De basisconclusie uit het onderzoek luidt: *“Bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen und dem dreigliedrigen Schulsystem bestimmt die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen“*. Het gevolgd hebben van de lagere cyclus Gesamtschule (middenschool) betekent dus geenszins een afname van de invloed van de sociale afkomst en het onderwijsniveau van de ouders op de schoolresultaten na de lagere cyclus s.o. en in de latere beroepssituatie.

*Helmut Fend* stelt verder: *“Die größte Enttäuschung entsteht beim Blick auf die soziale Selektivität bei den verschiedenen Stufen des Bildungs- und Berufsweges. Sie wird durch Förderstufen oder Gesamtschulen nicht reduziert! Bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen, Förderstufen und dem dreigliedrigen Bildungswesen bestimmt die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen. Solange die Schule intern agieren kann, also die Kinder und Jugendlichen beisammenhat und sie nach Leistungen gruppiert, kann sie die soziale Selektivität durchaus reduzieren. Wenn es um die weiteren Bildungsstufen geht, um die risikobehafteten Entscheidungen beim Schulabschluss, bei der Ausbildung und bei den Berufslaufbahnen, dann verliert sich dieser schulische Einfluss, und die familiären Ressourcen in der Gestaltung der Entscheidungen treten in den Vordergrund“* ( *Helmut Fend: Der schwere Weg nach oben, Das Elternhaus entscheidet über den Bildungserfolg – unabhängig von der Schulform, Die Zeit, 3.01.08*). De invloed van de sociaal economische status (SES) is dus niet groter bij leerlingen die de klassieke, categoriale school gevolgd hebben. *Fend* stelde vast dat de correlatie met de afkomst in de verdere schoolloopbaan en in het later beroep bij Gesamtschuleleerlingen even groot is als bij deze die een drieledige school gevolgd hebben. Het heeft dus niet zo dat de Gesamtschule iets blijvend heeft veranderd aan het verband met de afkomst (vooral met de scholingsgraad van de ouders). Prof. *Fend* en vele anderen geloven dus niet langer dat de comprehensieve middenschool als grote gelijkmaker kan functioneren.

*Fend* vreest dat het bewust lange tijd openlaten van de onderwijswegen, waarschijnlijk een negatieve invloed heeft voor de schoolcarrière van veel leerlingen na de gemeenschappelijke middenschool: *“Die meisten Gesamtschulen haben den Schülern in keiner Weise mitgeteilt, was für sie möglich ist, und auf welchen Abschluss sie mit ihrer Leistung zusteuern. Das könnte dazu geführt haben, dass diese sich später wieder stärker analog ihrer Herkunft sortiert haben“*. Ook in Finland zorgt de middenschool bij veel leerlingen voor een al te grote breuk bij de overstap naar het beroepgerichte secundair en hoger onderwijs.

De mensen van de Gesamtschule-lobby waren doodongelukkig met de vaststellingen van professor *Fend* – het vroegere boegbeeld van de Gesamtschule. De CDU-partij van Angela Merkel zag zich met dit onderzoek versterkt in haar verzet tegen de Gesamtschule. Uit zijn hervormingsvoorstellen die we straks

voorleggen, blijkt dat Fend nu ook vindt dat een comprehensieve middenschool nadelig is voor leerlingen die voorbestemd zijn voor universiteit en hoger onderwijs en die zich maximaal moeten kunnen ontplooiën.

## 2 Fend pleit voor gelede structuur s.o.

*Professor Fend* behoort nu tot de velen die de beperkingen en gevaren van de Gesamtschule inzien. Uit zijn onderzoek heeft Fend ook zijn conclusies getrokken. Hij pleit niet langer voor een comprehensieve middenschool. Samen met de *Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung* en ook als adviseur van het beleid in Noord-Zwitserland pleit hij nu voor een onderwijsstructuur die veel gelijkenissen vertoont met de Vlaamse. De belangrijkste hervorming is volgens hem dat de leeftijdsgroep 10 à 12-jarigen als een derde graad bij het basisonderwijs wordt gevoegd, zodat de leerlingen samen kunnen optrekken tot 12 jaar. Hij wijst er wel op dat er in de derde graad differentiatie zal nodig zijn voor wiskunde en vreemde talen omdat op deze gebieden de verschillen tussen zwakkere en sterkere leerlingen al vrij groot zijn. Fend vindt ook dat er absolute prioriteit verleend moet worden aan het wegwerken van de taalachterstand in het kleuter- en in het lagere onderwijs en stelt met tevredenheid vast dat dit nu ook de topprioriteit is in Zwitserland.

Voor de lagere cyclus s.o. (Sekundarstufe I) stellen Fend en vele anderen dat het niet langer opgaat om alle leerlingen nog langer samen te houden. Zij stellen een tweeledig systeem voor: enerzijds een soort aso (Gymnasium) en anderzijds een Sekundarschule, een soort combinatie van Realschule & Hauptschule - tso en bso (*Interview mit Helmut Fend. Viele Schüler wollen klare Ansagen, Frankfurter Rundschau, 6.09.09;* ). Het combineren van Realschule en Hauptschule kan echter volgens Fend maar slagen als er veel geïnvesteerd wordt in de vele leerlingen met grote gedragsproblemen e.d. die nu in de Hauptschule zitten. Als dit niet gebeurt dan behoudt men volgens Fend beter het drieledige systeem. Zelf zijn we geen voorstander van de versmelting van tso en bso omdat dit tot een ontwaarding van het tso zou leiden.

We citeren nog even de voorstellen van Fend voor minstens 2 onderwijsvormen en dit vanaf 12 jaar: een 'Gymnasium' en Sekundarschule (H. Fend, *Massnahmen der Weiterentwicklung des Bildungsraumes NWS - Stellungnahme zum Handlungsbedarf*, zie Internet). Als eerste onderwijsvorm voor de lagere cyclus stelt Fend een soort aso voor in een *Gymnasium*: "*Ein erster Bildungsgang würde nach der sechsten Klassenstufe direkt zur Studierfähigkeit führen (=gericht op doorstroom naar universiteit en hoger onderwijs). Erfahrungen zeigen, dass nur ein fachlich differenzierter und fachlich anspruchsvoller Unterricht über einen längeren Zeitraum für ein ausreichend hohes Niveau einer ausreichend grossen Zahl von Maturandinnen und Maturanden sorgen kann.*" Binnen die 3 jaar lagere cyclus Gymnasium zijn er volgens Fend ook nog differentiatievormen nodig om in te spelen op de verschillen tussen de leerlingen.

Niettegenstaande het hier gaat om een soort aso moet die onderwijsvorm volgens Fend ook "*Abschlüsse in den berufsbildenden Bereich einbeziehen*", zodat leerlingen na 3 jaar naar meer technisch en beroepsgericht onderwijs kunnen overstappen. Zo'n 3-jarige cyclus in een Gymnasium doet ons denken aan onze vroegere lagere cyclus s.o. met eventueel een toevoeging van een paar technische modules om de overgang na 3 jaar naar een Sekundarschule te vergemakkelijken.

