

152



Tweede tussentijds VSO-2-rapport over Plan-Monard van Onderwijskrant en O-ZON

- **We zeggen het nog eens.* Inleiding op themanummer-2 over VSO-2
- *Prof. Jan Van Damme stelt VSO-2 plan-Monard in vraag
- *Heterogene klassen & binnenklasdifferentiatie: comprehensief en dogmatisch sprookje van VSO-1 en VSO-2
- *Verdrongen, maar leerrijke VSO-geschiedenis & VSO-kritiek
Waarom verzwijgen VSO-2-promotoren VSO-1?
- *Reactie op stemmingmakerij over *sociale discriminatie & falende democratisering* in 'De sociale staat van Vlaanderen 2009'
- **Comprehensief onderwijs in Gesamtschule e.d. verhoogt onderwijs- en arbeidskansen niet*
- **Anti-VSO-evolutie in Duitsland en Frankrijk*
- *Leraar Dominique Viaene (38 jaar GO!) ergert zich aan Plan-Monard en aan tendentieuze bijdrage in 'De Bond' hierover

'We zeggen het Smet zelf' - eens te meer Inleiding op themanummer-2 over VSO-2

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

1 VSO-2-lobby monopoliseert debat

In Onderwijskrant 149 (mei 2009) voorspelden we al dat het moeilijk opboksen werd tegen het comprehensief geweld van de voorbije jaren. Sinds april 2009 organiseerde de VSO-2-lobby een 6-tal studiedagen waarop enkel voorstanders van een comprehensive hervorming het woord kregen. Ook de directies van het katholiek onderwijs kregen op informatiebijeenkomsten van hun koepel enkel VSO-2 voorvechters als *Paul Yperman & Monique Speleers (ministerie)* en *Georges Monard* te beluisteren. We vermoeden dat DIVO (directies vrij onderwijs) dit al te eenzijdig vond. Op de DIVO-studiedag van december j.l. mocht *prof. Jan Van Damme* wel een kritische stem laten horen. Van Damme nam er afstand van de vermeende knelpunten die fungeren als premisses in het Plan-Monard en plaatste veel vraagtekens bij de hervormingsvoorstellen. Naar verluidt keek Georges Monard maar sip bij het aanhoren van de kritiek. Eén van onze redactieleden was ingeschreven voor de WIVO-studiedag van 19 januari j.l. op het ministerie met Georges Monard en Roger Standaert als sprekers, maar kreeg op de vooravond de melding dat hij er niet verwacht werd wegens plaatsgebrek. Jammer!

Een open debat lijkt vooralsnog niet mogelijk. Dit was volgens *prof. J.D. Imelman* ook de bedoeling niet van het demagogisch en zelfgenoegzaam *Rapport-Monard* (zie punt 2). Ook minister Smet en zijn entourage negeren alle kritiek en spannen zich in om onze publicaties hierover dood te zwijgen in *Schooldirect* en *Klasse*. Ze pakken tegelijk wel uit met de campagne: *'Zeg het hem zelf'*. We probeerden ons standpunt te verspreiden via de pers, maar ontvingen ook daar nul op het rekwist. Dit alles stimuleert *Onderwijskrant* en de *actiegroep O-ZON* om de inzet voor een open en controversieel debat te intensifiëren. Daarom besteden we er dit tweede themanummer aan.

Ons vorig themanummer lokte veel enthousiaste reacties uit. Enkele directeurs, begeleiders en coördinatoren-regentaat bestelden extra-nummers. Een begeleider schreef: *"Zo kan ik ook de directies laten merken dat er nog andere visies zijn dan deze van Monard en van de koepel"*. Gelukkig konden we ook via de medewerking van een aantal directies,

begeleiders en lezers onze visie breder verspreiden via een elektronische versie. We plaatsten ons themanummer ook op de website van www.o-zon.be. We bezorgden *via via* ook onze visie aan de mensen die deel uitmaken van de VLOR-commissie die al een tijdje een advies aan het voorbereiden is. Na de truc met de commissie-Monard, past het ministerie nu de VLOR-truc toe. Eind januari moet het advies al rond zijn, maar de vertegenwoordigde koepels hebben nog niet eens hun leden geraadpleegd. Ze kregen uiteraard te weinig tijd, maar de meeste koepels zijn ook dit keer blijkbaar nog niet van plan hun achterban te raadplegen. We roepen hierbij de leerkrachten, directies en inrichtende machten op om hun stem te laten horen bij hun respectieve koepels.

2 Demagogisch en zelfgenoegzaam rapport

Belangrijk en hoopgevend bij de evolutie van het debat is wel dat nu ook onderwijskundigen als de Leuvense *professor Jan Van Damme* hun kritische stem laten horen. Op 7 december 2009 formuleerde *Van Damme* zijn kritische bedenkingen bij de premissen en voorstellen van het plan-Monard op de website van het *Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie*. We gaan er in de eerste bijdrage uitvoerig op in.

Ook de bekende onderwijskundige *J.D. Imelman*, sprak zich bijzonder kritisch en verbolgen uit in een bijdrage op de *Diroo*-website. *Imelman* schrijft er o.a.: *"De dubbelzinnigheid in de tekst van de commissie-Monard belooft weinig goeds. En al helemaal niet omdat de vage taal van de redeneringen in dit voorstel in schrill contrast staat met de apodictische stelligheid waarin de vernieuwing van het s.o. als vanzelfsprekend en onontkoombaar wordt voorgesteld. Die vernieuwing moet wel nog slagen, maar dat er vernieuwd moet worden, staat in het rapport niet ter discussie. Meteen in het 'Woord vooraf' wordt de toon al gezet. 'Velen', aldus de rapporteur, 'zeggen dat het secundair onderwijs te eenzijdig is, anderen vinden van niet. Maar de tendens zet zich door om het onderwijs te vernieuwen richting van competentiegericht leren.' 'Hoe bewaren wat goed is, en toch open staan voor vernieuwing?', schrijft Monard al in de eerste alinea. Met andere woorden: wat men ook zegt, de trein is*

al vertrokken. Elders, na de constatering dat niets zo gevoelig ligt als het thema: vernieuwing van het secundair onderwijs, lezen we: 'We weten DUS wat ONS te wachten staat'. Zo iets kan alleen maar gezegd worden door mensen die in de zekerheid van hun geloof leven; lieden die zich weliswaar tegenover veel 'andersdenkenden' bevinden, maar die van de overwinning van hun eigen geloof zeker zijn. In dit geval gaat het om gelovigen die zich kunnen wentelen in de zelfgenoegzaamheid van 'zeker te weten' dat de vernieuwing zich dóórzet. En dat is maar goed ook. Want, zeggen ze, het gaat om 'de toekomst van onze jongeren én van de samenleving.' Demagogie is de auteur van de tekst niet vreemd: de boodschap is dat je met goed fatsoen niet tegen vernieuwing kan zijn." Wim Plas van de COC-vakbond stelt in *Tertio* (20.01.10): "Het rapport hanteert een gekleurde taal: allereerst de politieke taal van de minister en de kabinetsleden, daarnaast de taal van de mensen uit de administratie en ten slotte de managerstaal van eindredacteur Wouter Van den Berghe van het Studie- en Adviesbureau Tilkon (en van 'Accent-op-Talent'). Zo kom je tot een taal die uitblinkt in vaagheid en daardoor misleidend wordt." Maar waarom lezen we dan zo vaak – zelfs in *Brandpunt van de COC* – dat het Rapport-Monard een interessante gespreksbasis vormt.

In zijn verder betoog formuleert prof. Imelman zowel kritiek bij de voorgestelde structuurhervormingen als bij het didactisch concept van het nieuwe AVC-leren. Ook de socialistische staatssecretaris Sharon Dijksma nam in oktober 2009 nog eens afstand van hervormingen als in het Plan-Monard: "We weten inmiddels in Nederland dat je geen gelijke kansen bereikt door alle leerlingen s.o. gelijk te behandelen. Hiermee doe je iedereen tekort; vooral ook de leerlingen die erop uit zijn om met een gedegen beroepsopleiding het handwerk te gaan doen waar we inderdaad volop waardering voor moeten hebben. We weten inmiddels ook dat de zwakste leerlingen het meeste baat hebben bij stevige kennisoverdracht en instructie en vaak de weg kwijt raken in alles wat op zelfstandig werken lijkt" ('Onderwijs maakt van dubbeltje kwartje', NRC, 24.10.2009).

3 Voorstelling themanummer

In de eerste bijdrage staan we lang stil bij de belangrijke stellingname van prof. Van Damme. We wijzen er ook op de vele gelijkenissen met onze voorstellen en op enkele verschilpunten. We zijn bijvoorbeeld bijzonder gelukkig met het feit dat Van Damme ons voorstel steunt om terug de 2x3-jaar-

cycli in te voeren – één van onze stokpaardjes. De 3x2-VSO-structuur had en heeft ook volgens Van Damme veel nefaste gevolgen. Bijdrage 2 is getiteld: 'Heterogene klassen & binnenklasdifferentiatie: een comprehensief en dogmatisch sprookje van VSO-1 en VSO-2'. We besteden bijdrage 3 integraal aan de verdrongen VSO-geschiedenis & VSO-kritiek. We leren er dat die geschiedenis zich dreigt te herhalen: de eigenzinnige opstelling en stemmingmakerij vanwege de overheid en de comprehensieve lobby, de koepels die de achterban niet raadplegen, kritiek vanwege leerkrachten, directies en inrichtende machten die lange tijd totaal genegeerd wordt, de negatie van de stem van tso en bso, de VSO-zegeningen die uitbleven, de VSO-leerling die 30% meer kostte, de ontscholende didactiek ... Wie zoals de commissie-Monard VSO-1 'einklammer' en 'verdringt', riskeert de foute aanpakken uit het verleden te herhalen.

In de volgende bijdrage reageren we op de recente stemmingmakerij in 'De sociale staat van Vlaanderen 2009' over sociale discriminatie, falende democratisering en ons s.o. als grote ongelijkmaker. We worden er eenzijdig geconfronteerd met de controverste ideologie van *Ides Nicaise*. In onze reactie verwijzen we ook naar recente standpunten van de onderwijskundigen Jan Van Damme en Marc Depaepe die onze kritiek ondersteunen.

In bijdrage 5 tonen de onderzoekers Fend, Pekkala, Ariga, Brunello, Dronkers & Oelkers aan dat comprehensief onderwijs de onderwijskansen geenszins bevordert. We bekijken in bijdrage 6 de evolutie in Duitsland. Na 40-jaar strijd om de Gesamtschule zien we nu een evolutie naar een gestratificeerd s.o. vanaf 12 jaar: *Gymnasium* en *Sekundarschule*.

Uit recente enquêtes in Frankrijk blijkt dat de leerkrachten en ouders er afwillen van het 'collège unique'. In het recente boek *Faut-il en finir avec le collège unique?* komt dit ook overduidelijk tot uiting - zie bijdrage 7. Zelfs prof. Philippe Meirieu, boegbeeld van het *collège unique* en van de 'pédagogie différenciée', geeft ontgoocheld toe dat de doelstellingen niet bereikt werden. De laatste bijdrage in dit nummer is een uitvoerige reactie die leraar Dominique Viaene naar O-ZON stuurde.

Steun ons bij het verspreiden van dit nummer!

Een elektronische versie kan 'ter verspreiding' bekomen worden bij raf.feys@telenet.be; ow.krant@hotmail.com; marc.hullebus@telenet.be

Reacties zijn zoals steeds welkom.

Prof. Jan Van Damme stelt plan-Monard in vraag

grote gelijkheid in s.o.; voorrang voor GOK in basisonderwijs; sterke opties als Latijn én meerdere beheersingsniveaus; opnieuw 2x3-jaar-cyclus die overstap na 3 jaar nog mogelijk maakt ...

Raf Feys, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

1 Algemene inleiding

1.1 Kritiek Van Damme op plan-Monard

Op 7 december 2009 formuleerde *prof. Jan Van Damme* zijn kritische bedenkingen bij de premissen en voorstellen van het plan-Monard op de website van het *Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie*. Van Damme neemt afstand van de vermeende knelpunten die fungeren als premisses in het Plan-Monard en plaatst veel vraagtekens bij de hervormingsvoorstellen. Zijn commentaar komt in grote mate overeen met onze analyse in *Onderwijskrant* 149 (mei 2009) en 151 (november 2009).

Het werd tijd dat Van Damme voor meer duidelijkheid zorgde. De *actiegroep OVDS* (Oproep voor een democratische school) spande geregeld *Van Damme* voor haar comprehensieve wagen. De Gentse onderwijssociologe *Mieke Van Houtte* beweerde nog in november 2009 dat *Van Damme* op basis van zijn LOSO-onderzoek voorstelde "*differentiatie en specialisatie uit te stellen tot de tweede of derde graad*" (*De verschillen tussen de onderwijsvormen: Caleidoscoop, nov.-dec. 2009, p. 29*). *Johan L. Vanderhoeven* en vele anderen ontwaarden in een studie van *Van Damme & Opdenakker* regelrechte aanwijzingen voor de zegeningen van heterogene klassen (*J.L. Vanderhoeven, 'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving', Garant, 2004*). Straks zal in het betoog van Van Damme duidelijk worden dat dergelijke aanspraken en uitspraken voorbarig waren en Van Damme en het LOSO-onderzoek geweld aandeden.

Omdat we dit 'outen' van Van Damme zo belangrijk vinden, wijden we er een stevige bijdrage aan. We voelden ons de voorbije jaren nogal eenzaam in onze weerstand tegen de stemmingmakerij en de hervormingsvoorstellen van de GOK-ideologen en comprehensievelingen - die gesteund worden door de beleidsmensen en topambtenaren. We zullen de belangrijke stellingen van Van Damme uitvoerig citeren en becommentariëren vanuit onze eigen standpunten en voorstellen.

1.2 Plan-Monard: verkeerde premisses & illusies

Van Damme maakt bij de start van zijn betoog duidelijk dat de comprehensievelingen en GOK-ideologen van verkeerde premisses en illusies vertrekken. Volgens *Van Damme* vertoont ons s.o. wel een hoge graad van sociale gelijkheid en is daar niet veel ontginbaar (verborgen) talent meer aanwezig. De verschillen zijn er overigens al bij de start van het s.o. Het s.o. is niet de grote ongelijkmaker, maar biedt in grote mate faire (gelijke) onderwijskansen. In zijn tweede inleidende stelling wijst *Van Damme* erop dat een gemeenschappelijke eerste graad niet per se leidt tot meer talentontwikkeling, maar een nivelleringsgevaar inhoudt. De gemeenschappelijk basisvorming in de heterogene klassen lager onderwijs leidt volgens Van Damme al tot nivellering – zoals blijkt uit *Pirls 2006* waar onze betere leerlingen 'onderpresteren'. In punt 2 staan we lange tijd stil bij deze twee inleidende stellingen in het betoog van Van Damme.

1.3 Kritiek op voorstellen 1^{ste} en 2^{de} graad

Uit zijn verder betoog blijkt dat Van Damme omtrent de hervorming 1^{ste} graad, het koninginnestuk in het rapport-Monard, veel vraagtekens plaatst bij de vooropgestelde gemeenschappelijkheid - met een zelfde beheersingsniveau voor de leerinhouden, bij het (quasi) afschaffen van een sterke optie als Latijn en bij de 4 'vage' uren voor kennismaking met belangstellingsgebieden (zie punt 3 & 4). Hij pleit voor een grote behoedzaamheid inzake de gemeenschappelijkheid en het werken met heterogene klassen. Van Damme waarschuwt ook voor activerend en competentiegericht onderwijs à la Plan-Monard waarbij de kennis louter in functie staat van het verwerven van competenties.

Van Damme plaatst verder kritische kanttekeningen bij de hervormingen voor de 2^{de} en 3^{de} graad (zie punt 5). Zo wijst hij terecht op de nefaste gevolgen van de vervanging van de oude 2x3-jaar cycli door de 3x2-structuur van het VSO. Hij pleit voor het terug invoeren van de oude structuur - één van onze bekende stokpaardjes en hervormingsvoorstellen.

Merkwaardig genoeg verwacht *Van Damme* meer heil van de toename van de gemeenschappelijkheid in de 2^{de} graad dan in de 1^{ste} graad.

Met bepaalde voorstellen zijn we het niet eens; bijvoorbeeld om bij eventueel behoud van de 3x2-VSO-structuur ook nog na het vierde jaar aso zonder problemen te kunnen overstappen naar een technische opleiding.

Wij verwachten ook weinig heil van het oprichten van *multilaterale scholen* (zie punt 6). Een recent onderzoek van *Mieke Van Houtte* bevestigt onze twijfels en zo'n voorstel is ook financieel niet haalbaar. In punt 7 waarschuwt *Van Damme* voor competentiegericht onderwijs. We verwijzen daar ook even naar de scherpe kritiek van *prof. J.D. Imelman* op de pedagogisch-didactische visie in het Plan-Monard.

2 Hoge graad gelijkheid in s.o.; GOK-voorrang voor bao

2.1 Grote verschillen al bij de start s.o.

Van Damme schrijft: "Voorgesteld wordt om in de A-stroom de gemeenschappelijkheid in zekere mate te vergroten en om de B-stroom te behouden. Vooral meer over de wenselijkheid van die grotere gemeenschappelijkheid uit te spreken, is het goed om na te gaan hoe onze sterk presterende leerlingen het doen. In het vierde leerjaar van het lager onderwijs doen de Vlaamse sterk presterende leerlingen het in een internationale vergelijking relatief zwak (PIRLS 2006). Op het einde van de eerste graad van het secundair onderwijs doen ze het al beter (TIMSS) en op 15-jarige leeftijd doen ze het uitzonderlijk goed (PISA).

Op dit ogenblik zijn er dus zeer grote verschillen tussen de leerlingen bij de start van het s.o. En die startpositie verklaart meer dan 50 % van de eindpositie in het s.o. *De PISA-score en het al dan niet ongekwalificeerd uitstromen kunnen wellicht in grote mate op basis van die startpositie voorspeld worden.*"

2.2 GOK-voorrang in bao

Van Damme: "Het is dus onmiskenbaar dat 'gericht investeren in het basisonderwijs' een 'absolute prioriteit' is. Als het gaat om de leesvaardigheid zoals die in PISA gemeten wordt, dan moeten we vooral investeren in de eerste vier leerjaren van de lagere school en wat er aan vooraf gaat."

2.3 Gevaar voor onderpresteren en nivellering

Van Damme "Voorgaande vaststellingen suggereren ook dat het verlengen van gemeenschappelijk onderwijs het *gevaar van een nivellering* inhoudt, tenzij men andere verregaande vormen van differentiatie voorziet. Het zou van behoedzaamheid getuigen daarmee in het basisonderwijs te beginnen en pas na het succes daarvan in het basisonderwijs de nieuwsoortige '*differentiërende gemeenschappelijkheid*' door te trekken naar de eerste graad s.o."

2.4 Commentaar: s.o. geen grote ongelijkmaker

Het pleidooi van comprehensievelingen als *Ides Nicaise*, *Monard* en co, topambtenaren als *Koen Pelleriaux*, *Monique Speleers* & *Paul Yperman*, *Nico Hirtt* van *Ovds*, *STAM*, *WIVO*, kopstukken *VVKSO*, *Rogeer Standaert*... is gebaseerd op de premisse dat ons secundair onderwijs de grote ongelijkmaker is. Het Vlaamse onderwijs bengelt volgens hen aan de staart inzake gelijkheid en de overgang naar het s.o. is het scharniermoment. *Van Damme* stelt op basis van eigen onderzoek dat de grote verschillen in het s.o. er ook al zijn op het einde van het lager onderwijs en dat de verdere loopbaan in het s.o. grotendeels bepaald wordt door die verschillen.

In een andere recente publicatie concludeert *Van Damme* hieromtrent: "*Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het s.o. (=prestaties, intelligentie...) dan brengen leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status (SES) het ongeveer even ver in het s.o. Leerlingen met een hogere SES blijven ook even vaak zitten als leerlingen met een lagere SES. De socio-economische status van de leerling heeft slechts een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs.*" (*J. Van Damme, De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs*, 2009, op het Internet en in '*Vriendenboek Jef Verhoeven*'). Dit is een tekst van een spreekbeurt van 23 oktober 2008 voor de Leuvense faculteit 'Sociale wetenschappen' binnen de zgn. Forumgesprekken.

In deze publicatie neemt *Van Damme* ook afstand van de stelling dat uit landenvergelijkend onderzoek zou blijken dat de sociale ongelijkheid bijna nergens groter is dan in Vlaanderen. *Van Damme* poneert dat "uit een analyse van *Hofman, R.H. e.a.* op een internationale databank blijkt dat het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen vrij goed doet inzake het verschil tussen kansarme en kansrijke autochtonen" (zie ook p. 38).

Prof. R. Bosker kwam voor Nederland tot analoge conclusies. Hij poneerde in zijn oratie van 2005: *“Op grond van een aantal onderzoeken die onlangs zijn uitgevoerd, kwam ik samen met Dekkers (2004) tot de slotsom, dat verschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs die gerelateerd zijn aan hun sociaal-economische of etnische achtergrond, bijna geheel te herleiden zijn op verschillen die zich reeds in het basisonderwijs manifesteren”*. Die verschillen vertonen overigens al bij 12-jarigen een ongeveer even sterke relatie met het scholingsniveau van de ouders. Er is volgens Bosker halverwege het lager onderwijs zelfs al een verschil van vier schooljaren voor taal tussen de top tien procent presterende leerlingen en de onderste tien procent.

Dit alles betekent dus dat de VSO-2-voorvechters het verkeerd voor hebben als ze de verschillende onderwijsvormen als de grote ongelijkmaker bestempelen. In 2004 beweerde ook Peter Op 't Einde nog dat de kiemen voor de ongelijke resultaten vooral gezaaid werden vanaf de eerste graad s.o. (*Maatwerk op school, uitdagingen en grenzen*, Impuls, september 2004, p. 92). Men mag dus weinig GOK-heil verwachten van een gemeenschappelijke eerste graad en van het wegnemen van de schotten.

De Vlaamse onderwijskundigen bleven de voorbije jaren quasi afwezig in het debat over 'gelijke kansen en sociale discriminatie', GOK-aanpak en hervorming secundair onderwijs. Het waren vooral sociologen die het hoge woord voerden. Zelfs als onderwijskundigen die betrokken waren bij TIMSS en PISA afstand namen van de tendentieuze interpretatie van minister Vandenbroucke, Nicaise, Jacobs en co. werd dit telkens verdoezeld. Zo is de kwakkel dat Vlaanderen wereldkampioen is op het vlak van sociale discriminatie, zittenblijven en uitsluiting van migrantenkinderen nog steeds wijd verspreid. Die kwakkel ligt mee aan de basis van de hervormingsvoorstellen van de commissie-Monard. In de hierop volgende bijdrage zal nog duidelijker worden dat het Vlaams s.o. in vergelijking met andere landen goed scoort inzake het bieden van faire onderwijskansen en dat de schoolloopbaan in het s.o. weinig beïnvloed wordt door de sociaal-economische status van de leerlingen. Het is wel begrijpelijk dat bijvoorbeeld zwakkere leerlingen die in de loop van het s.o. sterk educatief ondersteund worden door hun geschoolde ouders, iets sterker zullen presteren dan zwakke leerlingen die veel

minder ondersteund worden door hun laaggeschoolde ouders. De school kan nooit het totale effect van de educatieve ondersteuning thuis zomaar compenseren.

2.5 Eerst achterstandsbestrijding in bao!

Monard stelt dat het basisonderwijs al fundamenteel vernieuwd werd en zomaar als model kan dienen voor onze eerste graad s.o. – ook inzake het werken met heterogene klassen. Jan Van Damme, Mieke Van Hecke, topvrouw katholiek onderwijs, wijzelf en vele anderen willen dat er voorrang gegeven wordt aan de achterstandsbestrijding en talentontwikkeling in het basisonderwijs. Op de vergadering van Codis van 13.10.2009 merkte een directeur terecht op: *“Het onderwijs kan er nooit in slagen om de sociale ongelijkheid weg te werken als die zich in de hele maatschappij manifesteert. We moeten verder erkennen dat de sociale ongelijkheid reeds lang voor de leeftijd van 12 jaar speelt. Mieke Van Hecke stelde heel terecht dat eerst het basisonderwijs moet worden hervormd, en dan pas het s.o.”* We zijn ervan overtuigd dat de meeste leerkrachten en directies redeneren zoals deze directeur en zoals Mieke Van Hecke, maar het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs heeft hier vooralsnog weinig oor naar.

2.6 Nivelleringsgevaar in eerste graad

Van Damme wijst tevens op het reële gevaar van onderpresteren bij sterkere leerlingen lager onderwijs, zoals blijkt uit begrijpend lezen in Pirls 2006. Na 2 jaar s.o. presteren dezelfde leerlingen volgens Van Damme wel als de allerbste OESO-leerlingen. Dankzij de gedifferentieerde onderwijsvormen s.o. waardoor ze meer uitgedaagd worden?! Vanuit die vaststelling vreest Van Damme dat ook *“het verlengen van gemeenschappelijk onderwijs het gevaar van een nivellering inhoudt”*.

In de meeste Duitse Länder pleit men ervoor om de 10- à 12-jarigen terug onder te brengen binnen het basisonderwijs, maar dan wel op voorwaarde dat er voldoende gedifferentieerd wordt zodat de betere leerlingen hiervan niet de dupe zijn. Zelfs voor de 10 - à 12-jarigen zouden er dan voor de basisvakken verschillende beheersingsniveaus moeten zijn. Het plan-Monard pleit echter voor 1 beheersingsniveau tot 14 jaar en de radicale comprehensievelingen willen 1 niveau tot 16 jaar. Terloops: vroeger kwamen de sterkere leerlingen o.i. voor lezen,

rekenen, grammatica, spelling, Frans ... beter aan hun trekken omdat ze meer uitgedaagd werden. Voor begrijpend lezen zijn de teksten en de te beantwoorden vragen te gemakkelijk als we dit vergelijken met vroeger – bv. methode *Taalkabaal*. De betere leerlingen werden vroeger meer uitgedaagd door de moeilijke teksten en vragen, moeilijke vraagstukken en grammatica-opgaven die vaak facultatief waren toegevoegd. Per les waren de leerlingen ook meer tijd met b.v. 'zelfstandig' lezen, rekenen ... bezig. We moeten dringend een aantal oerdegelijke aanpakken in ere herstellen en het niveau weer verhogen. Monard en co willen naar eigen zeggen de talentontwikkeling van alle leerlingen bevorderen. Zij vergeten dat vooral het verhogen van het niveau van het onderwijs hierbij het belangrijkste is.

3 1^{ste} graad: 2 à 3 beheersingsniveaus sterke opties als Latijn voorzien

3.1 Voorzien van sterke opties als Latijn

Van Damme: "Enerzijds worden er meerdere argumenten gebruikt om te bepleiten de tijd die jongeren in klassieke talen steken te verminderen: *passé*, nutteloos, cf. andere landen, sociaal gedetermineerd, wat met sterk presterende leerlingen die geen belangstelling hebben voor klassieke talen?

Toch willen we even aandacht vragen voor de specifieke functie die 'Latijn' op dit moment vervult in het eerste leerjaar van het s.o. In dit leerjaar is 'Latijn' een extra voor sterker presterende leerlingen, die daarnaast in een beperktere tijd de rest van de leerstof (de gemeenschappelijke leerstof) verwerken.

Vermoedelijke voordelen van de optie Latijn zijn:

- Een extra uitdaging voor de sterker presterende leerlingen, die verveling bij hen tegengaat en er wellicht toe bijdraagt dat sommigen van hen later in vele vakken goed presteren.

- Latijn zorgt voor een zeker evenwicht in hun vorming en in ons s.o.; het vermijdt dat alleen wiskunde en wetenschappen de toon aangeven.

- Het helpt om duidelijk te maken dat onderwijs niet louter functioneel en instrumenteel is en dat culturele vorming ook belangrijk is.

- Uiteindelijk heeft het volgen van Latijn (en eventueel Grieks) weinig invloed op latere studiekeuzes. De leerlingen die starten met Latijn komen later in veel studierichtingen terecht en de overige leerlingen hebben in die richtingen niet echt een groot nadeel.

- Latinisten doen het drie jaar later blijkbaar niet slecht in de PISA-test, die ambieert de competen-

ties te meten die nodig zijn in onze kennismaatschappij."

3.2 Meer wiskunde e.d. voor zwakkere leerlingen

Van Damme: "Last but not least, geeft het (= behoud van Latijn voor sterke leerlingen) ook de mogelijkheid om de minder sterke leerlingen echt bij te werken voor vakken zoals Nederlands, wiskunde en/of Frans en hiervoor meer lestijden te voorzien. Gebleken is dat dit nu al echt werkt. Alvast een verhoging van de lestijden voor moedertaal en wiskunde blijkt effectief tot een hoger prestatieniveau te leiden. Dit is een mechanisme om meer gelijke kansen te creëren waarvan het bijzonder spijtig zou zijn dat er minder gebruik van gemaakt wordt. Vooral nog bestaat het alleen voor de leerlingen die in de richting van 'moderne' gaan en in sommige netten en scholen. Ons inziens zou dit mechanisme niet beperkt moeten worden, maar veralgemeend en ingezet om kansarme leerlingen een stap vooruit te laten zetten. De commissie Monard stelt die veralgemening wel voor, door de keuzevakken prioritair te laten gebruiken voor remediëring. Maar er worden slechts twee lestijden voor voorzien; dit lijkt ons te weinig voor remediëring voor Nederlands, wiskunde en andere vakken uit de basisvorming.

Kortom: Latijn wordt in het Plan-Monard beschouwd als een sociale ongelijkmaker die moet afgebouwd worden, maar ondertussen reduceert dit plan meteen de omvang van een o.i. effectief middel tot sociaal gelijkmaken. Bijzonder spijtig."

3.3 Belangstellingsgebieden: zinvol?

Van Damme: "De commissie-Monard stelt het invoeren van 4 lessen voor kennismaking met belangstellingsgebieden voor. Bij de voorstellen rijzen een aantal specifieke vragen.

