

# de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°49, maart 2012 • 3 euro

## METAFORUM (KULEUVEN) over de hervorming van het secundair onderwijs



in h o u d

VISIETEKST VAN METAFORUM (KULEUVEN) OVER DE HERVORMING  
SECUNDAIR ONDERWIJS

PAGINA 3

VIJF KRIETIEKEN OP HET COMPETENTIEONDERWIJS

PAGINA 22

PAUL VERHAEGHE OVER COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

PAGINA 24



# de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6  
1160 brussel**

**tel.: +32 (0)2 735 21 29**

**e-mail: [ovds@democratischeschool.org](mailto:ovds@democratischeschool.org)**

**web: [www.democratischeschool.org](http://www.democratischeschool.org)**

*Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een Democratische School (Ovds).*

*Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.*

*Lay-out: Jean-Marie Gilson*

## **Abonnementen**

**Gewoon abonnement: 10 euro**

**Abonnement + lidmaatschap: 12 euro**  
*(volgens uw financiële middelen).*

## **Betalingswijze**

*storten op rekening nr. 000-0572257-54 van Ovds of met gekruiste chèque in EUR op het adres van Ovds*

## **Artikels**

*De artikels of de voorstellen van artikels moeten per e-mail worden opgestuurd, bij voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac of Pc) of Claris Works. De redactie houdt zich het recht voor de artikels in te korten, kleine correcties aan te brengen en de (tussen) titels te wijzigen.*

## **Recht op kopiëren**

*De gepubliceerde teksten mogen op om het even welke wijze vrij worden verspreid en vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden). Gelieve ons een exemplaar op te sturen van elke publicatie die artikels van De democratische school overneemt.*



**De Oproep voor een Democratische School (Ovds)** ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.





# ETAFORUM (ULEUVEN) R DE HERVORMING HET SECUNDAIR ERWIJS



## «metaforum (kuleuven)»

### **Metaforum (KULeuven) over de hervorming van het secundair onderwijs**

*Een begin maken met de hervorming van het secundair onderwijs was het laatste punt op de politieke agenda van voormalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke vóór de verkiezingen van juni 2009. Vanaf april 2008 zette hij een kerngroep aan het werk, voorgezeten door George Monard, ondersteund door een reflectiegroep en diverse hoorzittingen. Op 20 april 2009 werd “de blauwdruk” van de Commissie Monard gepubliceerd onder de titel “Kwaliteit en kansen voor elke leerling.*

*Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs”. Opvolger Pascal Smet zet in grote lijnen het beleid van minister Vandenbroucke voort. De hervorming van het secundair onderwijs wordt alleszins één van de kernpunten van zijn legislatuur. In september 2010 publiceerde hij de oriëntatienota “Mensen doen schitteren”, die is geïnspireerd op het voorstel van de Commissie Monard en het advies ter zake van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Zijn nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen in de Commissie Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement. In de lente van 2012 zal Smet een conceptnota (goedgekeurd door de Vlaamse regering) voorstellen. Op basis van deze conceptnota zou dan opnieuw overleg en onderhandelingen volgen om tegen het einde van deze legislatuur te komen tot een decreet over de hervorming van het secundair onderwijs. De invoering van de hervormingen zou dus ten vroegste starten vanaf september 2014 en over meerdere jaren gespreid zijn.*

*De hervorming van het S.O., die de meest ingrijpende onderwijshervorming moet worden na het invoeren van het VSO begin de jaren ‘70, is ondertussen niet meer weg te denken uit het maatschappelijk debat. In onze vorige nummers van de Democratische School gingen wij uit-*

*voerig in op de nota van de Commissie Monard (nr. 38 – juni 2009) en op de standpunten van belangrijke onderwijspartners (nr. 45 – maart 2011)*

*Op 20 januari 2012 stelde de onderwijsgroep van de interdisciplinaire denktank Metaforum K.U.Leuven op een druk bijgewoond symposium zijn visie rond de hervorming voor. De visietekst kan geraadpleegd worden op de website van Metaforum:*

*[http://www.kuleuven.be/metaforum/docs/pdf/wg\\_16\\_n.pdf](http://www.kuleuven.be/metaforum/docs/pdf/wg_16_n.pdf).*

*We publiceren eerst een verslag van dit symposium, geschreven door Marc Maes. Daarna maken Romy Aerts en Hugo Van Droogenbroeck (huidig en voormalig voorzitter van Ovds) een uitgebreide analyse van de voorstellen van Metaforum.*





## «metaforum (kuleuven)»

### De leden van de werkgroep



**Bart Pattyn** is hoofddocent ethiek aan het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte. Hij is hoofdredacteur van *Ethische Perspectieven* en heeft zich de voorbije jaren als directeur van het Overlegcentrum voor Ethiek ingezet voor interdisciplinaire dialoog over ethische kwesties en maatschappelijk relevante thema's, een engagement dat hij als lid van de stuurgroep van Metaforum voortzet. Zijn onderzoeksdomein betreft media-ethiek en meer in het bijzonder het raakvlak tussen ethos, groepsverstandhouding en publieke opinie.



**Veerle Achten** is stafmedewerker Metaforum en ondersteunt de stuurgroep en praktische werking.



**Hilde Colpin** is als hoogleraar verbonden aan de Onderzoeksgroep Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent. Zij geeft onderwijs in het domein van de schoolpsychologie, meer bepaald over schoolgebaseerde preventie en over het ondersteunen van leerkrachten, ouders, en school bij de begeleiding van leerlingen. Haar onderzoek focust op interventies ter bevordering van de schoolse aanpassing door het inzetten op interacties met ouders, leerkrachten en leeftijdgenoten.



**Bieke De Fraine** is hoofd van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie. Haar onderzoeksdomeinen zijn onderwijseffectiviteit en schoolloopbanen. Ze bestudeert onder meer het watervalstelsel, het zittenblijven, en effecten van scholen op leerlingen.



**Wim Dehaene** is gewoon hoogleraar aan het departement elektrotechniek van de groep wetenschappen en technologie (faculteit ingenieurswetenschappen). Zijn specialisatie is het ontwerp van digitale geïntegreerde schakelingen. Hij is vanuit zijn onderwijsopdracht betrokken bij het de problematiek van STEM (Science Technology Engineering Mathematics) in het secundair onderwijs. Samen met de rvo-society werkt hij didactische projecten uit voor het secundair onderwijs en leidt hij mee leerkrachten op.



**Steven Groenez** is als onderzoeksleider verbonden aan het Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving (HIVA). Zijn onderzoeksdomein situeert zich binnen de onderwijs- en arbeidseconomie, met name het financieringsvraagstuk en de determinanten van onderwijsparticipatie en vaardigheidsontwikkeling, beide met een speciale interesse voor de sociale ongelijkheid.



## «metaforum (kuleuven)»



**Bregt Henkens** is coördinator van het Academisch Vormingscentrum voor Leraren. Hij deed historisch onderzoek naar de hervormingen in het secundair onderwijs.



**Jan Masschelein** is als gewoon hoogleraar verbonden aan en verantwoordelijke voor het Centrum voor Wijsgerige Pedagogiek van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.



**Ides Nicaise** is hoofd van de onderzoeksgroep Onderwijs en levenslang leren bij het HIVA, een multidisciplinair onderzoeksinstituut van de K.U.Leuven, en hoofddocent Onderwijs en Samenleving bij het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K.U.Leuven. Daarnaast is hij voorzitter van het Steunpunt Armoedebestrijding.



**Erwin Ooghe** is verbonden aan het departement Economische wetenschappen, waar hij micro-economie, publieke economie, en politieke economie doceert. Hij doet onderzoek in normatieve welvaartseconomie en publieke economie (voornamelijk belastingsvraagstukken en onderwijs).



**Bart Raymaekers** is hoogleraar aan het Hoger Instituut voor Wijsbegeerte, waar hij ook vice-decaan onderwijs is. Hij doceert ethiek, politieke filosofie en rechtsfilosofie aan het HIW en de faculteit Rechtsgeleerdheid. Hij organiseert het interdisciplinaire college Lessen voor de XXIste Eeuw. Zijn onderzoeksinteresses liggen op het snijpunt tussen ethiek, recht en politieke filosofie.



**Maarten Simons** is als hoofddocent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -Vernieuwing en Lerarenopleiding en het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.



## «metaforum (kuleuven)»



**Jan Van Damme** is emeritus professor in het domein van onderwijseffectiviteit en schoolloopbaanonderzoek.



**Karine Verschueren** is hoogleraar en hoofd van de Onderzoeksgroep Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent. Zij doceert vakken over leerlingenbegeleiding in het algemeen en diagnostiek en keuzebegeleiding in het bijzonder in de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Haar onderzoek betreft de ontwikkeling van kinderen en jongeren in de schoolse context en de risico- en protectieve factoren eigen aan kind, school- en thuisomgeving. Specifieke topics betreffen onder meer schoolloopbaankeuzes en -transities, leerkracht-kindinteracties, de ontwikkeling van het (academisch) zelfconcept. Fin encadré

## Deel 1

### Verslag van het symposium

Op 20 januari 2012 werd in een nokvolle collegezaal van het Gasthuisbergziekenhuis de visietekst van de werkgroep Metaforum Leuven gepresenteerd.

Eén rode draad reeds in de inleiding van vicerector onderwijs **Ludo Melis** en door vele tussenkomsten was dat men niets kan realiseren als daar geen draagvlak onder de leraren voor bestaat, want zij zijn de enige experten die echt weten wat werkt en wat niet. Pedagogen en onderwijstechnici mogen zich in geen geval verschuilen achter jargon om zich zo te profileren.

Filosoof **Bart Pattyn** herinnerde aan de twee grote redenen om te pleiten voor een hervorming: het bijsturen van sociale ongelijkheden en het zorgen voor een gelijke gemeenschapsvormende basiseducatie voor iedereen. Indien men daartoe naar een meer comprehensief secundair onderwijs streeft (toch vooral in de eerste jaren SO) moet dat ook ruimte laten om sterkere leerlingen extra uit te dagen en zwakkeren extra te begeleiden. De sociale remediëring moet echter reeds lang voor het secundair onderwijs opgezet zijn.