Fend omschrijft de 2<sup>de</sup> onderwijsvorm - de *Sekundarschule* - als volgt: "*Ein zweiter Zug der Sekundarstufe I sollte zu solchen Abschlussprofilen führen, die ins Berufsbildungswesen führen (= beroepsgerichte richting), die aber auch die Einstiegsmöglichkeit in den Studienzug enthalten.*" Een aantal leerlingen moeten na de meer beroepsgerichte *onderwijsvorm* nog voor de hogere cyclus kunnen overstappen naar een meer theoriegerichte hogere cyclus in het Gymnasium. (Om zo'n overstappen te vergemakkelijken, stellen sommigen voor de *Sekundarstufe I* in het Gymnasium te beperken tot 2 jaar, zodat leerlingen van de Sekundarstufe die 3 jaar duurt, nog makkelijker zouden kunnen overstappen naar het Gymnasium.)

De vroegere pleitbezorger van de Gesamtschule, geeft nu grif toe dat de verschillen bij 12-jarige leerlingen te groot zijn om die leerlingen nog langer te kunnen samenhouden en een gemeenschappelijke vorming te bieden. Hij stelt ook uitdrukkelijk dat de ervaring uitwijst dat slechts een doorgedreven



vakgerichte aanpak met hoge eisen op langere termijn een hoog niveau kan waarborgen en een hoog aantal leerlingen die hoger onderwijs aankunnen.

### **3        **Waarom is invloed scholingsniveau ouders zo groot?****

Is het begrijpelijk dat Fend in de latere schoolloopbaan en in het later beroep een hoge correlatie vaststelt met de afkomst en vooral met de scholingsgraad van de ouders. Die scholingsgraad weerspiegelt o.i. voor een groot deel de *intellectuele aanleg* van de ouders en kinderen. En tegelijk kunnen intelligentere ouders hun kinderen ook beter educatief ondersteunen. Voor onderwijssociologen als Ides Nicaise en voor comprehensievelingen gelden echter enkel milieutheoretische verklaringen en zijn factoren als intellectuele aanleg taboe. Het is volgens hen dan ook vooral ons categoriaal s.o. dat de arbeiderskinderen e.d. sociaal discrimineert. *Ongelijke kansen/resultaten zijn* enkel milieubepaald. De school zou volgens hen ook een mindere ondersteuning van huis uit volledig moeten compenseren.

# Hervorming VSO-2: vergelijking met buurlanden & VSO-droomland Finland

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

## 1 Situatie in Nederland en Frankrijk

Minister Vandenbroucke en minister Smet vroegen de commissie-Monard om ook nog een rapport op te stellen over de situatie in andere landen. De voorstanders van comprehensief onderwijs verwijzen meestal niet naar de evolutie en situatie in de ons omringende landen. In Nederland was er de voorbije jaren scherpe kritiek op de gemeenschappelijke basvorming in de eerste graad. Sinds 2003 werd de gemeenschappelijkheid in sterke mate afgebouwd en sinds kort worden opnieuw ambachtsscholen opgericht. We lazen ook dat Nederland zich zorgen maakte over het feit dat bedrijfsleiders in het zuiden steeds meer hun vaklui in Vlaanderen zochten. Monard en co zwijgen angstvallig over de evolutie in Nederland en over de vele kritiek in het rapport-Dijsselbloem van 2008. In andere bijdragen gaan we dieper in op de situatie in Nederland (zie bijvoorbeeld pagina 5).

In Frankrijk poneren president Sarkozy, minister Darcos en vele anderen dat het 'collège unique' totaal voorbijgestreefd is en dat de gemeenschappelijke en brede stam tot averechtse resultaten leidde. De afschaffing heeft volgens hen als doel '*donner le maximum à chacun plutôt que le minimum à tous*'. Een andere kritiek luidt dat de pleitbezorgers van het *collège unique* in sterke mate hebben bijgedragen tot de degradatie van het technisch en het beroepsonderwijs en tot de algemene daling van het onderwijsniveau – zoals dit ook blijkt uit de zwakke PISA-score bij 15-jarigen. Uit een recente enquête bleek dat ook de meerderheid van de leerkrachten tegenstander zijn van het 'collège unique'. In de praktijk blijkt het echter moeilijk om zomaar af te stappen van de huidige structuur van het s.o. en de vroegere structuur in ere te herstellen. Voor een aantal domeinen zou men dan plots veel te veel leraren hebben en voor andere te weinig.

## 2 Duitsland: 35 jaar strijd rond Gesamtschule

In *Duitsland* woedt al 35 jaar een echte oorlog tussen de voor- en tegenstanders van de Gesamtschule, en tussen de visie van de socialistische SPD en de christendemocratische CDU hieromtrent. De meeste leerlingen lopen in Duitsland nog school in het klassieke drieledige systeem (Gymnasium, Realschule en Hauptschule); zo'n 200.000 in de comprehensieve Gesamtschule. De grootste politieke partij – de CDU – zit in het kamp van de tegenstanders van de Gesamtschule; de socialisten en de groenen hebben van de Gesamtschule steeds een strijdpunt gemaakt - ook bij de recente verkiezingen. Het interessant aan Duitsland is dat men de resultaten van de Gesamtschule kan vergelijken met het traditionele onderwijssysteem dat is blijven bestaan.

PISA zorgde voor veel beroering in Duitsland. Sommigen toonden aan dat de deelstaten met minder Gesamtschule beter presteerden voor PISA. PISA-kopstuk Andreas Schleicher misbruikte PISA en de vergelijking met Finland, voor zijn aanval op de klassieke drieledige structuur. Als gevolg daarvan dreigden een aantal onderwijsministers van Duitse Länder niet langer te participeren aan PISA. De nieuwe NRW-onderwijsminister Somers (CDU) voerde een landelijke (Abitur)eindtoets in en toonde aan dat de Gesamtschule-leerlingen zwakker presteerden. Zij verweet de vorige coalities van socialisten en groenen dat ze nooit een centrale toets wilden invoeren en nooit de opbrengst van de Gesamtschule wilden evalueren. In Duitsland zijn er overigens sterk uiteenlopende Gesamtschule: naast de 'integrierte', zijn er nog tal van andere die veel minder comprehensief zijn. In veel Gesamtschule worden de leerlingen ook naargelang van hun niveau in klassen verdeeld, om aldus heterogene klassen te vermijden.

De Duitse onderwijssocioloog Prof. Helmut Fend was in 1970 één van de feventste voorstanders van comprehensief onderwijs. Na een loopbaanonderzoek waarbij naast de schoolloopbaan ook nog gekeken werd naar de verdere loopbaan in het hoger onderwijs en tijdens de eerste jaren in het beroepsleven (12

tot 35 jaar) kwam Fend in 2008 tot volgende ontvullerende conclusie: "*Bei ehemaligen Kindern aus Gesamtschulen und dem dreigliedrigen Schulsystem bestimmt die soziale Herkunft gleichermaßen mit, welche Schulabschlüsse, Ausbildungen und Berufe sie erreichen*" (zie vorige bijdrage). Er is in Duitsland meer eensgezindheid omtrent het feit dat leerlingen van 10 à 12 jaar beter af zouden zijn in de *Grundschule* dan nu in het secundair onderwijs. Vlaanderen is - net als Nederland – een van de weinige landen met 6 jaar (geïntegreerd) basisonderwijs. De leerlingen tot 12 jaar samenhouden in het basisonderwijs biedt o.i. meer voordelen dan nadelen. Daarom hebben we ons steeds verzet tegen de 3x4-structuur die veel comprehensieven en de VLOR-voorzitter s.o. voorstellen.