*Men stelt dat in het optioneel pakket van één van de voorgestelde varianten, de vier belangstellingsgebieden *gelijk aan bod moeten komen*. De vraag rijst of dit aangewezen is, gezien twee van die belangstellingsgebieden reeds in sterke mate aan bod komen in de verplichte vakken (m.n. kunst, talen en cultuur enerzijds en natuur, techniek en wetenschappen anderzijds).

*In een andere variëte invulling van de belangstellingsgebieden bedraagt het maximaal aantal lestijden Latijn in het eerste leerjaar 2 en in het tweede leerjaar 4.

Twee nadelen van deze invulling zijn:

- enerzijds dat de latinisten nauwelijks andere belangstellingsgebieden leren kennen,
- anderzijds dat de niet-latinisten niet méér lestijden kunnen besteden aan de (basis)vakken uit het verplichte pakket.”

3.4 Commentaar: geen eenheidsworst, voldoende opties

Van Damme pleit terecht voor voldoende leerstof-differentiatie in de eerste graad via meerdere beheersingsniveaus en voor het behoud van de opties als 'Latijn' als extra-voeding voor sterke leerlingen. Op de vergadering van Codis van 13.10.09 merkte een directeur op: *“Het is niet realistisch om in het 1^{ste} leerjaar van een brede eerste graad voldoende uitdagend te zijn voor de excellente leerlingen en tegelijk de andere leerlingen voldoende te begeleiden. Zowel de architectuur van de commissie-Monard als de reactie van ons VVKSO-verbond daarop, houdt het risico in dat de eerste graad al te vrijblijvend is indien men de aansluitingsmogelijkheid bij alle studierichtingen absoluut wil open houden”.*

We waren aangenaam verrast toen ook *sociologe Mieke Van Houtte* (RUGent) onlangs schreef dat ze niet langer gelooft in de zinvolheid en haalbaarheid van het zomaar afschaffen van de onderwijsvormen. Zij poneert nu: *“Het afschaffen van de onderwijsvormen is al even drastisch als onrealistisch. Naast evidente praktische bezwaren – financieel en organisatorisch – gaat die oplossing voorbij aan de motieven om leerlingen te differentiëren, namelijk het aanbod van onderwijs aangepast aan de mogelijkheden en op de voorbereiding op hun latere beroepsleven”* (De verschillen tussen de onderwijsvormen, o.c. p. 29).

In contacten met leerkrachten en directies, en op vergaderingen van het bestuur van een Brugse scholengemeenschap, stelden we eveneens vast dat de kritiek op een gemeenschappelijke eerste graad heel groot is. Zo betreuren inrichtende machten dat het VVKSO al een standpunt innam zonder dat de achterban gehoord werd.

In verband met het behoud van een sterke optie (Latijn & eventueel ook 2^{de} optie) geloven we dat dit ook vooral belangrijk is voor de ontwikkelingskansen van getalenteerde *kansarmere leerlingen*. Deze kunnen zich slechts ten volle ontplooiën als ze in

het basisonderwijs en in het secundair met voldoende uitdagende leerstofeisen geconfronteerd worden.

Het is wel verwonderlijk dat *Van Damme* vanaf het eerste jaar een optie wil voor sterk presterende aso-leerlingen, maar niet tegelijk pleit voor *specifieke opties voor leerlingen met extra belangstelling voor technische vakken en/of voor leerlingen die minder theoretisch ingesteld zijn*. Uit de ervaring met de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland en in ons eigen VSO bleek dat deze leerlingen daar nog het meest de dupe waren van basisvorming die grotendeels op algemeen vormende en verbale inhouden is gericht. We weten ook dat de pleitbezorgers van tso en technologie hier weinig zullen voor voelen (zie p.29-30). Uit ervaringen met de start van beroepsgericht onderwijs na 16 jaar in Finland blijkt o.i. ook dat het niet interessant is als leerlingen pas op die leeftijd kunnen starten met een beroepsgericht vakkenpakket.

Van Damme verwacht - net als de meeste mensen - weinig heil van de 4 lessen voor kennismaking met vier belangstellingsgebieden (en verschillende vakken binnen die gebieden). Als we hiermee niet mogen vooruitlopen op keuzes in het 2^{de} jaar en in de 2^{de} graad dan is dit ook moeilijk te organiseren en te valoriseren. Weinigen begrijpen dat de commissie-Monard met zo'n ondoordacht en halfslachtig voorstel durft uitpakken. We merken dat ook het VVKSO afstand neemt van de belangstellingsgebieden: *“De vier voorgestelde belangstellingsgebieden reiken onvoldoende elementen aan voor de observatie in de eerste graad. In de plaats daarvan selecteert het VVKSO vijf belangstellingsgebieden op basis van de meervoudige intelligentietheorie van Gardner. “De leerling opteert voor twee intelligentiegebieden in het 1ste leerjaar en voor één in het 2de leerjaar.”* Het verbond werkt dit voorstel wel niet leerinhoudelijk uit. Het verrast ons dat het VVKSO e.a. uitpakken met de uiterst dubieuze en niet-werkbare curriculumtheorie over de soorten intelligentie.

Wat de extra uren voor de basisvakken voor kansarmere leerlingen betreft die vooral in functie staan van het wegwerken van achterstanden bij de start van het s.o., zouden we lering kunnen trekken uit de ervaring binnen het Waalse decreet *‘école de la réussite’* van 1995 waar die aanpak was ingebouwd. We hebben niet de indruk dat dit daar een succes geworden is. Het bleek vooreerst al moeilijk organiseerbaar. We moeten er vooral op het niveau van het basisonderwijs alles aan doen om al te grote

achterstanden te voorkomen. Van Damme ziet die remedieeruren o.i. ook al te zeer in functie van het per se doorstromen naar een aso-programma 2^{de} graad.

3.5 Behoedzaamheid inzake gemeenschappelijkheid & heterogene klassen; fusie tussen 'moderne' en 'technische'?

Van Damme: "Voor het geval het wenselijk geacht wordt de eerste graad binnenkort te hervormen, lijkt het ons dus aangewezen in de regel ook *enige differentiatie voor de sterkere leerlingen te voorzien* (naast het buso en de B-stroom, voor de zwakker presterende leerlingen). Daarbij zal dan moeten gekozen worden tussen:

(1) zoals op dit ogenblik, een extra voorzien voor de sterkeren, die dan minder tijd krijgen voor de basisvakken. Dit extra kan Latijn zijn, maar scholen zouden ook alternatieven kunnen overwegen. Het is wenselijk dat zo'n extra niet vooruit loopt op het latere basisprogramma. Daarom is een extra taal een goed alternatief: Duits, Spaans, Turks, Arabisch, ooit Chinees?

(2) het voorzien van onderwijs op twee of drie niveaus in de basisvakken (Nederlands, wiskunde, eventueel Frans).

Wat betreft een toename van gemeenschappelijkheid of het werken met meer heterogene klassen in de eerste graad, zijn we dus geneigd enigszins behoedzaam te zijn. Die houding is het gevolg van de recente vaststelling dat de sterke leerlingen in ons basisonderwijs in een internationale vergelijking relatief zwak presteren (cf. PIRLS 2006). Inzake het verhogen van de gemeenschappelijkheid en het werken met meer heterogene klassen nodigen we scholen en leerkrachten uit zelf alternatieven uit te proberen en de effecten daarvan te onderzoeken. In de eerste plaats kunnen zij vaststellen of ze op zo'n wijze met meer heterogene klassen kunnen werken waar zowel minder sterke als sterkere leerlingen het onderwijs krijgen dat ze nodig hebben. Naast een pakket van bijvoorbeeld 26 lestijden die gemeenschappelijk door alle leerlingen van de A-stroom aan de basisvakken besteed worden, moet de eerste prioriteit volgens ons zijn: nog enkele lestijden voor Nederlands, wiskunde en/of Frans of andere basisvakken extra voorzien voor wie voor die vakken zwak aan de start verschijnt. ... Slechts in tweede orde is er – liefst nadat vastgesteld is dat men voor de vermelde drie vakken (of zelfs voor alle

basisvakken) een relatief hoog beheersingsniveau bereikt heeft – ruimte nodig voor extra's zoals hotel, landbouw, Latijn, etc...

Zo'n benadering komt in zekere mate feitelijk neer op een fusie tussen 'technische' en 'moderne', zeker in het eerste, maar zo nodig ook in het tweede leerjaar. Slechts dankzij zo'n benadering kan men verwachten dat meer leerlingen van allochtone herkomst doorstromen naar algemeen en op termijn naar hoger (en in het bijzonder naar universitair) onderwijs. De vermelde fusie lijkt ons ook een haalbare stap in de richting van een meer gemeenschappelijke eerste graad. Het is ook een wenselijke stap omdat de breuk tussen aso en tso in de huidige eerste graad dan verdwijnt of minstens sterk gereduceerd wordt.

Vanzelfsprekend kan eveneens een gedeelte van de tijd besteed worden aan het verkennen van diverse belangstellingsgebieden, maar dit kan mee opgenomen worden in vakoverschrijdende eindtermen die in alle graden gelden, minstens in alle doorstromingsrichtingen. En ongetwijfeld zal dit dan de vorm van bijvoorbeeld projectweken aannemen, eerder dan weer tot enkele extra vakken te leiden."

3.6 Commentaar: andere visie op eerste graad

De visie van Van Damme op de eerste graad wijkt in sterke mate af van deze van de commissie Monard. Van Damme pleit terecht voor behoedzaamheid inzake gemeenschappelijkheid en heterogene klassen, voor het behoud van meerdere beheersingsniveaus voor de basisvakken en van een sterke optie Latijn. Zelf pleiten we evenzeer voor het behoud van 'technische' opties, hotel e.d.

Van Damme pleit ervoor om naast het vak Latijn nog een tweede analoge uitdaging te vinden voor sterke en geïnteresseerde leerlingen die zelf (of wier ouders) geen belangstelling hebben voor klassieke talen; hij suggereert taalvakken als Duits of Spaans. Op die manier zouden de sterke leerlingen in het aso ook iets meer gespreid zijn en krijgen we ook qua sociale samenstelling iets meer heterogene klassen.

Wellicht moeten we toch ook eens denken aan Engels (of wetenschappen). We moeten dan bijvoorbeeld met Engels vanaf de 2^{de} graad wel werken met een pakket voor al gevorderden, en met een ander voor beginnelingen. Engels als wereldtaal is ontzettend belangrijk geworden.

Het Plan-Monard voorziet maar 1 beheersingsniveau, hoewel men zelfs in de meeste comprehensieve landen werkt met meerdere beheersingsniveaus voor de 'moeilijke' vakken. Van Damme opteert voor 2 à 3 beheersingsniveaus. Bij de sterke reductie van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland in 2003 heeft men opnieuw 3 beheersingsniveaus ingevoerd (i.p.v. 1). De beste leerlingen leren twee- tot viermaal zo vlug als de zwakkere. De recente trend om eenheidsleerplannen in te voeren voor de eerste graad gaat jammer genoeg de richting uit van het rapport-Monard. Tot nu toe waren wij de enigen die hiertegen openlijk protesteerden. Gelukkig wijst nu ook Van Damme op de gevaren inzake ondervoeding en nivellering die hieraan verbonden zijn. Het verbaast ons dat er nog zoveel mensen zijn die zelfs voor de 2^{de} graad s.o. voor 1 beheersingsniveau blijven pleiten. Binnen het aso alleen al zijn er al enorme verschillen. Een paar lessen wiskunde bijwonen in 'humane wetenschappen' zou duidelijk maken dat zo'n pleidooi voor 1 niveau weinig *humaan* is.

In een voetnoot wijst Van Damme er ook op dat er in de praktijk minder gemeenschappelijkheid zal zijn dan het plan-Monard suggereert. Hij schrijft: "Op papier zal onze eerste graad iets gemeenschappelijker zijn dan nu, maar de discrepantie tussen papier en realiteit zal wellicht niet kleiner zijn dan momenteel het geval is. Een alternatieve interpretatie van de voorstellen luidt: in het eerste leerjaar zal er niet veel veranderen (gezien de vier lestijden optievakken en de twee lestijden keuzevakken). Het tweede leerjaar daarentegen zal minder verschillen van het eerste leerjaar dan op dit moment het geval is".

Ook Van Damme heeft gemerkt dat commissie-Monard haar basisprincipes inzake gemeenschappelijkheid en kennismaking met zoveel mogelijk belangstellingsgebieden met de voeten treedt. Monard en co worstelen met de keuze voor Latijn vanaf het eerste leerjaar. En op pagina 43 wordt de eventuele uitzondering voor Latijn uitgebreid tot andere opties: "Wat voor Latijn geldt, geldt eveneens voor bijvoorbeeld scholen die vandaag een exclusief aanbod hebben in land- en tuinbouwonderwijs, of voor hotelscholen. Ook in deze scholen zijn er veel leerlingen die bewust kiezen vanaf de eerste graad." Zal het dan toch 'bewust' kiezen vanaf de eerste graad worden? Dat bewust kiezen is er nu ook in het nijverheids-tso enz.

3.7 Fusie tussen 'moderne' en 'technische'??

Van Damme stelt zich minder behoedzaam op waar hij plots kiest voor een fusie tussen 'moderne' en 'technische' (met inbegrip van bso?) – en tegelijk de 'Latijnse' daarbuiten laat.

Zo'n fusie betekent vooreerst een *onderwaardering voor de typische tso-vakken die grotendeels zouden sneuvelen*. Het is bekend dat leerlingen die binnen de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland de kans niet kregen om voldoende technisch/technologische vakken te volgen, vaak de grens overstaken om ons tso te volgen. Precies het uithollen van het tso door het vso lokte destijds een grote weerstand uit vanwege het technisch onderwijs (zie p. 28 en 29 in dit nummer). Op de VSO-studiedag van 1 december 1984 kregen de vso-promotoren ook de kritiek dat zij wel in principe voor een herwaardering van het tso waren, maar dat in de praktijk hun voorstellen tot een verdere ontwaarding en niveaudaling in het tso leidden. Zij hielden volgens een interpellant te weinig rekening met de belangen van een groot aantal kinderen en van de industrie. "Het gaat dan om kinderen die gemakkelijker in het arbeidsproces ingeschakeld zouden kunnen worden, als ze tijdig en voldoende beroeps-voorbereidend onderwijs kregen" (Verslag Studiedag in Onderwijskrant 38, september 1985).

Een fusie betekent tegelijk ook een onderwaardering en nivellering van de 'moderne'. Getalenteerde kinderen uit kansarmere milieus die momenteel voor de 'moderne' kiezen, zouden minder faire kansen krijgen omdat ze dan geconfronteerd worden met lagere eisen en een zwakkere klas. Prof. W. Kienitz waarschuwde al in 1971 dat precies de midschool de sociale doorstroming bemoeilijktte omdat ze de 'getalenteerde' kansarme leerlingen in hun achterstand bevestigde door het presenteren van een te brede verscheidenheid van leergebieden en dit op een minder theoretisch, maar meer instrumenteel niveau (*Einlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlin, 1971). Een fusie tussen 'moderne' en 'technisch' staat haaks op het bieden van faire kansen en het nastreven van sociale mobiliteit. Op de vermelde studiedag van 1984 wees zelfs Walter Jansen, coördinator stedelijk VSO Antwerpen, op dit grote gevaar verbonden aan het VSO. In Nederland heeft men gedurende een aantal jaren een fusie uitgeprobeerd binnen het zgn. vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). Na een aantal jaren heeft men opnieuw het vmbo gesplitst in vier leerwegen: theoretische, beroepsgerichte, combinatie van beide ...

4 Eerder heterogene of homogene klassen?

4.1 Inleiding

Werken met heterogene klassen vereist een sterk doorgedreven (binnenklas)differentiatie (= BKD). Dit was een basisdoelstelling van VSO-1, maar men slaagde er nooit in ze te realiseren in de praktijk. Die doelstelling werd door de VSO-coördinatoren radicaal omschreven: *“Omdat de school de plicht heeft ieders ontplooiing te bevorderen en tegelijkertijd ieders kansen op verdere studies dient te vrijwaren, moet men streven naar ‘gelijkwaardigheid van alle klassen’. Men dient er tevens bewust voor te zorgen dat de klassen ook socio-economisch heteroog zijn. Als hieraan wordt voldaan, blijkt heterogeniteit het onderwijsrendement niet te verlagen”* (Nova et Vetera, oktober 1982, p. 37). Coördinator Elie Michiels gaf wel toe dat in de heterogene klassen de *“benodigde leertijd varieerde van 1 tot 5”*, maar via beheersingsleren kon dit volgens hem worden opgelost. In het *‘Woord vooraf’* werd ook ten onrechte de indruk gewekt dat de principes van heterogene klassen en BKD *“door iedereen wel aanvaard werden”* en ook bevestigd werden in het wetenschappelijk onderzoek. In de volgende bijdrage die de thematiek van de heterogene klassen behandelt, stellen de onderzoekers Jobin, Ariga & Brunello dat uit recent onderzoek blijkt dat leerlingen in heterogene klassen geenszins beter presteren; integendeel (p.19-20). Zij stellen ook terecht dat de vaststelling dat leerlingen soms voor bepaalde vakken beter presteren in een sterke klas, nog niet betekent dat men beter werkt met (meer) heterogene klassen!

Voorstanders van VSO-2 poneren al vele jaren dat uit het LOSO-onderzoek van Van Damme e.d. zou blijken dat we moeten werken met heterogene klassen en alle opsplitsing zo lang mogelijk moeten uitstellen (cf. recente interpretatie van prof. Mieke Van Houtte: zie p.4). Dat is merkwaardig omdat Van Damme en zijn medewerkers vooreerst nooit onderzoek deden in echte (en onbestaande) heterogene klassen, maar enkel in *homogene klassen die iets minder of iets meer heteroog zijn samengesteld*. Straks zal blijken dat Van Damme de LOSO-conclusies subtiel formuleert, dat deze niet eenduidig zijn en dat hij er zelf geenszins uit afleidt dat de klassen het best zo heteroog mogelijk worden samengesteld. In tegenstelling tot Van Damme geloven wij wel minder in correlatieberekeningen zoals in zijn LOSO-onderzoek, maar meer in der ervaringswijsheid van de klaspraktijk. Van Damme had

overigens in de jaren tachtig ook al in zijn LOSO-onderzoek vastgesteld dat in VSO-scholen niet gewerkt werd met heterogene klassen, maar met eerder homogene (cf. spreekbeurt VSO-studiedag 1.12.1984). Hij liet daar toen ook merken dat hij niet geloofde in de haalbaarheid ervan.

4.2 Geen eenduidige LOSO-vaststellingen

Van Damme: *“In zekere zin stelt de commissie Monard voor om echt een gemeenschappelijke eerste graad in de A-stroom te realiseren. Alle leerlingen besteden immers ongeveer eenzelfde aantal lestijden aan de basisvakken én er wordt voor die vakken slechts één beheersingsniveau voorzien. Het onmiddellijk gevolg daarvan zal zijn dat het thema van heterogene en homogene klassen terug centraal zal staan in de discussie én in het schoolbeleid. Wat leert onderzoek daarover? Het is niet eenvoudig om het internationale onderzoek daarover beknopt samen te vatten (voor een recente poging daartoe zie Belfi & De Fraine, in druk). We beperken ons hier tot enkele vaststellingen uit ons onderzoek over het Vlaams secundair onderwijs.*

Vaststelling 1: “Verschillende effecten van klassen die gemiddeld even sterk zijn, maar waarvan de ene meer heteroog en de andere meer homogeen zijn, hebben we ‘niet’ kunnen vaststellen.”

Vaststelling 2: “Maar in de praktijk gaan ‘homogene’ klassen in een bepaalde school samen met gemiddelde verschillen tussen de klassen (d.w.z. er zijn klassen met sterkere leerlingen en er zijn klassen met minder sterke leerlingen), terwijl dit niet het geval is bij het werken met heterogene klassen.

Dit verschil (= *tussen die minder of meer homogene klassen*) is wel belangrijk. In het algemeen profiteren leerlingen meer van sterke klassen, dit zijn klassen met sterke medeleerlingen. De verklaring blijkt onder meer te zijn dat in sterke klassen de verwachtingen of eisen, maar ook de steun van de leerkrachten hoger is. En dit leidt tot kansongelijkheid, hoewel sommige leerkrachten en scholen erin slagen die negatieve effecten kleiner te maken (cf. Opdenakker & Van Damme, 2004a; 2004b). *Soms hebben we ook vastgesteld dat de vermelde effecten zich alleen of vooral voordeden bij sommige soorten leerlingen.*

Vaststelling 3: Die differentiële effecten waren niet bij alle vakken gelijk. Zo stelden we bijvoorbeeld vast dat in het tweede leerjaar de leerlingen die bij

het begin sterk presteerden voor wiskunde, op het einde van het leerjaar duidelijk sterker presteerden in sterke klassen, terwijl dat voor de leerlingen die bij aanvang zwakker presteerden het soort klas waarin ze terecht kwamen geen verschil maakte. In dat geval waren dus vooral de sterke leerlingen die in 'zwakke' klassen terecht komen, het slachtoffer.

Conclusie 1: Tegen de geschetste achtergrond en rekening houdend met de geschiedenis van de laatste decennia, verwachten we (overigens) dat een meer gemeenschappelijke eerste graad in veel scholen (toch) zal leiden tot relatief homogene klassen (voor alle vakken of minstens voor de zogenaamde 3 hoofdvakken)."

Conclusie 2: zie punt 4.4

4.3 Commentaar bij LOSO-vaststellingen

In *conclusie 1* stelt Van Damme dat ook bij een hervorming als Monard de scholen bij voorkeur met relatief homogene groepen zullen werken – net zoals in VSO-1 het geval was. Hij beseft blijkbaar dat dit strookt met de ervaringswijsheid van de leerkrachten. Leraren die zowel les geven in aso, tso en bso wijzen er telkens op dat de verschillen tussen die leerlingen te groot zijn om ze zomaar samen te plaatsen. In het 'Tweede tussentijds VSO-rapport' van 1977 stelden de VSO-coördinatoren zelf vast dat de scholen en leerkrachten niet werkten met heterogene klassen. Van Damme bekent hierbij dus ook dat zijn LOSO-vaststellingen geen pleidooi voor heterogene(re) klassen inhouden.

In *vaststelling 1* stelt Vandamme in klassen die gemiddeld even sterk zijn geen effecten vast van de klassamenstelling - b.v. meer sterke leerlingen. We zouden hieruit indirect kunnen besluiten dat als we in de toekomst zouden werken met echt heterogene klassen, die dan in principe even sterk zijn, dit dan voor niemand positieve leereffecten zou opleveren.

In *vaststelling 3* vernemen we dat voor vakken als 'wiskunde' de sterke leerlingen de dupe zijn van de aanwezigheid van meer zwakke leerlingen in klas en dat zwakkere leerlingen niet profiteren van een sterkere klas. Dit pleit niet voor de invoering van heterogene klassen. In buitenlandse studies blijkt dit negatief effect het sterkst voor vakken van een hoog intellectueel niveau die meer cumulatief opgebouwd zijn. Het is begrijpelijk dat zich hier de meeste problemen voordoen. In de hoofdvakken is

dit veelal het geval: wiskunde, Frans, cumulatief opgebouwde onderdelen van Nederlands ... Even belangrijk is de vaststelling dat voor vakken als wiskunde de zwakkere leerlingen geen baat hebben bij een sterkere klas. Zwakke leerlingen die met moeite kunnen volgen, kunnen moeilijk profijt halen uit te hoog gestelde verwachtingen; dit bleek ook uit de ervaring met de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland. In dergelijke klassen voelen die leerlingen zich overigens vlugger incompetent en minderwaardig. Dit wordt gestaafd door onderzoeken, maar nog meer door ervaringswijsheid. Het optrekken met soortgenoten biedt dus ook een aantal voordelen. Dit alles verklaart ook waarom men in comprehensieve landen veelal niet consequent is en voor de basisvakken met niveau-groepen werkt.

Vaststelling 2 wijst op positieve effecten van het deel uitmaken van een sterkere (relatief homogene?) klas, maar niet voor vakken als wiskunde (zie *vaststelling 3*). Maar voor welke vakken dan wel? Voor Nederlands, voor alle onderdelen van Nederlands?) en soms ook slechts voor 'sommige' soorten leerlingen (voor welke dan?). De verwoordingen zijn hier uiterst vaag.

Uit die LOSO-vaststelling 2 concludeerden comprehensievelingen al te vlug dat men dus met heterogene klassen moet werken. Op basis van de *vaststelling 2 en 3* kunnen we o.i. evenzeer argumenten tegen de invoering van heterogene(re) klassen afleiden. *Vaststelling 2* gaat vooreerst niet op voor moeilijke vakken als wiskunde. Uit *vaststelling 2* kunnen we ook afleiden dat in de huidige gematigd homogene klassen nu al de middelmatige en de sterke leerlingen benadeeld worden als het algemeen klasniveau lager is als gevolg van de grotere aanwezigheid van zwakkere leerlingen. Als die sterke en middelmatige leerlingen zouden deel uitmaken van een heterogenere klas, dan zou dit voor hen nog nadeliger zijn, omdat er dan nog veel meer zwakke leerlingen aanwezig zijn en het klaspeil nog verder daalt. In de door Van Damme en Opdenakker als 'sterk' en 'voordelig' bestempelde klassen, zaten ongetwijfeld minder zwakkere leerlingen dan in de als 'zwakker' bestempelde klassen.

Voorstanders van comprehensief onderwijs verwezen de voorbij 6 jaar geregeld naar die vaag geformuleerde 'vaststelling 2' van Van Damme (en Opdenakker) om te stellen dat heterogene klasgroepen enkel maar voordelen boden – en het meest

nog voor de zwakkere leerlingen. Voor die mensen wijzen we er op dat er in onderzoek enkel relatief homogene klassen betrokken waren, dat ze vaststelling 3 verzwijgen en dat men uit vaststelling 2 andere conclusies kan trekken.

4.4 Experimenteren met 'meer heterogene' klassen?

Na de drie vaststellingen en de eerste conclusie uit het LOSO-onderzoek voegt Van Damme er nog een *tweede conclusie* aan toe op basis van *vaststelling 2* die strijdig lijkt met zijn *conclusie 1* waarin hij stelde dat de hervorming-Monard zou leiden tot relatief homogene klassen en dit mede in het verlengde zag van de LOSO-vaststellingen. In *conclusie 2* schrijft hij o.i. dubbelzinnig: *"De vermelde onderzoeksresultaten over differentiatie 'kunnen' gebruikt worden om te argumenteren dat scholen en leerkrachten moeten leren werken met 'meer hetero-gene' klassen. We hopen dat ze dit inderdaad zullen doen en dat relatief veel scholen zullen opteren voor meer heterogene klassen, omdat hun leerkrachten ervaren zullen hebben dat ze in staat zijn in zo'n klassen zowel de minder sterke als de sterkere leerlingen op een passende wijze uit te dagen én steun te geven. Een bevestiging daarvan door middel van onderzoek lijkt ons echter noodzakelijk vooraleer het beleid dit bevordert."*

Van Damme drukt zich hier voorzichtig ("de resultaten 'kunnen' gebruikt worden"), maar tegelijk onduidelijk uit en schept aldus ook verwarring. Hij pleit wel niet voor het experimenteren met echt heterogene klassen, maar wel met 'meer' *hetero-gene klassen*. Hij vergeet hierbij vaststelling 3 omtrent vakken als wiskunde die strijdig is met zijn conclusie 2. Hij suggereert o.i. ook ten onrechte dat *de vaststelling dat een leerling beter presteert in een sterke klas zomaar een pleidooi inhoudt voor een (meer) heterogene klassamenstelling. Hiervoor (zie 4.3) en ook in de hierop volgende bijdrage wordt dergelijke redenering tegengesproken (zie p.19 en 21). Van Damme* relateert conclusie 2 wel weer onmiddellijk: *"Pas als experimenten met heterogene klassen positief uitvallen, mogen de beleids mensen dit bevorderen"*. Hiermee relateert Van Damme tegelijk de bevindingen uit zijn LOSO-onderzoek.

In de hierop volgende bijdrage over differentiatie en heterogene klassen diepen we deze thematiek verder uit. Met echt heterogene klassen moet en zal er o.i. niet geëxperimenteerd worden. Een andere

zaak is het evenwichtig samenstellen van klassen met eenzelfde leerpakket en beheervingsniveau. Dit gebeurt nu ook al o.i. Van Damme wil trouwens zelf een paar sterke opties als Latijn en 2 à 3 beheersingsniveaus voor de basisvakken. Dit zijn eerder pleidooien voor het werken met homogener groepen. Het voorzien van een tweede sterke optie naast Latijn zou wel kunnen zorgen voor een meer evenwichtige verdeling van de 'beste' leerlingen.

5 2x3-jaar-cyclus & keuze langer uitstellen

5.1 Plan-Monard leidt niet tot andere keuzes in 3^{de} jaar

Van Damme: "Een belangrijke vraag is of een meer gemeenschappelijke eerste graad inderdaad tot andere keuzes zal leiden bij het begin van het derde leerjaar. Een grote reden tot optimisme niet onmiddellijk voor de hand als we terugdenken aan de verdeling over de studierichtingen in het derde leerjaar VSO en in de eenheidsstructuur (met een feitelijk opgesplitst eerste leerjaar). 13- à 14- jarige leerlingen groeperen op basis van hun belangstelling, lijkt ons erg vroeg. Een vlugge oefening op de LOSO-databank laat zien dat de correlatie tussen de belangstelling gemeten in de eerste en die gemeten in de derde graad afhankelijk van het domein of type varieert tussen .37 en .69 (mediaan: .50). Dit betekent dat 13,7 à 47,7 % (mediaan: 25 %) van de belangstelling in de derde graad (zesde leerjaar) voorspeld kan worden op basis van de belangstelling in de eerste graad (eerste leerjaar)."