Anderzijds kan men er ook niet omheen dat een fusie van ASO, TSO, BSO en KSO weinig zal veranderen aan de sociale waardering van iemand die een hoger onderwijsdiploma op zak heeft tegenover wie

een beroepstraject volgde. Hoe je dan aan een betere waarderingseffektiviteit kan werken, hangt ook samen met de visie van de onderwijsverstrekkers en –overheid om niet alleen het accent te leggen op het economisch potentieel van individuele leerlingen, maar ook op minder competitieve, meer solidaire sferen (“Not for profit”). Daarom ook het belang om iedereen, ook “zwakkere” leerlingen toegang te laten krijgen tot een gedeelde basisvorming, zeker indien de leerlingen uit een milieu komen dat minder open staat voor studie, boeken, wetenschap. Dit veronderstelt echter ook dat huidige ASO-leerlingen een groter pakket technologische vorming zouden krijgen – dit betekent niet echt het ontwikkelen van manuele vaardigheden overigens, maar vooral inzicht hoe de techniek in de voorbije decennia vanuit de wetenschap en creatieve ingevingen probleemoplossend heeft gewerkt en hoe de uitvindingen waar we zo gretig gebruik van maken tot stand zijn gekomen.

**Ides Nicaise**, zoals steeds bekommerd om het wegwerken van sociale verschillen, stelt dat een plotse omwenteling niet zinvol is, maar dat er wel stapsgewijze moet gewerkt worden aan een hervorming. Wel moeten we ons steeds de vraag blijven stellen of we daarbij de juiste verhalen hanteren. In de huidige voorstellen schat hij de comprehensieve instap in het SO, het doorbreken van de onderwijsvormen en anderzijds de differentiatiepakketten voor sterkere leerlingen als positief in; maar hij wijst op het feit dat de tweedeling tussen IA en IB blijft (het “schakelblok” voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs haalden), tussen op hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt gerichte opleidingen en de B-attesten blijven.



## «metaforum (kuleuven)»

Het voorstel van het Metaforum is dan om terug te keren naar een 2 x 3 jaren-structuur: in de lagere graad met een gemeenschappelijke basisvorming, differentiatiemogelijkheden en een schakelblok voor de zwakkeren; in de hogere graad met studierichtingen op niveaus 3 en 4 (van de Vlaamse kwalificatiestructuur), individuele differentiatie ook op basis van individuele capaciteiten en inspanningen en op het einde een module die leerlingen met slechts niveau 3 toelaat toch nog niveau 4 (dat toegang geeft tot het hoger onderwijs) te halen. De driejarige structuur biedt in de lagere graad de mogelijkheid tot een echt brede basisvorming van negen jaar (zoals in vele landen in de EU), een makkelijker aansluiting vanuit het driejarige Schakelblok en leefbaarder middenscholen. Op die manier kunnen dan ook B-attesten afgeschaft worden in die lagere graad, aangezien er een gelijk respect voor de verschillende belangstellingsgebieden ontstaat. Hoogbegaafde leerlingen komen nog altijd aan hun trekken in differentiatiemodules.

**Jan Van Damme** herhaalt zijn aarzeling over de noodzaak tot een grote hervorming, aangezien alle internationaal vergelijkende onderzoeken aantonen dat 85 % van onze leerlingen het zeer goed doen. Hij stelt ook de vraag of ingrijpende hervormingen noodzakelijkerwijze leiden tot succes, of veeleer geen ongewenste neveneffecten bereiken. Wel is hij het er mee eens dat de huidige studierichtingen gebaseerd zijn op reeds aanwezige belangstellingen, maar in de lagere jaren wellicht te weinig nieuwe of andere belangstellingen wekken – zo is de optiek “Techniek” nu voorbehouden aan een beperkt aantal leerlingen die daar – gedeeltelijk uit negatieve keuze overigens – naar uitwijken. Idem voor de keuze voor het beroepsvoorbereidende jaar in het huidige tweede leerjaar. Hij vindt zich dus duidelijk terug in de basisoptie om voor elke leerling een aangepast algemeen onderwijs aan te bieden, dat iets anders moet zijn dan ASO. Zoals in de oriëntatienota van het kabinet (op basis van het rapport Monard) zou er dan naast een centrale algemene vorming ook reeds de mogelijkheid zijn voor op doorstroming (een fusie tussen ASO, TSO en KSO) of beroepskwalificatie (BSO) gerichte keuzemogelijkheden. Maar dit alles kan niet zonder een vroegere remediërende en sterkere aanpak van sociale ongelijkheid in het basisonderwijs.

**Hans Luyten** (U Twente) spreekt zijn bewondering uit voor de opzet, maar waarschuwt voor het veronachtzamen van het draagvlak bij de leraren en het te weinig ondersteunen van de competentie van de leraren. Later meldt hij dat in het huidige Nederlandse politieke bestel opnieuw pleiten voor comprehensieve schoolstructuren hooguit als een “linkse hobby” wordt beschouwd.

**Danny Pijls** (Scholengemeenschap Leuven) beklemtoont de noodzaak om de leraren mee te krijgen, om abstracte vakken niet te nivelleren en relativeert het aantal B-attesten: slechts 10 à 14 % in het eerste jaar. Zo haken de meeste leerlingen voor Latijn af uit eigen beweging en niet via een B-atteest.

**Raymonda Verdyck** (Go) beklemtoont het belang van een brede eerste graad, aangezien de hersenen van de leerlingen op die leeftijd nog in volle ontwikkeling zijn; zij vindt ook dat door zo’n basisvorming leerlingen zelf hun talenten kunnen leren ontdekken, soms tegen het sturen door de ouders in.

**Mieke Van Hecke** (Katholiek Onderwijs) benadrukt dat onderwijs niet alle sociale ongelijkheden kan oplossen; ze kan zich ook niet van de indruk ontdoen dat deze hele hervorming bedacht is door hoger opgeleiden met een ASO-vorming, terwijl er ook veel concreter ingestelde kinderen zijn. Een brede gemeenschappelijke vorming – waar ze voorstander van is – moet daarom veel ruimte laten voor gedifferentieerde opties, echter zonder sociale segregatie.

**Paul Yperman** (die op het kabinet het dossier van de hervorming van het SO beheert) schetst de denkpiste om een dergelijke segregatie te vermijden door scholen te profileren rond een zeer beperkt aantal (slechts drie of vier i.p.v. de geplande zes) belangstellingsgebieden, -domeinen enz., zodat de verschillende niveaus in eenzelfde school kunnen aangeboden worden. Op die manier zou het stigma van via een B-atteest naar een TSO of BSO-school gestuurd te worden wegvallen, aangezien men op dezelfde school kan blijven. Abstracte en concrete opleidingen, theorie en praktijk van een belangstelling in één school, stelt **Raymonda Verdyck**. Als infrastructuur (bij de “harde” richtingen) een probleem vormt, kan men binnen een scholengemeenschap leerlingen kortstondig uitwisselen. **Mieke Van Hecke** stelt “snuffelstages” voor. In elk geval moet een gemeenschappelijk vormingspakket de hoofdzaak blijven en specialisatie en verkaveling beperkt.

Als **Ides Nicaise** dan pleit voor een afschaffing van B-attesten, ook tussen de verschillende niveaus tussen eenzelfde belangstellingsgebied binnen eenzelfde school, ontstaat vrij algemeen gegrom. Hij stuurt bij en aanvaardt misschien een nieuw soort niveauattesten, ook voor leerlingen die een te moeilijke differentiatiepiste kozen. **Mieke Van Hecke** stelt realistisch en met de haar bekende verve dat “je niet iedereen tot alles kan brengen”. **Raymonda Verdyck** repliqueert dat de studiekeuzes nu echter te weinig vanuit de talenten van de leerlingen worden gemaakt.





## «metaforum (kuleuven)»

Vanuit het publiek rijst de vraag of de leraren wel voldoende opgeleid zijn en ondersteund worden om met zeer heterogene klassen om te gaan. “Binnenklasdifferentiatie” klinkt mooi, maar hoe doe je het? Tot welke grens kan differentiatie zonder segregatie? Leraren zijn immers de sleutelfiguren in elk onderwijsproces, en het VSO is ooit op de klippen gelopen omdat het niet gedragen werd door de leraren en evenmin door een op de talenten van de leerlingen gericht concept: daarvoor was alles toen nog teveel cognitief gericht, stelt mevr. Verdyck.

Op vragen rond de heraffectatie van de leraren, de pedagogische vrijheid van methodenscholen, maar ook van elke leraar, antwoordt Paul Yperman dat die gegarandeerd blijven en dat ook binnen de huidige regelgeving reeds heel wat mogelijk is dat in de richting van de voorstellen voor een stapsgewijze vergemeenschappelijking van het secundair onderwijs gaat (hij noemt als voorbeelden het doorbreken van jaarklassen in het basisonderwijs en de vakkenlijsten in het secundair). De twee grote onderwijsmadammen sluiten daarbij aan. Mieke Van Hecke stelt zelfs dat een decreet dus helemaal niet nodig is, maar eerder een doelbewust en nu al op te starten geleidelijk toegroeien vanuit de continuïteit naar de nagestreefde gemeenschappelijkheid. Zo kan de gemakkelijksheidsoplossing van het B-attest (“dumpen naar een andere school”) vermeden worden. De sprekers zijn het erover eens dat de remediëring om leerlingen uit het schakelblok (IB) weg te houden vroeger en intenser moet gebeuren in het basisonderwijs; anders blijft het schakelblok “een noodzakelijke schoonheidsfout” in het comprehensieve(r) landschap.

**Marc Maes**

## Deel 2

### Een moedig werkstuk met oplossingen op maat van de echte problemen

Een hervorming van ons secundair onderwijs is nodig, stelt de werkgroep “onderwijs” van de interdisciplinaire denktank Metaforum van de KULeuven. Veertien professoren en onderzoekers van de KULeuven schreven een gezamenlijke visietekst met volgende kernpunten:

- De hervorming dient aan de problemen van **sociale ongelijkheid** die het onderwijs in Vlaanderen, ondanks zijn hoogstaande kwaliteit, kenmerken te verhelpen.
- Zij dient de visie op de “**algemene vorming**” bij te sturen.
- Metaforum opteert voor een **comprehensief** onderwijs met een uitstel van de studiekeuze tot de leeftijd van 15-16 jaar en het **uitbannen van de B-attesten** tot op die leeftijd.
- De hervorming dient het zalmprincipe in te voeren wat “*zou impliceren dat leerlingen via het differentiatieurenpakket in de loop van hun studies ook kunnen ‘opklimmen’ naar sterkere richtingen.*”
- Zij vereist dat de basis van een hervorming **breed gedragen** wordt, zo niet “*is de kans groot dat de oude verhoudingen zich in de nieuwe structuur onveranderd zullen manifesteren onder een andere naam.*”
- Metaforum stelt naast een “*ideaaltypisch scenario van een goed ingebed comprehensief onderwijs*” een **beperkter scenario** voor dat uit vier concrete maatregelen bestaat.

Deze punten worden nu verder in detail beschreven en uitgewerkt.