### 3 Scandinavische landen en modelland Finland

#### 3.1 Inleiding

Onze comprehensievelingen verwijzen o.i. al te graag naar PISA en naar modelland Finland waarin de comprehensieve middenschool zou zorgen voor minder sociale discriminatie. Hieruit trekken ze volgens velen voorbarige conclusies. In de vakliteratuur wordt hier voortdurend op gewezen, maar de opstellers van het rapport-Monard & andere comprehensieven negeren die kritiek.

De comprehensieve OESO-stemmingmakerij onder leiding van OESO-topman *Andreas Schleicher* krijgt in de meeste landen veel kritiek. Zo is er veel kritiek op de wijze waarop Schleicher en co de 'gelijke kansen' omschrijven en meten (zie bijvoorbeeld bijdragen op website van prof. Jürgen Oelkers). Volgens Schleicher en co wijst een hoge correlatie met het onderwijsniveau van de ouders uitsluitend op de invloed van de 'sociaal-economische-status' van de leerlingen. Hoe hoger de correlatie, hoe meer er sprake zou zijn van sociale discriminatie. Volgens de critici wijst dit eerder op de invloed van de cognitieve aanleg. De hoge correlatie die men overal aantreft zou dan eerder het gevolg zijn van het feit dat het onderwijs in grote mate gedemocratiseerd is. Dit verklaart ook waarom tal van studies - ook van CSB-Antwerpen- uitwijzen dat de relatie met het beroep van de vader is afgenomen, maar dat tegelijk de relatie met het onderwijsniveau de voorbije 20 jaar is toegenomen.

Het geflirt met comprehensief modelland Finland is volgens velen misplaatst. De comprehensieven verwijzen het meest naar *droomland* Finland. Ze verwijzen niet naar het comprehensief onderwijs in Engeland, Italië of de VS, maar enkel naar scandinavische landen. Er wordt daarbij naar Finland verwezen en b.v. niet naar Noorwegen dat in landenvergelijkend onderzoek zwak scoort.

#### 3.2 Scholingsgraad Finse ouders is hoger

Inzake Finland verzwijgen Monard, Nicaise en co vooreerst dat de sociaal-economische-status (SES) van de leerlingen er veel hoger is dan in de meeste landen; veel meer ouders hebben ook hoger onderwijs of universiteit gevolgd. Er zijn veel minder en veel minder problematische migrantenleerlingen, veel minder grootsteden & verpaupering. ... De Finse onderwijskundige *Von Freymann* wijt het Finse schoolsucces en het hoge GOK-gehalte in belangrijke mate aan het feit dat in dit land de sociale gelijkheid op maatschappelijk vlak heel groot is. "*Het verschil tussen de hoogste en de laagste inkomens is er het kleinste van alle ontwikkelde landen; de sociale diversiteit is veel kleiner dan elders. Dit maakt het veel gemakkelijker voor scholen en leerkrachten om hiermee om te gaan...* (Brandpunt, september 2005; of: *Zur Binnenstruktur des finischen Schulwesens, in: Freiheit der Wissenschaft, juni 2002*). Bij ons draaien Monard en co de rollen om. Niet de maatschappelijke ongelijkheid bemoeilijkt het bieden van toereikende onderwijskansen, maar de school produceert de ongelijkheid inzake maatschappelijke kansen, inkomen, enz.

Er is in *PISA-modelland* Finland trouwens ook een groot verschil tussen de leerprestaties in meer landelijke en cultuurhomogene gebieden en anderzijds de meer verstedelijkte gebieden. Als je de prestaties van de Finse leerlingen in de vele cultuurhomogene Finse streken zou vergelijken met deze van de Vlaamse leerlingen in cultuurhomogene streken, dan zouden de Vlaamse leerlingen waarschijnlijk op alle vlakken beter presteren dan de Finse.

Als de problemen die Monard, Nicaise, ... signaleren een gevolg zouden zijn van de selectieve structuur van ons s.o., dan zouden die problemen in alle scholen tot uiting moeten komen. De gesignaleerde problemen (zittenblijven, uitval, ongekwalificeerde uitstroom ...) manifesteren zich vooral in steden en gebieden met veel migrantenleerlingen en/of met veel armoede. Als er zich in de meeste scholen met een minder heterogene cultuur geen echte problemen voordoen (weinig zittenblijvers, zwakkere leerlingen die internationaal nog sterk scoren, weinig uitstroom zonder diploma,...) dan kunnen de problemen in de probleemscholen niet zomaar te wijten zijn aan een categoriale structuur van ons secundair onderwijs, aan de opdeling in aso, tso en bso, ... De oorzaken zijn dan vooral buitenschools van aard. Canada en Australië trekken al vele jaren vooral geschoolde migranten aan die ook de landstaal kennen. Het is geen toeval dat de migrantenleerlingen er beter presteren dan in de Europese landen. Dat heeft niets met de structuur/kwaliteit van het onderwijs te maken.

### 3.3 PISA is partiële waardemeter

Comprehensieven houden ook te weinig rekening met het feit dat PISA slechts een partiële waardemeter is. PISA toetst enkel de algemeen vormende kennis (lezen, wiskunde, wetenschappen) bij 15-jarigen, slechts een deel van de competenties. De leerlingen die bij ons tso/bso volgen krijgen in de Finse middenschool meer algemeen vormende vakken en veel minder de typische 'technische' vakken. Normaliter zouden die Finse 15-jarigen dan ook hiervoor wat beter moeten scoren dan onze tso/bso-leerlingen. De Finse leerlingen die na de middenschool niet voor het gymnasium maar voor het beroepsonderwijs kiezen beschikken over veel minder technisch competenties. Ze zijn dus minder voorbereid op technische richtingen en op het hoger technisch onderwijs (zie punt 3.4)

### 3.4 Selectieve schoolloopbaan na middenschool: weinig rooskleurig

Een andere kritiek luidt dat men zich bij de beoordeling van een land niet mag blindstaren op de PISA-score bij 15-jarigen; men moet ook kijken naar de verder evolutie in de hogere cyclus en in het hoger onderwijs. Finland scoort voor de 15-jarigen wel goed op de partiële PISA-toets voor algemene vaardigheden als rekenen en lezen, maar de scherpe selectie bij het verlaten van de middenschool en de situatie op het einde van het secundair en in het hoger onderwijs ziet er veel minder rooskleurig uit.

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 Finse onderwijs in de hogere cyclus s.o. en in het hoger onderwijs en van de grote jeugdwerkloosheid. Ook in het officieel rapport PISA-2005 is er 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: *"Erwähnt werden die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option“. Der eine Zweig ist das Gymnasium, der andere die Berufsschule, beide sind alles andere als gleichwertige Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig nach Abschluss ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren"* (ebd., S. 24/25). Een groot aantal 16-jarigen belanden voor de hogere cyclus niet in het gymnasium (=aso), maar in het beroepsonderwijs (combinatie tso en bso) en velen mislukken daar of vallen uit. Van de leerlingen die het gymnasium niet gevolgd hebben volgens slechts 15 % later het hoger technisch onderwijs en slechts 1 à 2 % de universiteit (*Bildung, Gerechtigkeit und Aufstieg: Stimmt die Gleichung noch?*). De Finse gymnasia verschillen bijvoorbeeld heel sterk qua niveau en er is dan ook op het einde van het s.o. een streng en extern maturiteitsexamen. De leerlingen bereiden zich hierop voor in private klassen die door de ouders betaald moeten worden. Wie op dit examen een slechte score behaalt, krijgt geen toegang tot de universiteit. Er is ook een sterke selectie (toelatingsproef) bij de start van de universiteit waarvoor slechts een derde van de kandidaten slaagt. Oelkers wijst verder de jeugdwerkloosheid in Finland : 20 % in 2005, waar het slechts 7,5 % bedroeg in landen als Oostenrijk dat geen comprehensieve lagere cyclus s.o., maar een selectieve structuur kent.