5.2 Liefst 2 x3 jaar-cycli; of meer gemeenschappelijkheid 2^{de} graad

5.2.1 Kunnen overstappen na 3 jaar in 2x3-jaar-structuur of na 4 jaar

Van Damme: "Zo is er tevens een fundamenteel probleem in de huidige structuur van ons s.o. dat door de commissie Monard niet genoemd wordt (cf. LOSO-onderzoek). Vroeger konden sommige leerlingen overgaan van aso naar tso of bso na het derde leerjaar (lagere cyclus in klassiek s.o.) of na het vierde leerjaar (VSO), zonder dat dit in sterke mate als negatief ervaren werd. Het was in de structuur voorzien en daarom was de kans op een positieve keuze groter. Nu moet iedereen in het begin van het derde leerjaar op zijn plaats zitten qua onderwijsvorm, aldus de structuur van het secundair onderwijs. Dit leidt ertoe dat vooral de minder ster-

ken naar het tso/bsso gaan en – in een later stadium – bijna alleen nog wie moeilijkheden heeft of mislukt in het aso. Door de keuze van een onderwijsvorm voor een subgroep van leerlingen te vervroegen heeft de huidige eenheidsstructuur het watervalstelsel in zekere mate gecreëerd of in elk geval bevorderd. Die structuur heeft ons inziens ook bijgedragen tot de minder hoge waardering van tso en bso. De zeer vele leerlingen die na het derde, vierde of vijfde leerjaar nog overgaan van aso naar tso of bso worden bestempeld als probleemgevallen. Ze storten naar beneden in een waterval. Ons inziens ten onrechte, die kijk op dat fenomeen wel te verstaan. Vooral voor jongens die op 15- of 16-jarige leeftijd tot de overtuiging komen dat een *industriële technische richting* iets voor hen is, is er een probleem. “

Van Damme: “Soms blijkt ook dat de commissie voorstellen formuleert op basis van relatief algemeen verspreide ideeën, die echter in sommige gevallen misvattingen zijn. Zo gaat men er impliciet vanuit dat zowat alle leerlingen die ‘laattijdig’ overgaan van aso naar tso, bij de overgang van de eerste naar de tweede graad onverantwoord ‘hoog’ gemikt hebben. De realiteit is dat 85 % van hen in het tweede leerjaar een advies van de leerkrachten kregen om naar het aso te gaan (cf. Van Damme et al., 2001). Wel is er ook een aantal leerlingen dat tegen het advies van de leerkrachten in naar het aso gaat. Een subgroep van hen maakt het waar. Belangrijk is vooral dat het op die leeftijd voor veel leerlingen nog niet duidelijk is wat ze het best doen.

Uit wat voorafgaat zal al duidelijk geworden zijn dat ons inziens de *mogelijkheid om na het derde of vierde leerjaar van het secundair onderwijs te veranderen van richting* (ook van onderwijsvorm, van belangstellingsgebied of van doorstromings- versus arbeidsmarktgerichte opleidingsvorm) structureel voorzien moet worden. *Het eventueel overstappen na 4 jaar* vereist dan wel dat men minstens in een technische, een kunst- en een beroepsrichting kan starten in het vijfde leerjaar. *Als men echter oordeelt dat het te laat is om na het vierde leerjaar over te gaan naar bijvoorbeeld een technische richting dan moet men de drie graden durven in vraag stellen en teruggaan naar de twee cycli van drie jaar.*”

5.2.2 2x3-jaar structuur biedt veel voordelen!

De meeste mensen denken dat overstappen na 4 jaar te laat is. Ten tijde van het VSO was die overstap ook al even problematisch en was er precies een heroriënteringsjaar voorzien. Een

aantal oriënterings- en overstapproblemen waren er vroeger niet met de klassieke 2x3-structuur. De grote problemen inzake overzitten en moeilijk kunnen overstappen doen zich voor in de hogere cyclus en zijn vooral een gevolg van de invoering van de 3x2-VSO-structuur. De commissie-Monard situeert die problemen ten onrechte in de eerste graad en vervalst hiervoor zelfs de zittenblijverscijfers (zie O.kr. 151).

Wij stellen al 20 jaar dat de 3x2-VSO structuur met zozegd uitstel van de determinatie tot na de oriëntatiegraad tot zittenblijven en overgangsproblemen leidt. Samen met vele andere betreunden we dat bij de invoering van het eenheidstype per se de nefaste VSO-structuur moest behouden blijven. We zijn tevreden dat Van Damme ons voorstel voor het terug invoeren van de 2x3 ondersteunt. Een groot aantal 12-jarigen kunnen al een duidelijke keuze maken. Voor *een aantal* is het nog niet duidelijk of ze later het best aso of tso (tso of bso) zullen volgen; na 3 jaar wordt de keuze voor aso, bso of tso veel duidelijker. Er zijn ook een aantal leerlingen die het best een combinatie maken van 3 jaar aso en 3 jaar tso - vaak ook een sterke tso-richting, net zoals vroeger het geval was. Na 3 jaar aso kan men zich nog voldoende specialiseren voor afdelingen als industrieel-technische of elektromechanica. Ons voorstel betekent dus ook een herwaardering van het tso. En leerlingen die na 3 jaar tso vaststellen dat verder tso volgen minder interessant is, kunnen in ons voorstel zonder problemen naar het bso overstappen.

Belangrijk vroeger was o.i. ook dat de leerlingen al na 3 jaar een eerste diploma op zak hadden. Voor een aantal leerlingen bood ook het kunnen overschakelen op een (intensief) leercontract meer aantrekkelijke perspectieven dan een verblijf in het huidige problematische deeltijds beroepsonderwijs. We kunnen een en ander leren van het Duitse duale systeem. Door het weer mogelijk maken van een volwaardig leercontract zouden we ook het aantal probleemleerlingen in het bso (leermoeheid en gedragsproblemen) verminderen en aldus het niveau van het bso verhogen. Precies de ondoordachte verlenging van de leerplicht tot 18 jaar en het zwak functionerend deeltijds beroepsonderwijs bevorderden de leermoeheid en de eraan verbonden gedrags- en spijbelproblemen.

Aangezien de meeste mensen o.i. vinden dat overstappen na 4 jaar niet wenselijk is (zie ook 5.2.4), is er volgens ons maar 1 alternatief – het terug invoeren van de oude structuur. De commissie-Monard

plaatst het overstappen naar tso of bso na 2 i.p.v. 3 jaar.

Ook voor de opleiding van toekomstige regenten zou het terug invoeren van de 2x3-structuur een zegen zijn. Het is heel moeilijk om regentaatsstudenten voor te bereiden om les te geven in de eerste 4 leerjaren en het liefst voor 3 vakken. Een merkwaardig gevolg is momenteel dat de regenten minder vlug in het derde jaar terechtkomen dan vroeger het geval was en dat licentiaten die hier minder op voorbereid zijn die lessen inpalmen. De invoering van de VSO-structuur heeft veel problemen voor het regentaat opgeleverd, zoals ook de discussie tussen de bevoegdheid voor 2 of 3 vakken. Binnen een 2x3-structuur is het duidelijk dat de regenten weer bevoegd moeten worden voor 3 vakken (1 hoofdvak en 2 bijvakken) in de lagere cyclus – net zoals vroeger het geval was.

5.2.3 Waterval veelal meeval!

Jan Van Damme en wijzelf relativiseren al vele jaren de zgn. waterval en het te hoog mikken van de leerlingen/ouders. De comprehensievelingen bekijken het eerder hoog mikken ten onrechte als een nefast en uitsluitbaar fenomeen. Ze bekijken overstapjes van 'Latijnse' naar 'moderne', van aso naar tso, van tso naar bso al te vlug als een pijnlijke waterval die samengaat met sociale discriminatie, en al te weinig als nuttige brugjes naar een passende vervolgloopbaan, als een soepele overgang.

5.2.4 Alternatief voor 2 x3-structuur: 2^{de} graad veralgemenen?

Van Damme voorziet ook een alternatief voor het geval men de 3x2-structuur per se wil behouden. Van Damme zegt hierover: *"Als men toch de drie graden wenst te behouden, dan is het volgens ons noodzakelijk ook echt met drie graden te werken. Nu fungeert onze tweede en derde graad eigenlijk als een tweede cyclus van vier jaar. De commissie Monard stelt voor om dat zo te houden. Wij gaan resoluut voor doorlopende lijnen van vier jaar. De link tussen de tweede en de derde graad moet analoog zijn aan de link tussen de eerste en tweede graad, relatief los dus. Zoals nu een eerste-graadschool kan, moet ook een derdegraadsschool kunnen (en ook een school met een eerste en een derde graad). De commissie Monard stelt wel dat ze een structuur voorstelt waarin verschillende jongeren op andere momenten definitieve keuzes kunnen maken. Maar haar voorstellen gaan té veel uit van*

de idee dat het wenselijk is alles gemeenschappelijk te houden tot het einde van het tweede leerjaar én dat twee maanden later 'iedereen op zijn of haar plaats zit'. Sedert ongeveer 10 jaar is duidelijk gedocumenteerd dat het laatste niet haalbaar is en dat een hervorming van de tweede graad noodzakelijk is om een fout in de structuur van ons secundair onderwijs te herstellen. Waarom nóg langer wachten om die structuur op dit punt te repareren?"

5.2.5 Gemeenschappelijkheid 2^{de} graad vergroten? Neen!

Indien de 2x3-jaar structuur niet opnieuw ingevoerd wordt, stelt Van Damme voor dat aso-leerlingen nog een volwaardige technische opleiding (moeten) kunnen volgen na het 4de jaar, maar dan moet de gemeenschappelijkheid in de 2^{de} graad groter worden. Van Damme zwijgt in alle talen over de grote gevolgen van zo'n radicale ingreep op het niveau van de leerinhouden, het niveau van het aso en de waardering voor het tso. Prof. Fend stelde in zijn onderzoek vast dat precies het lange tijd openlaten van de onderwijswegen in de Gesamtschule, het te lang uitstellen van de keuze, een negatieve invloed uitoefent op de verdere schoolcarrière van leerlingen die na de gemeenschappelijke middenschool voor beroepsgericht onderwijs kiezen (zie p. 42). In Finland wordt alles wat te maken heeft met beroepsvoorbereiding uitgesteld tot 16 jaar en daar stelt men hetzelfde vast.

Een meer gemeenschappelijke en aso-minded 2de graad zou een sterke aantasting en ontwaarding van het tso en van de beroepsvoorbereidende vorming betekenen en zou op heel veel tegenstand botsen – ook vanuit het bedrijfsleven. Ten tijde van het VSO zei VTI-directeur J. Vandenbulcke hierover: *"Als het technisch onderwijs zich te sterk zou gaan beperken tot het vertrekken van een brede - maar onvoldoende diepgaande - kennis, gaat het voorbij aan zijn specifieke doelstellingen en motiveeringskansen. Dat leidt tot een systeem waarbij de industrie al te zeer verplicht wordt zelf in te staan voor een aanvullende vorming"* (Getuigenis III, in: Nova et Vetera, oktober 1984, p. 114).

Dit voorstel van Van Damme is ook strijdig met de comprehensieve filosofie die ijvert voor een *intense polytechnische vorming vanaf 12 jaar*. Het voorstel lijkt te eenzijdig gedacht vanuit een aso-context, vanuit aso-leerlingen die ten allen tijde moeten kunnen overstappen naar het tso.

De meeste leerkrachten en scholen vinden een overgang naar een technische richting na het 4^{de} jaar niet wenselijk, dan zit men bijvoorbeeld voor elektro-mechanica met leerlingen die al enkele jaren die richting gevolgd hebben en met andere die pas in het vijfde jaar starten. We moeten ook rekening houden met iets minder sterke tso-leerlingen die het best wel 3 jaar tso volgen, maar daarna naar het bso moeten kunnen overstappen. Teruggaan naar 2 cycli van 3 jaar lijkt ons het enige interessante alternatief. In gesprekken met enkele directeurs en begeleiders merkten we ook dat deze een terugkeer naar de 2x3-structuur interessant vonden.

6 Scholenpark multilateraal maken!?

6.1 Multilaterale scholen

Van Damme: “De implementatie van het VSO is onder meer in zekere mate ‘mislukt’ omdat een nieuwe onderwijsstructuur ingeplant werd in een ‘oud’ scholenpark. Nu stelt men dat men het scholenpark niet wenst te wijzigen. Voor veel industrieel technische richtingen is er inderdaad een dure infrastructuur nodig. We nemen aan dat men die niet wil vermenigvuldigen noch verhuizen. Zonder positief gewaardeerde instroom in technische richtingen in een hoger leerjaar zal de voorgestelde vernieuwing nochtans wellicht niet de beoogde effecten hebben. Onze suggestie is om de scholengroepen en scholengemeenschappen te stimuleren om sommige technische richtingen die relatief weinig nood hebben aan die dure infrastructuur (bijvoorbeeld industriële wetenschappen en techniek-wetenschappen) in de tweede graad samen te brengen met aso-richtingen. Of zelfs om zoveel mogelijk doorstromingsrichtingen in de tweede graad samen te brengen: aso, tso en kso. Dan wordt die tweede graad echt algemeen onderwijs. En meteen heeft er een feitelijke integratie van de onderwijsvormen plaats, waardoor de keuze ertussen enigszins gerelativeerd wordt.”

6.2 Nadelen multilaterale scholen

Het nastreven van multilaterale scholen stuit voor eerst op financiële bezwaren. Volgens de Gentse sociologe en onderzoekster *Mieke Van Houtte* bieden onze multilaterale scholen die alle (of veel) mogelijkheden aanbieden, ook nog andere nadelen. Ze schreef onlangs op basis van eigen onderzoek: “Eigen vergelijkend onderzoek van multilaterale scholen (aanbod van aso, tso en bso) met cate-

goriale scholen (aanbod van ofwel aso, ofwel tso/ bso) suggereert echter dat het samenbrengen van verschillende onderwijsvormen in een school met behoud van een duidelijk onderscheid het stigma voor beroepsleerlingen alleen groter maakt” (Van Houtte, M., *De verschillen tussen de onderwijsvormen; o.c. p.28*. We hebben al lange tijd een aantal multilaterale scholen in Vlaanderen. Het is verwonderlijk dat het effect hiervan nog nooit grondig werd onderzocht. Ervaringen met de multilaterale scholen in Duitsland wijzen wel op het uitblijven van de verhoopte voordelen.

Eén van ons is bestuurder van enkele secundaire scholen. Hij is overtuigd van de waarde van een afzonderlijke campus voor zijn technische school met een 600 leerlingen – met de ermee verbonden eigen cultuur & kleinschaligheid. Het overhevelen van deze leerlingen naar het scholenpark van de grote aso-school lijkt allesbehalve wenselijk. Het komt er steeds op aan de voordelen en de nadelen onderling af te wegen.

7 Nieuwe AVC-leren? Kennis herwaarderen!

7.1 Kritiek op competentiegericht leren

Van Damme gaat jammer genoeg niet uitgebreid in op de didactische voorstellen van de commissie-Monard, over het voorstel om te werken met ‘*Activerende werkvormen* (zelfstandig leren e.d.), met ‘*Vakkenoverschrijdend* en ‘*Competentiegericht* onderwijs. Enkel in één passage neemt hij afstand van het modieuze competentiegerichte leren. *Van Damme* schrijft: “Ook in die nieuwe tweede graad aso is vanzelfsprekend plaats voor activerend onderwijs om kennis ten volle te verwerven, en niet andersom (kennis als een middel om competenties te verwerven (cf. N.Hirtt, *Competentiegericht onderwijs: Een pedagogische mystificatie, in: De democratische school, 39, 4-28, 2009.*)”

In verband met de invoering van het nieuwe AVC-leren bekritiseert Van Damme de competentiegerichte visie die kennis enkel ziet in functie van het verwerven van competenties. Van Damme verwijst hierbij naar een analyse van de competentiegerichte aanpak door Nico Hirtt. Wij formuleerden al 15 jaar geleden scherpe kritiek aan het adres van de competentiegerichte mode.

7.2 Analoge kritiek van prof. J.D. Imelman

Onlangs formuleerde ook de onderwijskundige J.D. Imelman scherpe kritiek aan het adres van het naïeve didactisch AVC-model van de commissie-Monard (zie Diroo-website). Imelman schrijft: *“In Monards rapport is geen sprake van evenwichtig schoolpedagogisch redeneren, waarbij de praktijk in volle omvang het thema is. Het rapport beklemtoont eenzijdig de kant van het kind. Het gaat over kinderlijke belangstelling, motivatie als bron van het leren en kinderlijke zelfwerkzaamheid. In plaats van de professie, de leerkrachten, zelf alert te laten blijven bij het doordenken van en handelen in de schoolpraktijk, wordt voor de zoveelste keer in de geschiedenis van het onderwijs gekapitaliseerd op een bepaalde eenzijdigheid.*

Ook de idee om institutioneel de keuzemomenten uit te stellen en tegelijkertijd de aldus gewonnen tijd te benutten om de leerling meer 'child centered' te benaderen, hen 'breed' hun belangstellingsgebieden te laten verkennen en hen hun talenten te laten 'aftoetsen aan vereisten die binnen die belangstellingsgebieden gelden', doet de gecompliceerde onderwijsrealiteit geen recht. De commissie-Monard omhelst een eenzijdig-ideologische vernieuwing”.

Imelman wijst vervolgens op de gevaren van het competentiegericht leren zoals die ook vermeld worden in het parlementair rapport-Dijsselbloem: *“Deze nieuwe ideologie heeft ook al bijna twintig jaar de Nederlandse opleidingen voor basisschool- en tweede graadsdocenten verziekt. De pedagogische vaktaal verdween. Daarvoor in de plaats kwam een specifiek gekleurde leerpsychologische discours: de zogenaamde sociaal-constructivistische leerpsychologie. Een language game, vol met grote woorden...”* Imelman vindt dat Vlaanderen van Nederland vooral kan leren hoe het niet moet. Op de DIROO-dialoogdag van mei j.l. te Sint-Niklaas riep hij iedereen vurig op afstand te nemen van de modieuze didactische trends die in Nederland al zoveel schade hebben aangericht en die nu ook door de commissie-Monard gepropageerd worden.

8 Besluiten

8.1 Interessant rapport Van Damme

We beschouwen het rapport van Van Damme als interessante debatstof. Het belangrijkste lijkt ons dat hij afstand neemt van belangrijke uitgangspunten van het rapport-Monard: van de stelling dat ons

gedifferentieerd onderwijs de grote ongelijkmaker is en van de stelling dat een gemeenschappelijke eerste graad (met 1 beheersingsniveau e.d.) tot meer talentbevordering voor zowel sterkere als zwakkere leerlingen zou leiden.

Met betrekking tot de eerste graad vertonen Van Dammes kritische bedenkingen veel overeenkomsten met deze die we in Onderwijskrant 151 formuleerden. En hij pleit er ook voor om nu voorrang te verlenen aan investeringen om grote achterstanden in het basisonderwijs te verminderen of te voorkomen. Van Damme onderschrijft eveneens onze kritiek op de competentiegericht aanpak. Ook Leuvense onderwijskundigen als Kelchtermans, Masseur, Simons ... spraken zich hierover al kritisch uit. In *Onderwijskrant* namen we al in 1995 afstand van de competentiegerichte mode zoals ze ook in de context van de eindtermen tot uiting kwam en er o.m. leidde tot te vage eindtermen voor Nederlands, Frans ...

In deze bijdrage toonden we ook aan dat we op bepaalde vlakken van mening verschillen met Van Damme. Zelf tonen wij meer respect voor tso en bso en voor het belang van voldoende en tijdig beroepsvoorbereidend onderwijs. We geloven ook niet dat correlatieonderzoek uitsluitsel kan brengen over de klassamenstelling (zie volgende bijdrage).

8.2 Andere ingrepen nodig

Dit alles betekent niet dat ons onderwijs niet voor verbetering vatbaar is. Zo stellen wij allang – net als prof. Van Damme – het terug invoeren van de 2x3-jaar-structuur voor. Dit zou ook zoals al gezegd, een zegen voor het regentaat betekenen. Op dit punt zijn we het eens met de commissie-Monard die ervoor pleit dat een regent voldoende lessen in één klas kan geven. De regenten moeten weer bevoegd worden voor 3 vakken: een hoofdvak en 2 kleinere vakken en dit voor de lagere cyclus aso ... Jammer genoeg was er in de jaren negentig een andere commissie-Monard die verantwoordelijk is voor de beperking van de bevoegdheid tot 2 vakken. Andere recente hervormingen hebben het niveau van het regentaat sterk aangetast.

We zijn net als Van Damme ook voorstander van het aanbieden van een alternatief naast de sterke optie Latijn. Op die wijze zouden we ook een meer heterogene samenstelling van de klassen qua sociale afkomst en leerlingenniveau kunnen bereiken. Van Damme stelt Duits, Chinees ... voor. Zelf

verwachten we meer heil van de optie Engels. Onze universiteitsstudenten beschikken momenteel over een te geringe kennis van het Engels. Starten met Engels vanaf de eerste graad zou die kennis in sterke mate doen toenemen. In de hogere leerjaren kan men dan eventueel een uur Engels vervangen door Duits. We moeten voorkomen dat studenten naar de universiteit trekken zonder grondige kennis van het Engels en zonder enige kennis van het Duits.

Het niveau van ons onderwijs moet ook weer fors omhoog en we moeten iets doen aan het onderpresteren. Ook Van Damme wijst op het grote gevaar van het onderpresteren en van de nivellering. Via het verhogen van dit niveau - vanaf het basisonderwijs - zal de sociale doorstroming van getalenteerde arbeiderskinderen naar het aso en naar de universiteit weer toenemen. Zo kunnen we tegelijk het door Van Damme gesignaleerde onderpresteren van onze 'beste' leerlingen wegwerken.

8.3 Gok-voorrang voor bao

Ook Van Damme pleit er voor om bij voorrang te investeren in het basisonderwijs, vooral ook om daar het ontstaan van grote leerachterstanden te voorkomen. We besteedden de voorbije 20 jaar veel bijdragen aan een andere invulling van alles wat te maken heeft met achterstandsdidactiek, zorgverbreding, GOK, NT2, ... We pleiten al meer dan 20 jaar tevergeefs voor intensief NT2-onderwijs. Jammer genoeg heeft Vandenbroucke zijn extra GOK-centen vorig jaar vergokt aan extra-werkingsmiddelen i.p.v. te besteden aan intensief NT2-onderwijs e.d. Hij wist toch wel dat vanaf 2009 de magere financiële jaren een aanvang zouden nemen. We hebben hiervoor tijdig gewaarschuwd en dit leidde ook tot een debat op een bijeenkomst van de onderwijscommissie over de extra GOK-middelen.

Op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 pleitten we al voor een (onderwijs)voorrangsbeleid voor het basisonderwijs. We hechten veel belang aan het vroegtijdig voorkomen en bestrijden van leerachterstanden. In onze vakdidactische publicaties over leren lezen, rekenen, spelling ... zochten we ook steeds naar aanpakken die effectief zijn voor zwakkere leerlingen, maar waarmee tegelijk ook de sterkere vrij vlot leren lezen, rekenen, spellen ... Met wat 'officiële' steun voor dergelijke aanpakken zouden we op het vlak van de achterstandsbestrijding al veel verder hebben gestaan. En

met beperkte financiële steun voor het aanmaken van aangepaste leerboeken e.d. hadden we het niveau van ons buitengewoon onderwijs kunnen verhogen. Maatregelen voor niveauverhoging en achterstandsbestrijding in het basisonderwijs kosten ook veel minder dan het invoeren van VSO-2 - dat tevens zou leiden tot nivellering, afremming sociale doorstroming, enzovoort.

8.4 Ervaringswijsheid belangrijker dan onderzoek

Van Damme betreurt dat de commissie-Monard te weinig rekening houdt met Vlaams en buitenlands onderzoek. We hebben niets tegen het gebruik van wetenschappelijk onderzoek. Maar anderzijds zou Van Damme ook moeten wijzen op de beperkingen van correlatieberekeningen e.d. De studies over het al dan niet gewenst zijn van comprehensief onderwijs op basis van internationale databanken spreken elkaar voortdurend tegen. Steeds meer wetenschappers wijzen op de grote problemen en gevaren die verbonden zijn met landenvergelijkende studies als PISA. Zo pakt ook Ides Nicaise al te graag uit met een studie van *Hanushek en Woessman* die in de literatuur als onbetrouwbaar wordt bestempeld.

Dat Monard en co helemaal geen rekening houden met de ervaringswijsheid uit heden en verleden, lijkt ons veel erger. We vinden het ook jammer dat onze onderzoekers, onderwijsbonden, onderwijskoepels, VLOR-vrij-gestelden... niet eens nagaan wat de praktijkmensen zelf vinden van de eventuele invoering van comprehensief onderwijs.

Ook de ervaring met 19 jaar VSO (1970-1989) wordt volledig genegeerd. Met de ervaring en evolutie in de ons omringende landen wordt evenmin rekening gehouden. Het gaat hier nochtans over wat we kunnen leren uit echte en langdurige experimenten met vormen van comprehensief onderwijs en met het 'nieuwe leren'. Minister Smet moet dringend eens praten met zijn Nederlandse, Franse en Duitse collega's. Alle onderwijsministers in de ons omringende landen zijn gekant tegen hervormingen als in het Plan-Monard.

We kunnen ook veel leren uit de ravage die de invoering van het VSO in Franstalig België en de hierbij aansluitende hervormingen veroorzaakt hebben. Onze Zuiderburen stonden naar verluidt in 1970 nog op hetzelfde peil als Vlaanderen.

Heterogene klassen & binnenklasdifferentiatie : comprehensief en dogmatisch sprookje van VSO-1 en VSO-2

Raf Feys, Noël Gybels en Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

In het rapport-Monard voor de hervorming van het secundair onderwijs en in Vlaamse beleidsnota's en discussies wordt gegoocheld met werken met heterogene klassen e.d. Differentiëren binnen dergelijke klassen betekent dan zorgen voor onderwijs-op-maat voor elke leerling, weinig klassikaal onderwijs, groepswerk, leerstofdifferentiatie enz. Het gaat hier om dezelfde refreintjes als 30 à 40 jaar geleden bij de propaganda voor VSO-1. We volgen al meer dan 40 jaar de uitgebreide literatuur rond deze thematiek en één van ons was destijds leraar in een VSO-school van het Rijksonderwijs.

Het redactioneel van het themanummer van *Impuls* over differentiatie in heterogene klassen (september 2004) vat vrij goed de stand van zaken samen. De redactieleden betreurden dat we de voorbije decennia (eeuw?) nog geen oplossing hadden gevonden voor dit nobel streven. Ze gaven ontgoocheld toe: *"Het aantal bladzijden en studiedagen die de laatste dertig jaar aan dit thema gewijd werden, is nauwelijks te tellen. En toch... De indruk bestaat dat we in het concreet realiseren van vooral interne differentiatie in het secundair onderwijs niet echt ver gevorderd zijn. Meer dan één leerkracht zal je vertellen dat differentiatie wel zeer belangrijk is, maar dat het bijna niet te realiseren is in haar/zijn klas en/of school. Het is met andere woorden een mooi pedagogisch verhaal (het zoveelste...), maar eigenlijk niet haalbaar."*

Een probleem is vooreerst dat niemand op een eerste gezicht tegen de mooie idee van het inspelen op het profiel van elke leerling kan zijn. Het grootste euvel is evenwel dat nog nooit is aangetoond dat deze mooie idee effectief is, precies omdat ze niet te realiseren bleek. Dit werd ook bevestigd in de periode van VSO-1: 1970-1989. Indien doorgedreven differentiatie binnen heterogene klassen wenselijk en haalbaar zou zijn, dan zou het al veel langer worden toegepast, aldus ook Mieke Van Hecke, directeur-generaal katholiek onderwijs.

De ontgoochelende vaststelling belette de redactieleden van *Impuls* niet om onverdroten heterogene klassen en differentiatie te blijven promoten.

Sommigen zijn al 40 jaar voorstander van binnenklasdifferentiatie binnen heterogene klassen. In punt 5 zal blijken dat ze in 2004 hiervoor plots al hun hoop hadden gesteld op het zgn. *constructivisme als 'deus ex machina'* om vooralsnog te komen tot differentiatie binnen heterogene klassen. Jammer genoeg voor hen, blijkt het constructivisme 6 jaar later weeral de zoveelste modegril en illusie te zijn. In de (vorige) bijdrage over de bedenkingen van *prof. Jan Van Damme* bij het Plan-Monard blijkt dat ook hij pleit voor veel behoedzaamheid inzake het werken met meer heterogene klassen. Het werd ook duidelijk dat het zelfs moeilijk is om uit de LOSO-studies omtrent de klassamenstelling in *eerder homogene* klassen conclusies te trekken (zie p. 11 tot 13). In deze bijdrage diepen we thematiek van de heterogene klassen en de binnenklasdifferentiatie verder uit.

2 Recente studies Jobin, Ariga, Brunello *heterogene klassen geenzins beter*

PISA-kopman Andreas-Schleicher, prof. Nicaise en veel Vlaamse beleidsmensen pleitten de voorbije jaren heel sterk voor comprehensief secundair onderwijs met heterogene klassen e.d. De voorbije jaren wezen een aantal wetenschappers zo'n hervorming af op basis van studies omtrent deze thematiek. De *Canadese prof. Véronique Jobin* besloot haar prestigieuze surveystudie in 2007 als volgt: *"De vooropgestelde voordelen van een gedifferentieerde pedagogische aanpak worden geenzins bevestigd in de valabele wetenschappelijke studies."* Op basis van deze vaststelling is het volgens *Jobin* dan ook onverantwoord dat beleidsmensen op basis van *zagezegd onderzoek* geregeld nog pleiten voor comprehensief onderwijs met heterogene klassen.

Belangrijk is ook dat *prof. V. Jobin* aantoont dat de meeste differentiatiestudies absoluut niet valied en betrouwbaar zijn. Volgens haar gaat het vooreerst veelal niet om echt heterogene klassen. Velen trekken volgens haar ook verkeerde conclusies uit bijvoorbeeld de vaststelling dat leerlingen in een sterkere klas beter presteren (*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).