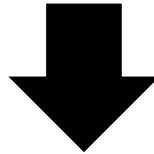


## «metaforum (kuleuven)»

### KOMAF MAKEN MET DE SOCIALE ONGELIJKHEID EN HET WATERVALSYSTEEM



1



Volgens Metaforum biedt de hervorming van het secundair onderwijs de gelegenheid om een aantal problemen aan te pakken, o.m. de sociale ongelijkheid en het differentiatieproces, beter bekend onder de benaming “watervalstelsel”. De tekst gaat ruim in op de omschrijving van sociale gelijkheid en gelijke kansen:

“Sociale gelijkheid in het onderwijs kan gedefinieerd worden als de gelijke verdeling van onderwijsuitkomsten (bijvoorbeeld het beschikken over specifieke kennis, vaardigheden of attitudes) tussen groepen leerlingen met een verschillende socio-economische achtergrond. Deze definitie is nog steeds erg ruim, want het is niet de ongelijkheid in onderwijsuitkomsten op zich die het probleem vormt. [...] Een ongelijke verdeling van uitkomsten wordt klaarblijkelijk alleen als onrechtvaardig ervaren als bepaalde uitkomsten in de samenleving relevanter of aantrekkelijker worden gevonden dan andere en wanneer de kans om die relevante uitkomsten te verwerven voor sommige groepen kleiner is dan voor andere.” (Visietekst, p. 13)

De kennis en vaardigheden van leerlingen in de diverse onderwijssystemen worden vergeleken in verschillende studies zoals IALS, TIMSS, PISA en PIRLS. Deze tonen aan dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld gezien goed tot uitstekend presteren op het vlak van taal, wiskunde en wetenschappen, maar wat betreft de sociale ongelijkheid (d.w.z. de mate waarin de toetsresultaten van leerlingen samenhangen met hun socio-economische achtergrond), spreken deze studies elkaar tegen. Iedereen is het er echter over eens dat deze sociale ongelijkheid niet gering is en dat ze in elk geval dient teruggedrongen te worden.

### De beste strategie: een latere selectie

De manier waarop thans gedifferentieerd wordt, wordt als problematisch beschouwd. Leerlingen worden in verschillende onderwijsvormen ondergebracht, hoofdzakelijk op basis van hun algemeen prestatieniveau en op basis van mislukkingen. ASO wordt ervaren als de beste voorbereiding op universitair of hoger onderwijs, en TSO, KSO en BSO perken die latere studiekeuze in. Ook binnen ASO zelf wordt nog sterk gedifferentieerd. Het verschil tussen de zogenaamde “hogere” en “lagere” richtingen zit dus niet alleen “in de hoofden van de mensen” (zo hoog mogelijk “mikken” om alle opties open te houden) maar zit “ingebakken” in het actuele onderwijssysteem: leerlingen die niet kunnen “volgen” worden doorverwezen naar een “lagere” richting, d.w.z. een richting met een kleinere hoeveelheid abstractie en theorie in haar lessenspakket. De keuze voor KSO, TSO en BSO is daarom zelden een positieve keuze.

De kritiek van Metaforum is streng: *“In principe hebben alle leerlingen recht op een brede vorming op hun abstractieniveau. In breed vormende opleidingen mag men daarom meer inspanningen verwachten om zwak presterende leerlingen de kans te bieden om een stevige basis te verwerven, in plaats van hen gemakshalve naar technische of professionele richtingen door te verwijzen. Ouders met een lager sociaaleconomisch profiel blijken die doorverwijzing vaker passief te ondergaan en vinden het minder erg als hun zoon of dochter weinig inspanningen wil doen, wat de sociale ongelijkheid versterkt.”* (Visietekst, p. 12)

Volgens de wetenschappers voorziet de oriënteringsnota in verschillende maatregelen om het watervalfenomeen te voorkomen en studie- en beroepskeuzes op een positieve basis te laten gebeuren. Maar hoewel in het voorstel de definitieve studiekeuze wordt uitgesteld tot bij de start van de derde graad, moeten de leerlingen toch al in de tweede graad en zelfs in het tweede jaar van de eerste graad een keuze maken voor een of twee “belangstellingsgebieden”. Dit wordt als risicovol beschouwd. Interesses zijn immers zeer wisselvallig in de vroege puberteit, niet alleen voor de “brede” interessedomijnen (bv. sociaal vs. meer artistiek) maar ook voor de vakspecifieke domeinen.

Onder invloed van politieke en ideologische opvattingen werd het onderwijs vanaf de jaren ‘60 in verscheidene landen meer “comprehensief”: tot de leeftijd van 15 à 16 jaar wordt een brede gemeenschappelijke opleiding aangeboden met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vakken. De meeste westerse landen hebben



## «metaforum (kuleuven)»

reeds een comprehensief curriculum tot ca. 15 jaar. Alleen in België, Nederland, Duitsland en Oostenrijk worden de leerlingen vroeger georiënteerd, wat in ons land resulteert in een sociale reproductie en een zwak technisch en beroepsonderwijs.

Uit de meeste studies blijkt dat het uitstellen van de selectie de sociale ongelijkheid doet dalen. Het effect van een latere selectie op de gemiddelde prestatie van de leerlingen is echter minder duidelijk. Als voorbeeld worden de Angelsaksische en Zuid-Europese landen geciteerd, die gemiddeld slechter scoren dan Vlaanderen, terwijl de Scandinavische landen over de hele lijn beter presteren. Het succes van de Scandinavische landen bestaat in het zoveel mogelijk samen zetten in dezelfde klas in combinatie met een doorgedreven vorm van differentiatie. Leerachterstanden worden weggewerkt waar het nodig is terwijl andere leerlingen zich verdiepen in de leerstof of verbreden. Dit komt eigenlijk neer op “maatwerk”, merkt de werkgroep op.

Anderzijds vindt Metaforum dat leerlingen die op 13 of 14 jaar toch klaar zijn om een duidelijke beroepskeuze te maken, hiertoe ook de gelegenheid moeten hebben. Beroepsonderwijs is dan immers een positieve keuze. Bovendien wordt op die manier een sterk beroepsgericht onderwijs behouden.

Verder pleiten de wetenschappers ervoor om terug te keren naar de vroegere “lagere” en “hogere” cyclus, dus een 2x3-structuur ter vervanging van de huidige drie graden structuur van telkens twee jaar (3x2-structuur). (Visietekst, p. 30-31)

### Differentiatie volgens leer- en abstractievermogen

De keuze voor algemeen vormend onderwijs de eerste drie à vier jaren (afhankelijk van de 2x3 of de 3x2-structuur) impliceert niet dat de individuele verschillen tussen leerlingen genegeerd worden. Sommige leerlingen zijn nl. meer gebaat bij abstract onderwijs, anderen leren liever en beter vanuit het concrete.

Daarom pleit Metaforum voor een duidelijk onderscheid tussen belangstelling en abstractieniveau. “De keuze voor een passend leertempo en abstractieniveau hoeft niet uitgesteld te worden maar de keuze van belangstellingsdomein wordt wel best zo lang mogelijk opengehouden, zodat scholieren zo lang mogelijk zo algemeen mogelijk gevormd worden. Alle scholen die algemeen onderwijs aanbieden, zouden dan zowel een aanbod moeten hebben voor de leerlingen met een hoger leertempo en een voorkeur voor abstract leren, als voor leerlingen

met een lager leertempo en een voorkeur voor concreter leren. Kortom: de abstractiedimensie moet losgekoppeld worden van de interessedimensie. Het duidelijk loskoppelen van beide dimensies kan tevens voorkomen dat er ongewild een hiërarchie gaat ontstaan tussen de belangstellingsgebieden. Het is op die manier duidelijker dat in elk belangstellingsgebied diverse abstractieniveaus te onderscheiden zijn. Om de nodige differentiatie mogelijk te maken, en in het bijzonder om intensieve onderwijs-ondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen die hier nood aan hebben, zou best extra omkadering worden voorzien.” (Visietekst, p. 31-32)

De denktank legt niet uit op welke manier “het aanbod van de verschillende abstractieniveaus” concreet dient geconcipieerd te worden. Hoe kan vermeden worden dat deze, zelfs binnen eenzelfde belangstellingsdomein, niet opnieuw gaan leiden naar een verschillende appreciatie van sterke en zwakke studierichtingen en zelfs naar een nieuwe vorm van watervalstelsel?

Metaforum stelt dat een grondig onderzoek moet gevoerd worden naar de verschillende differentiatie-maatregelen en dat de oriëntatienota van de minister o.m. in een differentiatiepakket voorziet dat, mits voldoende investering, een oplossing zou kunnen bieden. Er wordt ook aangemaand om zittenblijven en homogene niveaueklassen te vermijden en een betere sociale mix en heterogene klassen aan te moedigen. Er moet dus extra omkadering worden voorzien voor de extra begeleiding (en/of kleinere klasgroepen) en de intensieve onderwijs-ondersteuning. (Visietekst, p. 16)

Er wordt benadrukt dat comprehensief onderwijs niet als een keurslijf dient opgevat te worden. Er blijft nl. ruimte bestaan voor keuzevakken en voor onderwijs op verschillende niveaus, maar dan met dien verstande dat keuzes tijdens deze fase niet beperkend of determinerend mogen zijn voor de studieoriëntering nadien (alle richtingen blijven m.a.w. open). Ook de meer getalenteerde leerlingen komen via differentiatie aan hun trekken, zonder dat dit gepaard gaat met systematisch aparte curricula, klassen of scholen. (Visietekst, p. 32-33)

### Beginnen bij het begin, liefst vanaf de kleuterschool

Comprehensief onderwijs omvat in principe een gemeenschappelijke stam die reeds aanvangt op de leeftijd van 6 jaar. Een logische bedenking is dan ook of een hervorming van het secundair zinvol is indien niet tezelfdertijd ook aan het lager onderwijs wordt





## «metaforum (kuleuven)»

geraakt. Momenteel is het basisonderwijs volgens Metaforum onvoldoende comprehensief: techniek, economie en praktische vaardigheden komen er onvoldoende aan bod. Het huidig lager onderwijs garandeert niet aan iedereen de basisvaardigheden die nodig zijn om succesvol aan het secundair onderwijs te beginnen terwijl de sterk presterende leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd.

*“Sociale ongelijkheid is een van de in de oriëntatienota genoemde zwaktes van het Vlaamse onderwijssysteem die het sterkst aan de oppervlakte komen in het secundair onderwijs. Het punt is echter dat op het moment dat leerlingen hun secundair onderwijs aanvangen, er aan het gestelde probleem vaak niet veel meer kan verholpen worden. Om de sociale ongelijkheid bij de wortels aan te pakken, moet men interveniëren op jongere leeftijd. Dat het verstandiger is zo vroeg mogelijk te interveniëren werd in de wetenschappelijke literatuur bevestigd.”* (Visietekst, p. 16)

Experimenten met interventie- en controlecondities hebben immers uitgewezen dat het mogelijk is de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling positief te beïnvloeden en de negatieve effecten van sociale achterstelling gedeeltelijk te compenseren door een gerichte aanpak op zeer jonge leeftijd (3-4 jaar).