Ook prof. Jan Van Damme stelde al dat men zich niet mocht blindstaren op de situatie in het 3<sup>de</sup> jaar s.o., maar ook moest kijken naar de verdere loopbaan en naar de selectie (sociale discriminatie?) op het einde van de middenschool. Hij vreesde dat de selectie die in de middenschool wat uitgesteld werd, bij de aanvang van de hogere cyclus s.o. wellicht des te groter uitviel. Dat blijkt ook zo te zijn. Zo is er na de middenschool een sterke opdeling van de leerlingen die ook in sterke mate samenhangt met het scholingsniveau van de ouders. Een groot aantal 16-jarigen belanden voor de hogere cyclus niet in het gymnasium (=aso), maar in het beroepsonderwijs (combinatie tso en bso) en veel leerlingen mislukken daar of vallen uit – mede omdat ze hier tijdens de gemeenschappelijke basisvorming te weinig op voorbereid zijn.

De Franse onderzoekster *Nathalie Bulle* vermeldt in deze context dat er in Finland opvallend veel kritiek is op het te lage niveau van de leerlingen eind s.o. vanwege de docenten van het hoger en universitair onderwijs. *Bulle* schrijft: *“Les professeurs de l’enseignement supérieur en Finlande, dans les universités et écoles d’ingénieur, s’alarment en réalité de la chute du niveau des étudiants et dénoncent le cercle vicieux qui consiste à devoir retravailler des concepts qui auraient dû être maîtrisés au lycée et qui ne l’ont pas été parce qu’au lycée le temps a dû être employé à revoir des concepts qui auraient dû être acquis au collège. Ils dénoncent la faiblesse ou l’absence des bases communes de connaissances sur lesquelles il est possible de construire au niveau supérieur”* (*L’école et son double*, 2009).

### 3.5 Invloed schoolstructuur is vrij relatief

In de bijdrage *Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich* (zie Internet) toont de invloedrijke Zwitserse onderwijskundige *Jürgen Oelkers* aan dat PISA-scores niet zomaar op naam te brengen zijn van de schoolstructuur en dat vergelijkingen met Finland eigenlijk niet opgaan. Deze bijdrage is te lezen bij de rubriek voordrachten op de website van Oelkers. Terloops: Oelkers gaat ook gezinszins akkoord met de simplische wijze waarop de OESO ‘gelijke kansen’ omschrijft en meet.

Een belangrijke conclusie van Oelkers luidt dat betere of slechte PISA-resultaten weinig of niets te maken hebben met een al dan niet comprehensieve middenschool. *Oelkers* stelt: *“Aber ist der Erfolg Finnlands wirklich von der Schulstruktur abhängig? Norwegen hat die genau gleiche Struktur, aber erzielt in den PISA-Tests wesentlich schlechtere Ergebnisse. Auch England hat ein Gesamtschulsystem, allerdings mit einem wesentlich höheren Anteil an nicht subventionierten Privatschulen als in Finnland oder Norwegen. Die Leistungen sind wiederum tiefer als in Finnland, aber auch als in Japan oder Südkorea, Ländern mit einer traditionell autoritären Bildungskultur, während in Finnland grosser Wert gelegt wird auf einen liberalen Erziehungsstil. Offenbar ist es gar nicht so einfach, den Erfolg von Bildungssystemen im Vergleich mit anderen zu erklären. Diametral unterschiedliche Systeme scheinen zum gleichen Ergebnis zu führen.”*

Oelkers staat ook lang stil bij een vergelijking tussen Japan en Finland, twee landen die beide sterk scoren op PISA, maar met een totaal andere aanpak van het leerproces. Een andere vaststelling is dat in landen als Finland waar men pas op de leeftijd van 15 jaar een selectief onderwijssysteem invoert, de selectie wel enkele jaren plus minus wordt uitgesteld, maar dat dan toch plots toch na het derde jaar een scherpe selectie wordt ingevoerd voor de toegang tot de hogere cyclus. H. Fend stelt in de Duitse Gesamtschule een zelfde probleem vast.

### 3.6 Prof. Nathalie Bulle over PISA en Finland

Ook andere wetenschappers en onderzoekers wijzen er op dat Finland niet het droomland is dat veel comprehensieven zich in hun dromen voorstellen. *De Franse prof. Nathalie Bulle* erkent wel dat het Finse onderwijs sterke kanten vertoont zoals de hoge waardering voor het beroep van de leerkrachten en de grote investering in hulp voor de zorgleerlingen. Maar daarnaast zijn volgens haar de vooropgestelde zegeningen van het Finse onderwijs er minder rooskleutig uit. We volgen even haar betoog (*Entretien avec Nathalie Bulle* – zie Internet - over haar nieuww boek ‘*L’école et son double*’. *Bulle* is onderzoeker bij CNRS - Groupe d’Étude des Méthodes de l’Analyse Sociologique). In haar boek ‘*L’école et son double*’ toont *Bulle* aan dat de achteruitgang van het niveau van het Franse onderwijs vooral een gevolg is van de vele nieuwlichterij en hervormingen van de voorbije decennia, de invoering van het *collège*

*unique* inbegrepen. In het interview over haar boek doorpikt ze terloops ook de mythes die over Finland als droomland verteld worden.

*Bulle* wijst er o.a. op dat als men abstractie maakt van de 10 % zwakste leerlingen of gewoon rekening houdt met het feit dat er in Finland minder leerlingen zijn uit lagere en laaggeschoolde milieus en minder migrantenleerlingen, dat dan Finland niet langer een betere uitslag behaalt dan Frankrijk e.d. Als we die berekening maken voor Vlaanderen, dan blijkt dat Vlaanderen duidelijk beter presteert dan Finland. *Bulle* en andere onderzoekers wijzen erop dat er in Finland zelf een groot verschil is tussen de leerprestaties in meer landelijke en cultuurhomogene gebieden en anderzijds de meer verstedelijkte gebieden. Als je de prestaties van de Finse leerlingen in de vele cultuurhomogene Finse streken zou vergelijken met deze van de Vlaamse leerlingen in cultuurhomogene streken, dan zouden de Vlaamse leerlingen - ook de zwakkere - waarschijnlijk op alle vlakken beter presteren dan de Finse.