We vermelden in dit verband ook een onderzoek van *Kenn Ariga en Giorgio Brunello*. Zij stelden op basis van de internationale IALS-databank vast dat leerlingen die onderwijs kregen in heterogene klassen, in hun verdere schoolloopbaan significant zwakker presteerden. Hun basisconclusie luidt: *“Ons onderzoek wijst uit dat de invloed van tracking (=homogenere klassen) op de latere leerprestaties positief en statistisch significant is. Als we ons baseren op het aantal jaren al dan niet ‘tracking’ dan stellen we vast dat elk jaar dat men doorbracht in een ‘track’ (homogenere klas) een gemiddelde leerwinst opleverde van 3.3 tot 3.4 procent.”* Ze voegen er nog aan toe aan het adres van de comprehensievelingen en van OESO-topman Andreas Schleicher: *“Onze bevindingen tonen aan dat het al te optimistisch en voorbarig is te stellen dat het overschakelen op heterogene klassen - de-tracking secondary school - meer gelijkheid oplevert (Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS, Discussion Paper No. 2643, februari 2007; IZA Bonn - zie Internet).*

3 Wishful thinking van VSO-1-coördinatoren (1982)

Volgens de VSO-1 coördinatoren stond of viel het VSO met het al dan niet invoeren van heterogene klassen en binnenklasdifferentiatie. Ze besteedden er in oktober 1982 een lijvig themanummer van *‘Nova et Vetera’* aan – op een moment waarop al was vastgesteld dat ook de VSO-scholen niet met heterogene klassen werkten. In het *‘Woord vooraf’* lezen we nochtans zelfverzekerd: *“In het VSO werd de externe differentiatie die tot homogene groepen voerde, zoveel mogelijk vervangen door interne differentiatie. Stilaan is men gaan inzien dat geïndividualiseerd onderwijs en de ermee gepaard gaande binnenklasdifferentiatie (=BKD) eigenlijk een omwenteling betekent in de didactiek van het lesgeven. Door de invoering van het gemeenschappelijk eerste jaar VSO en de mogelijke nivellering van een gelijke-kansen-onderwijs, voelden de VSO-coördinatoren als eersten de nood aan om intern te differentiëren.”*

We merken dat de VSO-coördinatoren hier hun wensen voor werkelijkheid namen; ze fantaseerden dat BKD al sterk toegepast werd in VSO-scholen en dat dit ook hun verdienste was.

Volgens coördinator *Jos Boven* moesten de klassen radicaal heterogeen zijn samengesteld. *Boven* stelde: *“Omdat de school de plicht heeft ieders ontplooiing te bevorderen en tegelijkertijd ieders kansen op verdere studies dient te vrijwaren, moet men streven naar ‘gelijkwaardigheid van alle klassen’. Men dient er tevens bewust voor te zorgen dat de klassen ook socio-economisch heterogeen zijn. Als hieraan wordt voldaan, blijkt heterogeniteit het onderwijsrendement niet te verlagen”* (p. 37). Verder schrijft *Boven* dat BKD “o.a. betekent dat “frontaal onderwijs dan grotendeels verdwijnt, om plaats te maken voor individualiserende werkvormen en zelfwerkzaamheid” (p. 38). BKD binnen heterogene klassen houdt volgens *Boven* ook in dat “het strakke basisleerstof/extraleerstof-model hier niet voldoet. Reeds in de basisleerstofperiode zal zeer sterk gedifferentieerd moeten worden (naar tempo, belangstelling en verwerkingswijze b.v.), zodat ook voor de basisstof het klassieke doceren tot een minimum herleid wordt” (p. 39).

De VSO-coördinatoren wekten in 1982 de indruk dat er een wetenschappelijke consensus over BKD en heterogene klassen bestond en de huidige VSO-2-voorvechters doen net hetzelfde. Met een verwijzing naar *‘Beknopte didaxologie’* van prof. Eric De Corte e.a. werd in 1982 geponeerd: *“Heterogene klassen hebben geen ongunstige leerresultaten tot gevolg en hebben een positieve invloed op het zelfbeeld van de leerlingen, het sociaal-affectief klimaat in de klas, het aspiratieniveau van de ouders en de houding van de leerlingen tegenover de school”* (p. 7). Deze stelligheid wekt de indruk dat wie niet akkoord gaat, conservatief is en de conclusies van wetenschappelijk onderzoek negeert.

We vernemen in dit differentiatiecahier dat de coördinatoren bijvoorbeeld absoluut geen voorstander zijn van het werken met klasniveaugroepen dat in veel comprehensieve landen wordt toegepast. Het is wel merkwaardig dat de coördinatoren in een cahier van 153 pagina’s en na 12 jaar VSO er niet in slagen concreet te beschrijven hoe lessen met binnenklasdifferentiatie binnen een VSO-klas verlopen. Lesprotocollen en video’s zouden de leerkrachten kunnen overtuigen; *the proof of the comprehensive school and of the differentiation is in the class-practice*. Maar er was geen praxis en dus ook geen lesprotocol. De leraren-coördinatoren en de vele VSO-leerkrachten konden blijkbaar niet getuigen hoe ze dat zelf in klas hadden aangepakt.

De weinige plaatsen waar de coördinatoren concreet werden, klonken utopisch en ongeloofwaardig. Een paar voorbeelden. Volgens coördinator *Laurent Osaer* moet een leerkracht inspelen op de interesses van de leerlingen: *"Zo hebben sommige leerlingen een voorkeur voor korte, bondige teksten, en anderen voor journalistieke mededelingen en vluchtige randbeschouwingen, weer anderen voor verhalen, terwijl een vierde groep poëzie verkiest. Men kan als leerkracht daarop inspelen"* (p. 10). Eén van ons was leraar Nederlands in een VSO-school en verbaasde zich uitermate over de praktijkvreemdheid van zo'n differentiatievoorstel.

Elie Michiels, pedagoog, pleitte voor *tempodifferentiatie* en schreef hierover: *"Men neemt aan dat in het s.o. de verschillen in benodigde leertijd variëren van 1 tot 5. Uitgaande van de hypothese dat leerresultaten voor 25 % afhankelijk zijn van de instructie-kwaliteit; 25 % van de verschillen in motivering en zelfconcept en 50 % van het cognitief begingedrag hoopt men via beheersingsleren te komen tot een verbetering van de leerbaarheid voor de zwaksten d.m.v. het gelijkstellen van de beginsituatie (instaptoets + het bijsturen van relevante voorkeuren), het aanpassen van het leertempo en het hanteren van gedifferentieerde werkvormen. ... Langs deze weg zouden de verschillen binnen de groep verkleinen"* (p. 142). *Michiels* concretiseerde deze vorm van 'wishful thinking' niet. Zijn bekentenis dat de verschillen in benodigde leertijd variëren van 1 tot 5 was wel koren op de molen van de tegenstanders van heterogene klassen.

Michiels propageerde verder *didactische differentiatie*: *"Zo presteren leerlingen met positieve faalangst beter bij het aanbieden van eerder ongestructureerde leerstof als heuristieken en leerlingen met negatieve faalangst bij een gestructureerde aanpak als algoritmen"* (p. 143).

Michiels beschrijft de invoering van BKD verder als een totale ommekeer. BKD vereist eveneens een totaal andere *"leraarsstijl, een groeibevorderende relatiestijl: omkeerbaarheid van communicatievormen (Rogers, Tausch); actief, empathisch en aanvaardend luisteren à la Rogers"* (p. 137). *Michiels* kon zich ook voorstellen dat men bij de invoering van binnenklasdifferentiatie (=BKD) op tegenwerking kan botsen vanwege bepaalde leerkrachten. Want binnen BKD *"wordt het belang van de vakdeskundigheid gerelativeerd en de (vroegere) leraar als overdrager van kennis wordt nu begeleider die het zelfstandig leren en procesleren probeert*

te activeren." De invoering van BKD moet dan ook handig begeleid worden door de *"vernieuwingskeren of -figuren in een school"*. Deze uitpraken illustreren o.i. de totale vervreemding van de klaspraktijk en de stelligheid waarmee het eigen gelijk verkondigd wordt. Ze vertonen ook veel overeenkomst met het nieuwe AVC-leren die de commissie-Monard en 'Accent-op talent' verkondigen.

Merkwaardig is toch wel dat in dit differentiatiecahier van 'Nova et Vetera', het tijdschrift van het verbond van het katholiek middelbaar onderwijs, enkel de VSO-pleitbezorgers het woord kregen. We stellen vast dat hetzelfde verbond - nu VVKSO genoemd - ook nu enkel de stem van de voorstanders van comprehensief onderwijs, eenheidsleerplannen e.d. laat horen.

Op het moment dat de VSO-1-critici zich luider lieten horen, kregen ze in 1984 toch even het woord in 'Nova et Vetera' (oktober 1984). Zo schreef *Paul Van Paepegem*, directeur college Lokeren, over heterogene klassen: *"Iedereen die wat onderwijservaring heeft, weet wat een sterke of zwakke klas is - en ook dat sterke leerlingen in een zwakke klas de dupe zijn, even goed als zwakke leerlingen in sterke klasgroepen. De heterogeniteit is een bedreiging voor beide uitersten van elke groep. Als zowel het intellectuele peil als de belangstellingen te ver uit mekaar liggen, zijn er problemen. Homogeenere groepen komen beter vooruit, en het is heel belangrijk dat leerlingen zich zo weinig mogelijk vervelen: de enen omdat het te traag gaat en de anderen omdat het te snel voor hen gaat en ze er niks van snappen - of omdat hun belangstelling compleet elders ligt. Het is niet asociaal kinderen, die verschillen in aanleg en belangstelling ook verschillend te behandelen. 'Gelijke kansen' is voor ons niet identiek met 'dezelfde identieke kansen'. 'Gleichschaltung' is niet de ideale oplossing"* (p. 106-112). Aan het adres van de VSO-voorstanders die sterk de school als leerinstituut en de taak van de leerkracht als lesgever relativeerden stelde *directeur Van Paepegem* dat de school uiteraard méér is dan een leerinstituut, maar dat de school toch in de eerste plaats een leerinstituut moet blijven. Hij betreunde ook dat de VSO-promotoren, zelf ex-asosers, de humane waarde van het technisch onderwijs sterk onderschatten. Terloops: in de provincie van Van Paepegem traden opvallend weinig scholen toe tot het VSO. Men geloofde de mooie verhaaltjes over BKD in heterogene klassen niet.

4 Opvattingen leerkrachten belangrijk

Jacqueline Bulterman-Bos (V.U. A'dam, 2004) vergeleek de mooi klinkende theorie over het omgaan met niveaoverschillen tussen leerlingen binnen een heterogene klas met de praktijk en de opvattingen van de leerkrachten in haar onderzoek 'Teaching diverse learners; a practice based perspective'. Uit diepgaande gesprekken met 25 leraren die lesgeven aan gematigd heterogene klassen in de eerste graad voorgezet onderwijs, stelde de onderzoekster vast dat er een diepe kloof bestaat tussen de visie van veel theoretici en de werkelijkheid: de leerkrachten geloven niet in sterke heterogeniteit en onderwijs-op-maat, maar veel onderwijskundigen en projectcoördinatoren lopen er hoog mee op.

Bulterman-Bos komt verder tot de bevinding dat men met de onderzoeksinstrumenten die meestal gehanteerd worden (enquêtes, het meten van resultaten, het opstellen van correlaties allerhande) geen zicht krijgt op de meest relevante aspecten van het lesgeven. Veel dingen zijn moeilijk meetbaar en moet je in de klas en in gesprekken met de leerkrachten zelf ervaren.

Onderwijs-op-maat binnen (gematigd) heterogene klasgroepen blijkt volgens de geïnterviewde leerkrachten vooreerst nauwelijks haalbaar. De theorie over adaptief onderwijs gaat er ten onrechte van uit dat er in een klas met 20 of meer leerlingen vanzelfsprekend veel ruimte en tijd bestaat voor het inspelen op de diversiteit en de noden van elke leerling. Dit blijkt niet het geval te zijn. De sterk individuerichte aanpak – onderwijs op maat van elk kind – is overigens niet betaalbaar. Ook uitspraken als *'we werken met dezelfde leerinhoud, maar elke leerling kan die op zijn eigen niveau beheersen'* blijken volgens de leerkrachten niet om te zetten in de praktijk. *"De zwakste leerlingen krijgen in heterogene klassen te weinig onderwijs op hun niveau en ook de sterkste blijven op hun honger."*

Voorstanders van heterogene klassen houden veelal ook geen rekening met de perceptie van de leerlingen. In het onderzoek bleek *dat 'zwakkere' leerlingen niet echt zitten te wachten op een afwijkende behandeling ten opzichte van de groep, o.m. omdat dit leidt tot spanningen met de groep.* Bulterman-Bos stelde vast dat leerlingen die anders (individueel - 'op maat') worden behandeld door de leraar, dit vaak *ervaren als buiten de groep vallen.* Deze perceptie maakt een *individuele benadering* minder vanzelfsprekend en minder wenselijk. De manier waarop leerlingen tegen het leerproces aankijken,

beïnvloedt dus sterk welke onderwijsaanpak werkbaar en wenselijk is.

De leerkrachten gaan ook niet akkoord met de kritiek op de klassikale aanpak. Dat 'zwakkere' leerlingen gewoon willen meedoen met de groep kan ook positief uitpakken: in sommige klassen doen leerlingen hun best om met de groep en het klassikaal leerproces mee te zijn, want de andere leerlingen doen dat ook. De extra individuele aandacht van de leraar sluit dan meer aan bij het groepsproces. Klassikaal onderwijs en adaptief onderwijs gaan volgens de meeste leerkrachten best samen. De pedagogische praatjesmakers houden te weinig rekening met de vele positieve effecten van de klassikale lesvormen. Een zekere mate van differentiatie binnen een klassikale setting is veelal de meest haalbare en de interessantste aanpak. Er bestaat ook hier een grote kloof tussen de voorschriften uit de zondagse onderwijstheorie en de dagelijkse praktijk.

De meeste theoretische voorschriften over heterogene klassen en onderwijs-op-maat gaan uit van slechts één doelstelling: het aansluiten bij de capaciteiten van de individuele leerling. Maar een leraar moet ook rekening houden met het belang van de groep als geheel, met de te bereiken gemeenschappelijke doelen en met het niveau van het individuele eindresultaat van de diverse leerlingen. In de praktijk lopen dus meerdere doelstellingen door elkaar, die bovendien vaak tegenstrijdig kunnen zijn. Voor de leraar komt het er op aan de diverse belangen subtiel af te wegen. Een volledig 'juiste' oplossing volgens het boekje bestaat niet.

Bulterman-Bos schrijft dat haar studie laat zien dat omgaan met niveaoverschillen tussen de leerlingen erg complex is en dat de mooie theorieën over individualisatie en werken met sterk heterogene klassen ver afstaan van de praktijk. Onderzoekers en leraren bewegen zich volgens haar veelal in twee verschillende 'werelden'. Dat de meeste leraars tegen verregaande heterogeniteit zijn en niet geloven in onderwijs-op-maat, schijnt veel onderwijskundigen niet een zorg te zijn. Principeverklaringen en slogans zijn immers ook makkelijker dan concrete klasinvulling. Deze kritiek is o.i. ook van toepassing op de meeste Vlaamse beleidsadviseurs.

Onderwijskundigen moeten volgens de onderzoekster achter hun bureau vandaan en ervaring opdoen in de klas, zodat de onderwijstheorie die ze ontwikkelen beter aansluit bij de praktijk. De ervaring van de leerkrachten en hun observatie van de leerlingen vormt volgens Bulterman-Bos de belangrijkste bron

voor het toetsen, bijstellen en genereren van theorieën. De meestal gehanteerde onderzoeksinstrumenten kunnen volgens haar heel relevante aspecten van lesgeven niet goed weergeven. Veel zaken en effecten zijn moeilijk meetbaar en moet je in de klas zelf ervaren; met het afnemen van enquêtes, het meten van resultaten, het opstellen van correlaties allerhande komt men er niet. *“Als bepaalde onderzoekers een correlatie vaststellen tussen de prestaties van een leerling en de sterkte van zijn klas, dan leiden ze hier vaak voorbarig uit af dat men het best werkt met heterogene klassen.”* Deze kritiek van Bulterman-Bos is o.i. ook toepasselijk op bepaalde conclusies die sommigen uit het Vlaamse LOSO-onderzoek trekken en vooral op een analoge redenering die sommigen voeren in verband met een vaststelling van M.C. Opdenakker in haar proefschrift *‘Leerling in Wonderland, Acco, 2004.*

De eindconclusie van Bulterman-Bos luidt *“Veel onderwijswetenschappers erkennen nu de grote kloof tussen theorie en praktijk. Het besef groeit dat de klaspraktijk niet hetzelfde is als toegepaste onderwijsstheorie en dat de herziening van de relatie tussen onderwijswetenschap en onderwijspraktijk noodzakelijk is.”*

5 Themanummer Impuls over ‘heterogene klassen’ (2004)

Het tijdschrift 'Impuls' publiceerde in 2004 een themanummer over *Maatwerk op school'* (september 2004). De redactie van 'Impuls' ijvert al veertig jaar voor verregaande comprehensivering – destijds onder aanvoering van de Leuvense professor *Cyriel De Keyser*. Veel bijdragen werden in het verleden besteed aan klasinterne differentiatie binnen heterogene klassen. In het redactioneel van het themanummer lezen we *“dat we in het concreet realiseren van interne differentiatie in het s.o. niet ver gevorderd zijn en dat de meeste leerkrachten het niet haalbaar vinden.”* Toch blijven de meeste redactieleden erin geloven.

In het basisartikel getiteld *‘Leren doe je nooit alleen’* probeert Peter Op 't Eynde *‘een eigentijdse visie op onderwijs-op-maat te ontwikkelen die aansluit bij de recente (constructivistische) leer-en instructietheorieën’* over zelfgestuurd samenleren e.d. Hij pleit voor *‘een zo heterogeen mogelijke groepering van de leerlingen waarbinnen via interne differentiatie aan de noden van elke leerling tegemoetgekomen kan worden’*. Het is hierbij heel belangrijk dat *alle* betrokkenen – beleidsmensen, directies, leerkrach-

ten, leerlingen, ouders - zijn *eigentijdse* en constructivistische visie op 'onderwijs-op-maat' onderschrijven. Deze visie is van een hoog theoretisch gehalte en dweept met het constructivisme als een 'deus ex machina' voor de eigentijdse middenschool. Het constructivisme en het 'samen leren' moet eindelijk een oplossing bieden voor de differentiatieproblemen uit het verleden.

Nergens verwijst de Leuvense Peter Op 't Eynde naar de mening van de leerkrachten en naar de grote controverse omtrent de constructivistische uitgangspunten. Anno 2009 vindt men in Leuven geen onderwijskundigen meer die het constructivisme openlijk propageren. Naar verluidt is nu zelfs boegbeeld F. Dochy gestopt met zijn propaganda voor het competentiegerichte leren e.d. Dochy was een paar jaar geleden nog de gevierde spreker op studiedagen voor directies e.d. In 2006 heeft het Waalse boegbeeld van het competentiegerichte leren, Marcel Crahay, zich ook al bekeerd. Competentiegericht leren, constructivisme e.d. zijn alle zaken die in het Plan-Monard nog voorop staan binnen de propaganda voor het zgn. AVC-lernen (activerend, vakkenoverschrijdend en competentiegericht). Ook de propaganda voor een doorgedreven vakkenoverschrijdende aanpak in het s.o. behoort al een aantal jaren tot het verleden. De oudere redactieleden van Onderwijskrant werden de voorbije 40 jaar voortdurend geconfronteerd met modes en rages. Ze hebben de meeste overleefd en ook helpen bestrijden. Wij geloven meer in vernieuwing in continuïteit en in onze sterke traditie. Ook in onze vakdidactische publicaties over leren lezen, rekenen, spellen, wereldoriëntatie, ... staat dit centraal; dit wordt sterk gewaardeerd door de leerkrachten.

Impuls-redactielid Lieve Vanmaele (KU Leuven) – zelf een verstokt voorstander van comprehensief onderwijs en heterogene klassen – interviewde voor *Impuls* een aantal leerkrachten van een Hasseltse 'authentieke' middenschool die werkt met *minder* homogene klassen. Het gaat niet om echt heterogene klassen, maar om klassen die iets heterogener zijn dan de doorsnee-klassen in de eerste graad s.o. Vanmaele formuleert o.m. volgende conclusie: *“Na 16 jaar stuit de heterogene klassamenstelling nog steeds 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 moeilijk vinden van een verantwoorde aflijning van*

basis- en extradoelen. Een tweede is de school-architectuur. De veel te kleine lokalen bieden niet de nodige bewegingsruimte voor werken met gedifferentieerde groepen". Niettegenstaande het verzet van veel leerkrachten "wil de schoolleiding deze groeperingsvorm behouden."(Op weg naar binnen-klasdifferentiatie, Impuls, september 2004).

De schoolleiding was naar eigen zeggen gaan luisteren naar een spreekbeurt van *Johan L. Vanderhoeven* op een STAM-dag en was nu meer dan ooit overtuigd geraakt van haar gelijk. *Vanderhoeven* had hen wijsgemaakt dat de superioriteit van heterogene klassen wetenschappelijk bewezen was. *Vanderhoeven* mocht in opdracht van 'STAM' een idealistisch boekje schrijven over '*Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving*' (Garant 2004): een pleidooi voor sterk heterogene klassen.

Vanmaele schrijft verder dat men op de middenschool nu ook een systeem van *permanente evaluatie* wil invoeren – "ook al haakt dit nieuw project niet rechtstreeks in op vragen vanuit de basis" en is de lerarengroep niet opgetogen met de "strategie van het voldongen feit". In de slotbijdrage in dit themanummer gaf *Peter Op 'Eynde* wel toe dat er 'een groot verschil is tussen het discours van de leerkrachten en dat van de directies en pedagogische begeleiders', maar hij trok hier geen conclusies uit. Hij zwaaide nog eens met het constructivisme als dé oplossing voor alle problemen bij het werken met heterogene klassen.

6 Experimenteren e.d. niet meer nodig!

Uit interviews en contacten met leerkrachten, uit observatie in klas en uit de eigen klaspraktijk weten we dat heterogene klassen in het s.o. niet haalbaar en wenselijk zijn.

Ook *prof. Van Damme* pleit voor veel behoedzaamheid. Volgens hem moet nog onderzocht worden of *meer heterogene* klassen wel werkbaar en wenselijk zijn (zie vorige bijdrage in dit themanummer). Merkwaardig is dan wel dat de vele proeftuinen die door *Vandenbroucke* opgezet zijn om comprehensief onderwijs uit te testen, er blijkbaar ook niet in slaagden om het werken met heterogene klassen uit te testen.

We geloven niet dat er nog moet en zal geëxperimenteerd worden met heterogene klassen. De geschiedenis van de voorbije decennia en van de voorbije eeuw biedt o.i. voldoende uitsluitel over deze thematiek. Ook al in het tweede tussentijds VSO-rapport van 1977 werd ruitendijk toegegeven dat dit principe niet gepratikeerd werd. Zelf heeft één van ons gedurende 17 jaar vanuit de belendende gebouwen het wel en wee meegemaakt van een (multilaterale) VSO-school en dit vanaf 1972. De studenten van ons regentat hebben er nooit kunnen lesgeven in heterogene klassen. VSO-coördinatoren verweten de regentaten wel dat ze hun studenten niet voorbereidden om les te geven in heterogene klassen, maar voegden er niet aan toe dat dergelijke klassen niet bestonden. Sommige VSO-directeurs probeerden wel waar mogelijk de leerlingen ietsje heterogener te verdelen over het aantal klassen, maar dit gebeurde ook in niet-VSO-scholen.

Léon De Caluwe, behandelde op de VSO-studiedag van 1984 uitvoerig het thema differentiatie binnen comprehensief onderwijs. Zijn eindconclusie klonk weinig bemoedigend: "Ik ben er zeker van dat er ook in veel van die zogezegde VSO-scholen – net zoals in Nederland - al bij al nog niet zoveel veranderd is". Zelf had hij intens meegewerkt aan het zoeken naar differentiatie modellen voor middenschoolexperimenten, maar dit bleek niet mee te vallen. Het enige model dat nog her en der toegepast werd, was het zgn. "vakniveaucursussen-model: homogene klassen in drie niveaus voor de 'moeilijke' vakken, heterogene klassen voor andere vakken als maatschappijleer, lichamelijke opvoeding".

In deze bijdrage werd ook duidelijk dat we volgens prof. *Bulterman-Bos* en volgens ons weinig wijsheid kunnen halen uit correlatie-studies à la PISA, *Nicaise* e.d. We moeten vooral luisteren naar de leerkrachten. De auteurs van deze bijdrage hebben samen al 100 jaar voor klas gestaan, twee van hen in het secundair onderwijs en één in de lerarenopleiding. De belangrijkste beleidsadviseurs stonden zelden of nooit voor klas. Beleidsadviseurs die zelf ooit les gegeven hebben, zetten jammer genoeg veelal hun eigen ervaring en klaspraktijk tussen haakjes.

Verdrongen, maar leerrijke VSO-geschiedenis & VSO-kritiek Waarom verzwijgen VSO-2-promotoren VSO-1?

Raf Feys, Marc Hullebus & Noël Gybels

1 Korte historiek VSO-1

Inzake onderwijs en onderwijsvernieuwing kunnen we heel wat leren uit de historiek van het onderwijs, uit de ervaring en de ervaringswijsheid. Wie het verleden vergeet, riskeert de foute aanpakken te herhalen en oerdegelijke aanpakken over het hoofd te zien. Het verwondert ons dat het vso-2-plan van de commissie-Monard nergens rekening houdt met ons vso-verleden en met onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. Samen met Freud vragen we ons af waarom de vso-2-promotoren alles wat te maken heeft met vso-1 verdringen en 'einklammern'.

Dit 'verdringen' blijkt al uit het feit dat Monard en co beweren dat er de voorbije decennia nog geen inspanningen werden gedaan om het secundair onderwijs te hervormen. Zo lezen we b.v.: *'Sinds de schoolpactwet van 1959 heeft het secundair onderwijs nog geen radicale hervorming meegemaakt.'* Monard en co verzwijgen angstvallig de radicale vso-hervorming die opgestart werd in 1970 en in 1989 na een schooltypenstrijd weer werd opgedoekt. Dit ging gepaard met een investering van meer dan 25 % extra in elke vso-leerling, een gigantisch bedrag. Ze vermijden het gebruik van de term vso; hun vso-2 lijkt nochtans sterk op vso-1; het is in de eerste graad nog een stuk radicaler. Straks zal blijken dat de kritiek op vso-2 grotendeels overeenstemt met de kritiek die destijds geformuleerd werd aan het adres van vso-1. Zelf hebben we alle drie het vso van nabij meegemaakt: twee van ons als leraar s.o. en één als lerarenopleider op een campus met een grote vso-school.

Aanvankelijk - rond 1970 - wekten de socialistische ministers Vermeylen en Dubois de indruk dat er een ruime consensus omtrent de invoering van het vso bestond. Gaston Colebunders, de legendarische kabinetschefscheff van minister Vermeylen e.a., poneerde in 1984 nog dat tot dan toe niemand in Vlaanderen de grondprincipes van het vso in vraag had gesteld. *"Nooit is er iemand geweest die openlijk één van de grondprincipes van het vso heeft durven aanvallen. De kritiek was altijd naast de kwestie. De reacties waren ingegeven uit vermeend eigenbelang. Conservatieve krachten verzetten zich*

tegen de vernieuwing omwille van de bescherming van de bestaande sociale structuren" (VSO-studiedag, 1984, Kessel-Lo).

Vermeylen en Colebunders waren blijkbaar in 1970 toch niet zo zeker van hun stuk. Zij zetten de scholen vooreerst 'financieel' onder druk om toe te treden via fabuleuze *financiële bonussen*: lage splitsingsnorm, uren voor inhaal- en heroriënteringslessen, uren voor bijscholing en klassenraad, heroriënteringsjaar voor mensen die na het 4de jaar van richting veranderen, ... Een andere chantagetruc bestond erin dat enkel VSO-scholen nieuwe opties mochten oprichten. De huidige wildgroei in tso & bso is daar nog steeds het gevolg van. En het NSKO liet dit alles gebeuren.

De CVP was niet echt pro VSO en kon in 1970 het oorspronkelijk plan wat afzwakken. De meeste scholen waren geen vragende partij. De scherpe kritiek kwam al in 1971 tot uitdrukking in de publicatie *"Het VSO, een gemiste kans"*, van M. Debeuker, L. Lamberts, D. Stappaert en K. Van Assche (Acco-Leuven). De katholieke koepel werd verweten toegevingen te doen aan de socialisten omdat ze hen wilden gunstig stemmen bij de bespreking van de herziening van het schoolpact. Het katholiek onderwijs had naar verluidt centen nodig en wou de tegenpartij niet voor de voeten lopen. De auteurs betreurden ook het eigengereide en autoritaire optreden van een aantal nieuwlichters binnen het ministerie en binnen de katholieke koepel

Op het colloquium '10 jaar VSO' (Leuven, 23 april 1982) toonde de *Antwerpse prof.-economist Eric Raaymaekers* aan dat het vso financieel niet houdbaar en veralgemeenbaar was omdat het zoveel meer kostte dan het traditioneel type-2. De onderwijskost voor een leerling in het vso-Rijksonderwijs was toen 147.709 BFr. Een leerling uit het vrij onderwijs type -2 kostte slechts 85.311 BFr. Een leerling in het Rijks-vso kostte dus 70 % meer dan een leerling in type-2; binnen het katholiek onderwijs bedroeg het verschil 37 %. Dit betekent ook dat in die tijd veel meer onderwijscenten naar Franstalig België gingen waar het vso veralgemeend was.

In Franstalig België waren de verschillen nog groter. Een Waals inspecteur merkte op dat men in het vso aan het evolueren was naar één leraar per leerling. Ook in het Vlaams vso werd vaak lesgegeven aan groepjes van enkele leerlingen. Het vso was alleen al door zijn vele vakkencombinaties, complementaire opties en nieuwe tso-richtingen een veel duurder systeem dan het klassieke s.o. De beleidsmensen waren verantwoordelijk voor deze uitwassen. Later en ook nu nog werd de scholen verweten dat ze vaak werken met opties die slechts door enkele leerlingen worden gevolgd.

De type-2-scholen klaagden erover dat ze door de financiële chantage gediscrimineerd werden en ook niet meer mochten programmeren. Wie niet meedeed met het vso werd dus gestraft. Veel scholen stapten om financiële en andere pragmatische redenen over naar het vso – het meest in Franstalig België. De vrijgestelde coördinatoren ondersteunden ook enkel het vso.