### Niet alleen gelijke kansen, ook gelijk respect

In onze vorige artikels en tijdens de panelgesprekken rond de hervorming maakten we de bedenking dat de keuzemogelijkheden binnen de voorgestelde “belangstellingsgebieden” de huidige stratificatie van het onderwijs blijven weerspiegelen. Ook is het voor ons onduidelijk op welke manier de commissie en de minister komaf hopen te maken met de sociale perceptie van de verschillende keuzemogelijkheden. “Zullen de ASO-afdelingen van colleges en athenea voortaan “D-scholen” heten, zullen de technische en beroepsscholen de “A-scholen” van de toekomst worden?” merkten we op. Een naamsverandering aléén lijkt ons weinig aarde aan de dijk te brengen. De onderzoekers slaan dan ook nagels met koppen wanneer zij opmerken dat “sociale gelijkheid creëren klaarblijkelijk niet restloos samenvalt met het bevorderen van gelijke kansen”. Paradoxaal genoeg lijkt de noodzaak van gelijke kansen te benadrukken, er indirect toe bij te dragen dat specifieke opleidingsuitkomsten worden gepromoot en dat de rivaliteit tussen leerlingen om die uitkomsten te verwerven nog toeneemt. Wat ons uiteraard niet mag beletten ons verder te blijven inzetten voor een sociale gelijkheid. “Zolang in een samenleving bepaalde onderwijsuitkomsten als aantrekkelijker worden beschouwd dan andere, moet worden

voorkomen dat iemands socio-economische afkomst het verwerven van die relevante onderwijsuitkomsten hindert. Maar tegelijk moet werk worden gemaakt van strategieën om een mentaliteitsverandering op gang te brengen [...]” De werkgroep is van mening dat die intentie wel aanwezig is in het rapport-Monard door voor te stellen om het denigrerende onderscheid tussen ASO, KSO, TSO en BSO af te schaffen en leerlingen voortaan te differentiëren op basis van hun belangstelling of zoals in de nota van de minister door “elke leerling te laten schitteren”. Metaforum bevestigt echter ook onze vrees dat het oude waarderingsverschil onder een andere naam zal blijven doorwerken. Daarenboven wordt de vinger gelegd op een etterende wonde:

*“Vandaag wordt waardering voor onderwijsuitkomsten in belangrijke mate bepaald door het individuele profijt dat aan die uitkomsten verbonden is. Men heeft de indruk dat een beroep wordt gewaardeerd in de mate waarin het een individu kansen biedt om kapitaalkrachtig, geëerd of machtig te worden. De maatschappelijke verstandhouding waarin dit soort waardering dominant is, kan alleen maar kantelen als het gezag toeneemt van de collectieve overtuiging dat het creëren van een publieke meerwaarde door eerlijke dienstverlening, integer vakmanschap, het behartigen van een publiek goed, belangrijker is dan individueel profijt. Het probleem van gelijke waardering houdt in die zin verband met onze samenlevingsmentaliteit en het is geen sinecure om daarop in te grijpen.*

*Als men effectief wil bijdragen tot een maatschappelijke verstandhouding waarin een gelijkwaardig respect voor de diverse onderwijsrichtingen wordt opgebracht, dan is het niet verstandig om in beleidsteksten uit te gaan van een op het individu gecentreerde onderwijsvisie. Er lijkt soms te worden gesuggereerd dat leerlingen kunnen worden beschouwd als ondernemers die gebruikmaken van onderwijsinstellingen als waren het toeleveringsbedrijven om hun individuele talenten te helpen omvormen tot competenties die ze later zullen kunnen aanwenden om in het leven vooruit te komen. Dat uitgangspunt zal niet meteen aanleiding geven tot gelijke waardering voor elke soort onderwijsuitkomst. Gelijk respect kan alleen tot zijn recht komen wanneer scholen worden beschouwd als omgevings waarin aankomende generaties geïnitieerd worden in een brede waaier van gedifferentieerde kennis en vaardigheden die door de samenleving intrinsiek gewaardeerd worden omdat ze elk op hun manier bijdragen tot wat van publiek belang is, zoals veiligheid, rechtvaardigheid, democratie, gezondheid, cultuur, duurzaam milieu en welvaart.”* (Visietekst, p. 20-21)

Ovds is van mening dat alleen door aan iedereen eenzelfde basisvorming aan te reiken tot de leeftijd van 16 jaar een reële basis wordt gelegd voor een





## «metaforum (kuleuven)»

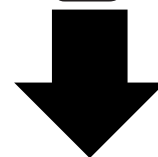
maximale ontplooiing van gelijke kansen én gelijke uitkomsten voor elke jongere. In deze context (we komen er verder in het artikel uitgebreider op terug) onderstrepen we ook het belang van een polytechnische vorming voor iedereen. Een herwaardering van een technische en beroepskwalificatie is pas mogelijk indien de productieve handeling wordt gewaardeerd die de bron is van alle rijkdom. Begrijpen hoe de productie van rijkdom verloopt, betekent begrijpen dat geld niet “uit zichzelf groeit”, zonder arbeid, dat er arbeid nodig is om waarde te scheppen, en betekent verder dat meer respect en waardering zal opgebracht worden voor die arbeid. De polytechnische vorming is daarom fundamenteel “humanistisch”: de mens als producent en consument wordt verzoend met de mens als ontwerper.



## WAARTOE DIENT ONDERWIJS?



# 2



### Het maatschappelijk belang van onderwijs

Eén van de belangrijkste krijtlijnen van de oriëntatienota van minister Smet is dat er “resoluut” wordt gekozen voor “competentieontwikkeland onderwijs”. Het begrip competenties wordt afgeleid uit het decreet Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) waaraan men voortaan alle opleidingen wil koppelen. Volgens vele onderwijspartners is dit noch wenselijk, noch mogelijk. We gingen uitgebreid in op deze kritiek in “De democratische school”, nr. 45, maart 2011.

Ook de Metaforum denktank plaatst enkele kritische bedenkingen bij een onderwijsvisie waar competenties en inzetbaarheid centraal staan.

*“Ten eerste wordt vanuit deze visie onderwijs beschouwd als dienstverlening aan het individu. Dit betekent dat de noden en de behoeften van de individuele leerling het referentiepunt vormen, meer bepaald het optimaal herkennen en ontwikkelen van die individuele talenten.*

*Een tweede gevolg is dat de doelstelling van het onderwijs in toenemende mate gelijkgesteld wordt met zijn kwalificatiefunctie: talenten ontwikkelen tot competenties en deze laatste omzetten in kwalificaties. Kwalificaties vertegenwoordigen in deze visie inzetbare competenties en schakelen op die manier het onderwijs en de jonge generatie in in het politieke project van het maximaliseren van ‘inzetbaarheid’. Men suggereert bijvoorbeeld in dit verband dat geen talent on(der)benut mag blijven in het streven naar een competitieve kennissamenleving.*



## «metaforum (kuleuven)»

Tenslotte wordt onderwijskwaliteit in toenemende mate begrepen in termen van effectiviteit (vooropgestelde leerresultaten/kwalificaties bereiken) en efficiëntie (met zo weinig mogelijk middelen of minimale verspilling de vooropgestelde uitkomsten bereiken). Dit betekent dat het onderwijsleerproces in de eerste plaats wordt benaderd als een productieproces dat men analyseert in termen van input en (vooraf te bepalen) output. Binnen deze visie wordt de discussie over onderwijsgelijkheid een discussie over het wegwerken van sociale invloeden in de effectieve en efficiënte omzetting van talenten in kwalificaties.” (Visietekst, p. 22)

De tekst legt verder uit dat het fenomeen van competentieontwikkend onderwijs dient gekaderd te worden in een meer omvattende maatschappelijke ontwikkeling. Immers, niet alleen in onderwijsmiddens bestaat de tendens te denken in termen van productieprocessen en vooraf bepaalde outputs met een aantoonbare maatschappelijke relevantie, ook in andere publieke instellingen vindt de overheid het noodzakelijk opdrachten af te stemmen op op voorhand gedefinieerde doelstellingen en verifieerbare kwalificaties, waarmee men meer controle en verantwoording beoogt te garanderen.

In tal van domeinen resulteert dit in overregulering. In een dergelijke visie kan het niet anders dan dat competenties centraal komen te staan. De kritiek van Metaforum is weerom niet mals:

“Onderwijs veronderstelt meer dan het toerusten van individuen met competenties die hen in functie van hun talenten maximaal inzetbaar maken op de arbeidsmarkt of in het hoger onderwijs. Onderwijs heeft ook en voornamelijk betrekking op de overdracht van wat een samenleving belangrijk vindt en daarom aan aankomende generaties wenst door te geven om hen in staat te stellen de samenleving te vernieuwen. De school geldt hierbij als de plaats en de tijd waar de interesse voor dit soort zaken en de motivatie om die zaken ter harte te nemen kan groeien: de liefde voor een vak, de interesse voor bepaalde poëzie, de loyaliteit ten aanzien van bepaalde professionele verplichtingen, de fascinatie voor techniek en dergelijke. [...] Dus naast de kwalificatiefunctie heeft het onderwijs de doelstelling om de vorming van de persoon en de vernieuwing van de samenleving mogelijk te maken. Onze keuze voor een gemeenschappelijke basisvorming is daarom niet alleen ingegeven door overwegingen inzake effectiviteit (‘elk talent op de juiste plaats’) en efficiëntie (‘juiste keuze maken’), maar ook door overwegingen over het maatschappelijk belang van onderwijs.” (Visietekst, p. 24)

In deze visie zou ook de rol van de leraar een meer achtbare invulling krijgen: in plaats van “toeleverancier

van competenties” wordt hij de spilfiguur in de overdracht van interesse, fascinatie en liefde voor het vak, basisvoorwaarden voor goed onderwijs, ook al zijn ze niet te meten met de kwaliteitscriteria van effectiviteit en efficiëntie...