*Nathalie Bulle* schrijft hieromtrent: *“Ce succès finlandais est relatif parce que, comme le notent des professeurs de l’APMEP (l’Association des Professeurs de Mathématiques de l’Enseignement Public), la différence globale observée entre la France et la Finlande disparaîtrait totalement si l’on mettait de côté, en France, les 10% de jeunes qui réussissent le moins bien. Or, si l’on tient compte des différences spécifiques des populations des deux pays, la meilleure performance de l’école finlandaise perd tout sens.”*

*Bulle* stelt verder dat de PISA-resultaten ook volgens de *Association des Professeurs de Mathématiques* misleidend zijn omdat ze onvoldoende de ‘schoolse’ vakkennis voor wiskunde meten, maar vooral of leerlingen alledaagse contextproblemen kunnen oplossen. PISA meet niet de echte en brede wiskundige kennis en competenties en uit andere studies blijkt dat de typisch wiskundekennis in Finland te wensen overlaat. *Bulle* schrijft: *“Les membres de l’APMEP notent que PISA n’évalue pas la qualité générale des systèmes éducatifs en jeu. Elle n’évalue pas les compétences en mathématiques par exemple, mais se limite à ce que l’OCDE juge essentiel pour la vie ordinaire de tout citoyen (ce qui est nommé officiellement ‘mathematical literacy’). Les contenus des questions de PISA, qui s’adressent à des élèves de 15 ans, couvrent seulement environ 15% des contenus des programmes du collège français, c’est à dire du programme étudié par plus de 85% des jeunes concernés. Le niveau des compétences testées serait en réalité adapté au niveau de la première année du collège et non de sa dernière année. Le travail sur les fractions, la résolution d’équations ou le raisonnement géométrique n’y figurent pas. Le système finlandais est, d’un point de vue pédagogique, inspiré par le modèle anglo-saxon. Sorti des mathématiques de tous les jours, ses performances sont plutôt très moyennes, comme l’attestent d’autres enquêtes internationales visant à évaluer des compétences plus générales (IEA1981, TIMSS 1999) ou des enquêtes infra nationales menées par exemple dans des instituts polytechniques (l’une d’elle montre que 65% des étudiants finlandais testés, soit 1560 sur 2400 n’ont pu résoudre un problème élémentaire nécessitant la différence de deux fractions et la division du résultat par un entier).”*

# **Taal-tijdbom: massaal taalalarm in augustus 2009: eindelijk!**

**Mieke Van Hecke , minister Smet, Onderwijskrant, leerkrachten ... trekken aan alarmbel**  
**Kris Van den Branden -Steunpunt GOK & NT2, taalachterstandsnegationisten,**  
**GOK-ideologen wijzen nog steeds intense NT2-aanpak af**

## **1 Massaal taalalarm**

### **1.1 Mieke Van Hecke, Pascal Smet ... over taal-tijdbom**

Wij - en velen met ons - vinden het al lang het wraakroepend dat kleuters en kinderen die over onvoldoende taal beschikken om gesprekken te voeren, of instructies te volgen ... niet regelmatig uit de basisgroep gehaald worden om in een kleinere groep de extra taalstimulering te ontvangen die zij van huis uit niet hebben meegekregen. De voorbije jaren werden veel centen geïnvesteerd in een onderwijsvoorrangsbeleid en GOK-beleid, maar aan prioriteit nummer 1 werd al te weinig aandacht besteed.

Op 21 juli hield Mieke Van Hecke, topvrouw katholiek onderwijs, een opgemerkt pleidooi voor intensieve taalstimulering voor anderstalige leerlingen en voor leerlingen met een ernstige taalachterstand. Dat moet volgens haar centraal staan in het toekomstige beleid van de nieuwe minister Smet; het moet prioriteit krijgen binnen bij het nastreven van gelijke kansen, van een meer succesrijke schoolloopbaan. Tegelijk verwacht Van Hecke van de aangekondigde hervorming van het secundair onderwijs, weinig GOK-heil.

GOK-ideologen als *Ides Nicaise & Nico Hirrt* poneerden nog in 2007: *“Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we op het verkeerde spoor. De jonge allochtonen zijn taalkundig noch cultureel gehandicapt”* (*De school van de ongelijkheid*, Epo, 2007 p. 153). De voorbije jaren klaagden we zelf in *Onderwijskrant* en in debatten het gebrekkige taalachterstands- en NT2-beleid aan. We stellen ook al 15 jaar dat de *Steunpunten GOK, NT2, CEGO & Diversiteit & Leren* hier totaal falen en een aparte en intense aanpak van NT2-leerlingen zelfs als nefast bestempelen. Volgens hen is er geen verschil tussen de NT2- en NT1-aanpak. In een taalhandboek waaraan het Steunpunt NT2 meewerkte stelde Kris Van den Branden in 2004 dat een apart hoofdstuk over NT2 totaal overbodig was. Als gevolg van onze aanhoudende kritiek op de taalaanpak van het Steunpunt GOK en de vele taalachterstandsnegationisten, bestempelden *Piet Van Avermaet & Jan Blommaert* ons in 2008 als *taalgeobsedeerden*. Van Avermaet is een kopstuk van Steunpunt-GOK en is directeur van het Steunpunt *Diversiteit & Leren* (=vroegere ICO).

Eind augustus j.l. werden plots de grote taalproblemen actuelen dan ooit. We kregen de indruk dat onze obsessie omtrent de taalachterstand nu door velen wordt gedeeld, nu ook door verantwoordelijke kopstukken als Mieke Van Hecke en Pascal Smet. We lazen en beluisterden overal alarmerende berichten: het taalachterstandsbeleid faalt, een vijfde van de driejarigen spreekt thuis geen Nederlands, de (taal)tijdbom ontmijnen, de draagkracht van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel is overschreden, leerlingen leren steeds minder de Standaardtaal op school, enz.

Het was dus *Mieke Van Hecke*, directeur-generaal van het katholiek onderwijs, die eind augustus aan de alarmbel trok en voor intensieve taalstimulering van anderstalige leerlingen pleitte (*Enkel hervorming basisschool kan bom ontmijnen*, DS, 21.08.09). Zij betoogde dat er de voorbije jaren binnen het gelijkemansbeleid al te weinig aandacht was voor het daadwerkelijk aanpakken van de taalachterstand van migrantenleerlingen, de kernopdracht van een onderwijsvoorrangs- en GOK-beleid. *Van Hecke* kon op veel belangstelling en instemmende respons rekenen. Ook minister *Pascal Smet* erkent de taaldramatiek en voegde eraan toe dat de situatie in Brussel en de grootsteden meer dan dramatisch is. Het is volgens *Van Hecke* ook de basisschool die de sleutelrol moet vervullen in het gelijkemansbeleid. Mensen als *Nicaise, Monard, Tegenbos ...* en een aantal beleids mensen verwachten volgens haar ten onrechte veel heil van de hervorming van het secundair onderwijs.

De oproep van *Van Hecke* leidde ook tot misnoegdheid en tandengeknars. Haar taalstandpunt hield o.i. impliciet ook een kritiek in op het *Steunpunt GOK* dat al sinds 1994 jaarlijks een 75 miljoen BEF subsidie

krijgt om vooral een effectieve aanpak van de taalachterstand uit te voeren en te ondersteunen. In *De Morgen* van 1 september probeerde *Kris Van den Branden* (Steunpunt GOK en NT2) Van Heckes standpunt te parreren door vooreerst het belang van de moedertaal voor het succes op school ten eerste te relativeren en vervolgens intens en specifiek NT2-onderwijs als ineffectief af te wijzen. Het verwondert ons niet dat momenteel op het ministerie het verder subsidiëren van het Steunpunt GOK in vraag wordt gesteld. Wij stellen de GOK-Steunpunten al 15 jaar in vraag.

De taalproblematiek stond ook centraal in ons interview 4 jaar geleden met minister Vandenbroucke. We wezen de minister er op dat de aanpak van de taalachterstand van NT2-leerlingen totaal ondermaats en ineffectief was en dat de GOK-Steunpunten dit verkeerd aanpakten. We wezen ook op de voortschrijdende toename van het taaldrama in Brussel e.d. Tot onze verwondering repliceerde Vandenbroucke dat de situatie in Brussel de voorbije jaren verbeterd was.