In NSKO-publicaties leek het lange tijd alsof er in het katholieke net een ruime consensus bestond. Het *Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs* (NSKO) ging er lange tijd van uit dat de veralgemening van het vso niet lang op zich zou laten wachten. Het *Pedagogisch Bureau onder leiding van Roger Beirnaert en de vso-coördinatoren* stelden het vso steeds voor als een onafwendbaar iets en als een wondermiddel. In de talrijke propagandaspreekbeurten werden de vele zegeningen bejubeld. In het NSKO en in het *verbond van het middelbaar onderwijs* leefde dus de idee om het vso zo spoedig mogelijk te veralgemenen. Omwille van de grote weerstand van de directies en inrichtende machten durfde men het vso wel niet opleggen. De onderhandelingen in de periode 1976-1979 die tot zo'n veralgemening hadden moeten leiden, veroorzaakten een grote weerstand bij de basis zodat van een opgelegde overgang naar het vso werd afgezien en de voorkeur werd gegeven aan een '*begrensde geleidelijkheid*' - waarbij de Guimardstraat de overgang naar het vso wel sterk zou stimuleren maar niet opleggen.

In de aanvangsjaren waren het vooral 'individuele' critici die hun proteststem lieten horen. Naarmate er meer met het VSO geëxperimenteerd werd, nam de kritiek in sterke mate toe.

De liberale onderwijsminister *Herman De Croo* stond vanaf zijn aantreden vrij kritisch ten aanzien van het VSO. Een belangrijke uitspraak luidde:

"Vaststaand is dat we het huidige vso niet kunnen veralgemenen, willen wij niet tot een algemene niveauperlagening komen met al de gevolgen daaraan verbonden. Derhalve dienen o.a. de minder begaafde leerlingen tijdig naar het beroepsonderwijs te kunnen overstappen." De Croo vond ook dat het tso en bso al te veel in de verdrukking waren gekomen. De Croo greep in 1975 al in en voerde in het 2^{de} jaar weer 6 vaste studiepakketten (studierichtingen) in: klassieke, moderne en 4 technische. De gemeenschappelijkheid in het 2^{de} jaar werd aanzienlijk gereduceerd. Ook de vele complementaire opties die de leerlingen in de derde graad vrij konden kiezen, werden sterk gereduceerd. De leerlingen konden nu ook na 1 jaar overstappen naar een beroepsvoorbereidend jaar. Het afgezwakte vso werd in alle Rijksscholen ingevoerd. De Croo voerde ook weer summatieve toetsen (= examens) in. Een paar jaar later werden die door minister Raemaekers weer afgevoerd.

Als gevolg van de vele kritiek - ook in academische middens - werd het vso dus al na 5 jaar grondig bijgestuurd. De gemeenschappelijkheid werd in het 2de jaar grondig afgezwakt. Er kwamen opties en een beroepsvoorbereidend jaar. (Merk op dat er in het Plan-Monard geen opties voorzien zijn en ook geen beroepsvoorbereidend jaar.) De meeste directeurs van vso-scholen waren gelukkig met deze bijsturing; comprehensievelingen als *Gaston Colebunders* waren ongelukkig en gewaagden van verraad aan de comprehensieve principes. De Croo verving verder het modieuze vso-vak maatschappelijke vorming door geschiedenis. Geschiedenis werd in 1970 door Vermeylen en Co-lebunders gezien als een maatschappijbevestigend vak, maatschappelijke vorming als maatschappij-vernieuwend. Volgens minister Vermeylen was er voor maatschappelijke vorming zelfs geen leerplan nodig; het volstond de actualiteit in klas te bespreken - zoals b.v. de kaping van een vliegtuig. Tegen het schrappen van het vak geschiedenis kwam veel protest - geleid door professoren en leraars geschiedenis (R. De Keyser en W. Dupon, *Geschiedenis op dreef en drift*. in: *Leraar zijn in Vlaanderen: terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, Antwerpen, Garant, 2007, p. 228).

Vooraf van de jaren 1977 lieten de critici hun stem luider horen en ze richtten actiegroepen op. Er kwamen ook steeds meer vso-afvalligen. Opvallend veel inspecteurs, professoren ... formuleerden scherpe kritiek. Ook de directies (zie punt 3), de *koepel van het katholiek technisch onderwijs* (zie punt 4) en de

inrichtende machten (zie punt 7) kwamen in verzet. De aanwezigheid van veel politici binnen die inrichtende machten was hierbij heel belangrijk. Het Rijksonderwijs had nog geen eigen koepel; hier waren het mensen van de federatie van Vlaamse Studiefacultaten die hun stem lieten horen. Ongeveer de helft van de katholieke scholen was rond 1984 overgestapt naar het vso, vaak ook omwille van pragmatische redenen: de gunstige normen, het pedagogisch comfort, de in het vooruitzicht gesteld nakende veralgemening van het VSO. Een voorbeeld: in het katholiek-vso was de omkadering 1 leerkracht per 12 leerlingen en in type-2 was dit 1 per 15, in het vso van het Rijksonderwijs 1 per 10.

Bij het begin van de jaren tachtig hadden al veel oorspronkelijke VSO-voorstanders hun geloof in het vso verloren. De zegeningen bleven uit en ook in het *'tweede tussentijds VSO-rapport'* van 1977 kwam dit tot uiting. Veel vso-gelovigen waren ontgoocheld over de magere resultaten. Sommigen schreven dit toe aan de slechte uitvoering en aan het terugschroeven van het vso door minister De Croo. De 'marxisten' van hun kant stelden dat onderwijs steeds de ongelijkheid van de maatschappij zou reproduceren en dat het vso dit enkel wou verhullen. Aan de universiteiten waren het bijna uitsluitend onderwijskundigen en enkele sociologen die het opnamen voor het vso. De meeste vakdocenten wezen het VSO af. Bij de (vak)docenten van de regentenopleiding was er ook veel scepticisme.

Er ontstond al vlug ook een polarisatie en wederzijdse intolerantie tussen de voor- en tegenstanders van het vso. Ook de voorstanders hanteerden een stoere taal. Enkele voorbeelden :

**De pioniers van de eerste vso-scholen voelen zich verraden door de anderen* (Stelling op de *Algemene Raad Katholiek Onderwijs* van 3 april 1976).

**We zijn ervan overtuigd dat de filosofische fundamenten van het vso moeten aanvaard worden als wij onze roeping niet willen verloochenen* (Stelling in *Forum* van NSKO, 1976, nr. 7).

**De traditionelen geven toe aan elitair denken dat gewoon onchristelijk ! is* (Stelling in vakbondsblad *Brandpunt*, mei 1976, p.365). (Terloops: omwille van onze kritische stellingname ten aanzien van comprehensief onderwijs e.d. bestempelde *Nico Hirt* onlangs *Onderwijskrant* op de OVDS-website als een rechts tijdschrift.)

**Met nog meer overtuiging dan in 1973 kan men nu zeggen dat het s.o. van het jaar 2000 in niet geringe*

mate door het vso zal zijn voorbereid", aldus de vso-coördinatoren in het 'Tweede tussentijds VSO-rapport' van 1977. De coördinatoren en het Pedagogisch Bureau wisten dat er enorm veel kritiek was, maar ze toonden zich zegezeaker.

Het vso lokte een ware schoolstrijd uit tussen de voor- en de tegenstanders. Ook hoogleraren trokken openlijk ten strijde. Zo ontpopten de *Brusselse prof. A. Gerlo*, gewezen rector van de VUB Brussel zich als de grote tegenstander en de *Leuvense pedagoog C. C. De Keyser* als de grote propagandist. Gerlo en een groot aantal academici bekritiseerden vooral de nivellering. De 'pedagogen' werd verweten dat ze via het vso een vaste voet probeerden te verkrijgen binnen het onderwijs. Critici vonden dat de pedagogen en sociologen te veel vernieuwingsdruk uitoefenden. In 1982-1983 werd er in de media een hevige discussie gevoerd rond de slaagcijfers aan de universiteiten.

In de jaren tachtig moest er bespaard worden en het onderwijs deelde in de klappen. Onderwijsminister Daniël Coens (CVP) verhoogde de normen voor type-1 en verminderde het pedagogische comfort, waardoor type-1 een stuk minder aantrekkelijk werd. Door de besparingen van het Sint-Annaplan (grotere klassen, geen extra uren meer voor inhaallessen, enzovoort) verdwenen nog meer aantrekkingspolen van het vso. Minister Coens en de katholieke koepel zagen in dat de patstelling tussen de twee onderwijstypes enkel kon doorbroken worden door het introduceren van een nieuwe structuur die een compromis vormde tussen type 1 en type 2: de eenheidsstructuur. De 3x2-jaar cycli en de wildgroei in tso/bsc scholen bleven jammer genoeg behouden. Ook de type-2 scholen van weleer konden nu weer volop 'programmeren'. In de verdere bijdrage schetsen we even de o.i. leerrijke vso-schoolstrijd.

2 Kritiek vanwege directies

2.1 Kritiek directies Rijksonderwijs (1980)

Het VSO werd op korte tijd veralgemeend in het rijksonderwijs. Dit onderwijs werd in die tijd nog rechtstreeks bestuurd door de onderwijsminister en beschikte nog niet over een eigen koepel. Veel directeurs Rijksonderwijs betreurden dat ze veel leerlingen verloren die overstapten naar klassieke type-2 scholen van het vrij onderwijs. *Inspecteur Dambre* getuigde dat er in Brugge bij de start van het vso onmiddellijk 160 leerlingen overstapten naar het katholiek onderwijs (type 2).

Na tien jaar vso formuleerde de progressieve *Herman Schoeters* als voorzitter van de federatie van Vlaamse studieprefecten in het Rijksonderwijs, volgende scherpe kritiek en alarmkreet in *Persoon en Gemeenschap*; themanummer over '10 jaar VSO', juni 1980:

**De gemeenschappelijkheid is nefast voor de vele leerlingen die al weten waar ze naartoe willen.*

**De gemeenschappelijk eerste graad leidt tot vervlakking.*

**Het gevaar bestaat ook dat de positieve intellectuele of manuele gerichtheid wordt uitgeroeid.*

**De totale gelijkgeschakeling in het eerste jaar leidt tot onverschilligheid, gemakzucht, gebrek aan belangstelling en motivatie.*

**Het kind dreigt het kind van de rekening te worden; men heeft de indruk dat vernieuwd werd om te vernieuwen;*

**Het vso botst ook op de weerstand van de ouders, de onmacht van de leerkrachten en de voortdurende structuurwijzigingen."*

2.2 Kritiek directies katholiek onderwijs

Ook vanwege directies uit het vrij onderwijs kreeg het vso veel kritiek. We beluisteren even 2 vooraanstaande en invloedrijke directeurs in 'Nova et Vetera' oktober 1984. *Van Paepegem*, directeur college Lokeren, stelde vooreerst dat de onderwijzers die zich goed voelden in type-2 en jaar na jaar positieve leerresultaten boekten, zich ergerden "toen dat onderwijs plots met alle zonden van Israël beladen werd. Is de vso-vernieuwing wel de goeie? Zal deze vernieuwing in de feiten het bewijs leveren dat zij een remedie is voor de vastgestelde kwalen? Is de enorme investering in het vso in verhouding met de resultaten? Kortom: wij hebben veel vragen over het pedagogisch rendement, en over de haalbaarheid van de vso-vernieuwing."

Directeur V.P. wees verder op de vage vso-doelstellingen en slogans. V.P. pleitte voor differentiatie vanaf het eerste jaar: "Het is zeer belangrijk zo vroeg mogelijk aan te sluiten bij de eigen mogelijkheden, interesses en beperkingen van de leerlingen. Er zijn al veel leerlingen die de theoretische benadering van zoveel vakken gewoonweg niet aankunnen. Een gemeenschappelijk eerste jaar houdt ook het gevaar in dat teveel leerlingen vroegtijdig in het Beroepsonderwijs terechtkomen, wat overigens in de studies over het vso bewezen wordt. Een heel pak zwakkere middenmoters geraakt al heel vlug geblokkeerd voor Frans of wiskunde bijvoorbeeld en

haakt af. Verder zijn we heel bang voor de heterogene groepen in het eerste en tweede jaar. ... "

Van Paepegem toonde verder aan dat het vso niet tot uitstel van keuze leidde en dat de overgangen in type-2 makkelijker waren en vlotter verliepen dan binnen de 3x2-vso-structuur. De vso-leerlingen belandden nu ook een jaar vroeger in het Beroepsonderwijs. "Waarom moeten de schotten verdwijnen? De vso-promotoren, zelf ex-aso-ers, onderschatten de humane waarde van het technisch onderwijs." Directeur V.P. vond verder terecht dat het vso in zijn pedagogische principes te weinig waarde hechtte aan 'de school als leerinstituut' en aldus de ontscholing bevorderde. Hij betreurde ook dat het type-2 veel minder centen kreeg en dat deze scholen niet meer mochten programmeren en daardoor sterk benadeeld werden.

In de getuigenis van de invloedrijke *VTI-directeur Jan Vandenbulcke* toonde deze aan dat de tso- en bso-leerlingen het meest de dupe waren van het vso; daarom ook wou zijn Brugs VTI niet op het vso overschakelen. Zijn besluit luidde: "Als het technisch onderwijs zich te sterk beperkt tot het verstrekken van een brede, maar onvoldoende diepgaande kennis zoals in het vso, dan gaat het voorbij aan zijn specifieke doelstelling en motiveringskansen. Dat leidt tot een systeem waarbij de industrie al te zeer verplicht wordt zelf voor een aanvullende vorming in te staan. Of zulks vanuit pedagogisch oogpunt wenselijk en vanuit economisch oogpunt haalbaar is, betwijfelen we heel sterk."

2.3 Commentaar

We merken dat momenteel de basiskritieken op vso -2 ongeveer dezelfde zijn als deze die de directies destijds publiceerden en dit na meer dan 10 jaar ervaring met het vso. De uitspraken van deze met gezag sprekende directies uit beide onderwijsnetten blijven o.i. 30 jaar later nog vrij relevant voor de toekomst van ons onderwijs. We voegen er nog aan toe dat niet enkel het Rijksonderwijs veel leerlingen verloor, maar ook veel vrije scholen die op het vso overschakelden. Zo verloor één van onze Brugse aso-scholen honderden leerlingen. Een aantal klassen stonden leeg en intussen moest een andere aso-school (type 2) bijbouwen om de nieuwe leerlingen te kunnen opvangen. Na de invoering van het eenheidstype in 1989 keerden de leerlingen wel terug en evolueerde de getroffen school van 760 naar 1400 leerlingen.

3 Kritiek tso-koepel NVKTO en directies tso (+SESTON)

De sector van het technisch - & het beroepsonderwijs en de inspecteur-generaal *Robert Smet* stonden heel kritisch ten opzichte van het vso. Dit was ook het geval bij het *Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs* (NVKTO) en dit niet-tegenstaande de algemene NSKO-koepel en het verbond van het middelbaar onderwijs voorstander waren.

E.H. André Vannecke, secretaris-generaal NVKTO (1968-1978) sprak zich in 1978 in een interview met het vakbondsblad 'Brandpunt' (november 1978) kritisch uit over de hervorming. *Vraag Brandpunt (sector CCPTO): "Wat heeft het technisch onderwijs met het vso?"* Antwoord Vannecke: "Men kan zich de vraag stellen of de vso-promotoren zich voldoende bewust zijn van het feit dat een aantal twaalfjarigen reeds weten wat ze willen, vooral de jongens en meisjes die 'praktisch' gericht zijn. Men heeft hierover geen enkele wetenschappelijke studie, maar men heeft feiten. Men moet al zeer zware argumenten hebben om het gelukkig zijn van deze jongens en meisjes te gaan ontwrichten door hun een praktische opleiding af te nemen. Zij hebben het recht om vlug een voldoende praktische opleiding te krijgen. De inhoud van het eerste jaar moet toch niet voor alle kinderen automatisch hetzelfde zijn". *Conclusie Brandpunt: "De weerstand van de grote technische scholen vloeit volgens u dus voort uit de ervaring dat die leerlingen, na het eerste algemene jaar, vaak gefrustreerd zullen zijn omdat ze er onvoldoende technische opleiding krijgen."*

André Vannecke: "Een nog andere reden voor de weerstand van de technische scholen is natuurlijk een zekere vrees voor een trend, die zou ontstaan van de kant van de ouders en de PMS-centra naar instellingen van algemeen vormend onderwijs. Als je rekening houdt met de moeilijke strijd die onze grote technische scholen nog altijd moeten leveren, is het begrijpelijk dat ze zeer huiverig staan tegenover het vso."

In het *Editoriaal* van de *Huishoudelijke mededelingen van het NVVKTO* van 6 september 1982 komt de kritiek vanwege de tso-koepel eveneens scherp tot uiting: "Velen tillen zwaar aan het uitstellen van de studiekeuze, soms gelijkgesteld met uitstel van beroepskeuze. In de filosofie 'Weg met de beschotten' schuilt het gevaar dat, wat het technisch en het beroepsonderwijs eigen is, nml. de

zorg voor een degelijke 'beroepsopleiding', bijkomstig wordt. De verdaging van de studiekeuze kan voor sommige leerlingen wenselijk zijn. Maar de leerlingen van de lagere cyclus van het technisch en het beroepsonderwijs hadden al vroeg een bepaald beroep voor ogen. Al te lang uitstellen om aan hun verwachting tegemoet te komen, kan een nefast effect hebben." Het tso betreunde ook dat de vso-scholen bij hun oriëntering na het 2^{de} jaar de technische opties al te weinig waardeerden en dat er in de tso-doorstromingsrichtingen van de 2^{de} graad onvoldoende technische bagage werd meegegeven. De koepel van het technisch onderwijs en de CCPTO-vakbond van het tso hadden in het vso-tijdperk al bij al weinig in de pap te brokken. De Guimard-koepel van het middelbaar onderwijs en de CVMNO-vakbond van het middelbaar onderwijs en de ACOD-vakbond trokken resoluut de kaart van het vso.

In 1977 richtten enkele tso-directeurs de actiegroep 'SESTON' op (= "Secretariaat Studiecentrum voor onderwijsvernieuwing") met secretariaat in het Don-Bosco-Technisch instituut Hoboken. Deze zagen in het vso vooral een bedreiging voor het tso. In West-Vlaanderen werd in 1977 *Seston -Regionaal* opgericht; het ging hier vooral om een initiatief van West-Vlaamse industrieel gerichte scholen dat ook door veel bedrijfsleiders werd gesteund. Deze vonden dat het vso te weinig voorbereidde op de arbeidsmarkt.

Het technisch onderwijs zag met lede ogen de trend van de afname van de tso-bevolking aanhouden en verder toenemen. "Tussen 1980 en 1990 daalde het relatief aandeel van het tso nog van 30,4 naar 22,3", aldus tso-kopstukken *Robert Smet & André Vannecke* in hun boek *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs*, Garant, 2002. En door de 3x2-jaar-structuur van het vso stapten ook minder aso-leerlingen na 3 jaar over naar het tso. Een overstap na 4 jaar aso was volgens de vso-filosofie nog perfect mogelijk, maar schiep in de praktijk veel problemen. Het tso heeft zich nooit meer volledig kunnen herstellen van de opdoffer die het door de invoering van het vso gekregen heeft.

Ook inspecteur-generaal *Robert Smet*, was een fervent tegenstander van het vso. Terloops: de inspecteur-generaal steunde ons destijds in de strijd tegen de 'moderne wiskunde' die ook volgens hem door het ministerie zonder enige inspraak werd opgedrongen. Samen met ons betreunde hij de vele stemmingmakerij tegen onze sterke wiskunde-traditie en

het feit dat de ministers hier zoveel centen voor uittrokken. Pas na een kruistocht van vele jaren slaagden we erin het wiskundetij te doen keren. Het bleef echter moeilijk om de oerdegelijke aanpakken van weleer in ere te herstellen. Ook na het voor een groot deel verdwijnen van het vso, is men er niet meer in geslaagd het peil van vroeger te bereiken. Ook andere nefaste zaken als 3x2-jaar structuur met problemen en watervaleffect in 2de graad, wildgroei in tso en bso, eenzijdige didactische opvattingen van coördinatoren... bleven bestaan.

4 Actiegroepen Doscko (1977) en WIVO

Bij directies uit het vrij onderwijs was de 'luidop'-kritiek groter dan in het Rijksonderwijs. In 1981 groepeerde de actiegroep Doscko (*Documentatie- en Studiecentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing*) al driehonderd directeurs en inspecteurs. De Doscko-critici stelden dat ze niet tegen vernieuwing waren, maar wel tegen de vso-vernieuwing en vooral tegen het eerste gemeenschappelijke jaar en het principe van de heterogene klassen. De kritiek luidde o.a.: *"De verdaging van de studiekeuze heeft geen zin voor 85 procent van de twaalf-à dertien-jarigen, want slechts een kleine minderheid weet niet goed wat te kiezen na de basisschool. Kortom, de lange observatieperiode heeft geen zin. En de gemeenschappelijke programma's werken nadelig voor de meeste kinderen. De knappere elementen verliezen hun tijd, en kinderen met een sterkere technische inslag worden gehinderd door het pakket talen en theoretische vakken."*

De *directies technisch onderwijs* beschouwden het vso als een ware bedreiging en ontwaarding van het tso. Het vso leverde volgens hen averechtse effecten op. De gemeenschappelijke start nam elke drempel voor het aso weg en loodste nog meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuishoorden. Precies door de invoering van het vso nam ook het zgn. watervaleffect toe en het kreeg een 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.

Doscko vond ook dat het basisdocument *'Oprachten voor een eigentijds katholiek onderwijs'* van de katholieke koepel te veel utopische en modernistische ideeën bevatte. Vooral het simplistische egalitarisme en de ongenueerde kritiek op het prestatie karakter van het onderwijs en van het evaluatiesysteem (met punten, examens e.d.) werden

aangeklaagd. Zij vreesden dat zo'n ongenueerde kritiek en zo'n ondoordachte didactische hervormingen tot ontscholing en niveaudaling zouden leiden. We lazen ook: *"Volgens de vso-voorstanders heeft 'kunnen' meer waarde dan 'kennen', maar men vergeet dat kennen een hogere en ruimere vorm van 'kunnen' is."* Dit komt overeen met de huidige kritiek op het competentiegericht leren.

Doscko wees ook op de inconsequenties bij de uitvoering van het vso: *"het werken met homogene i.p.v. heterogene klassen, het niet opnemen van het beroepsonderwijs in de comprehensieve structuur, de onduidelijkheid van het concept 'technologie', het nog even sterk doorwerken van de sociale verschillen ..."*. Critici wezen er ook op dat het aantal zittenblijvers hoger was in vso-scholen en dat de prestaties aan de universiteit lager waren. Een aantal didactische vernieuwingen werden al binnen de vso-scholen na enkele jaren teruggeschroefd; er werden weer echte examens en punten ingevoerd, er mocht weer echt geschiedenisonderwijs gegeven worden, ... De opposanten betreurden ook dat voortdurend werd uitgepakt met de vele knelpunten van het onderwijs, maar dat nooit een betrouwbare inventaris werd opgemaakt van de sterke kanten van het traditionele secundair onderwijs. Zij gingen ook niet akkoord met het feit dat de vso-scholen enorm veel extra-centen kregen en dat de klassieke scholen geen Frank kregen om hun onderwijsvisie en hun praktijk verder te optimaliseren. Type-2-scholen mochten ook niet meer 'programmeren'. Door dit alles werden volgens de critici de eerlijke concurrentie en het vrij initiatief aangetast.

De verdedigers van het vso van hun kant verenigden zich in de *Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs (WIVO)* en dit onder leiding van de directeur van Pius-X-Antwerpen, E.H. Karel Raeymaekers. Ook een groot aantal vrijgestelde vso-coördinatoren traden toe tot WIVO. De WIVO-werkgroep is nog steeds actief en verspreidt het tijdschrift *IVO*. Raeymaekers heeft er nog steeds de leiding. In *IVO* verschenen de voorbije jaren pleidooien voor radicaal comprehensief onderwijs.

WIVO is steeds pleitbezorger van comprehensief onderwijs gebleven en ook gelinkt aan STAM (Studiegroep Autonome Middenscholen). Op 13 januari 2009 organiseerde WIVO een studiedag over de hervorming van het Plan-Monard in de aula van het ministerie. Ook 'Klasse' maakte veel reclame voor die studiedag. De titel van de studiedag klinkt veelbelovend: *'Moet dat nu? Is Vlaanderen toe*

aan een hervorming van het secundair onderwijs?' WIVO wil hiermee naar eigen zeggen bijdragen tot een open debat. Maar enkel pleitbezorgers van de vernieuwing als Georges Monard en Roger Standaert, DVO directeur, mochten er optreden als spreker; vso-2 critici waren er niet welkom.

5 Kritiek op pedagogische visie: Valeer van Achter (1980)

In 1980 publiceerde Valeer Van Achter, regentaatsdocent Pius X, het boek *'Brief aan onderwijsvernieuwers'*. Hij stelde er vooral het pedagogisch vso-luik ter discussie zoals dit ook in de vademecums van de vso-coördinatoren tot uiting kwam. Van Achter had vooral moeite met de propaganda voor de didactische modes en 'ontscholende' slogans: het zelfontplooiingsmodel van Rogers en co, het learning by doing, het pleidooi voor heterogene klassen, het Mageriaans en Tyleriaans didactisch model met de operationele doelstellingen en evaluatie (waarbij de uiterlijk waarneembare en meetbare (eind)gedragingen en de kunstmatige doel-middel-scheiding centraal stonden), het zich op een al te lichtzinnige wijze afzetten tegen het intellectualistisch karakter van het onderwijs ... Hij bekritiseerde terecht ook het feit dat de ministers en vso-voorvechters het voorstelden alsof het vso wetenschappelijk gefundeerd werd door de spectaculaire vooruitgang in de onderwijskunde en het wetenschappelijk onderzoek.

Van Achter ergerde zich ook aan het feit dat de vso-coördinatoren in het *'Tweede tussentijds vso-rapport'* van 1977 geen eerlijke en open informatie over de ware gang van zaken boden. We lezen verder uitspraken als: *"De pedagogen spraken niet de taal die de practici nodig hadden. Leerkrachten vertellen dat zij bijzonder weinig hebben aan de begeleiding door de coördinatoren. Men kan de vraag stellen hoever het staat met de bruikbaarheid van de zogenaamde praktische vademecums over doelstellingen, evaluatie, observatie, ... met al die technologische belering van de leerkrachten"* (p. 66 & 72). (Terloops: zelf hadden we in *'Persoon en Gemeenschap'* van eind 1973 al enkele pedagogische modes als het *operationeel doelstellingenmodel met zijn grote hoeveelheid eenzijdige 'operationele doelstellingen' en zijn kunstmatige scheiding tussen doel en middelen* al ter discussie gesteld. Dit model werd door onderwijskundigen als Eric De Corte en Alfred De Block gepropageerd en door vso-hoofdcoördinator Roger Standaert e.a. In de jaren 1980 verdween dit didactisch model, maar destijds werd onze kritiek niet in dank afgenomen.

We merken dat in het Plan-Monard een aantal van de pedagogische en *ontscholende* modes van vso-1 opnieuw gepropageerd worden, samen met de kritiek op het kenniskarakter van het onderwijs e.d. Monard en co sluiten ook aan bij recentere didactische rages als het constructivisme en het competentiegericht leren - die op vandaag al weer bijna uitgeraasd zijn. De zelfverklaarde onderwijs-specialisten van de commissie-Monard en de eindredacteur Wouter Van den Berghe zijn duidelijk niet op de hoogte van de recente evolutie.

6 Scepticisme op vso-studiedag 1984

Op de vso-studiedag van 1 december 1984 van de Stichting Lodewijk-de-Raet viel er ook heel wat scepticisme en ontmoediging waar te nemen (cf. verslag in *Onderwijskrant 38*, september 1985). Op dat moment werd er ook al gestreefd naar een eenheidstype. In de inleidende spreekbeurt durfde vso-boegbeeld C. De Keyser zich blijkbaar niet uitspreken over het vigerende vso en de toekomst; hij vluchtte in een historisch discours vertrekkende bij Condorcet en de Franse revolutie. De Keyser had ons destijds in 1968 als student warm gemaakt voor het vso, maar zijn 'ontwijkend' betoog in 1984 zorgde ook bij ons voor veel ongoocheling.

Jan Van Damme beklemtoonde vanuit zijn LOSO-onderzoek vooral dat het vso in de praktijk anders uitdraaide dan op papier: dat er met homogene klassen werd gewerkt, dat er geen sprake was van herwaardering technisch onderwijs, dat de opties bij het begin van het 2^{de} jaar al bepalend waren voor de verdere schoolloopbaan, ... Walter Jansen, vso-coördinator Stad Antwerpen, getuigde dat de invoering van de middenschool in het Antwerpse stedelijk onderwijs tot een groot verlies van sterke leerlingen had geleid. Hij vreesde ook dat de verbreding van het leeraanbod en de zelfontplooiing ten koste gingen van de kèrntaken van het onderwijs en vooral nadelig waren voor getalenteerde arbeiderskinderen. Hij verwees eveneens naar kritiek op zgn. vso-pretpakketten. We merkten dus dat zelfs de vurige vso-krijger Walter Janssens aan het twijfelen was geslagen.

Daarna kwam Léon De Caluwe, lid van de Nederlandse adviesraad voortgezet onderwijs, aan het woord. Zijn eindconclusie was weinig bemoedigend: *"Ik ben er zeker van dat er in veel van die zogezegde vso-scholen al bij al nog niet zoveel veranderd is"*. Zelf had hij vooral meegewerkt aan het zoeken naar differentiatie modellen voor middenschoolexperimenten, maar dit bleek ook daar niet

mee te vallen. Het enige model dat enigszins toegepast werd was het zgn. "ABC-model, of het vak-niveaucursussenmodel: homogene klassen in drie niveaus voor de 'moeilijke' vakken, heterogene klassen voor andere als maatschappijleer, lichamelijke opvoeding...." De Caluwé gaf dus toe dat men ook in Nederland geen oplossing gevonden had voor het werken met heterogene klassen.

In zijn reactie op de sprekers drukte vso-directeur N. Bernaerts (Overpelt) als discussiant zijn ontgoocheling uit. Hij stelde: "Ik heb vandaag na 14 jaar vso heel wat bedenkingen beluisterd over hoe het niet moet. Ik heb weinig of geen suggesties gehoord over het het wel moet en zou moeten in de toekomst" (p.44). Hij betreurde ook dat noch minister Coens, noch de koepel van het katholiek onderwijs het vso wou opleggen.