Vier aanbevelingen vanwege de wetenschappers:

“1. het statuut van onderwijsdoelstellingen in het kader van een onderwijsvisie moet duidelijk onderscheiden worden van doelstellingen in het kader van een visie op kwaliteitsbewaking en kwalificatie;

2. onderwijsdoelstellingen mogen niet eenzijdig geformuleerd worden in termen van een concrete output of te bereiken leerresultaten, omdat er ruimte moet blijven voor het nastreven van algemene doelen;

3. het nastreven van de vorming van interesse is een cruciale doelstelling van brede basisvorming;”

4. het gebruik van de term competentie moet men reserveren voor het aanduiden van leerresultaten op het niveau van een specifieke handelingsbekwaamheid in een concreet domein. (Visietekst p. 25)

We herinneren hier heel summier aan de kritiek van Nico Hirtt op het competentiegericht onderwijs, uiteengezet in het dossier “Competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie”:

1. achter het competentiegerichte onderwijs (CGO) zitten in essentie economische doelstellingen, gedicteerd door de OESO en de Europese Commissie en nauw verbonden met de evolutie van de arbeidsmarkt;

2. CGO betekent een opgeven van de inhoudelijke kennis

3. CGO kan zich op geen enkele wijze op het pedagogisch constructivisme beroepen maar moet integendeel tegenover de progressieve pedagogie gesitueerd worden;

4. verre van de pedagogische vernieuwing te stimuleren, sluit het CGO de leerpraktijk op in een routinematige bureaucratie;

5. CGO is een element van deregulering dat bijdraagt tot de (sociale) ongelijkheid van het onderwijssysteem. (De democratische school, nr. 39, september 2009)



## «metaforum (kuleuven)»

### De algemene vorming: meer dan Europese sleutelcompetenties

Onder brede vorming verstaat de oriëntatietekst van de minister de acht Europese sleutelcompetenties (communicatie in moedertaal; communicatie in vreemde talen; wiskundige en wetenschappelijke competenties; digitale competenties; leercompetenties, sociale en burgerschapscompetenties) aangevuld door de competenties voor initiatief, creativiteit en ondernemerschap en voor cultureel bewustzijn. Deze sleutelcompetenties zouden leerlingen in staat stellen zichzelf te vormen en te oriënteren in de samenleving.

Volgens Metaforum *“is het gebruik van de term competenties om basisvorming te beschrijven ongelukkig. (...) Men reserveert het begrip competentie beter voor leerresultaten op het niveau van concrete handelingsbekwaamheid.” Wel is het van oordeel dat “alle domeinen waarin sleutelcompetenties worden verworven, horen echter wel degelijk thuis in het kader van een brede vorming.”*

Volgens Metaforum *“vormen talenkennis en wiskundig-wetenschappelijk inzicht de basisingrediënten van brede vorming. Een sterk engagement om voor elke leerling een degelijke basisvorming te verzekeren met betrekking tot talen, wiskunde en wetenschappen kan de kloof tussen sterk presterende en zwak presterende leerlingen versmallen.”*

En hier begint het schoentje reeds te wringen: leerlingen die zwak presteren worden afgeleid naar een richting met een minder veeleisend programma, waardoor het verwerven van een solide basis, de bouwstenen om complexere inzichten mee op te bouwen, op de helling komt te staan.

*“Naast het verwerven van basiskennis veronderstelt brede vorming dat leerlingen leren begrijpen wat in onze samenleving, zowel op politiek, cultureel als economisch vlak, aan de orde is. Dit begrip veronderstelt een vertrouwdheid met de gangbare referentiekaders. Zo kan je bijvoorbeeld enkel begrijpen wat vandaag in ons land in politiek opzicht gebeurt, als je de historische kaders kent van waaruit de oppositie tussen Vlamingen en Walen kan worden geduid; als je weet wat de links/rechts-tegenstelling betekent; als je weet om welke historische redenen nationalisme door sommigen als gevaarlijk wordt omschreven en als je weet in welk opzicht economische factoren de tegenstellingen tussen het noorden en het zuiden van ons land versterken. Zonder de historische en maatschappelijke referentiekaders waarin we ons oriënteren wanneer we uitmaken wat er precies aan de hand is, zijn we niet in staat om zelfstandig en kritisch na te denken.” (Visietekst p. 26-27)*

Metaforum wijst hier op de *“gemeenschapsvormende” taak van het onderwijs en de afwezigheid van dit aspect in de nota van de minister: “alleen op basis van gedeelde concepten, frames, referentiekaders of betekenisystemen kunnen leerlingen elkaars gedachten volgen en begrijpen wat via de media of in discussies onder vrienden en familie ter sprake wordt gebracht. [...] In de oriëntatienota wordt dit aspect volledig buiten beschouwing gelaten, allicht vanuit de vrees dat men de neutraliteit van het onderwijs ten aanzien van levensbeschouwelijke visies niet meer zal kunnen handhaven. Die vrees is ongegrond, omdat de initiatie in een cultureel en maatschappelijk referentiekader leerlingen niet per se engdenkend maakt, integendeel. Dit soort initiatie draagt bij tot kritische distantie ten aanzien van de eigen leefwereld.” (Visietekst, p. 27)*

### Waarvoor dient de school?”

In 2008 organiseerde Ovds een enquête over de maatschappelijk relevante kennis bij 3000 leerlingen van de derde graad van het secundair onderwijs. We schreven toen in de conclusies van dit onderzoek:

*“Hebben onze jongeren op het einde van het leerplichtonderwijs de kennis verworven die hen in staat stelt bewust maatschappelijk te handelen? Deze vraag zou centraal moeten staan in elke emancipatorische en progressieve onderwijsvisie.*

Het onderwijs kan weliswaar niet de socio-economische machtsverhoudingen in de wereld veranderen, maar het kan de bagage bijbrengen aan diegenen die ze ondergaan om de wereld te begrijpen en om mee te werken aan de nodige veranderingen. Deze overtuiging ligt aan de basis van Ovds.

Het onderwijssysteem faalt in wat nochtans zijn belangrijkste opdracht is: iedere jongere de mogelijkheid bieden een burger te worden, die in staat is een actieve rol te spelen in het democratisch proces en in de actie om de wereld te veranderen. Vooral de leerlingen van het beroepsonderwijs, de leerlingen uit arbeidersgezinnen en/of migrantenkinderen blijven verstoken van dit recht. Ook de meisjes zijn in vergelijking met de jongens sterk benadeeld.

De studie toont aan dat de invloed van het familiale, sociale, culturele milieu nog steeds bijna automatisch een stempel drukt op de toegang van deze jongeren tot de kennis en vaardigheden die hen in staat zouden moeten stellen om de wereld te begrijpen en te veranderen.





## «metaforum (kuleuven)»

Op het vlak van onderwijspolitiek is de eerste conclusie dat een fundamenteel debat over de filosofie zelf van het onderwijs in onze maatschappij nodig is. De school is te vaak teruggedrongen in de rol van leverancier van gediversifieerde werkkrachten voor een onvoorspelbare en duale arbeidsmarkt. De vorming van kritische burgers kan niet beperkt worden tot leren lezen en rekenen, enkele ICT-vaardigheden en het bijbrengen van enige ondernemingsgeest en flexibiliteit. De School moet niet de overlevingsvoorwaarden van de bestaande maatschappij reproduceren, ze moet integendeel actoren vormen van maatschappijverandering die zich alsmat meer opdringt.” (Het volledig dossier kan gedownload worden op onze website : “Hoe kritisch zijn de burgers van morgen?” <http://www.skolo.org/spip.php?article813> )

Grosso modo lijkt de visie van Metaforum ons hiervoor een mooie uitvalsbasis. Zij nodigt de jongeren uit tot het leren wat in onze samenleving op politiek, cultureel en economisch vlak aan de orde is, ze stuurt de missie van het onderwijs voorbij het louter economisch profijt in de richting van een kritisch burgerschap, met als doel de vorming van de persoon én de vernieuwing van de samenleving. Hoewel vaag en voor brede interpretatie vatbaar, zien we in deze “vernieuwing” een raakpunt met ons standpunt dat binnen het kader van het kritisch burgerschap de rol van het onderwijs inderdaad niet beperkt mag blijven tot het onderwijzen van de werking van de bestaande instellingen en het bijbrengen van respect voor die instellingen. Daarenboven wordt er in de visie op gewezen dat in ons huidig onderwijssysteem de solide basis om de noodzakelijke, complexe inzichten op te bouwen aan een deel van de jongeren voorbij gaat. M.a.w. het onderwijssysteem reproduceert niet alleen de sociale ongelijkheden door de heroriëntering naar hiërarchische studierichtingen, het reproduceert ook de machtsongelijkheden. Te veel jongeren uit de sociaal zwakkere milieus blijven verstoken van de kennis als basis voor macht.

Misschien kan het meer concreet invullen van wat men als “gangbare collectieve referentiekaders” dient te hanteren en welke de noodzakelijke bouwstenen zijn om tot een maatschappelijk relevante kennis en kritisch burgerschap te komen, stof zijn voor een volgende studie van de denktank.

### Meer en betere aandacht voor techniek

Metaforum vertrekt van de vaststelling dat ons leven vandaag in alle opzichten door de technologie wordt bepaald en dat de persoonlijkheidsvorming en het vormgeven aan de samenleving ondenkbaar zijn

zonder technologie. Een tweede vaststelling is dat er een grote verwarring bestaat omtrent de vraag waaraan het vak techniek concreet moet beantwoorden.

*“Techniek wordt in het onderwijs nogal eenzijdig geassocieerd met praktische vaardigheden. De vakinhoud in het huidige eerste leerjaar A omvat in de praktijk veel knutselen en puur benoemen van begrippen zonder dat men ermee kan omgaan.”*

Daarenboven “zijn de leerkrachten die vandaag voor het vak techniek verantwoordelijk zijn, er vaak niet voor opgeleid” (Visietekst, p. 29)

Techniek is méér dan praktische vaardigheden voor het uitvoeren van concrete taken. De techniek die onze samenleving diepgaand heeft veranderd, veronderstelt een complex redeneervermogen. Technici moeten meer en meer een beroep kunnen doen op technisch inzicht, probleemoplossend denken e.d. Omgekeerd vergt ontwerpen meer dan theoretisch inzicht alleen. Technisch ontwerpen heeft een synthetisch karakter.