Minister Vandenbroucke pakte de voorbije legislatuur voortdurend uit met zijn talenbeleidsplan en met de herziening van de eindtermen voor Nederlands en Frans. Van de plannen van minister Vandenbroucke is maar weinig terecht gekomen. De nieuwe eindtermen werden een maat voor niets en ook op andere vlakken kwam er geen beweging – met uitzondering van de verplichting om minstens 1 jaar kleuteronderwijs te volgen. Tijdens de bijeenkomst van de parlementaire onderwijscommissie op 12.11.08 bleek dat ook de meeste commissieleden twijfelden aan de effectiviteit van het gevoerde beleid. In het verleden voelden we ons vaak als roepende in de woestijn. We vonden weinig gehoor bij de overheid, de onderwijskoepels, de inspectie, de kranten ... We zijn dus gelukkig met het feit dat een aantal gezaghebbende mensen de voorbije maanden aan de taalalarmbel trokken.

## 2 Alarmkreet Mieke Van Hecke

Mieke Van Hecke - de chef van het katholiek onderwijs – stelde in een interview van 26 augustus in *Knack*: *“Ik verzet me tegen de bewering van de Leuvense professor Ides Nicaise dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt. Daar hoort dan de stelling bij dat een brede gezamenlijke eerste graad in het s.o. een oplossing zou zijn voor het probleem van de schotten tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, die maken dat leerlingen vastzitten als ze eenmaal een keuze hebben gemaakt. Mijn repliek is dat het dan al te laat is en dat een grote groep van leerlingen zich na het basisonderwijs niet meer vrij kan oriënteren. ... Vooral in de grootsteden haalt een aanzienlijke groep leerlingen de eindtermen en dus ook het getuigschrift lager onderwijs niet – vooral als een gevolg van de gebrekkige taalkennis. Daardoor kunnen ze in het secundair onderwijs alleen starten in de zogenaamde B-richting, die voorbereid op het beroepsonderwijs. ... Stel dat zo'n leerling twee linkerhanden heeft en intelligent genoeg is, maar door een gebrekkige taalkennis het pad van de B-richting op moet – dat is toch verschrikkelijk? Het gaat vaak om leerlingen die tot 13 of zelfs 14 jaar in het lager onderwijs blijven hangen. Met hun ervaring van schoolmislukkingen wachten ze alleen maar tot ze 18 jaar zijn om te stoppen. Zo ontstaat een grote groep van jongeren met een negatieve instelling ten opzichte van het onderwijs én van de samenleving. Dat kan door geen enkele nieuwe structuur van het secundair onderwijs worden rechtgezet.”* De gevolgen van taalproblemen van de alloctonen leerlingen en van een deel van de autochtone leerlingen zijn volgens *Van Hecke* een soort tijdbom onder onze samenleving.

Op 21 augustus verscheen er al een gelijkaardig interview met Mieke Van Hecke in *De Standaard* met als titel *‘Basisschool is sleutel van gelijke kansenbeleid’*. Ook daarin stelt ze dat de hervorming van het middelbaar onderwijs weinig zal uithalen, omdat de kansenkaarten feitelijk al voor de start in het middelbaar uitgedeeld zijn: *“Geen van die plannen voor de hervorming van het s.o. zal teweegbrengen wat ze moeten teweegbrengen als niet aan het basisonderwijs gesleuteld wordt. Op 12 jaar is al uitgemaakt of een kind zijn talenten zal ontwikkelen via de school of niet. En daar gaat het om. Wie aan het eind van de basisschool niet mee is – en de sleutel daarvoor is het Nederlands voldoende beheersen – kan en zal die achterstand niet meer goedmaken. Het moet een obsessie worden dat iedereen op 12 jaar mee is. Van Hecke pleit voor een veel intensere aanpak van de taalachterstand – ook al is dat dan ten koste van andere activiteiten – zelfs in het lager onderwijs: “Wat kan het me schelen dat een kind van het eerste tot het derde leerjaar het vak WO niet krijgt, maar dat die eerste jaren voor hen vooral aan taal wordt gewerkt?”* Op 2 september concretiseerde zij haar voorstel als volgt in *DM*: *“Ik wilde met mijn*



*oproep vooral aangeven dat er veel creativiteit zal nodig zijn om kinderen naargelang hun verworven taalniveau mee over de eindmeet te krijgen in het basisonderwijs. Ik bepleitte niet meteen een nieuwe inrichting van ons onderwijs. Ik stel wel voor om kinderen met taalachterstand voor taal uit hun klas te halen en samen te zetten met leerlingen van hetzelfde taalniveau. Niet voor alles. ... Groepen van 20 kinderen kan je geen gedifferentieerde aanpak bieden. Dat vergt werken in kleinere groepen.”*

Wat *Mieke Van Hecke* voorstelt is al lange tijd dagelijkse praktijk in landen als Finland. Anderstalige leerlingen krijgen er in het kleuteronderwijs intensieve taalstimulering en minimale taalvaardigheid is een voorwaarde om te kunnen starten in het lager onderwijs. Ook nog in het lager onderwijs zijn er extra taallessen. *Mieke Van Hecke* stelt ook voor om in de lagere klassen voorrang te geven aan de basisvaardigheden en vooral aan taalvaardigheid – ook al is ten koste van vakken als Wereldoriëntatie. Geldt dit enkel voor leerlingen met ernstige (taal)achterstanden, of geldt dit ook voor alle leerlingen? Vroeger ging in de eerste graad meer aandacht en tijd naar die basisvaardigheden.

Het taalalarm van *Mieke Van Hecke* en haar voorstel om eindelijk eens dat probleem echt en intensief aan te pakken, weerklinkt ook in tal van andere landen. In een recent Zwitsers hervormingsplan lezen we in de rubriek *Massnahmen um allen Kindern einen guten Schulstart zu ermöglichen: “die sprachliche Förderung hat dabei im Mittelpunkt zu stehen”*. In Duitsland deed *Rosenkranz*, de onderwijsspecialist van de liberale partij, onlangs een analoge oproep: *“Die Sprache ist der wichtigste Integrationsfaktor. Wir wollen unterstützen, dass sich Kinder & Migrantenkinder, besser eingliedern und bessere Arbeitsplatzchancen haben. Das geht nur über die Sprache. Dazu gibt es auch Modelle, wie zum Beispiel in Skandinavien. Auch ÖVP-Bildungssprecher Amon schwärmt vom finnischen Modell, wo gesagt wird, zuerst muss die Sprache erlernt werden, dann wird in den ganz normalen Schulbereich eingegliedert.”* *Rosenkranz* voegde er nog aan toe dat op die wijze de leerlingen die wel voldoende het Duits beheersen, minder zullen gehinderd worden in hun ontwikkeling. Op die manier zullen bijvoorbeeld ook Nederlandstalige ouders in Brussel hun kinderen minder vlug naar scholen in de rand sturen.

Het optreden van *Van Hecke* in de media maakte indruk en lokte tegelijk veel misnoegdheid uit bij de mensen die veel GOK-heil verwachten van de invoering van comprehensief onderwijs. *Monard* en *Tegenbos* voelden zich dan ook geroepen om onmiddellijk uitvoerig te reageren in *‘De Standaard’* (zie afzonderlijke bijdrage hierover). Toch blijkt telkens ook uit onderzoek in Nederland (*Dekkes* en *Bosker*), Vlaanderen (*Jan Van Damme*), Engeland dat verschillen tussen leerlingen in het secundair onderwijs die gerelateerd zijn aan hun sociaal-economische achtergrond, bijna geheel te herleiden zijn tot verschillen die zich reeds in het basisonderwijs manifesteren.