7 Protest inrichtende machten in 1986

Op 5 december 1986 vergaderden de inrichtende machten van het vrij onderwijs op het kasteel van Lilare te Brakel. Veel inrichtende machten vonden dat ze al te weinig betrokken werden in de besluitvorming van de Guimardstraat en dat de Katholieke koepel en het verbond van het middelbaar onderwijs vanaf 1969 al te sterk de kaart van het vso hadden getrokken. De op de protestvergadering gehouden referaten werden gebundeld tot een brochure van 93 pagina's, getiteld 'Het verdriet van Vlaanderen'. Deze brochure bevatte ook een petitie met meer dan 1300 handtekeningen, waaronder deze van veel schooldirecties, professoren, politici en gekende schrijvers. Daarop liet de algemene Raad van het Katholiek Onderwijs (ARKO) op 17 januari 1987 horen dat vanaf 1 september 1988 de eenheidsstructuur gradueel ingevoerd zou worden.

8 Getuigenis college Tienen (1988)

Op de website van het O.-L.-Vrouwecollege Tienen staat een bijdrage uit 1988 met als titel: "vso? neen, bedankt!" In deze getuigenis komen heel goed de spanningen en de strijd rond het vso tot uiting. We citeren even. "Aan één (r)evolutie is het O.-L.-Vrouwecollege ontsnapt: het vso. Het scheelde echter slechts een haartje! De voorbode van het vso was het 'docimologisch experiment', opgestart in 1972-1973. Leraars zouden gedifferentieerd moeten les geven volgens aanleg en geaardheid van elke pupil. Het kwam er daarbij op aan een aantal sociale en intellectuele houdingen te selecteren als criteria bij de differentiatie. Op de studiedag van 05.02.1973

werden onze normen voorgesteld, het resultaat van ettelijke vergaderingen, werkbezoeken (Zoutleeuw) en cursussen (Heverlee). Zij behelsden 3 leerattitudes (leergierigheid, ordelijkheid, inzet) en 2 sociale attitudes (hulpvaardigheid, houding en taal). De evaluatie hiervan, het dagelijkse werk en de syntheseproeven - het woord 'examens' was al bijna begraven! - zouden de basis vormen voor het oordeel over de leerling. Tussendoor had iedereen ook de mond vol over didactische en methodische vernieuwingen als groepswork, projectonderwijs, persoonlijke dossiers. Heel mooie woorden... maar in 1975-1976 werd de docimologie toch weer afgevoerd. Leraren leerden (?) er alleen bladzijden wortelvremde pedagogentaal bij.

Vso stond daarmee echter nog niet buiten spel. De studiedag van 08.02.1980 was volledig gewijd aan de filosofie en de praktijk van type I ofte vso. Alle leraars van het vrij onderwijs regio Tienen mochten er o.a. luisteren naar de profetische taal van de heer Standaert, één der nationale voorvechters. Op de personeelsvergadering van 02.03.1982 scheen het verdict gevallen: het Tiense vrij onderwijs zou op 1 september 1983 overstappen naar het Type 1. Er werden werkgroepen gevormd om de overschakeling operationeel te maken. Klasserraden waren al opgenomen in de opdracht van de leraars (1982-1983 tot 1987-1988). Zij dienden evenwel meer om leraarsfuncties veilig te stellen dan voor het goed van de leerling. De controverse tussen voor- en tegenstanders van vso zwol evenwel in die mate aan dat het directiecomité op 4 oktober 1982 besloot de onmiddellijke voorbereiding stop te zetten. In dit comité, voorgezeten door de directeur van de KNT, F. Craeninckx hield men het been stijf. De feiten stelden hen in het gelijk. Het St.-Anna-besparingsplan van de regering, de beroering in de onderwijswereld en het failliet van de nieuwe vso-methoediek in vele instituten hebben het vso definitief de das omgedaan. Het O.-L.-Vrouwecollege vaarde er wel bij."

9 'VSO, slachtoffer van onvrijwillige doodslag' (1988)?

In een uitvoerige analyse van het opdoeken van het vso vanwege een fervent vso-voorvechter vinden we ook een aantal aanwijzingen en vooral ook rationalisaties voor het mislukken van het vso. De auteur van 'VSO, slachtoffer onvrijwillige doodslag' (Impuls, nummer 4 - 1988) wou niet dat zijn naam onder de bijdrage stond. We weten enkel dat het een vurige voorstander was van 'autonome

middenscholen' - vermoedelijk iemand van STAM (Studiegroep Autonome Middenscholen).

Volgens de auteur had men het vso radicaal van bovenaf moeten opleggen en veralgemenen. De aarzeling binnen de katholieke koepel en de autonomie van de katholieke scholen zorgden er volgens hem voor dat *“de modale leerkracht, die geleidelijk de zin van het vso begon in te zien, het eerherstel van het louter cognitief onderwijs toejuichte en een definitieve studiekeuze vanaf twaalf jaar weer vanzelfsprekend en handig vond. Want op die manier verviel de vervelende plicht tot binnenklasdifferentiatie en individualisering.”*(NvdR: de vso-voorvechter neemt blijkaar zijn wensen voor werkelijkheid. De meeste leerkrachten geloofden o.i. op geen enkel moment in een gemeenschappelijke eerste graad en dat is nog steeds het geval. De auteur laat zich ook laatdunkend uit over de 'conservatieve' leerkrachten.)

De vso-pleitbezorger staat vervolgens lange tijd stil bij de stelling dat de comprehensiveringsidee blijkaar broos was. Hij brengt het mislukken van het vso in verband met oorzaken als:

- *de economische recessie van de jaren tachtig;
- *de spanning tussen individuele ontwikkelingskansen en sociale integratie;
- *het niet consequent vertalen van het totaal nieuwe vso-paradigma in curriculumkenmerken: de vakkenopsplitsing en het lessenrooster bleven ten onrechte gehandhaafd;

- *steeds meer probleemleerlingen trokken naar vso-scholen en de beste leerlingen gingen naar type-2;
- *de innovatiebegeleiding door de coördinatoren beklemtoonde te weinig de pedagogische en sociale motieven van de vernieuwing. De coördinatoren en begeleiders hielden zich te eenzijdig bezig met onderwijstechnologische zaken zoals het formuleren van operationele doelstellingen e.d.(cf. vso-vademe-cums). We lezen ook: *“In een uiteenzetting over het vso werden een vrij groot aantal vso-principes tegelijkertijd aangebracht, waardoor de essentie onvolgende op de voorgrond trad.”*

- *het uitblijven van procesbegeleiding inzake binnenklasdifferentiatie en individualisering (NvdR: *dit kwam o.i. omdat niemand wist hoe men dit moest aanpakken*);

- *het niet luisteren naar en reageren op kritische vragen van leerkrachten die zich bijvoorbeeld afvroegen of het vso de sociale ongelijkheid niet zou doen toenemen.“

De auteur besluit rationaliserend: *“Samenvattend kunnen we stellen dat de afbraak van de comprehensiveringsidee toegeschreven kan worden aan een interactie van diverse factoren. Deze afbraak hangt vooreerst samen met het huidige economisch en cultureel klimaat, waarin een weinig onderwijsvriendelijk beleid kadert. Maar de kwetsbaarheid t.a.v. de maatschappelijke druk wordt versterkt door zwakke plekken in het innovatieconcept als zodanig. We verwijzen onder meer naar de ambiguïteit van een aantal uitgangspunten en naar de incongruentie tussen uitgangspunten en vormgeving. Het uitblijven van een fundamenteel veranderingsproces is daarnaast te wijten aan een innovatiebegeleiding, waarin doeltreffendheid, procesgerichtheid en continuïteit ontbreken, en aan een ambigu en aarzelend onderwijsbeleid.”* Ook op vandaag zijn de STAM-leden nog steeds kwaad dat de minister hun eigenzinnige ideeën niet aan alle scholen wil opleggen – zoals zijzelf dat proberen te doen op hun eigen STAM-scholen.

9 Besluit

9.1 Nieuwe schoolstrijd?

We kunnen veel leren uit de historiek van vso-1. Die geschiedenis lijkt zich te herhalen. Net zoals bij de start van het vso in 1970 wekken de ministers, de commissie-Monard, een aantal onderwijskoepels en het vernieuwingsestablishment de indruk dat er een grote consensus over de dringende invoering van een vso-2 bestaat. Zal dit ook het geval zijn in het VLOR-advies dat binnenkort gepubliceerd wordt (eind januari?). Van een consensus is net als in 1970 echter absoluut geen sprake. Weinig of geen leerkrachten s.o. en leerkrachten 3^{de} graad l.o. geloven in de zegeningen van zo'n hervorming. We hebben dit al op kleine schaal uitgetest en dagen de minister en de koepels uit om dat ook eens te doen. Een en ander blijkt ook uit de vele positieve reacties op ons themanummer 151 (november 2009).

De nog niet georganiseerde critici en leerkrachten hebben het momenteel - net als in de beginjaren zeventig - wel moeilijk om op te boksen tegen al het geweld van de vso-2-lobby. Op de vele studiedagen rond het plan-Monard worden ze nooit als spreker of toehoorder uitgenodigd. Onze kritische reacties op het plan-Monard worden officieel doodgezwegen. De onderwijsbonden raadpleegden nog hun leden niet, maar toch moesten ze al kleur bekennen binnen de VLOR. De geschiedenis lijkt zich zal te herhalen.

Anderzijds denken we ook dat de critici zich geleidelijk aan zullen organiseren. Ook inzake het recente inclusie-plan 'Leerzorg' kwamen de reacties heel traag op gang. Het inclusie-debat nam een aanvang in 1996 en er was zelfs in 1998 al een gunstig VLOR-advies. Een paar jaar geleden bleek dan plots dat de meeste leerkrachten en scholen zelfs het afgezwakt inclusie-leerzorgplan van minister Vanden-broucke afwezen. De vso-2-kogel is ook nog lang niet door de onderwijskerk.

9.2 Debat is moeilijker geworden

Een debat op vandaag is in tal van opzichten wel moeilijker dan destijds bij vso-1. Een paar voorbeelden. Een eerste moeilijkheid is *dat de stem van de critici momenteel minder kans krijgt in de pers en in de media*. We stelden de voorbije maanden bijvoorbeeld vast dat *Guy Tegenbos van De Standaard* resoluut de kaart van het plan-Monard trok en hiervoor geregeld propaganda maakte. Onze eigen publicaties krijgen niet de minste vermelding. Ten tijde van vso-1 haalden kritische stemmen veel vlugger 'De Standaard' e.d. Er zijn momenteel ook veel minder open debatten dan in de jaren zeventig en tachtig. Het vernieuwingsestablishment dat leeft van vernieuwingen als vso-2 is ook aanzienlijk groter geworden. Ten tijde van vso-1 kwam er ook veel kritiek vanuit tso-koepels, maar momenteel zijn die koepels meestal niet meer zelfstandig, maar opgeslorpt binnen de brede koepels van het secundair onderwijs. Het zal nu moeilijker zijn om de stem van het tso te beluisteren. Er zijn momenteel ook minder politici die deel uitmaken van de schoolbesturen.

9.2 Minder gunstig klimaat voor vso-2

Anderzijds is de maatschappelijk context die vernieuwingen als vso faciliteren, anders dan in '68. *Het naïef geloof in de maakbaarheid van onderwijs en maatschappij in het zog van mei'68 is er niet meer - mede als gevolg van het feit dat de zegeningen van veel vernieuwingen uitbleven en dat achteraf de hervormingen weer werden afgevoerd.

*In de ons omringende landen maakten we destijds een evolutie mee richting vso; momenteel maken we er een evolutie mee anti-vso.

*Ook in *onderwijskundige* middens is de invoering van comprehensief onderwijs momenteel vrij controversieel. Waar bijvoorbeeld de Leuvense pedagogen destijds de grote pleitbezorgers waren van het comprehensief onderwijs, is dit momenteel niet langer het geval. Dit blijkt ook uit de eerste bijdrage in dit nummer over de kritische reactie van prof. Jan Van Damme op het plan-Monard.

*Ook de financiële context is momenteel minder gunstig. De chantagetruc van de *financiële vernieuwingsdruk* kan de minister moeilijk toepassen omdat er de komende jaren bespaard moet worden.

Bijlage: financiële vernieuwingschantage

Financiële vernieuwingschantage lijkt ons totaal verwerpelijk. We illustreren dit even aan de hand van de multisectorale hervorming van het hoger onderwijs. In het plan-Monard voor die hervorming wou men de schaalvergroting afdwingen door het lineaire principe te vervangen door het principe van '*hoe meer leerlingen, hoe meer centen per leerling*'. Rond 1994-1995 hadden we mede dankzij de steun van de liberale partij bekomen dat opleidingen met 600 leerlingen toch autonoom mochten blijven bestaan en dat de financiering lineair zou zijn (= evenveel per leerling.) Wij ijverden ook voor samenwerking tussen de lerarenopleidingen i.p.v. de *multisectorale* schaalvergroting - die enkel in Nederland en Vlaanderen bestaat. Een tijdje later pasten minister *Luc Van den Bossche en Monard* echter een nieuw financieel chantagemiddel toe om het voortbestaan van kleinere scholen onmogelijk te maken: een opleiding die minder dan 2000 leerlingen telde, kon niet langer centen krijgen voor schoolgebouwen e.d. De multisectorale schaalvergroting kwam er, maar we hebben nu bijna dubbel zoveel regentaten lichamelijke opvoeding als destijds en de samenwerking tussen de lerarenopleidingen onderling is sterk verminderd. In Nederland werd de financiële chantagetruc niet toegepast en zijn 7 lerarenopleidingen zelfstandig gebleven. Zij tellen gemiddeld een 800 leerlingen. Wat blijkt nu: die 7 autonome lerarenopleidingen behalen de 7 hoogste scores voor de accreditatie en beschikken over meer personeel en werkingsmiddelen, omdat er geen centen geïnvesteerd moeten worden in de dure en bureaucratistische koepels van de hogescholen. De opeenvolgende hervormingen - met inbegrip van de recente outputfinanciering - leidden tot een sterke niveaudaling. e.d. Toch horen we nog steeds ministers, Georges Monard en anderen verkondigen dat de multisectorale hogescholen de redding van onze (leraren)opleidingen betekenden. De van bovenaf opgelegde hervorming van het hoger onderwijs zou volgens Monard e.a. ook model moeten staan voor de hervorming van het s.o.

Reactie op stemmingmakerij over *sociale discriminatie & falende democratisering* in 'De sociale staat van Vlaanderen 2009'

Visie Onderwijskrant, Nederlands beleid; prof. Jan Van Damme & Marc Depaepe, ...

Raf Feys & Marc Hullebus

1 Vernietigend & fout regeringsrapport

Onlangs verscheen het rapport 'De sociale staat van Vlaanderen 2009' van de studiedienst van de Vlaamse regering. In opdracht van minister Vandembroucke werden de Leuvense Hiva-onderzoekers I. Nicaise, S. Groenez, & K. De Rick uitgenodigd het deelrapport 'De ongelijke weg door het onderwijs' op te stellen. De basisconclusie omtrent de democratisering van het onderwijs klinkt vernietigend. In dit rapport betogen Nicaise en co eens te meer dat er geen sprake is van een echte democratisering. "Ons Vlaams onderwijs bengelt internationaal gezien aan de staart inzake gelijkheid ... De overgang naar het s.o. is het grote scharniermoment."

Volgens Nicaise en co steeg de kansongelijkheid zelfs vanaf de jaren 1990 in het hoger onderwijs. Ook socioloog en kabinetschef Koen Pelleriaux beweerde nog niet zo lang geleden dat "de 'democratisering' van het hoger onderwijs mislukt was". In het rapport van de Vlaamse regering lezen we: "De grote expansie van het hoger onderwijs sinds de jaren '60 heeft niet geleid tot een democratisering. Bij de hoogste onderwijstrede (hoger onderwijs) zien we een daling van de relatieve kansongelijkheid bij mannen tot en met de jaren '60 (geboortecohorte 1941-1950), daarna is de kansongelijkheid vrij constant, tot zelfs licht stijgend. Bij de vrouwen blijft de ongelijkheid stijgen om vanaf de jaren '90 (geboortecohorte 1961-1970) te dalen." Ons s.o. is de grote ongelijkmaker: "de overgang naar het s.o. is het scharniermoment".

In Nederland worden de berekeningswijzen als deze van Nicaise en de conclusies over de falende democratisering door de onderwijsspecialisten en door de beleidsmensen als onzin bestempeld. Jantine Kriens, projectleider onderwijsachterstandenbeleid schreef hierover in 2004: "De Nederlandse beleidsmensen en onderzoekers accepteren al een tijdje dat er al bij al relatief weinig verborgen talent aanwezig is bij de autochtone handarbeiderskinderen. De onderbenutting van talenten is veel kleiner dan vroeger veelal werd verondersteld en de oorzaken van die onderbenutting hebben vaak te maken met factoren waarop het onderwijs weinig greep heeft.

De laaggeschoolde ouders behoren nu ook 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 al een tijdje van een realistischer standpunt. Sinds het rapport-Dijsselbloem van 2008 vertrekken de Nederlandse beleidsmensen van een nog realistischer standpunt. De gemeenschappelijke basisvorming van 1993-2003- die Monard en co nu in Vlaanderen willen invoeren - werd door de parlementaire evaluatiecommissie als een sociale ongelijkmaker bestempeld; de zwakkere leerlingen waren het meest de dupe. Ook het nieuwe AVC-leren dat de commissie-Monard voorstelt, wordt er als heel nefast bestempeld.

In een recent officieel rapport namens de studiedienst van de Vlaamse Regering zou men enige zin voor objectiviteit en afstandelijke benadering van deze thematiek mogen verwachten. Minister Vandembroucke en de studiedienst maakten het zich gemakkelijk en besteedden dit controversieel onderwerp graag uit aan het Leuvense Hiva. Op de diensten van Jan Van Damme - die in het LOSO-onderzoek al dertig jaar de onderwijsloopbanen in het s.o. onderzoekt - werd geen beroep gedaan. Op het ministerie weten ze immers dat de Van Damme er andere opvattingen op nahoudt dan Nicaise en co. Toen Van Damme in 1994 aantoonde dat er in het eerste jaar s.o. maar 3,4 % zittenblijvers waren en geen 9 à 10 zoals officieel vermeld in het rapport Monard over 'Het educatief bestel in België' van 1991, werd dit hem ook al niet in dank afgenomen. In het interview 10 jaar geleden wou minister Vanderpoorten niet geloven dat het 'officiële' cijfer van haar topambtenaren op een kwakkel berustte. Omwille van die vermeende 10 % *zittenblijvers* bleef ze de eerste graad s.o. als hét grote knelpunt beschouwen. Ze koppelde hieraan ook de conclusie dat de regentenopleiding dus ook niet deugde en dat het regentaat radicaal hervormd moest worden.

Foute analyses van de sterke en zwakke kanten van ons onderwijs, lei(d)den al vaak tot nefaste aanpakken en hervormingen. Dit was ook al rond

1970 het geval bij de invoering van het vso en de moderne wiskunde. Binnen de media en binnen de publieke opinie fungeren de 'officiële' kwakkels over ons onderwijs ook nu als geloofsdogma's & vanzelfsprekendheden. Ze vormen ook de premisses in het plan-Monard voor de hervorming van het secundair onderwijs. Als je maar jaren aan een stuk dezelfde refreintjes debiteert, dan gaat de publieke opinie deze mantra's op den duur ook debiteren.

De voorbije decennia werden we in sociologische rapporten van Nicaise, Jacobs e.a. voortdurend geconfronteerd met de stelling dat we in Vlaanderen nog nergens staan inzake de democratisering van het onderwijs en dat onze scholen zelfs wereldkampioen zijn inzake sociale discriminatie. Nicaise fungeert al lange tijd als huisideoloog en orakel van de Brusselse Koning Albertlaan. Normaliter zouden die beleidsmensen moeten aftreden aangezien hun beleid en investeringen enkel maar een achteruitgang inzake democratisering hebben opgeleverd. Beleidsmensen misbruiken die stemmingmakerij en dat soort beleidsonderzoek echter om ermee hun voortdurende hervormingsplannen te legitimeren. Nog erger lijkt ons nog dat die foute analyses leid(d)en tot hervormingen die precies de kwaliteit van ons onderwijs aantast(t)en, en dus ook een bedreiging betekenen voor het creëren van faire (gelijke) onderwijskansen. Veel hervormingen sinds 1970 bemoeilijken het realiseren van faire onderwijskansen.

In *Onderwijskrant* tonen we al vele jaren aan dat de vernietigende conclusies van Nicaise en co op verkeerde berekeningswijzen en utopische verwachtingen berusten. We zijn niet van plan onze bestrijding van zoveel 'sociologisch' onrecht op te geven. We besteden er in deze bijdrage opnieuw aandacht aan. Dit keer doen we hiervoor ook een beroep op de recente kritiek op de 'sociologische' kwakkels vanwege twee Leuvense onderwijskundigen. Prof. *Jan Van Damme* nam onlangs expliciet afstand van de uitspraken over sociale discriminatie. Ook de Leuvense prof. *Marc Depaepe* formuleerde scherpe kritiek op het sociologisch onderzoek omtrent de democratisering van het universitair onderwijs.

In punt 2 schetsen we onze belangrijkste kritieken op de wijze waarop onze onderwijssociologen de democratiseringsgraad van ons secundair en hoger onderwijs berekenen en op de conclusies die ze hieruit trekken. In de punten 3 tot en met 5 beluisteren we de standpunten en kritieken van Jan Van Damme. Hij toont o.a. aan dat Vlaanderen vrij goed scoort inzake sociale ongelijkheid.

In punt 6 tonen we mede op basis van PISA-herberekeningen voor de groep *autochtone* leerlingen aan dat de topprestatie van Vlaanderen verbluffend is. Ten slotte citeren we in punt 7 de kritieken van *Marc Depaepe* op het sociologisch onderzoek in verband met de democratisering van de universiteit.

2 Sociologisch gecijfer & gemanipuleer in tijd- en luchtledige

2.1 Negatie afomingseffect democratisering

Onze onderwijssociologen vertrekken vooreerst van de veronderstelling dat er in de loop der tijden steeds evenveel ontginbaar talent aanwezig was/is bij de 'lagere' milieus. In ons interview met minister Vandenbroucke probeerden we deze 5 jaar geleden af te helpen van de 'idées fixes' van Nicaise en co. Na enig aandringen – gaf Vandenbroucke zelf toe dat de arbeidersklasse als gevolg van de democratisering (sociale stijging van getalenteerde arbeiderskinderen) in sterke mate intellectueel is afgeroomd. Die stelling is ook gemeengoed bij Nederlandse onderwijspecialisten. Deze wijzen geregeld op de gevolgen voor het onderwijs van de sterke toename van de maatschappelijke onderklasse. Dit afomingseffect veroorzaakt 2 soorten handicaps: minder intellectuele aanleg én minder educatieve ondersteuning thuis. Ook Jan Van Damme onderschrijft het afomingseffect (zie punt 4). In punt 7 poneert prof. Depaepe eveneens "*dat de sociale structuur van de samenleving van de jaren 1960 in Vlaanderen niet te vergelijken is met die van twintig, dertig of veertig jaar later*" (zie punt 3). Volgens Depaepe houden de meeste studies geen rekening met de veranderde contexten.

2.2 Negatie maatschappelijke en situationele context

Nicaise en co 'vergeten' of 'verzwijgen' eveneens dat de maatschappelijke onderwijscontext ook in andere opzichten niet meer dezelfde zijn als pakweg 50 à 40 jaar geleden. Dit komt nog het duidelijkst in onze (groot)steden tot uiting. Wie rekening houdt met deze realiteit, besteedt bijvoorbeeld de nodige aandacht aan het opstellen en vergelijken van afzonderlijke berekeningen voor de (groot-)steden en voor de meer landelijke gebieden. Zo was in 1991 - bij het opmaken van het rapport '*Het educatief bestel in België*' - het aantal zittenblijvers in het eerste jaar s.o. in Brussel e.d. al meer dan 10 x groter dan in de landelijke regio Torhout (1, 2 %).

Dit is intussen nog toegenomen. Hieruit alleen al kan je besluiten dat problemen die zich vooral in de grootsteden situeren geen gevolg zijn van de 'discriminerende' *structuur* van ons s.o.. Die structuur is overal dezelfde, maar de verschillen in leerprestaties, zittenblijvers e.d. zijn enorm. Uit studies blijkt dat dit ook geldt voor onderwijsdroomland 'Finland' – ook al zijn er daar veel minder verstadelijkte en verpauperde gebieden.

2.3 Utopische verwachtingen: afkomstloze participatie, school als grote gelijkmaker

De sociologische berekeningen vertrekken ook nog steeds van *utopische GOK-verwachtingen* die gestoeld zijn op verkeerde premisses. We moeten en kunnen volgens Nicaise en co een *evenredige of klassenloze participatie* (en gelijke leerresultaten) in het aso en aan de universiteit bereiken. Dit stoelt op de (foute) veronderstelling dat de aanleg evenredig verdeeld is over de verschillende bevolkingsgroepen en dat de school een gebrek aan ondersteuning thuis volledig kan compenseren. De school zou volgens Nicaise en co de grote en almachtige (sociale) gelijkmaker kunnen zijn.

2.4 Statistische manipulaties & gemanipuleer met SES

Er zijn kleine leugens, grote leugens en statistieken. Met statistieken kan je vaak alle richtingen uit. Dit blijkt al uit de wijze waarop de PISA-statistieken berekend en totaal uiteenlopend geïnterpreteerd worden. Zo merkten we al in de eerste bijdrage in dit nummer dat volgens de berekeningen van Van Damme ons secundair onderwijs in sterke mate faire (gelijke) onderwijskansen biedt, terwijl Nicaise en co al jaren beweren dat de sociale discriminatie nergens groter is dan in Vlaanderen. Ook *prof. Marc Depaep* wijst in punt 7 op de problemen met de sociologische studies omtrent de democratisering van ons onderwijs en op "*de methodologische, i.c. statistische 'manipulaties' die op het gewonnen materiaal worden uitgevoerd en voor de leek meestal een 'verhullend' karakter (kunnen) hebben.*" Onderzoekers maken in hun voorstelling van de conclusies ook vaak het verschil niet tussen steekproeven en echte tellingen.

Zelf analyseerden we uitvoerig de fouten in de statistische berekeningen van Nicaise en Hirtt in hun boek *'De school van de ongelijkheid'* (EPO, 2007). We besteedden ook veel aandacht aan statistieken i.v.m. landenvergelijkende studies als PISA

en TIMSS, i.v.m. het lot van de migrantenleerlingen, ... We wezen destijds op de kwakkels i.v.m. zittenblijven e.d. in het overheidsrapport *'Het educatief bestel in België' van 1991*. Ook Jan Van Damme bevestigde in 1994 dat het hier om kwakkels ging. Volgens Unesco-berekeningen van 1991 was ons lager onderwijs wereldkampioen zittenblijven - samen met Tobago-Trinidad, tot we ontdekten dat onze topambtenaren vergaten te delen door het aantal leerjaren. Enzovoort.

We merkten ook dat de 'lepe' sociologen de sociaal-economische status van de leerlingen de voorbije jaren plots anders berekenden dan vroeger het geval was. Ze kennen nu het meeste - en soms zelfs alle - gewicht toe aan het scholingsniveau van de ouders. Ze beschouwen dit ten onrechte als een zuivere socio-ecomische factor. De relatie met de scholingsgraad drukt o.i. meer de invloed uit van de intellectuele erfenis, dan van het typisch socio-economische. Veelal wordt de uitdrukking SES gebruikt, ook al slaat die enkel op de scholingsgraad of het hoogste diploma van de ouders. We stellen voor om in dit laatste geval de term 'SIS' (Sociaal-Intellectuele Status) te gebruiken. Een hoge SIS drukt dan uit dat het gemiddeld gaat om leerlingen met een hogere intellectuele aanleg en met meer educatieve ondersteuning van huisuit. Dan wordt meteen ook duidelijk dat de hoge relatie met de SIS evident is en niet per se aan discriminatie te wijten is.

In onderzoeken worden ook vaak *appels met peren* vergeleken. Zo werden de prestaties van migrantenkinderen in landen als Canada- die inzake migratie een selectief beleid voeren en enkel beter geschoolden toelaten - vergeleken met landen met migrantenouders die ongeschoold zijn of hoogstens een diploma lager onderwijs hebben. Pure manipulatie – ook vanwege de PISA-kopstukken, onze ministers, topambtenaren, Nicaise ... Volgens Nicaise en co en het rapport van de studiedienst van de Vlaamse regering worden de migrantenleerlingen nergens meer 'sociaal' gediscrimineerd dan in Vlaanderen. Tegelijk verwachten Nicaise en co geen heil van intens NT2-onderwijs, maar wel van de invoering van comprehensief onderwijs als een soort wondermiddel. In *Onderwijskrant* nr. 143 *'Problemen migrantenleerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen'* wezen we op de manipulatie van de PISA-resultaten i.v.m. migrantenleerlingen. We namen er ook afstand van de vele (taal)achterstandsnegationisten. Deze laatsten situeren zich bijna alle in het kamp van de sociologen en

sociolinguïsten. In punt 5 neemt ook prof. Van Damme afstand van het 'officiële' en simplistische discours over het lot van deze leerlingen. Hij wijst tevens op de grote talige en culturele problemen.

3 Vlaanderen echt goed inzake sociale gelijkheid

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

"Dit citaat", aldus Van Damme, *"maakt duidelijk dat een goede analyse tot meer genuanceerde uitspraken leidt dan dat het Vlaams onderwijs blij zou geven van een zeer grote sociale ongelijkheid."* Van Damme neemt hier openlijk afstand van de conclusies van minister Vandenbroucke, Ides Nicaise, topambtenaren en vele anderen.

Ook de verantwoordelijke voor PISA 2000 - *Luc Van de Poele* (UGent) - poneerde destijds: *"Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere klassen. Zij worden niet achtergesteld zoals sommigen ten onrechte in de media voorstellen: ze scoren internationaal eveneens zéér behoorlijk"* (DS, 30.10. 02). Dit alles belet niet dat de voorbije maanden en weken op studiedagen over het plan-Monard nog steeds de stelling verkondigd wordt dat Vlaanderen wereldkampioen sociale discriminatie is en dat dit vooral een gevolg is van ons opgedeeld secundair onderwijs.