In de visie van Metaforum “moet techniek als de verwerking van wetenschappelijke kennis in praktische heuristisch in een brede vorming worden geïmplementeerd in het verlengde van wiskunde en wetenschappen. Op die manier wint men twee keer. De abstract theoretische wiskundige en natuurwetenschappelijke inzichten komen door dit soort implementatie tot leven, wat de fascinatie voor bepaalde wiskundige en wetenschappelijke wetmatigheden zal verlevendigen, en omgekeerd, door de directe aansluiting van concrete techniek op theoretische inzichten, wordt het beeld van wat techniek in de industrie, de informatica en de communicatie vandaag impliceert, realistischer.” (Visietekst, p. 29)

Men kan theorie en praktijk m.a.w. niet verder blijven scheiden. Nochtans blijft deze tegenstelling ook in de ministeriële nota nog verder bestaan, stelt Metaforum vast, door het onderscheid dat gemaakt wordt tussen de belangstellingsgebieden “techniek en wetenschap” en “natuur en wetenschap”. Als er al een keuze in belangstellingsgebied gemaakt wordt, dan moet die keuze op alle abstractieniveaus kunnen. Zeker als de keuze vroeg in de loopbaan komt. (Visietekst, p. 30)

In het 10-puntenprogramma van Ovds pleiten we onder punt 2 voor een “algemene en polytechnische vorming voor alle jongeren”: de school staat borg voor het intellectueel instrumentarium bij het tot stand brengen van een democratische wereld (“de kennis en vaardigheden om de wereld te begrijpen en deel te nemen aan zijn verandering”) en voorziet voor alle leerlingen in een initiatie in de technologieën van





## «metaforum (kuleuven)»

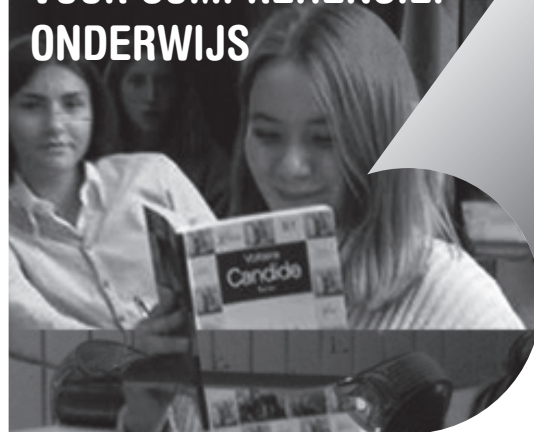
de productie en het dagelijks leven (ICT, gezondheid, elektriciteit, landbouw, industrie...). Democratisch onderwijs kan niet zonder een polytechnische vorming. Over de redenen, de zin, de inhoud en de methodes van de polytechnische vorming die wij voorstaan, publiceerden we recentelijk de tekst die als basis zal dienen voor de verdere uitwerking van ons programma de volgende jaren en maanden. (De democratische school, nr. 47, september 2011)

Polytechnische vorming staat diametraal tegenover de enge, marktgerichte visie van de technische of beroepsvorming in het huidig onderwijs. In plaats van een enge specialisatie moet zij de algemene principes omvatten van alle productieprocessen en hun wetenschappelijke grondslagen. Tezelfdertijd moet het kinderen en jongeren een initiatie bieden in de beheersing van een grote variëteit aan werktuigen.

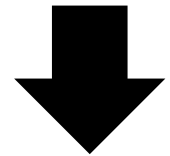
De synergie tussen het praktische en het theoretische, tussen de passieve en actieve ontdekking van de wereld van de productie vormt één van de assen van ons concept van de polytechnische vorming. Het komt er op aan een theoretisch en praktisch begrip bij te brengen van de productie in zijn geheel en zo bij te dragen tot het begrip van het sociaal leven.

Dit kan niet bereikt worden door een beetje technologie en handenarbeid in te lassen in de bestaande onderwijsprogramma's, wat zou neerkomen op het ontwikkelen van enkele competenties op het vlak van flexibiliteit en aanpassingsvermogen aan de technische veranderingen.

## CONCRETE IMPLICATIES VAN DE OPTIE VOOR COMPREHENSIEF ONDERWIJS



# 3



Metaforum oordeelt dat de oriëntatienota van de minister slechts kleine stappen zet naar meer comprehensief onderwijs:

- enkel in het eerste jaar is er sprake van een volledig gemeenschappelijke stam;
- na het eerste jaar wordt elke jongere reeds een eerste maal georiënteerd;
- het schakelblok is in feite een voorzetting van de huidige B-stroom, die de facto vanaf het eerste jaar leidt naar het BSO. (De wetenschappers zijn wel gewonnen voor het behoud van deze B-stroom gelet op het feit dat er geen hervorming van het basisonderwijs is voorzien)
- er blijft de facto vanaf de tweede graad een onderscheid bestaan, zelfs in kwalificatieniveau, tussen arbeidsmarktgerichte en doorstromingsgerichte onderwijsrichtingen.

Als positief worden ervaren:

- de invoering van een pakket differentiatie-uren om remediëring en verdieping toe te laten
- flexibilisering om opwaartse, zijwaartse of neerwaartse stromen mogelijk te maken.

Metaforum pleit in een eerste alternatief voor een ideaaltypisch project met een meer **doorgedreven**



## «metaforum (kuleuven)»

**comprehensivering.** De meest essentiële elementen daarin luiden samengevat (Visietekst, p. 33-34):

1. Maak de eerste drie jaren secundair onderwijs volledig comprehensief.

Zij vinden hiervoor drie argumenten: a) hoe langer de gemeenschappelijke stam, hoe beter; (b) met een 2x3 structuur zou Vlaanderen zich aligneren met de meeste Europese landen, wat voordelen biedt in het kader van het vrij verkeer van leerlingen en leerkrachten; en (c) met een onderbouw van drie jaar is het waarschijnlijker dat leerlingen uit het schakelblok nog kunnen aansluiten bij de middenmoot.

2. Schaf de B-attesten af, maar zorg in elk belangstellingsgebied voor afstudeerrichtingen op kwalificatieniveaus 3 en 4.

Op die manier vermijdt men waarderingsverschillen tussen belangstellingsgebieden, die demotie-cascades veroorzaken.

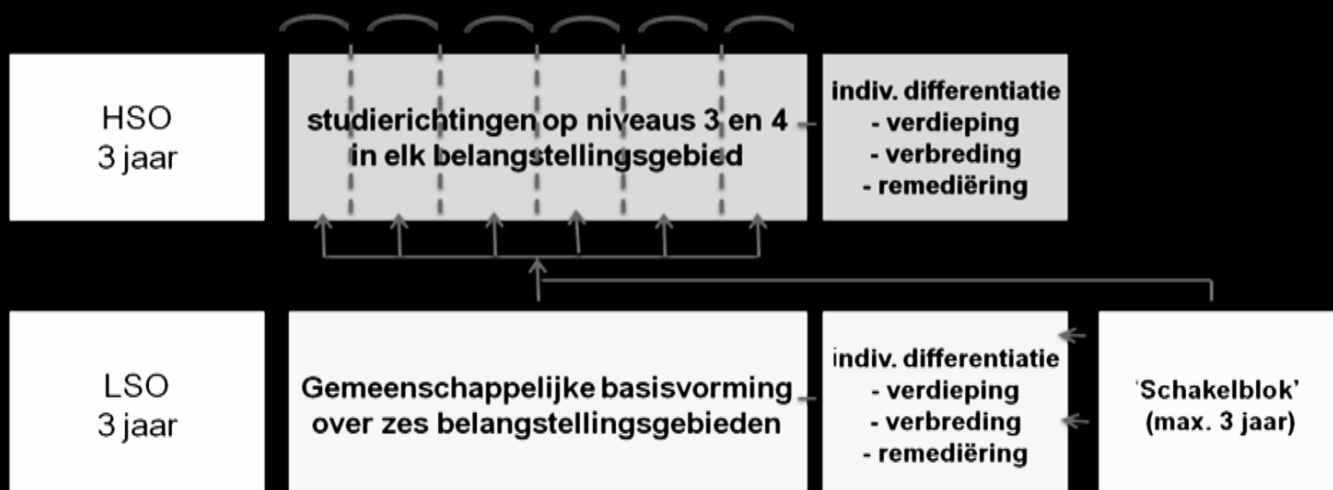
3. Introduceer in het hoger secundair onderwijs het zalmprincipe.

Voorzie in het differentiatiepakket voldoende mogelijkheden om binnen het hoger secundair onderwijs 'op te stromen' naar sterkere richtingen.

4. Differentieer voor sterke leerlingen op zo'n manier dat zij zich ten volle kunnen uitleven zonder volledig afzonderlijke trajecten.

Schematische voorstelling van de ideaaltypische hervorming (bron: Ides Nicaise)

## Blauwdruk scen. A ('lange termijn')



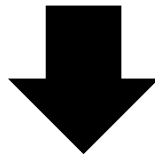


## «metaforum (kuleuven)»

### PROBLEMEN EN PRAGMATISCHE OPLOSSINGEN



4



De auteurs zijn er zich van bewust dat een hervorming in de praktijk doorvoeren op heel wat problemen en weerstanden kan stoten.

*“Het zijn enkel de mensen die in de praktijk staan die ondervinden dat wat op abstract niveau interessant lijkt, in de praktijk kwalijke gevolgen kan hebben. Het is daarom belangrijk na te gaan welke factoren die het welslagen van de hervorming diepgaand kunnen beïnvloeden, buiten beeld zijn gebleven.” (Visietekst, p. 35)*

• *“Zolang de basis van een hervorming niet breed gedragen wordt, is de kans groot dat de oude verhoudingen zich onder een andere naam onveranderd in de nieuwe structuur zullen manifesteren.” (Visietekst, p. 35)*

• *“Structurele veranderingen in het onderwijs vergen voldoende middelen om leerkrachten en directies administratief en pedagogisch te ondersteunen. (...) Leraren spelen een essentiële maar soms moeilijk te vatten rol in onderwijsvernieuwing. (...) Bij de invoering van het VSO in de jaren zeventig (...) waren de leraren in hun initiele opleiding onvoldoende opgeleid om te differentiëren, leerlinggericht te werken, nieuwe evaluatie- en didactische methodes te hanteren.” (Visietekst, p. 36)*

• *“De autonomie van de scholen moet worden gerespecteerd, maar het is niet wenselijk om het al dan niet overgaan naar een nieuwe onderwijsstructuur aan de beslissing van de inrichtende machten over te laten. (...) We pleiten voor het gefaseerd invoeren van de vernieuwingen,*

*omdat ook uit de ervaringen met het VSO geleerd kan worden dat het ineens doorvoeren van een grootschalige vernieuwing op alle domeinen (van structuur over didactiek tot evaluatie) tot grote weerstand kan leiden.” (Visietekst, p. 39)*

Metaforum stelt daarom naast het (hoger beschreven) ideaaltypische project van de doorgedreven comprehensivering een **pragmatisch alternatief** voor: *“Het tweede alternatief omvat een beperkt aantal maatregelen die de eerste bouwstenen kunnen zijn voor een grootschaligere hervorming:*

1. *Het B-attest tijdens de eerste drie jaren van het secundair onderwijs af schaffen en scholen tegelijk motiveren de beste leerkrachten in te zetten om leerlingen bij te spijkeren die een brede vorming willen blijven krijgen.*

Doel is om *“het meest akelige probleem van het watervalstelsel” in te dijken en “leerlingen die geen interesse hebben in een technische opleiding of een beroepsopleiding een brede opleiding aan te bieden op hun niveau. TSO en BSO volgen moet berusten op een positieve keuze.”*

2. *De introductie van het vak technologisch denken op abstract niveau in de tweede graad van het ASO, die ontstaat door de fusie van ASO, TSO en KSO.*