### **3 Van den Branden (Steunpunt GOK) relativeert moedertaal en NT2**

#### **3.1 Reactie kopstuk Steunpunt-GOK & NT2**

Het taalstandpunt van *Mieke Van Hecke* hield indirect ook een kritiek in op de NT2-aanpak door het Steunpunt GOK & NT2. Steunpunt NT2-Leuven (momenteel CTO) stelde steeds dat er geen verschil is tussen de aanpak van NT2- en NT1-leerlingen en dat aparte en extra instructie voor NT2-leerlingen niet wenselijk was. Het volstond dat NT2-leerlingen gewoon optrokken met NT1-leerlingen. Het Steunpunt NT2 veranderde dan ook zijn naam in CTO (Centrum Taal & onderwijs).

Kopstuk *Kris Van den Branden* (Steunpunt NT2 - CTO) kon dan ook moeilijk anders dan reageren op de oproep en impliciete kritiek van *Mieke Van Hecke*. Hij probeerde met een opiniestuk op 1 september in *‘De Morgen’* te weerleggen dat er nood is aan een intense NT2-aanpak en aan speciale taalactiviteiten voor anderstalige leerlingen.- in het kleuter en in het lager onderwijs (*Taal, taal en nog eens taal*, DM, 1.09.09).

#### **3.2 Nederlands niet zo belangrijk voor schoolsucces?**

Hiertoe relativeerde *Van den Branden* voorafgaand het belang van de moedertaal voor het succes op school. Wat de leerlingen aan taalvaardigheid op school moeten leren is volgens het *Steunpunt GOK* gelijk voor NT2 en NT1-leerlingen. *Van den Branden* betoogt: *“Als alle andertalige ouders thuis*

*Nederlands zouden spreken met hun schoolkinderen, dan zou het schooltaalprobleem niet opgelost zijn. De taal die op school wordt gebruikt, is immers van een heel andere aard dan de taal die thuis wordt gebruikt. Leerlingen moeten op school het soort Nederlands verwerven dat hen helpt om op school tot leren te komen.” Van den Branden vergeet dat de gewone moedertaal en woordenschat nog steeds de basis vormen voor het schoolse leren en voor het leren van meer schoolse woordenschat en de geschreven taal. Anderstalige kinderen moeten die basis - die alledaagse moedertaal en woordenschat - nog leren en hier gaat het om.*

Het Steunpunt NT2-Leuven is in 1991 opgericht ter studie en ondersteuning van het NT2-onderwijs en kreeg de voorbije 18 jaar veel subsidies als Steunpunt voor het OVB- en zorgverbredingsbeleid (een 25 miljoen Frank per jaar). Maar al vlug lieten de Leuvenaars weten dat er volgens hen geen essentiële verschillen zijn tussen NT2- en NT1-onderwijs en de bekommernis voor de specifieke ondersteuning van de NT2- leerlingen deemsterde weg. Een paar jaar geleden veranderde het *Steunpunt NT2* ook zijn naam consequent in CTO (Centrum voor taal en onderwijs).

Van den Branden legitimeerde deze wending in 2004 al als volgt: *“Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. Daarom gaan we er in de verschillende hoofdstukken van dit taalhandboek van uit dat we in het taalonderwijs geen fundamenteel onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2, maar dat het taalonderwijs zich moet richten op de diverse taalvaardigheidsnoden van de verschillende leerlingen, en de gehanteerde didactiek, inclusief vormen van remediëring, daarop moeten afstemmen”.* Dit citaat komt uit het relatief recente Acco-handboek. In dit handboek – waaraan het Steunpunt meewerkte – wordt niet de minste aandacht besteed aan specifieke aanpakken voor NT2-leerlingen. Dit boek is nochtans bedoeld als een standaardwerk *'Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair'*. Het adagium luidt blijkbaar: *'Pour les NT2 la même chose'*. En dan is men verrast dat onze NT2-leerlingen al te weinig hun achterstand inzake spreken, woordenschat e.d. kunnen wegwerken.

### **3.3 Geen intensief en apart NT2-onderwijs nodig?**

Via de relativering van het belang van de alledaagse moedertaal, relativeert Van den Branden dus tegelijk de nood aan intensief NT2-onderwijs. Zijn eindconclusie luidt dan ook : *“Zwak taalvaardige leerlingen leren taal het best in heterogene groepen, waar ze ook met sterker taalvaardige leerlingen in interactie kunnen gaan”.* Van den Branden maakt hier ook weer geen onderscheid tussen NT2-leerlingen die nog het abc van het Nederlands moeten leren en zwak taalvaardige leerlingen in het algemeen. Het werken met extra NT2-activiteiten sluit o.i. overigens niet uit dat die leerlingen ook nog voldoende met NT1-leerlingen optrekken. De Steunpunten NT2 en CEGO (Laevens) beseffen nog altijd niet dat anderstaligen bij vrij initiatief en vrij spel in het kleuteronderwijs al te weinig Nederlands leren en vaak ook onderling hun eigen taal spreken. Wijzelf ijveren al lang voor intensief NT2-onderwijs naar het model van Finland waar bijvoorbeeld anderstalige kleuters voor een groot deel van de dag een specifiek en aangepast taalbad krijgen. In het interview met *Mieke Van Hecke* in DM van 2 september reageerde Van Hecke mede op het standpunt de dag ervoor van Van den Branden. Zij stelde uitdrukkelijk dat NT2-leerlingen apart en in kleine groepen taalstimulering moeten krijgen. Wat niet betekent dat ze heel de dag apart zouden zitten.

### **3.4 OETC als wondermiddel?**

Van den Branden voegt er ook nog eens aan toe dat er volgens het Steunpunt vooral ook meertalig en vanuit de moedertaal van de NT2-leerlingen gewerkt moet worden: *“De tijd is rijp om in Vlaanderen de meertaligheid van leerlingen sterker aan te boren, en positief in te schakelen in het verwerven van het Nederlands.”* Is OETC (Onderwijs in de eigen taal en cultuur) zo evident? In de meeste scholen zijn er vele moedertalen tegelijk aanwezig waarbij het inspelen op die vele moedertalen praktisch gezien niet haalbaar is. In Nederland en in andere landen is destijds veel geëxperimenteerd met OETC, maar uiteindelijk werd OETC meestal weer opgedoekt. De nadelen bleken groter dan de voordelen. NT2-leerlingen mogen merkwaardig genoeg geen aparte lessen Nederlands krijgen, maar wel aparte lessen in het Turks, Arabisch, Roemeens, Chinees e.d.