Van Damme poneert dus dat het Vlaams onderwijs ook inzake sociale gelijkheid vrij goed presteert en hij neemt hierbij afstand van het officiële discours en van de uitspraken van prof. Ides Nicaise en co.

4 Van Damme: intellectuele afroming

In de in punt 3 vermelde bijdrage blijkt ook dat *Van Damme* geenszins akkoord gaat met de wijze waarop Nicaise en co de democratiseringsgraad van het onderwijs berekenen.

Van Damme schrijft: *"Nu en dan worden we geconfronteerd met vergelijkingen in de tijd – meer met betrekking tot het hoger onderwijs dan met betrekking tot het secundair onderwijs – waaruit zou blijken dat de democratisering afgenomen is. Meer in het bijzonder wordt dan vermeld dat er nu niet meer en wellicht zelfs minder arbeiderskinderen universiteit e.d. lopen dan vroeger. Persoonlijk ben ik geneigd mij aan te sluiten bij degenen die stellen dat het beschreven fenomeen wellicht het resultaat is van de democratisering van het onderwijs zelf. Vroeger was de socio-economische achtergrond in zeer sterke mate bepalend voor de positie die men in het secundair onderwijs innam en voor het al dan niet doorstromen naar het hoger onderwijs. Dit bleek onder meer uit het feit dat veel intelligente jongeren uit de lagere sociale groepen vroegtijdig in het beroepsonderwijs terecht kwamen. Denk aan de autonome beroepsscholen voor meisjes die vijftig jaar geleden op veel plaatsen bestonden. Een ander symptoom was dat veel intelligente jongeren uit de sociale middengroepen niet naar de universiteit maar bv. naar de normaalschool gingen. Door de democratisering van het onderwijs en door de daarmee gepaard gaande hervormingen in het s.o. zijn die pas vermelde fenomenen in sterke mate verminderd. Die vermindering heeft echter meteen de 'intellectuele reserve' in de lagere sociale milieus gereduceerd. In die zin kan verwacht worden dat het in de toekomst niet gemakkelijk zal zijn om nog grote groepen 'arbeiderskinderen' universitaire studies te laten volgen."*

5 Van Damme: talige, culturele ... handicaps migrantenleerlingen

Van Damme schrijft in aansluiting met wat hij in punt 4 poneerde over de intellectuele afroming in Vlaamse lagere milieus: *“De voorgaande redenering (i.v.m. het afromingseffect) geldt o.i. niet voor de nieuwe Belgen. Men mag aannemen dat in deze groepen de ‘intellectuele reserve’ groter is dan blijkt uit heel wat intelligentieonderzoek. Even waar is echter dat de culturele verschillen in dit geval bijkomende drempels opwerpen zodat specifieke inspanningen vanuit het onderwijs nodig zullen zijn om een ‘nieuwe democratisering’ te realiseren. Overigens lijkt het ons onvermijdelijk dat zo’n operatie tijd zal vragen. En daarbij denken we eerder in termen van generaties dan van jaren. Dit betekent niet dat we er niet dringend werk moeten van maken. Onze vaststelling dat ook allochtonen met beter opgeleide ouders in het secundair onderwijs achterop blijven ten opzichte van gelijkaardige autochtonen, is een aanwijzing dat er inderdaad een paar generaties nodig zullen zijn”*. In dezelfde bijdrage schrijft Van Damme ook dat de zwakke score van de migrantenleerlingen voor een groot deel ook te wijten is aan de taalachterstand. Volgens Nicaise en Hirtt spelen er bij de migrantenleerlingen enkel sociaal-economische factoren een rol, net zoals bij de Vlaamse arbeiderskinderen (*De school van de ongelijkheid*, EPO, 2007).

6 Verbluffende prestatie voor PISA & TIMSS

Om de prestaties van landen op PISA, TIMSS e.d. eerlijker te kunnen vergelijken moeten we volgens *Jan van Ravens* (topambtenaar ministerie Nederland) ook berekeningen maken voor de aparte groep autochtone leerlingen. Zo zijn de hoge score van Finland en de relatief beperktere verschillen tussen de 10 % zwakste en sterkste leerlingen mee te wijten aan het feit dat er uiterst weinig migrantenleerlingen zijn. Als we enkel rekening houden met de autochtone leerlingen, dan presteren de Vlaamse gemiddeld nog een stuk beter dan in comprehensief Finland en ook onze zwakste presteren dan bijna evengoed als de Finse. We baseren ons voor die berekening vooral op een rapport van *Jan van Ravens* van het Nederlandse ministerie van onderwijs (*Een koers voor het Nederlands onderwijs*, oktober 2007, zie Internet).

Volgens de Vlaamse PISA-verantwoordelijke *Luc Van de Poele* (UGent) wordt de score voor de zwakkere Vlaamse leerlingen ook vertekend door het feit dat in Vlaanderen ook de buso-leerlingen deelna-

men aan PISA. Ook dat zouden we nog moeten verrekenen.

Dat uitgesproken niet-comprehensieve landen als Vlaanderen en Nederland op kop staan voor PISA en TIMSS is volgens *Jan van Ravens* ook nog omwille van een andere reden verrassend en verbluffend. Terwijl 15-jarige leerlingen in comprehensieve landen nog voor 100% van de lestijd bezig zijn met ‘algemeen vormende’ leerstof die belangrijk is voor de PISA- en TIMSS-tests (lezen, wiskunde, ...), is in Vlaanderen een belangrijk deel van de leerlingen op die leeftijd al voor een aanzienlijk deel van de tijd met de handen bezig. Dit geldt volgens *van Ravens* ook voor Nederland - wel in een iets mindere mate o.i. dan voor Vlaanderen. Onderzoekers die vaststellen dat zwakkere 15-jarigen in Finland beter presteren voor PISA dan in een aantal niet-comprehensieve landen, wijten dit vaak al te vlug aan de comprehensieve structuur. Bij de interpretatie houden ze geen rekening met het feit dat die zwakkere leerlingen in comprehensief Finland de voorbije 3 jaar veel meer uren algemene vorming (wiskunde e.d.) genoten hebben, en minder uren technische vakken. PISA en TIMSS evalueren enkel de algemene vorming en dit enkel bij 15- of 14-jarigen. Terloops: ook de scholingsgraad van de ouders van de 10 % zwakste leerlingen is een stuk hoger in Finland.

De kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen (veelal afkomstig uit beroepsvoorbereidend jaar en buso) wordt voor Vlaanderen een heel stuk kleiner als we de uitslag voor de autochtone leerlingen apart berekenen; als we rekening houden met het feit dat in Vlaanderen ook de buso-leerlingen deelnamen aan PISA, en als we rekening houden met de beperktere PISA-gerichte instructie die deze leerlingen in ons s.o. gekregen hebben.

De PISA- en TIMSS-verschillen tussen onze zwakste en sterkste leerlingen zijn dus ook flink aangedikt door het feit dat die sterkste in het s.o. (lees: aso) veel meer uren wiskunde genoten hebben, dan de zwakste die uit het beroepsvoorbereidend jaar of uit het buso komen.

Jan van Ravens is overigens net als wij van oordeel dat de verschillen in de *allochtone populatie* groot zijn, dat men niet zomaar de landen op dat vlak kan vergelijken. Hij wijst o.a. op het selectief migratiebeleid van Canada waarbij enkel ‘beterre’ (meer geschoolde migranten) toegelaten worden. Hij toont ook uitvoerig aan dat het normaal is dat bijvoorbeeld de vele Marokkaanse Berberkinderen wiens (groot)ouders niet of heel laag

geschoold zijn, laag presteren voor PISA en TIMSS. In het 'officiële' standpunt verzwegen minister Vandebroucke e.a. ook dat de Turkse en Marokkaanse migrantenleerlingen niet enkel in Vlaanderen, maar in alle landen heel zwak scoorden.

Vergelijkingen van al dan niet comprehensief opgeleide leerlingen op het einde van het secundair onderwijs en in het hoger onderwijs leveren vaak ook andere resultaten op dan PISA-onderzoek bij 15-jarigen. We verwijzen hier naar de bijdrage in dit nummer over recent onderzoek van prof. H. Fend in Duitsland (zie p. 43-44). Bij onze 15-jarigen zijn er overigens ook opvallend minder leervertraagden. Bij onze (autochtone) leerlingen is er ook minder ongekwalificeerde uitstroom dan in de meeste landen en de doorstroming naar het hoger onderwijs verloopt vrij vlot. We wijzen ook nog eens op Van Damme's stelling dat onze beste leerlingen wat onderpresteren in het lager onderwijs (cf. PIRLS 2006 begrijpend lezen in 4^{de} leerjaar), maar na 2 à 3 jaar gedifferentieerd s.o. voor PISA presteren als de beste van de wereld (zie eerste bijdrage in dit nummer). Het lijkt erop dat onze gedifferentieerde onderwijsvormen al bij al meer voordelen dan nadelen opleveren. Indien we het bestaande systeem verder optimaliseren en de *echte* knelpunten aanpakken, dan kunnen we de resultaten nog gevoelig verhogen. Het invoeren van een nieuw comprehensief systeem zou veel meer nadelen dan voordelen opleveren en ontzettend veel centen kosten.

7 Prof. Depaepe bekritiseert onderzoek democratisering universiteit

Op de *Landelijke Pedagogendag* van 15 mei 2009 hield de Leuvense prof. Marc Depaepe een opgemerkte spreekbeurt met als titel "*Ruimere kansen voor allen?*" *Over het historisch onderzoek van de universitaire expansie in Vlaanderen, vanaf het midden van de jaren 1960 tot heden*". Depaepe werkt momenteel aan een onderzoek in verband met de universitaire expansie en liet hier al in zijn kaarten kijken. Hierna drukken we de voorstelling van zijn spreekbeurt af zoals die te vinden is op de folder van de *Landelijke Pedagogendag* (zie Internet).

Depaepe: "In het collectieve geheugen over de geschiedenis van het universitair onderwijs staat de fase van de universitaire expansie uit de jaren 1960 als de *'eerste golf van de onderwijsdemocratisering'* ge-brandmerkt. Rudimentaire statistische gegevens

daarover duiken dan ook op in de schaarse sociaal-wetenschappelijke literatuur die in Vlaanderen aan het thema werd gewijd.

In 1998 schreef *Koen Pelleriaux*, toenmalig medewerker aan de vakgroep sociologie van de VUB en huidig kabinetschef van onderwijsminister Vandebroucke: "*Tijdens de jaren 1960, kenden de universiteiten een groei van 250 %*". Toch is het juist dit soort schaarse wetenschappelijke literatuur die de naïeve thesis van de democratisering sterk nuanceert en/of problematiseert. Op basis van allerlei statistische berekeningen aan de hand van gegevens gewonnen uit survey-onderzoek wordt door Pelleriaux besloten dat "*de 'democratisering' van het hoger onderwijs mislukt is. Veel meer jonge mensen kregen de kans een universitair diploma te halen, de bias naar sociaal beter geplaatste groepen is echter even groot gebleven*". Met andere woorden: van de ruimere kansen hebben vooral de beter geplaatste middengroepen kunnen profiteren.

Dezelfde teneur treffen we aan in de studie van *Barbara Tan* (1998), de toenmalige medewerkster aan het *Centrum voor Sociaal Beleid van de UFSIA*, in hetzelfde jaar in het *Tijdschrift voor Sociologie* deed verschijnen, en waarop Pelleriaux zich deels inspireerde. Tien jaar later, in 2008, werd het onderzoek van Tan overgedaan door *Geert Verbergt, Bea Cantillon en Karel Van den Bosch*, eveneens van het Centrum voor Sociaal Beleid van de Universiteit Antwerpen. Ook hun conclusie laat weinig aan de verbeelding over: "*de democratisering van het hoger onderwijs vordert niet*", zo luidt het. Te Leuven kwam men in het HIVA met gelijkaardige gegevens aan draven. Een onderzoeksrapport (mei 2008) van *Steven Groenez* besluit als volgt: "*Er gaan nu meer arbeiderskinderen naar de universiteiten en de hogescholen dan vroeger. Maar de massificatie van het hoger onderwijs is nog geen democratisering. Andere beroepsgroepen zijn er minstens even sterk op vooruitgegaan. Met andere woorden, de positie van arbeiderskinderen tegenover de anderen is sinds de jaren zestig niet verbeterd. De ongelijkheid is gebleven*".

Hoe plausibel dergelijke conclusies ook mogen 'klinken', feit is dat ze met de nodige kritische zin dienen te worden benaderd. Dat handjevol sociaal-wetenschappelijke onderzoekingen leverde hooguit 'voorstudies' die diepergaand historisch onderzoek noodzakelijk maken. Ik noem een aantal zaken die mijn stelling kunnen onderbouwen.

*In hun vraagstelling en besluitvorming nemen de genoemde studies doorgaans een erg 'generalistisch' standpunt in en gaan daardoor soms nogal kort door de bocht: ze rapporteren over de 'democratisering' van het hoger onderwijs als 'algemene' trend in de samenleving en hebben daarbij weinig oog voor differentiaties.

*De genoemde studies nemen ook enkel en alleen het aspect van de sociale mobiliteit op, niet dat van de regionale verschillen, terwijl het wegwerken van de geografische differentiaties ook één van de hoofddoelstellingen van universitaire expansie was.

*Is de sociale structuur van de samenleving van de jaren 1960 in Vlaanderen zomaar te vergelijken met die van twintig, dertig of veertig jaar later? Moet die veranderende context niet evenzeer diachronisch in kaart worden gebracht? Mutatis mutandis geldt dit ook voor het begrip 'democratisering' van het hoger/ universitair onderwijs dat niet alleen 'pluri-interpretabel' was, maar ook over de tijd heen specifieke invullingen kreeg, ook in Vlaanderen.

*De sociaal-wetenschappelijke benaderingen passen in de onderzoekstraditie, waarop het politieke discours van gelijke kansen is geënt. Dat 'gelijke kansen'-beleid is tegenwoordig één van de speerpunten van het Vlaamse onderwijsbeleid. *Maar het neemt niet weg dat er een grote kloof bestaat tussen de invulling van de begrippen 'kansen(on) gelijkheid' van nu en van pakweg veertig jaar geleden.* Evenmin kan eraan worden voorbijgegaan dat de betrokken spelers op het maatschappelijke veld er in die verschillende tijdsgewrochten ook structureel en cultureel anders hebben uitgezien.

*Kortom, een zekere ahistoriciteit is dergelijk sociaal-wetenschappelijk onderzoek niet vreemd, niet alleen wat betreft de context waarin en waarover materiaal wordt gegenereerd, maar ook wat betreft de richting die de 'tekst' van het onderzoek uitgaat. Dat alles wordt nog versterkt door de *methodologische, i.c. statistische 'manipulaties'* (en dat woord hoeft hier niet in pejoratieve zin te worden opgevat) die op het gewonnen materiaal worden uitgevoerd en voor de leek meestal een 'verhullend' karakter (kunnen) hebben.

*Meestal heeft de lezer ook niet door dat de 'enquêtes' waarop het bedoelde sociaal-wetenschappelijke materiaal berust niet van reële participatie-ratio's aan het hoger of universitair onderwijs vertrekt, maar van 'estimaties'.

Op de studiedag zal aan de hand van de voorstelling van nog verder uit te werken onderzoek worden aangetoond hoe zulke kritiek vanuit cultuurhistorisch standpunt het best wordt voorkomen door van primair bronnenmateriaal (kwantitatief zowel als kwalitatief) te vertrekken." Van zodra Depaepé zijn studie zal beëindigen en publiceren, zullen we hierover meer uitvoerig berichten.

8 Besluit

In rapport *'De sociale staat van Vlaanderen 2009'* wordt nog eens duidelijk dat de sociologische stemmingmakerij tegen ons onderwijs nog steeds gesteund wordt door de beleidsmakers. Dit alles verklaart ook waarom voor het recent rapport van de studiedienst van de Vlaamse regering een beroep gedaan werd op prof. Nicaise en het HIVA en er geen rekening wordt gehouden met de afwijkende visie van prof. Van Damme en met 20-jaar LOSO-onderzoek.

We voelden ons tot nog toe eenzaam in de strijd tegen al die sociologische stemmingmakerij en tegen zoveel onverantwoord sociologisch (overheids) onderzoek en misbruik van PISA e.d. Gelukkig konden we recentelijk op de steun rekenen van een paar Leuvense onderwijskundigen en op berekeningen van een Nederlandse topambtenaar. Wellicht hebben we nu ook meer kans dat onze stellingen eens de pers en de media halen. Nog niet zolang geleden zei een journalist ons dat onze visie wel de juiste was, maar dat ze enkel interessant werd voor zijn krant van zodra ze onderschreven werd door professoren en/of onderzoekers. In een interview met minister Vanderpoorten zei deze tien jaar geleden: *'Waarom zou ik mijn topambtenaren niet geloven en jullie wel'.*

In de context van het debat over de hervorming van het s.o. vinden we voorliggende bijdrage relevant omdat de 'comprehensieve' voorvechters vertrekken van de premisse dat ons s.o. wereldkampioen sociale discriminatie is. Zij gaan er dus ten onrechte van uit dat ons gedifferentieerd secundair onderwijs de grote ongelijkmaker is. Vertrekkende van deze foutieve analyses, pakt de commissie-Monard uit met voorstellen die een bedreiging inhouden voor de onderwijskwaliteit. Veel hervormingen sinds 1970 waren nefast voor de onderwijskansen van cognitief en/of sociaal 'benadeelde' leerlingen. We riskeren er straks nog een paar bij te krijgen.

Fend, Pekkala, Ariga & Brunello, Dronkers & Deheus , Oelkers: comprehensief onderwijs in Gesamtschule en elders verhoogt geenszins onderwijs- en arbeidskansen

Raf Feys & Renske Bos

1 Fend: Gesamtschule verhoogt onderwijskansen geenszins

De Duitse onderwijssocioloog *Helmut Fend* was in 1970 één van de ferventste voorstanders van comprehensief onderwijs. Op het gebied van de kansengelijkheid onderzocht *Helmut Fend* al in 1982 de verschillen tussen Gesamtschule en de klassieke gestratificeerde scholen, evenals de verschillen tussen de deelstaten. *Fend* stelde dan al vast dat ook in de Gesamtschule de invloed van de sociaal-economische status (SES) even groot was. *Fend zelf* en de Gesamtschulevrienden waren ontgoocheld (*Fend, Helmut, 1982. Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Weindheim und Basel: Beltz Verlag). Wij vinden dat we hier beter de term SES zouden vervangen door SIS (= sociaal-intellectuele status).

In 2008 zorgde *Fend* voor nog meer ophefmakende en ontnuchterende onderzoeksconclusies. In een grootschalig loopbaanonderzoek volgden *Fend en zijn medewerkers* een grote groep leerlingen tussen hun 12de en 35ste levensjaar die samen het lager onderwijs beëindigden en achteraf al dan niet de Gesamtschule volgden. *Fend en co* 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 luidt: "Zowel bij leerlingen uit de Gesamtschule als uit het drieledige schoolstelsel bepaalt de sociale afkomst in even sterke mate de schooluitslag eind s.o., de verdere vorming hoger onderwijs en de latere beroepspositie." Het gevolgd hebben van de Gesamtschule leidt dus geenszins tot een afname van de invloed van de sociale afkomst en van het onderwijsniveau van de ouders op de schoolresultaten en op de latere beroepsituatie.

Helmut Fend gelooft niet meer in de Gesamtschule. Hij pleit nu voor absolute prioriteit voor het wegwerken van de taalachterstand in het kleuter- en in het lager onderwijs en voor gestratificeerd s.o. Een ontgoochelde *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!" zie (*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 SES of SIS (scholingsniveau ouders e.d.) is dus niet groter bij leerlingen die de klassieke, categoriale school gevolgd hebben. Het is dus niet zo dat de Gesamtschule iets blijvends heeft veranderd aan de relatie met de afkomst en de scholingsgraad van de ouders.

Fend schrijft verder dat precies het lange tijd openlaten van de onderwijswegen in de Gesamtschule, het te lang uitstellen van de keuze in de waarschijnlijk een negatieve invloed uitoefent op de verdere 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 (zie bijdrage over Finland in *Onderwijskrant 151*).

Fend, de vroegere voorvechter van de Gesamtschule, pleit niet langer meer voor een geïntegreerd stelsel zoals de Gesamtschule, maar voor een gestratificeerd s.o; dat sterk lijkt op het Vlaamse (zie volgende bijdrage over evolutie in Duitsland). Uit *Fend's* hervormingsvoorstellen blijkt dat hij nu ook vindt dat een comprehensieve middenschool ook nadelig is voor leerlingen die voorbestemd zijn voor universiteit en hoger onderwijs en die zich maximaal moeten kunnen ontplooiën. Prof. *Fend* en vele anderen geloven dus niet langer dat de comprehensieve middenschool als grote gelijkmaker kan functioneren. In een aantal commentaren bij dit onderzoek lezen we dat de relatie met het scholingsniveau van de ouders meer de invloed van de intellectuele dan van de sociale afkomst uitdrukt. Wij

hanteren dan ook de uitdrukking SIS (= sociaal-intellectuele status) in plaats van SES.

2 Finland en Engeland

In *Finland* vergeleken S. Pekkala, P. Pekkarinen & R. Uusitalo de leerresultaten vóór en na de invoering van comprehensief onderwijs: 'School tracking and development of cognitive skills' (zie Internet). Zij stelden vast dat de overschakeling van een sterk gestratificeerd s.o. naar een comprehensief geen noemenswaardige positieve of negatieve effecten opleverde, ook niet voor de kinderen uit de lagere milieus. In *Engeland* vergeleek men de uitslagen van regio's die al overgeschakeld waren op comprehensief onderwijs met deze die nog niet overgeschakeld waren. De invloed van de SES (SIS) was er even groot binnen de comprehensive schools.

3 Leerlingen in heterogene comprehensieve klassen presteren minder goed

Bij het beoordelen van het effect van comprehensief onderwijs moet men volgens prof. Fend en vele anderen vooral het effect op het einde van de rit - in het secundair en het hoger onderwijs - bekijken (zie punt 1). Men mag zich niet blindstaren op partieel PISA-onderzoek bij 15-jarigen. The proof of the schoolsystem is at the end.

We vermelden in dit verband een recente studie van Kenn Ariga en Giorgio Brunello. Zij stelden op basis van de internationale IALS-data-bank vast dat leerlingen die onderwijs kregen in heterogene klassen, in hun verdere schoolloopbaan significant zwakker presteerden (*Does Secondary School Tracking Affect Performance? Evidence from IALS, Discussion Paper No. 2643*, februari 2007; IZA Bonn - zie Internet). In de bijdrage over heterogene klassen gingen we hier dieper op in (p.19).

4 J. Dronkers & M. De Heus: comprehensief onderwijs: geen effect

De meeste studies in verband met het effect van al dan niet comprehensief onderwijs versus tracking zijn landenvergelijkende studies gebaseerd op de prestaties van de 15-jarigen binnen PISA e.d. en dit voor onderdelen van het curriculum als wiskunde,

lezen en natuurwetenschappen. De conclusies uit dergelijke onderzoeken zijn veelal uiteenlopend en tegenstrijdig. Prof. Nicaise e.a. wekken ten onrechte de indruk dat vergelijkende studies de superioriteit

van comprehensief onderwijs aantonen. Uit een studie van Jürgen Oelkers bleek echter dat de PISA-scores niets te maken hebben met een al dan niet comprehensieve schoolstructuur (*Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich*: zie Internet, website Oelkersvoordrachten, zie bijdrage over Finland in *Onderwijskrant* 151).

De Nederlandse professor Dronkers stelde al herhaaldelijk dat uit zijn onderzoek blijkt dat arbeiderskinderen en migrantenleerlingen niet geholpen worden door het invoeren van comprehensief onderwijs (*M. de Heus & J. Dronkers Can educational systems compensate for societal features?*, *European University Institute*, 8.12.08, zie Internet & standpunt Dronkers in '*Integratiebeleid heeft geen aanwijsbaar effect*', NRC, 28.11.09). Dronkers toont in zijn studies ook aan waarom precies de Turkse en Marokkaanse migrantenleerlingen in Nederland, Duitsland en België opvallend zwak presteren.

Ides Nicaise verwijst geregeld naar een op PISA gebaseerde studie van Hanushek en Woessman die zou uitwijzen dat de sociale discriminatie in comprehensieve scholen kleiner is. Hij weet nochtans dat die studie in de literatuur door bijna iedereen als onbetrouwbaar wordt bestempeld.

Steeds meer mensen vragen zich overigens af of vergelijkingen van al dan niet comprehensieve schoolsystemen op basis van PISA wel mogelijk zijn. Velen vinden de vergelijkingen onverantwoord omdat elk land een heel typische aanpak heeft, een verschillende scholingsgraad van de ouders, een sterk verschillend curriculum, enz. Zo houdt PISA bijvoorbeeld geen rekening met de resultaten op het vlak van de praktische en beroepsvaardigheden die in niet-comprehensieve landen veel meer aan bod komen, maar enkel met algemene vaardigheden die bijvoorbeeld in ons tso en bso iets minder aan bod komen. Waarom waardeert en beoordeelt PISA die praktische kennis en vaardigheden niet? Waarom houdt de OESO geen rekening met de resultaten op het einde van het secundair onderwijs en in het hoger onderwijs? Vergelijkingen waarbij men twee schoolsystemen binnen eenzelfde land bestudeert, lijken in dit opzicht betrouwbaarder (zie punt 1 en 2).

5 Besluit

Uit deze bijdrage blijkt dat veel onderzoekers tot de conclusie komen dat comprehensief onderwijs helemaal niet tot betere resultaten leidt.

Duitsland: naar compromis na 40 jaar Gesamtschule-strijd Gymnasium & Sekundarschule vanaf 12 jaar

Raf Feys

1 40 jaar Gesamtschule-strijd

In Duitsland woedt al 40 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. Meer dan de helft van de Duitse leerlingen volgen nog steeds het driedelige systeem (Gymnasium, Realschule en Hauptschule), de rest de Gesamtschule. In bepaalde Länder zijn de Gesamtschulen sterk vertegenwoordigd, in andere veel minder. De Gesamtschule wordt in twee verschillende vormen aangeboden. In de *coöperatieve* vorm komen *Hauptschule, Realschule en Gymnasium* onderwijskundig en organisatorisch samen binnen een *multilaterale school*. Het gaat hier niet om echt comprehensief onderwijs aangezien het onderwijs plaats vindt in klassen waarin zich uitsluitend leerlingen van hetzelfde schooltype - b.v. Gymnasium - bevinden.

In de echte of *geïntegreerde Gesamtschule* wordt onderwijskundig en organisatorisch hetzelfde onderwijs aangeboden aan alle 10- tot 15-jarigen, maar na de zevende klas wordt het onderwijs aan de 13-jarigen meestal wel al naar prestatie gedifferentieerd in verschillende cursussen en op ten minste twee niveaus aangeboden. In die zin gaat de gemeenschappelijke basisvorming in de *geïntegreerde Gesamtschule* minder ver dan in het Plan-Monard. Ook in de *geïntegreerde Gesamtschule* worden de leerlingen dus vanaf 13 jaar (= ons 2de jaar s.o.) naargelang van hun niveau in klassen verdeeld, om aldus heterogene klassen te vermijden. In veel comprehensieve landen wordt er overigens met niveaugroepen gewerkt. In comprehensieland Finland kunnen de leerlingen zelfs al vanaf het 4de leerjaar lager onderwijs kiezen voor een al dan niet moeilijke 2de taal; de beste leerlingen kiezen dan b.v. Russisch. Het Vlaamse basisonderwijs is dus in die zin comprehensiever dan het Finse.

De grootste politieke partij - de CDU-CSU - zit in het kamp van de tegenstanders van de 'geïntegreerde' Gesamtschule. In het recente partijprogramma lezen we: "*Die CDU will aber ihrem Grundsatz, schulische Vielfalt statt Einheitsschule treu bleiben und die Schüler weiterhin in verschiedene Schulformen aufteilen.*" Hermann Krusemark drukt de kritiek zo uit:

"We zijn tegen de geïntegreerde Gesamtschule, omdat in een gedifferentieerd systeem kinderen met een verschillende begaafdheid doelgerichter begeleid kunnen worden;

**omdat de Gesamtschulen beduidend slechter presteren volgens PISA en andere vergelijkende studies;*

** en omdat de Gesamtschulen er niet in slagen de relatie tussen de sociale afkomst en de schoolloopbaan te reduceren (cf. onderzoek Max Plank Institut für Bildungsforschung en Helmut Fend).*

In een recent manifest van de *Elternverein Nordrhein-Westfalen 'Eine Schule für alle, nein danke'* wordt er o.a. op gewezen dat de leerlingen in Gesamtschule voor PISA e.d. zwakker presteren (29 september 2008). De oudervereniging betreurt vooral ook "*dat de propagandisten van de Gesamtschule vanaf 1968 de didactische fundamenteën van effectief onderwijs in vraag hebben gesteld.*" De CDU, de socialisten (SPD) en de groenen hebben van de Gesamtschule al vanaf 1968 een strijdpunt gemaakt - ook bij de recente verkiezingen. Vooral in Länder waar de SPD aan de macht kwam, werden Gesamtschulen opgericht.

Het interessante aan Duitsland is dat men de resultaten van de Gesamtschule kan vergelijken met het traditionele onderwijssysteem dat is blijven bestaan - zoals er bij ons destijds een VSO bestond naast een type-2. PISA zorgde voor veel beroering in Duitsland. Een aantal studies toonden aan dat de deelstaten met minder Gesamtschule beter presteerden en dat de resultaten in de Gesamtschulen beduidend lager lagen. 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 omdat ze de opbrengst van de Gesamtschule niet durfden onderzoeken. Anderzijds misbruikte PISA-kopstuk *Andreas Schleicher* de vergelijking met Finland, voor zijn aanval op de klassieke driedelige structuur. Als gevolg daarvan dreigden een aantal onderwijsministers van Duitse Länder niet langer te participeren aan PISA.