*Tegelijkertijd zou in het BSO de algemene en zelfs de technische vorming versterkt worden.*

3. *De interventies om de sociale ongelijkheid mogelijk te maken moeten genomen worden waar ze meest efficiënt zijn: in het lager- en kleuteronderwijs en via ouderbegeleiding.*

*De sterke leerlingen in de heterogene klassen van ons basisonderwijs (moeten) meer uitgedaagd worden.*

4. *Het heroriënteren van de onderwijsvisie, (...) waarin niet de individuele competitieve competentievorming centraal staat, (maar) waar wordt overgedragen wat we als samenleving noodzakelijk vinden (...). Deze kan het gelijk respect voor de veelheid aan kennis, praktische vaardigheden en professionele integriteit versterken.” (Visietekst, p. 40)*

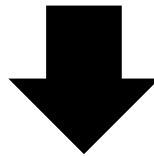


## «metaforum (kuleuven)»

### ENKELE KRITISCHE BESCHOUWINGEN



5



*hervormt men ten gronde, wat betekent dat men middenscholen creëert en dat men ingaat tegen de eigenheid van de scholen. Dat ziet ze niet meteen gebeuren. Als dat niet mogelijk is, dan is het risico op ontgoocheling heel groot. Dan zou ze er de voorkeur aan geven dat men zou remediëren aan de elementen van de huidige situatie die niet functioneren. Dat is volgens haar beter dan een hervorming die zogezegd neerkomt op oude wijn in nieuwe zakken.» (Nr. 1306 (2011-2012) – Nr. 2: Verslag hoorzitting Hervorming Secundair onderwijs, 22 november 2011)*

Niettemin wensen we te onderstrepen dat de hele onderneming pas echt de moeite loont en de hervorming pas echt resultaten zal opleveren indien ook tegelijkertijd een hervorming van het basisonderwijs op het programma staat. Een gemeenschappelijke basisvorming veronderstelt immers idealiter een stam zonder breuk tussen “lager” en “secundair” onderwijs.

Een dergelijke hervorming dient zich m.a.w. te spreiden over tenminste 10 jaar.

Vooraf willen we stellen dat de werkgroep Metaforum een stevig en moedig werkstuk heeft afgeleverd dat hopelijk een belangrijke invloed kan hebben op het debat over de hervorming van het secundair onderwijs.

Het ideaaltypisch project zou een zeer belangrijke stap voorwaarts betekenen in vergelijking met de bestaande structuren.

Wat het minimaal kleinschalig alternatief project betreft, achten we de maatregelen van Metaforum op zich zinvol. Het einddoel, de doelstellingen en de architectuur van de hervorming moeten echter duidelijk bepaald en vastgelegd zijn. Wat de uitvoering en implementatie ervan op het terrein betreft moet men ruim zijn tijd nemen om een draagvlak te creëren, de leerkrachten voor te bereiden, enz. Pas in dat kader kunnen deze minimumvoorstellen daadwerkelijk “de eerste bouwstenen” vormen voor een brede hervorming. Zo niet riskeert men door naast zijn eigen “utopisch” een “pragmatisch” alternatief te formuleren zelf de vooropgestelde doelstellingen van de hervorming af te zwakken. Zo zagen we dat het debat tijdens het symposium van 20 januari zich beperkte tot het “pragmatische”, het “haalbare” alternatief en dat de structurele hervormingen die dit moeten realiseren uit het vizier verdwenen.

Prof. Mieke Van Houtte (UGent) waarschuwde voor dit gevaar tijdens de hoorzittingen van de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement:

*“De hervorming houdt inderdaad een risico in. Ofwel*

Moeten we, 40 jaar na wat door een groot deel van de onderwijswereld (en dit om de meest diverse redenen) als een debacle werd ervaren en uiteindelijk dood en begraven werd, niet eindelijk de politieke moed opbrengen om een grondige hervorming van heel ons onderwijsstelsel door te voeren? Moeten we niet leren van bv. Finland, waar wel een grondige hervorming werd doorgevoerd 20 jaar geleden?

De visietekst van Metaforum spreekt zich uit voor heterogene klassen maar zwijgt over het heikel probleem van de “vrije schoolkeuze”. Diverse studies hebben uitgewezen dat 40 % van de sociale ongelijkheid tussen de scholen kan verklaard worden door het systeem van de vrije schoolkeuze. Willen we een reële sociale mix realiseren en komaf maken met de sociale segregatie in het onderwijs, dan dienen we de politieke moed op te brengen om af te stappen van het heilige grondwettelijk recht der vrije schoolkeuze, en aan elke leerling een school toe te wijzen (of minstens voor te stellen) vanaf het eerste leerjaar van de basisschool.

Op basis van criteria die de toegankelijkheid (buurtschool of gemakkelijk bereikbaar met openbaar vervoer of schoolbus) en een sociale mix (bv. de socio-economische leerlingenkenmerken die reeds een rol spelen bij de toewijzing van de werkingsmiddelen en de lesuren) garanderen. Idealiter zouden daarbij ook de huidige netten worden opgeheven en fusioneren tot één openbaar onderwijsnet.





## «metaforum (kuleuven)»

Het spreekt voor zich dat om een ambitieuze en succesvolle hervorming te realiseren de huidige financiering niet zal volstaan. Terugdeinzen voor de hoge kostprijs en een kleinschalig project in de plaats stellen lijkt ons echter geen optie. Ondanks (en voor sommigen allicht dank zij) de economische crisis blijven de winsten van ondernemingen, beurspeculanten, roerende inkomsten en grote fortuinen hoog. Investeren in onderwijs? Een kwestie van politieke keuzes en prioriteiten...

**Romy Aerts en Hugo Van Droogenbroeck**







## «paul verhaeghe»

competenties (bijvoorbeeld talenkennis en communicatie) naar persoonlijkheidskenmerken (flexibel zijn), en uiteindelijk naar de persoonlijkheid als dusdanig (de mens als manager van het eigen leven). Daarbij gaat men uit van een hoopgevende gedachte: als de omgeving voldoende prikkelend en pragmatisch is, dan zullen de kinderen vanzelf leren. Dit heet dan een beroep doen op de intrinsieke motivatie, wat mooi aansluit bij de democratiseringsgedachte, want er moet niks meer worden opgelegd, het komt vanzelf en van binnenuit? Vandaar ook de *newspeaktaal* (voor de lezers die al het slachtoffer zijn van competentiegericht onderwijs: dit is een term van George Orwell, een belangrijke schrijver uit het midden van de vorige eeuw, kijk maar op Wikipedia, in de veronderstelling dat u uw basiscompetentie – het spontaan opzoeken van informatie – voldoende gekapitaliseerd hebt. In een aangepaste *leeromgeving* (vroeger bekend als school) moeten de *leerprocesbegeleiders* (vroeger bekend als onderwijzers of leerkrachten) in hun functie van *coach* het leerproces *faciliteren* zodat de lerenden hun *competenties* kunnen kapitaliseren.

Merk op dat de verantwoordelijkheid daardoor grotendeels bij de leerling komt te liggen. De vergelijking met de pedagogische aanpak van weleer toont het drastische verschil. In het vroegere bildungsmodel sprak men over vorming, waarbij jongeren door ouderen met autoriteit binnengeleid werden in een brede kennis en cultuur, waarvan normen en waarden ten volle deel uitmaakten. Aangezien die ouderen een autoriteitsfunctie innamen, waren ze ook verantwoordelijk, zowel voor het motiveren van hun leerlingen als voor de kennisoverdracht. In het huidige competentiemodel wordt het individu voorgesteld als een vrije ondernemer die zijn eigen vaardigheden uitbouwt met de hulp van anderen. Tussen haakjes, het is opvallend hoe in beleidsteksten de woorden ‘talent’ en ‘competentie’ bijna steeds verwisselbaar zijn – dit toont andermaal de verwantschap met het sociaaldarwinisme. De link met het neoliberalisme wordt duidelijk in gangbaar taalgebruik en courante zinnen zoals “kennis is menselijk kapitaal”, ‘competenties vormen een kapitaal dat beheerd en ontwikkeld moet worden’, ‘leren is een langetermijninvestering’ enzovoort.

Het doel heet dan zelfmanagement en ondernemerschap: de leerling moet zichzelf beschouwen als een bedrijf, waarbij kennis en vaardigheden in eerste en laatste instantie een economische waarde hebben waarmee we onze marktwaarde kunnen verhogen. Daarmee is de geschiedenis op een pijnlijke manier rond: in een poging om het onderwijs waarde vrij te maken en te bevrijden van elke vorm van morele dicatuur, heeft het competentieonderwijs uitdrukkelijk

het neoliberale ideologische gedachtegoed ten volle geïmplementeerd in de scholing van onze kinderen. We hoeven dan ook niet verwonderd te zijn als hun eerste vraag de volgende is: wat brengt het voor mij op?

Een dergelijke vraag toont al dat deze vorm van onderwijs een bepaalde identiteit gecreëerd heeft. Ondanks het lovenswaardig vertrekpunt – weg met de indoctrinatie – bevat dit onderwijs drie fundamenteel foute uitgangspunten. Het idee dat een kind zich spontaan de juiste normen en waarden eigen zal maken, klopt niet – een kind neemt de ethiek over van zijn omgeving. Het idee dat een school waarde vrij kan zijn, is een gevaarlijke illusie. Elke vorm van onderwijs geeft waarden door, en we kunnen ons daar beter van bewust zijn. Ten slotte, het idee dat autoriteit overbodig is, kan alleen geuit worden door een totaal wereldvreemd iemand die noot voor een klas stond.

Daarmee vertel ik niets nieuw, maar de bekendheid daarvan belet niet dat het neoliberale gedachtegoed in naam van het verondersteld waarde vrije competentiegericht onderwijs de laatste twintig jaar ten volle op school gedictieerd wordt. Het taalgebruik is daar een goede indicator van. Beleidsnota’s bulken van buzzwords zoals onderwijsconsumenten, outputfinanciering, permormancefunding, accountability, benchmarks, stakeholders, menselijk kapitaal, kenniswerkers enzovoort. En het is niet alleen de organisatie van ons onderwijs die daarvan doorkankerd is, het betreft ook de ziel ervan, de inhoud. Vanaf de kleuterklas worden er nu al motorische competenties geoefend. Recent nog kregen ouders uit mijn vriendenkring van de kleuterjuf te horen dat de knipvaardigheden van hun kleuter niet volgens de normen waren. Dergelijke uitspraken zorgen voor paniek bij jonge ouders, want alle kinderen moeten vandaag hooggeschoold worden, anders zullen ze “het” niet halen. Het ultieme buzzword is ‘top’. Topscholen, topleerkrachten, topsport, topuniversiteiten, toponderzoek.