In bepaalde Gentse scholen worden sinds vorig jaar uren Nederlands door uren Turks vervangen en leert men die kinderen vanaf dit schooljaar ook in het Turks lezen. Men vergeet hierbij ook dat het Turks dat veel ouders thuis spreken ook gebrekkig is en dat die ouders hun kinderen ook niet kunnen ondersteunen bij het leren lezen in het Turks. Het is bekend dat veel Turkse en buitenlandse ouders het niet zomaar eens zijn met dit experiment. Waarom vraagt men niet eens aan de migrantenouders zelf of ze OETC wenselijk vinden. In de bijdrage en getuigenis van de Gentse *Karine Melitsetyan* in *Onderwijskrant* nr. 149 lezen we o.a.: *In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen – vooral in concentratiescholen. Hiervoor worden binnen het onderwijs projecten opgestart en budgetten vrijgemaakt (b.v. ook in Gent)... Vanuit onze ervaring opgedaan in onze vzw Mariam, kunnen we OETC-projecten niet toejuichen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling. (Nvdr: als de leerlingen 5 uur per week OETC-les krijgen, dan missen ze belangrijke lessen Nederlands e.d. waardoor ze voor die vakken nog meer achterstand oplopen.) Lessen in de eigen moedertaal vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren ....”* (NvdR: de ouders krijgen de boodschap dat Nederlands kennen toch niet zo levensnoodzakelijk is en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van de Gentse Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal ook nog toenemen.)

Andere OETC-critici voegen er ook nog aan toe dat het gelijktijdig leren schrijven van bijvoorbeeld de Arabische taal het aanleren van het Nederlands bemoeilijkt, mede omdat het schrijven van het Arabisch op een geheel andere wijze verloopt en omdat de Marokkanen die op school Arabisch leren, thuis in veel gevallen Berbers spreken. Als Turkse kleuters 5 uur per moeten besteden aan het leren van het Turks en een uurtje aan Franse initiatie, dan zijn dit al 6 uur per week minder Nederlands.

Noot: Van den Branden pleit tussendoor ook voor het belang van zijn *Centrum Taal en Onderwijs* (= vroegere *Steunpunt NT2*): *“Op alle niveaus moeten schoolteams ondersteund worden in het ontwikkelen van een professioneel taalbeleid dat ervoor zorgt dat het onderwijs is aangepast aan de taalbehoeften van haar leerlingen”*. Al sinds 1991 krijgen *Van den Branden* en co jaarlijks een 25 miljoen BEF om het taalonderwijs met hun *taakgerichte whole-language-aanpak* in de verkeerde richting te sturen. Ook hun taalmethode ‘De Toren van Babbel’ werd een echte flop. In de beginjaren pleitte het centrum ook voor globaal aanvankelijk lezen. De achteruitgang van de taalcompetentie van de leerlingen is mede een gevolg van hun lichtzinnige visie op taalonderwijs en van hun invloed op de eindtermen Nederlands.

#### 4 Besluit & commentaar

*Mieke Van Hecke* stelt terecht dat de aanpak van taalachterstand momenteel veel te oppervlakkig is en dit zowel op het niveau van het kleuter als van het lager onderwijs. We juichen de uitspraken van *Mieke Van Hecke* toe, maar betreuren enkel dat we al zovele jaren de roepende in de woestijn zijn. Toen we in een interview met minister *Vandenbroucke* bijvoorbeeld wezen op de toenemende schrijnende toestand in de Brusselse scholen, repliceerde hij dat de situatie er de laatste jaren verbeterd was.

We verwachten nu ook dat *Mieke Van Hecke* en co verduidelijken waarom de aanpak van de (taal)achterstand de voorbije jaren al te weinig effect opleverde. Het *Steunpunt NT2-Leuven* ontvangt voor de ondersteuning van de NT2- aanpak al sinds 1991 jaarlijks enorm veel subsidie, maar de resultaten blijven uit. *Mieke Van Hecke* had ook nog mogen wijzen op de nefaste gevolgen voor de talentontwikkeling van de gewone leerlingen in klassen met veel taalonkundige leerlingen. Ook de ontwikkeling van die leerlingen komt in het gedrang. De gevolgen van de gebrekkige kennis van het Nederlands beperken zich dus niet tot het lot van de migrantenleerlingen. Het is geen toeval dat Nederlandstalige leerlingen in Antwerpen en Brussel naar scholen in de rand trekken. Er is ook nog wat discussie nodig over de modaliteiten van een doorgedreven NT2-aanpak. Zo stellen we voor om voorrang te verlenen aan de NT2-aanpak in het kleuteronderwijs.

De voorbije 15 jaar stelden we voortdurend dat ons (taal)achterstandsbeleid niet daadkrachtig en effectief was en dat de GOK-Steunpunten de (taal)achterstanden verkeerd aanpakten. In *Onderwijskrant* nummer 143 formuleerden we uitvoerig onze kritiek op de vele *taalachterstandnegationisten* die het belang van de Standaardtaal en het aanleren van het Nederlands aan migranten(leerlingen) heel sterk relativieren. De professoren *Blommaert en Van Avermaet* wekten in 2006 onze wrevel op met hun bijdrage '*Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid (Sampol, maart 2006)*'. Deze taalachterstandsnegationisten waren het in *Sampol* absoluut *niet* eens met met de stelling "*dat veel migrantenkinderen een taalprobleem hebben; dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties; en dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn.*" Midden 2008 publiceerden *Van Avermaet en Blommaert* het boekje '*Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*' (EPO, 2008). Ze werken hun visie verder sociolinguïstisch uit, argumenteren dat migranten "*in gemengde buurten uitstekend kunnen overleven zonder Nederlands*", dat het Nederlands enkel mag onderwezen worden als variant van een van de vele talen, enzovoort. Nederlands is volgens hen niet zo belangrijk voor de maatschappelijke participatie. De auteurs vermelden op pagina 49 dat ze niet akkoord gaan met het feit dat wij in *Onderwijskrant 143* het aanleren van Nederlands heel belangrijk vinden en kritiek op hun standpunt formuleerden. Ze verzwijgen wel onze argumenten en onze kritiek op het toenemende - en o.i. ook anti-emancipatorische - taalachterstandsnegationisme.

Terloops. We hadden het de voorbije jaren niet enkel over de grote taalachterstand van veel allochtone kinderen, maar ook de sterke relativering van het belang van de standaardtaal, de verwaarlozing van systematisch en expliciet woordenschatonderwijs, de eenzijdige communicatieve aanpak, de verwaarlozing van grammatica en woordenschat in de oude en nieuwe eindtermen taalonderwijs .... Er schort ook een en ander met de taalcompetenties van de gewone leerlingen. In *Onderwijskrant* hebben we hier verschillende dossiers aan gewijd. In een recent persbericht over een onderzoek van de Lessius'Hogeschool werd dit opnieuw bevestigd: "*Onderzoek van Lessius wijst op kritische aandachtspunten: één derde van de eerstejaarsstudenten hoger onderwijs kan niet functioneel lezen! Andere in het oog springende struikelblokken zijn woordenschatarmoede en grammaticale problemen. Zo gebruikt bijna 40% van de studenten woorden verkeerd. Ook al was spelling niet het grootste probleem, toch schreef een derde van de studenten een samenvattend verslag met spellingsfouten. Onderzoekers aan de Lessius Hogeschool in Antwerpen hebben o.a. aangetoond dat studenten die aan hoger onderwijs beginnen talrijke problemen hebben met het lezen en verwerken van informatieve lees- en cursusteksten. Studenten ondervinden vaak moeilijkheden met informatie verwerken, interpreteren en vergelijken en hoofdlijnen aanduiden waardoor ze studieproblemen krijgen en hun slaagkansen aanzienlijk zakken. In een derde van de gevallen kunnen de studenten de inhoud niet correct weergeven of vergeten ze essentiële informatie te vermelden zoals bleek uit een samenvattend verslag dat 176 eerstejaarsstudenten moesten schrijven.*" We vernamen ook dat een aantal hogescholen en universiteiten starten met bijspiijkercursussen Nederlands.