2 Naar tweeledige lagere cyclus s.o. en 6 jaar lagere school

2.1 Naar compromis

Na 40 jaar is de strijd er dus nog niet beslecht. Toch merken we dat in een aantal Länder wordt aangestuurd op - of overgegaan op - een soort compromis- of eenheidstype: een 6-jarige i.p.v. 4-jarige lagere school gevolgd door een tweeledige lagere cyclus met een onderscheid tussen gymnasium (aso) enerzijds en een Sekundarschule, een combinatie van tso/bsc anderzijds. En binnen beide onderwijsvormen ook nog verschillende beheersingsniveaus - ongeveer zoals in Vlaanderen dus.

De mogelijke invoering van een 6-jarige lagere school botst wel op het verzet van veel ouders en van een aantal onderzoekers die beweren dat de sterkere leerlingen al te weinig vorderingen zullen maken in een gemeenschappelijke derde graad. Ze steunen zich daarvoor op onderzoek in de deelstaat Berlijn waar - bij uitzondering op de regel - de meeste leerlingen nog een 6-jarige lagere school volgen. Een aantal Berlijnse leerlingen - vooral de beste - verlaten echter de lagere school na 4 jaar en volgen dan onmiddellijk het secundair onderwijs in een gymnasium. Uit onderzoek zou blijken dat leerlingen met even hoge leerprestaties in het vierde leerjaar op 12-jarige leeftijd een stuk hoger scoren voor rekenen, taal e.d. als ze op 10-jarige leeftijd overgestapt zijn naar het gymnasium.

Om tegemoet te komen aan deze kritiek, stellen velen voor dat een paar vakken in de derde graad lager onderwijs op 2 beheersingsniveaus aangeboden zouden worden. Er is in Duitsland dus steeds meer eensgezindheid omtrent het feit dat leerlingen van 10 à 12 jaar beter af 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., Patrick Weyns, destijds voorstelden.

2.2 Visie van prof. Helmut Fend

In de vorige bijdrage bleek uit recent onderzoek van prof. Helmut Fend dat de *Gesamtschule* geenszins de latere onderwijs- en arbeidskansen verhoogde. Helmut Fend, de vroegere pleitbezorger van de

comprehensieve Gesamtschule behoort nu tot de velen die de beperkingen en gevaren van de *Gesamtschule* inzien. Uit zijn onderzoek heeft Fend zijn conclusies getrokken en zijn visie bijgesteld. 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 opteert hij nu voor een onderwijsstructuur die opvallend veel gelijkenis vertoont met de Vlaamse.

De allerbelangrijkste 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. Hij vindt verder ook dat er absolute prioriteit verleend moet worden aan het wegwerken van de taalachterstand in het kleuter- en in het lager 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 *Gymnasium* (een soort aso) en anderzijds *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 volgens Fend echter maar slagen als er veel meer geïnvesteerd wordt in de vele leerlingen met grote gedragsproblemen e.d. die nu de *Hauptschule* bevolken. Als dit niet gebeurt dan behoudt men volgens Fend beter het drieledige systeem.

We citeren nog even de voorstellen van Fend voor ten minste 2 onderwijsvormen en dit vanaf 12 jaar: *Gymnasium* en *Sekundarschule*. Als eerste onderwijsvorm stelt Fend een soort aso voor in een *Gymnasium*: "*Ein erster Bildungsgang würde nach der sechsten Klassenstufe direkt zur Studierfähigkeit führen (=gericht op doorstromen 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 de lagere cyclus

van het Gymnasium (Sekundarstufe I : 12-15 jaar) zijn er volgens *Fend* ook nog een differentiatievormen en beheersingsniveaus nodig om in te spelen op de verschillen tussen de leerlingen (H. Fend, *Massnahmen der Weiterentwicklung des Bildungsraumes NWS - Stellungnahme zum Handlungsbedarf*, zie Internet).

Niettegenstaande het hier gaat om een soort aso kan zo'n 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 lagere cyclus doet ons denken aan onze vroegere lagere cyclus s.o. met een toevoeging van een technische module om de overgang na 3 jaar naar een beroepsgerichte Sekundarschule te vergemakkelijken.

Fend omschrijft de 2^{de} 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 zouden in principe na de meer beroepsgerichte *onderwijsvorm* nog voor de hogere cyclus kunnen overstappen naar een meer theoriegerichte richting in de hogere cyclus.

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. Hij pleit ook niet langer voor een vakoverschrijdende aanpak en neemt afstand van het nieuwe AVC-leren als in het Plan-Monard.

3 Besluit

Aan de Gesamtschule-strijd komt er wellicht binnen kort een einde in een aantal Duitse Länder. Opvallend hierbij is ook dat vroegere voorstanders van de Gesamtschule niet langer pleiten voor het behoud van de Gesamtschule, maar voor een gelede lagere cyclus s.o.

Prof. Helmut Fend en vele anderen pleiten er tegelijk voor om dringend de 10 à 12-jarigen terug onder te brengen in het basisonderwijs. Men heeft ingezien dat zowel het vroegtijdig opsplitsen van 10-jarigen in 3 onderwijsvormen, als het sturen naar een comprehensieve Gesamtschule, meer nadelen dan voordelen biedt. Dit is het standpunt dat ook wij al 40 jaar verdedigen. In Frankrijk betreurt men ook al dat men 15 jaar geleden het zesde leerjaar bij het secundair voegde in het kader van het comprehensieve collège unique. Ook prof. C. De Keyser, één van de vaders van het VSO, stelde al in 1968 voor om in het perspectief van het vso het zesde leerjaar bij het secundair te voegen. Voorstanders van een 3x4-structuur tenderen o.i. ook in die richting. We denken dat we niet lichtzinnig mogen omspringen met de derde graad. We betreuren wel dat door de niveaudaling de sterkere leerlingen er minder aan hun trekken komen.

We merken dat *Fend* nu pleit voor verschillende beheersingsniveaus op het niveau van de derde graad lager onderwijs. In de eerste bijdrage over het standpunt van *Jan Van Damme* blijkt dat deze ook pleit voor meer differentiatie in het lager onderwijs om het onderpresteren van de beste leerlingen tegen te gaan. We pleiten in deze context nog eens voor meerdere beheersingsniveaus voor de basisvakken in de eerste graad s.o. en voor het terug afvoeren van de in 2009 ingevoerde eenheidsleerplannen.

Faut-il en finir avec le collège unique ?

In het regeringsprogramma van de Franse president N. Sarkozy werd gekozen voor de radicale afschaffing van het *collège unique* in Frankrijk. Uit recente enquêtes bleek overigens dat de meerderheid van de leerkrachten en ouders hier voorstander van was.

Onlangs verscheen een boeiend boek over deze thematiek met als titel: *Faut-il en finir avec le collège unique?* De uitgever wou een controversieel debat tussen enerzijds prof. Philippe Meirieu, één van de vroegere voorvechters van het comprehensieve 'collège unique' en van de 'pédagogie différenciée' en anderzijds Bernard Kuntz, voorzitter van SNALC, Syndicat National des Lycées et Collèges, die de mening van de tegenstanders vertolkte. Meirieu was vaak adviseur van vorige ministers. Hij kreeg en krijgt als nieuwlichter veel kritiek - samen met andere zgn. 'pédagogistes'.

Ph. Meirieu geeft grif toe dat de beoogde doelstellingen van het collège unique geenszins bereikt werden. Men kan de realiteit niet loochenen en ook Meirieu doet dit niet. Hij stelt: "*Nous avons démocratisé l'accès au collège, mais nous n'avons pas démocratisé la réussite au collège*" ... "*Aujourd'hui, le brevet (diploma) n'a aucune valeur pédagogique*" ... "*Le système d'évaluation est absurde*". Enz.

Bernard Kuntz somt vooreerst de belangrijkste problemen op die het collège heeft opgeleverd:

- "*le faible taux de réussite des enfants d'ouvriers, le taux de chômage des 15-24 ans,*
- "*Les 130.000 jeunes quittant le système sans un bagage minimum*
- "*les jeunes des milieux défavorisés qui font les frais du collège unique*" (= het meest de dupe zijn).

Volgens Kuntz is dit alles niet enkel de schuld van het collège. Al te veel leerlingen start(t)en het secundair onderwijs met enorme tekorten. Maar anderzijds slaagde het *collège unique* er ook niet in deze achterstanden enigszins te reduceren. We moeten volgens Kuntz prioritair investeren in de

achterstandsbestrijding in het basisonderwijs en tegelijk het comprehensief s.o. hervormen; vooral meer differentiatie voorzien in de lagere cyclus.

Beide auteurs wijzen ook op de ambiguïteiten die verbonden zijn met het comprehensieve concept *collège*: "*ses bases contradictoires, voire conflictuelles*" (B. Kuntz) "*Notre collège est ainsi, en quelque sorte, philosophiquement rattaché à l'école primaire et institutionnellement rattaché au lycée*" (P. Meirieu). Volgens Meirieu kan een collège unique maar echt slagen in een andere maatschappij: "*un collège français est un projet de société avant d'être un projet scolaire*".

B. Kuntz gelooft niet in die verhaaltjes over het eerst totaal veranderen van de maatschappij. Hij poneert dat het collège unique dringend afgeschaft moet worden in naam van "*la transmission des savoirs, nécessairement disciplinaire*." Hij wil niet langer een lagere cyclus als eenheidsworst en bekritiseert ook de competentiegerichte aanpak

P. Meirieu wil toch liever het collège voorlopig behouden "*pour favoriser la socialisation des élèves et la culture commune*." Dit klinkt o.i. nogal vaag. Omwille van de sociale integratie moeten de leerlingen samen blijven tot hun 15 en er ook geconfronteerd worden met een gemeenschappelijke cultuur.

Faut-il en finir avec le collège unique ?

Bernard Kuntz – Philippe Meirieu Ed Magnard 2009



Leraar Dominique Viaene (38 jaar GO!) ergert zich aan Plan-Monard en aan tendentieuze bijdrage in 'De Bond'

Dominique Viaene (leraar s.o.)

Aan redacteur *Hilde Timmermans*, Studiedienst 'De Bond'. Geachte mevrouw, het verheugt mij vast te stellen dat u het 'woord vooraf' van uw bedrage over het Plan-Monard in 'De Bond', 23.10.2009, eindigt met de woorden: "Dat vraagt een breed debat." Het zal u misschien niet opgevallen zijn: de voorbije decennia hebben de opeenvolgende ministers van Nationale Opvoeding en later die van het Vlaams Onderwijs *nagelaten om hun onderwijspersoneel op een voldoende wijze te raadplegen in verband met structurele of andere ingrijpende maatregelen in het (Vlaams) onderwijs. We zijn telkens voor een vol-dongen feit geplaatst, "vernieuwingen" worden ons telkens door de strot geduwd.*

Nemen we nu het gelukkig al lang begraven VSO. dat als onderwijsstructuur zeer duur uitviel en waar-bij elke koepel toch zijn eigen weg ging (examens al dan niet schriftelijk, evaluatie al dan niet met een daarbij horend cijfer, e.a.). Na 10 jaar, stierf dat 'Standaert'systeem een stille maar logische dood. Het (Vlaams) onderwijs had er geen meerwaarde bij gevonden enkel een hele zware kost. Nooit werden onderwijzenden achteraf bevroegd omtrent een evaluatie van die ingrijpende vernieuwing. Later volgden tal van andere even weinig succesvolle ingrepen zoals Frans of Engels 2^{de} of 3^{de} taal (de keuze lag bij de leerling), de invoering van die verfoeide moderne wiskunde. En dan het toppunt van cynisme: de invoering van die éénheidsworst in 1989 die er geen is: het éénheidstype in het s.o. Hierbij werd de leraar Gemeenschapsonderwijs de klos: een kind dat zijn eerste jaar SO in het VGSO heeft gevolgd maar voor zijn 2^{de} leerjaar kiest om school te lopen in het GO!, zorgt voor een probleem. Het krijgt in zijn nieuwe school een curriculum waarin 2 lesuren Engels verplicht zijn opgenomen. De leraar draait hiervoor op en zorgt dat die leerling al zijn slaagkansen gaaf houdt door het inrichten van... inhaal-lessen Engels. Ik voeg er hier aan toe dat het Departement Onderwijs een school-directie vrijlaat om te beslissen inhaallessen in te richten al dan niet als normatieve uren... Gezien de jaarlijkse krapte van het lesurenpakket in kleine GO!-instellingen, begrijpt u dat dit probleem zijn gevolgen heeft binnen de schoolorganisatie.

Geachte mevrouw, laat u me toe om toch een wrang gevoel te hebben bij uw vraag of ons Vlaams onderwijs geen nood heeft aan een "nieuw kleedje". Ik maak me hierbij de bedenking dat een nieuw uiterlijk niet perse zorgt voor een betere inhoud ... Het zorgt in elk geval voor een hoop bijkomende energie- en tijdsbesteding voor de betrokken instellingen zonder waarborg voor meer efficiëntie.

Verder gaat u in uw artikel heel kort door de bocht door vast te houden aan een gebruikelijke dooddoener: doeltreffend onderwijs wordt gegenereerd door de scholen zelf; anders gezegd: de scholen hebben al die jaren eigenlijk veel te weinig onder-nomen om de gekende problemen uit de (Vlaamse) wereld te helpen: te veel C-attesten, te veel zittenblijvers, te veel kinderen die uitstromen zonder diploma, het watervalsysteem, verkeerde adviezen bij de keuze van een passende onderwijsvorm of richting, het onvoldoende inspelen op de talenten van elke leerling en dergelijke. Wat een logica: de Overheid bepaalt zonder enig overleg de te bewan-delen weg en duidt achteraf haar korps ten kwade dat de hogervermelde problemen geen oplossing vinden.

Heel traag sijpelt de gedachte door dat die andere actoren, de ouders, dé grootste verantwoordelijkheid dragen in heel de problematiek. Maar ouders moet je vooral niet te veel voor het hoofd stoten want dat zijn de "klanten" en de kiezers van de beleidsverantwoordelijken... Zijn het niet de ouders die hun kind vaak zelf een al dan niet passende school laten kiezen? Zijn het niet de ouders die hoofdelijk verantwoordelijk zijn en als dusdanig de enigen waarmee moet afgerekend worden voor "foute" studiekeuzes voor hun kind, voor zijn spij-belgedrag, voor de negatieve mentaliteit bij meer en meer (B)SO-leerlingen over het schoollopen dat als een saaie, ja, nutteloze bezigheid wordt be-schouwd? In de meeste gevallen zijn het eveneens de kinderen zelf die het laten afweten en hun kansen verspelen. De leraar zit hier voor niets tussen!

Twintig jaar lang hebben de verschillende media (o.a. Klasse, als spreekbuis van het Ministerie) rondgebazuind dat kennisoverdracht een té grote plaats innam in het leerproces. Dit heeft er mede toe geleid dat het onderwijs gefnuikt werd in zijn belangrijkste initiële taak. Jongeren én ouders raakten overtuigd dat kennis opdoen toch niet de essentie was; de onderwijsslinger helde over richting "spielerei", leuke onderonsjes, vrije keuze van lesonderwerpen, heel veel ICT-gebruik, het verwerven van vaardigheden in het vooruitzicht stellen zonder de noodzakelijke dosis grondige kennis en andere. *Gelukkig ploegt menig gezonde veldwerker verder zonder zich om die "nieuwe inzichten" te bekommeren.* De leerkracht die zich echter zonder enig voorbehoud aanpast aan de opgelegde "vernieuwingen" (weinig spraakkunstonderwijs zowel in BaO als in SO, een correcte spelling relativeren, het inzichtelijk verwerven van leerstof minimaliseren, dril banaliseren) krijgt misschien betere(?) resultaten voorgeschoteld maar de kans is groot dat de loze schone schijn ervan tijdens de verdere studies van zijn leerlingen vlug aan het licht komt.

U vermeldt verder de idee van de commissie-Monard als zou de *leerplicht bij ons tot 18 jaar*, mede aan de basis liggen van de (voorlopig nog) hoge(?) score in internationale onderwijsspeilingen. Ik ga ervan uit dat u beseft dat de verlenging van de leerplicht onder wijlen minister Coens er eerst en vooral gekomen is om jongeren uit de werkloosheidscijfers weg te halen. Ik betwijfel sterk of de verlengde leerplicht een bepalende factor is die mede zorgt voor kwaliteitsvol onderwijs; u kan eens uw licht opsteken bij leraars die 'lesgeven' in scholen waar DSBO (deeltijdsonderwijs) ingericht wordt...

Ik beweer, na bijna 38 jaar leservaring, dat het onderwijs gediend zou zijn met een terugkeer naar een leerplicht tot 16-jaar (cfr. schoolmoetheid, arbeidsmarktgerichtheid ...). Maar zoals gewoonlijk zullen de leraren niet bevraagd worden bij deze gewenste wetswijziging, laat staan dat er in het parlement hiervoor al een meerderheid gevonden wordt. De kwestie bespreekbaar maken en het onderwijzend personeel hierop aanspreken, zou al een begin zijn van een correcte aanpak vanwege de betrokken minister(s).

En dan die voorstellen van de Commissie-Monard. Eerst wil ik even kwijt dat ik de werkwijze van gewezen minister Vandenbroucke niet goed begrijp: Monard verliet enkele jaren geleden al de hoogste post op de onderwijsadministratie en wordt een paar jaar

later weer binnengehaald om mee te werken aan dit voorliggend project. Het waarom van deze zet, begrijp ik hoegenaamd niet, maar soit... Politiek is ondoorgrondelijk...

Het zou de bedoeling zijn van de commissie om het onderwijssysteem efficiënter te maken en ervoor te zorgen dat er meer leerlingen een diploma behalen, dat minder onder hen voortijdig afhaken, dat ze allen hun eigen talenten kunnen botvieren, dat kansloze kinderen écht en meer ondersteuning genieten in een geheel nieuw kader? Zou het kunnen dat de GOK- en GON-projecten het label meekrijgen van niet-rendabel maar vooral geldverslindend? *Wat hebben al mijn collega's en ikzelf gedurende de laatste 38 jaar dan eigenlijk uitgevoerd?*

U gewaagt van het feit dat kinderen nu van hun 12 jaar voor een definitieve keuze geplaatst worden: larie is dit. De "observatiecyclus", leerjaar 1 en 2 van het S.O., is er vandaag om ons toe te laten een correct advies te formuleren voor de ouders m.b.t. de oriëntatiegraad (leerjaar 3 en 4). Nergens staat bepaald dat een kind binnen of na de eerste 4 jaar van zijn S.O. al een definitieve keuze heeft gemaakt. Elkeen kan dan nog naar 'hartewens' switchen van ASO naar TSO, KSO of BSO, van TSO naar KSO of BSO... of omgekeerd (?).

Wie heeft de lef te stellen dat het huidig onderwijs tot nu toe een totale ontplooiing van jongeren heeft miskend én niet gezorgd heeft voor een zo goed mogelijke doorstroming naar de arbeidsmarkt of HO? Een recente studie van de VDAB (periode 2004-2005) toont overduidelijk aan dat er echt geen nood is aan nog eens een "nieuw kleedje" voor het S.O. Een behoorlijk aantal leerlingen uit TSO stroomt, met vrucht, door in het HOBU. Voor academische studies ligt dit percentage beduidend lager, logisch en begrijpelijk. Toch blijf ik ervan overtuigd dat ook het HOBU 'zijn lat' verlaagd heeft en op die manier meer geslaagden genereert. Een collega, docent aan een lerarenopleiding, formuleert het op deze manier: *"Mochten wij onze studenten objectief en terdege evalueren dan kunnen we de opleiding opdoeken."* Of hoe wij, mentoren in het S.O., vaker geconfronteerd worden met hospitanten die onvoldoende scores op gebied van aanpak, kennis, vaardigheden, spelling e.a.. De politiek van massificatie in het hoger onderwijs – verkeerdelijk verwoord door zovele 'deskundigen' als democratisering - komt hierbij duidelijk aan het licht. Het is nu wachten op een gelijkaardige studie die het slaagpercentage nagaat in het HOBU van leer-

lingen uit het 7^{de} BSO (met TSO-diploma als beloning...) en studenten uit het pas ingerichte Hoger Beroeps Onderwijs. Benieuwd of hierover met dezelfde positieve opwelling zal (kunnen) worden gerapporteerd.

En dan dat 'trapjesdenken' waarover u het hebt: een collega formuleert het cru maar 'to the point' als hij stelt dat je een trekpaard toch nooit tot een renpaard kan omtoveren. De verschillende onderwijsvormen hebben toch tot doel ervoor te zorgen dat de meeste kinderen volgens hun mogelijkheden, talent(en) en vaardigheden de voor hen sterkste keuze(s) kunnen maken. Het zijn niet de leraars die gezorgd hebben voor de negatieve connotatie van BSO, laat staan KSO of TSO. Het dalende niveau en de groeiende negatieve mentaliteit bij veel kinderen, de toenemende instroom van leerlingen met leerachterstanden en/of stoornissen (inclusie is trendy...), zeker in BSO, hebben hiervoor gezorgd.

U dwaalt als u stelt dat de 1B-klasjes (= aanpassingsklasjes, instapklasjes voor BSO) uitsluitend bevolkt worden door kinderen die het BaO verlieten zonder BaO-getuigschrift. Tal van leerlingen in die 1B-klasjes, hebben wel degelijk dat getuigschrift behaald. Weet u, geachte mevrouw, dat kinderen die slagen in een 1B de stap naar de A-stroom kunnen zetten? Althans dat is wat de besluitvorming toelaat. Gezien de evolutie van het peil in die klasjes, is dergelijke overstap eerder een illusie; maar het kan. De ervaring leert dat meer en meer leerlingen inderdaad zonder dat BaO-getuigschrift instromen in 1B - samen met meer en meer kinderen met gedrags- en/of leerstoornissen. Of hoe gewoon onderwijs in sommige (GO!-) scholen stilaan maar zeker een verkapt BUSO aan het worden is, zonder weliswaar het inherent medisch/pedagogische comfort van een MPI.

Wie de adviezen van het schoolteam in de wind slaat en een verkeerde onderwijsvorm of richting inslaat, kan zichzelf maar beter op de borst kloppen. Wij, als lesgevers, worden elk jaar met een groter aantal verkeerde keuzes geconfronteerd maar de beslissing van de ouder(s) is heilig én onaanstootbaar. Wij staan er dan bij en kijken ernaar... Ik, persoonlijk, zal in deze context nooit aanvaarden dat de school aansprakelijk wordt gesteld voor zijn aantal C-attesten, voor het waternsysteem, voor zijn aantal zittenblijvers enz. . Dat de Overheid en studie bureaus allerhande, met de media in hun zog, maar eens terdege op zoek gaan naar de ware, diepere oorzaken van mislukkingen op school en

ophouden de scholen steeds met dat onnozel vingertje te wijzen. Teachers are not to blame!

De commissie spreekt van 4 *belangstellingsgebieden*: die zijn er nu toch ook. Akkoord, niet in die verfoeilijke clusters maar als zelfstandige specialiteiten waarbij de deskundige leraar zijn leerlingen kennis én vaardigheden probeert bij te brengen. Verfoeilijke clusters? Inderdaad: als gewezen leraar geschiedenis kreeg ik enkele jaren geleden dat 'mossel noch vis'-vak dat maatschappelijke vorming heette. Die cluster werd al weer afgevoerd uit de 1^{ste} graad S.O., en terecht! Wat moet een leraar geschiedenis aanvangen als een onderdeel aardrijkskunde er zomaar wordt aan toe gevoegd en hij die kennis voor dit vakonderdeel niet heeft verworven tijdens zijn lerarenopleiding? Waarborg voor kwaliteitsvol onderwijs?

Mijn zeer deskundige collega biologie verlaat defintief de dienst nadat hij mocht vernemen dat zijn vak per 01.09.2010 wordt opgeslorpt in een cluster *wetenschappen* (curriculum 1^{ste} graad ASO). Van een zeer 'motiverende' maatregel gesproken; en laten we wel wezen: nooit zijn de collega's biologie bevraagd met betrekking tot deze weloverwogen(?) pedagogische ingreep. Het aantal vakken vermindert inderdaad op die manier en bijgevolg ook een zeker aantal leraars. Is dat de diepere bedoeling? Het wordt de leerling weer 'eenvoudiger' gemaakt om het diploma 1^{ste} graad te behalen maar de kans om diepgaande kennis op te doen van elk van die samengevoegde vakken wordt duidelijk opzij geschoven. Verwacht wordt dat dan de problemen van zittenblijven, waternsysteem, uitstroom zonder diploma en dergelijke hiermee (deels) van de baan zijn, al is dit nog wel de vraag....

Kunnen we hier nog wel spreken van kwaliteitsvol onderwijs of beter gezegd: beantwoordt het toekomstig diploma nog wel aan een minimum aan (algemene) kennis én vaardigheden, onmiskenbare basis voor een vruchtbaar parcours in het HO? Is het dat wat moet verstaan worden onder democratisering van het onderwijs? Iedereen aan een diploma helpen ten koste van voldoende en noodzakelijke inhoud?

U hebt het vervolgens over mogelijke trajecten in dat voorgestelde nieuwe project die sowieso leiden naar een diploma S.O. voor alle leerlingen. De vraag is wat de waarde (inhoud) van dit diploma nog zal zijn in het licht van de gevolgde curricula. Het traject voor diegenen die niet over de mogelijkheden

beschikken om ASO – TSO te (blijven) volgen, bestaat toch al geruime tijd: de B-stroom is de geijkte onderwijsvorm voor hen die ofwel niet beter kunnen ofwel het niet zien zitten ofwel heel vlug willen doorstromen naar de arbeidsmarkt. Waar is die nieuwe structuur dan eigenlijk voor nodig?

Zoals reeds hoger aangestipt, kan een kind uit het BSO vandaag een 7^{de} jaar volgen en als beloning een diploma TSO in de wacht slepen samen met een beter verloonde job in het vooruitzicht. In de veronderstelling dat zij/hij slaagt in dat 7^{de} BSO, hoe sterk kan haar/zijn basis zijn om kans te maken een richting in het HOBU met vrucht af te werken? Dit ruikt toch sterk naar volksverlakkerij, of ligt de lat daar inderdaad nu al zo laag dat slagen ook voor deze studenten een fluitje van een cent wordt...

Een laatste punt in dit lange en zeer realistische verhaal: de sterke leerlingen. Deze die dankzij hun werkkraft, hun zelfdiscipline, hun intellectuele mogelijkheden, hun vaardigheden en hun opgedane kennis en hun juiste keuze(s) erin slagen om jaar na jaar een A-attest te behalen. Hoe durft de Commissie-Monard te gewagen van een gebrek aan creativiteit en praktisch inzicht in het studieaanbod ASO? Die leerlingen gaan zelf op zoek naar wat hun interesses kan prikkelen, gaan geen extra inspanning uit de weg om hun doel te bereiken. Wij, als leerkrachten staan al decennia dagdagelijks paraat om ook hen alle kansen te gunnen én te geven. Wij verdiepen ons in de leerstof én verbreden die dagelijks samen met hen. Wat wil/zal een nieuwe structuur ons hier aan meerwaarde bijbrengen? Onze pedagogische en didactische aanpak zal niet wijzigen, welke structuur we ook maar door de strot geduwd krijgen. Wij zullen op onze eigen manier, met onze eigen inzichten blijven ijveren voor kwaliteitsvol onderwijs. Wat we willen is erkenning en waardering voor de kennisoverdracht van specialiteiten waarvoor we zijn opgeleid. We wensen geen deel uit te maken van een nieuwe proeftuin om op korte termijn weer vast te stellen dat de oude structuur toch beter was...

De enige echte deskundigen die weinig of nooit gehoord worden, met wie overleg door de officiële 'deskundigen in hun ivoren torens' vaak als zuiver tijdverlies beschouwd wordt, waarover vele beleidsverantwoordelijken en inspectieleden meewarig spreken als zouden leerkrachten bange wezels zijn telkens er sprake is van "vernieuwing", de échte deskundigen, die het veldwerk beter kennen als geen ander, dat zijn wij, de leden van het onderwijzend personeel. Wij voelen niet de behoefte om pluimen op onze hoed te steken. Wij zijn een nederig, integer corps met heel veel beroepsernst maar jammer genoeg veel te mak naar het beleid toe. Een beleid dat het vertikt te leren uit fouten uit het verleden. Wanneer gaan we met zijn allen een halt toeroepen aan vernieuwingen zonder, laat staan totaal onzekere meerwaarde, aan rustverstorende ingrepen die de inhoud in de bestaande structuren niet verbeteren of geen grotere zekerheid brengen dat onze kinderen zich in de toekomst op school beter zullen voelen of betere studieresultaten zullen behalen?

Dominique Viaene, leraar Frans, GO!Bellegem, 23 oktober 2009.

Berichten aan de lezers

- ♦ We konden wegens plaatsgebrek een aantal reacties niet opnemen in dit nummer. We zoeken een oplossing. In een wellicht later boek over deze thematiek zouden we - net als in ons vorig O-ZON-boek over ontscholing - een groot aantal reacties kunnen opnemen. Stuur ons gerust nog je reactie - kort of lang - op de geplande hervorming.
- ♦ Help ons bij het verspreiden van dit nummer. Een elektronische versie kan 'ter verspreiding' bekomen worden via:

raf.feys@telenet.be;ow.krant@hotmail.com;
marc.hullebus@telenet.be

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Oudere nummers v. *Onderwijskrant*
staan op www.onderwijskrant.be
O-ZON-cahiers & O-ZON-nieuws op
www.o-zon.be

Redactie

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

Onderwijskrantproject

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

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari- februari-maart 2010 – € 5

*Inleiding op themanummer-2 over VSO-2	2
*Prof. Jan Van Damme stelt plan-Monard in vraag	4
*Heterogene klassen & binnenklasdifferentiatie: comprehensief en dogmatisch sprookje van VSO-1 en VSO-2	19
*Verdrongen, maar leerrijke VSO-geschiedenis & VSO-kritiek	25
*Reactie op stemmingmakerij over <i>sociale discriminatie & falende democratisering</i> in 'De sociale staat van Vlaanderen'	35
* <i>Comprehensief onderwijs in Gesamtschule en elders verhoogt geenszins onderwijs- en arbeidskansen</i>	42
*Duitsland: naar compromis na 40 jaar Gesamtschule-strijd: Gymnasium en Sekundarschule vanaf 12 jaar	44
*Faut-il en finir avec le collège unique?	47
*Leraar Dominique Viaene (38 jaar GO!) ergert zich aan Plan-Monard en aan tendentieuze bijdrage in 'De Bond' hierover	48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!