De onvermijdelijke keerzijde hiervan is een groeiende groep mensen die zich mislukt voelen – meestal al vanaf de leeftijd van tien jaar – en die daarmee hun verdere identiteit moeten uitbouwen. Het voornaamste scheldwoord op de speelplaats van de lagere school vandaag: Loser! Sommige van die losers komen in opstand, maar het merendeel wordt sociaal angstig, autistiform, depressief en nagenoeg altijd hyperconsumerend. Ze worden opgevangen door leerkrachten die zichzelf soms ook als mislukt beschouwen – nogal onderwijzers voelen zich ‘maar onderwijzer’ en voelen zichzelf ook mislukt binnen het diplomawatervalstelsel, tenzij je op een topschool met topleerlingen werkt.





«paul verhaeghe»

Nogal wat mensen zullen deze kritiek aarzelend bevestigen, maar tezelfdertijd zeggen dat er geen andere mogelijkheid is. Een kenniseconomie heeft nu eenmaal competentiegericht onderwijs nodig als sleutel tot economisch succes. Mijn antwoord daarop is even kort als duidelijk: dat is ronduit larie. Eén: het opleidingsniveau is overal ernstig gedaald; iedereen die langer dan twintig jaar in het onderwijs staat, weet dat (en dit gaat niet alleen over culturele kennisbagage, maar ook over basisvaardigheden zoals taal en wiskunde). Twee: dit is voor de huidige economie nauwelijks een probleem, want binnen alle hedendaagse beroepen, van arts tot schrijnwerker, is er vandaag minder kennis nodig dan vroeger; er is overal sprake van 'de-skilling'. De techniek en de computers hebben het overgenomen en zelfs geneesheren moeten braaf een opgelegd behandelingsprotocol volgen. De functie van onderwijs binnen een neoliberale maatschappij is niet het hoog opleiden van mensen, wel het uitsorteren en kneden van mensen tot een bepaald profiel dat binnen dit systeem de hoogste productiviteit waarborgt. Wat ze effectief op de werkvloer moeten doen, wordt hun op diezelfde werkvloer wel aangeleerd en niet op school.

**Paul Verhaeghe**

## Vijf kritieken op het competentieonderwijs

door JNico Hirtt

Het competentiegericht onderwijs is ook in Vlaanderen aan een gestadige opmars bezig. In zijn eerste oriëntatienota (september 2010) over de hervorming van het secundair onderwijs kiest minister Smet "resoluut" voor competentiegericht onderwijs en men mag vrezen dat deze optie ook zal terug te vinden zijn in zijn conceptnota over de hervorming. In een vorig dossier van "De democratische school" (nr. 39, september 2009) maakte Nico Hirtt een grondige kritiek onder de titel "Het competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie". Sindsdien heeft hij deelgenomen aan tientallen conferenties en debatten over dit thema, in België en in het buitenland. Hieronder volgen uittreksels van een recente toespraak.

Vooraf wens ik te preciseren vanuit welke positie ik spreek. Ik heb geen academische titel in de onderwijswetenschappen en ik heb slechts een zeer beperkte kennis van de wetenschappelijke literatuur over competentiegericht leren en evaluatiemethodes. Ik heb daarentegen wel van dichtbij, als leraar fysica in het secundair onderwijs, de invoering meegemaakt van het competentiegericht leren in Franstalig België. Ik heb vooral, als auteur, conférencier en militant van Ovds (Oproep voor een democratische school), zeer veel discussies gehad over dit thema met leerkrachten, professoren, militanten van onderwijsorganisaties, syndicalisten, in Franstalig België, Vlaanderen, Frankrijk, Québec, Spanje, Italië, Zwitserland.





## «competentieonderwijs»

Anderzijds vormt de analyse van de standpunten van de bedrijfswereld inzake onderwijs een hoofdas in mijn onderzoekswerk.

Ik begin met een belangrijke voorafgaandelijke opmerking over het onderwerp. Het feit dat er een samenloop is van de effecten van de invoering van leerprogramma's en schoolpraktijken op basis van het competentiegericht leren enerzijds en van de verwachtingen van een deel van de bedrijfswereld inzake onderwijs anderzijds, betekent op zich geen kritiek op het competentiegericht onderwijs.

Het is waar dat de criteria waarop elkeen zich baseert om de objectieven en de middelen van het onderwijs te beoordelen ideologische waarden en keuzes weerspiegelen. Het is waar dat dat deze waarden en keuzes tegenstrijdig kunnen zijn met die van de bedrijfswereld.

Maar men kan de kritiek op het competentiegericht leren nooit enkel baseren op het feit dat dit beantwoordt of lijkt te beantwoorden aan bepaalde patronale verwachtingen.

Een vergelijking zal duidelijker maken wat ik bedoel. Toen het onderwijsbeleid van de kapitalistische landen na de tweede wereldoorlog tijdens een periode van belangrijke economische groei werd aangepast om de massale deelname aan het secundair onderwijs mogelijk te maken, beantwoordde dit zeker aan de verhoging van het gemiddelde niveau van de vorming en de kwalificatie die toen werd geeist door de arbeidsmarkt, dus door de werkgevers. Het zou echter bizar zijn deze verhoging van de scolarisatie en de begeleidende maatregelen te kritiseren, enkel en alleen omdat belangrijke sectoren van het bedrijfsleven er ook voor gewonnen waren.

De evaluatie van het competentiegericht onderwijs en de gevolgen moet gescheiden worden van de analyse van een eventueel verband of gelijkenis met een patronaal discours.

Dit betekent niet dat zo'n analyse nutteloos zou zijn. Ze lijkt me zelfs essentieel als men de ideologische, economische, technologische en sociale context wil begrijpen die het succes van het competentiegericht leren heeft teweeggebracht of versneld. Kritieken op het competentiegericht onderwijs

Hier volgen een vijftal kritieken op het competentiegericht onderwijs, meer bepaald op de vorm zoals het is ingevoerd in het Franstalig onderwijs (in België) en zoals ik het heb leren kennen tijdens uitwisselingen met collega's van vele landen.

## Dode kennis

Het probleem van de "dode kennis", tzt. dat leerlingen niet in staat zijn kennis in nieuwe contexten toe te passen, is een reëel probleem. Ik betwist ook niet de noodzaak om in de eindjaren doelstellingen in te lassen inzake competenties, waaronder ik versta: de reële capaciteit om gevarieerde kennis te gebruiken in nieuwe en complexe situaties.

Iets anders is echter het geheel van de programma's en van de schoolpraktijk te herdefiniëren binnen het restrictief kader van de competentiegerichte aanpak.

Deze aanpak gaat er vanuit dat de mobilisatie van de kennis zo niet het enige toch zeker het grootste probleem vormt in het onderwijs op het vlak van de formulering van de doelstellingen en van de methodes. Ik ben daarvan helemaal niet overtuigd.

Ten eerste: de noodzaak om wat men leert beter in een context te zetten zodat kennis méér betekenis krijgt voor de lerende, lijkt mij een belangrijker en voorafgaandelijk probleem, dat men niet enkel kan oplossen door zich te richten op de competenties.

De zin van de kennis ligt niet enkel in het gebruik dat ik ervan kan maken maar ook en vooral in de vraagstelling die heeft geleid tot de opbouw van deze kennis.

Ten tweede: de noodzaak om leerlingen actief te laten deelnemen aan zulk een proces van deconstructie van hun concepten of ideeën en van (re)constructie van nieuwe concepten, kan niet uitsluitend via de competenties gebeuren. Als ik bv. de leerlingen probeer bepaalde wetten van de beweging van de planeten te laten ontdekken op basis van reeds verworven kennis (theorie van de gravitatiekracht, dynamica van de cirkelvormige beweging, algebra ...), dan schrijf ik me duidelijk niet in in een aanpak om een competentie te ontwikkelen maar wel om kennis op te bouwen (zelfs als ik terloops ook competenties inoefen doorheen deze aanpak). Competentiegericht onderwijs brengt met andere woorden geen antwoord op de vraag : hoe kennis overbrengen via meer efficiënte praktijken dan het simpel ...overbrengen ?

Ten derde: de leerplannen in het onderwijs bevatten vandaag enorme lacunes op het vlak van de kennis. Een voorbeeld: de initiatie in de technologie – zowel voor gebruik in de industrie en de ambachten als bij collectieve actie of voor huishoudelijk gebruik – is ruimschoots afwezig ofwel eng gespecialiseerd in de kwalificatiestudierichtingen. De studie van de economische en sociale gebeurtenissen is onbestaand of



## «competentieonderwijs»

voorbehouden aan een minderheid. Het onderwijs levert jongeren af die niet in staat zijn te begrijpen wat de materiële basis van elke maatschappij uitmaakt: de technische en sociale productie- en verdelingsverhoudingen. Door alle aandacht bij de herziening van de programma's te concentreren op de competenties, heeft de invoering van het competentiegericht onderwijs de facto ertoe bijgedragen dat de vraag 'welke kennis moet men onderwijzen?' naar de achtergrond werd verwezen.

### Het belang en de waarde van kennis

Ik zou zelfs verder gaan. Gewild of niet gewild, maar de invoering van het competentiegericht onderwijs heeft geleid tot een relativering van het belang en de waarde van de kennis. De eerste reden is dat niet alle kennis zich leent tot een mobilisatie in complexe en nieuwe situaties (toch niet in een schoolse omgeving). Moet ik het opgeven om leerlingen op het einde van het secundair onderwijs de oerknal of enkele noties van de kwantummechanica te laten ontdekken, onder het voorwendsel dat het onmogelijk is hen te brengen tot het uitbaten van deze kennis in een "complexe en nieuwe" context of in "situaties van het dagelijks leven"? Tenzij men zijn toevlucht neemt tot kunstmatige praktijken zoals de realisatie van een "powerpoint", een affiche of een website over deze onderwerpen. Natuurlijk ontwikkelt men dan bepaalde competenties (of vaardigheden? van bureautica, expressie of grafische kunst, maar men verhoogt bij de leerlingen geenszins hun capaciteit om kennis van fysica te mobiliseren.

Een tweede reden is dat de invoering van het competentiegericht onderwijs (in Franstalig België) is gepaard gegaan met een herdefiniëring van de referenties (eindtermen, eindcompetenties, leerplannen) waarbij (soms) gesteld of (vaak) gesuggereerd werd dat de keuze van de kennis die moest gemobiliseerd worden voor het inoefenen en evalueren van een competentie van weinig belang was. Soms gaat men nog verder. Zo kan men in een leerplan "geschiedenis" in het Franstalig katholiek onderwijs lezen dat "de geleidelijke opbouw van een referentiekader en van een georganiseerde visie van de geschiedenis niet het einddoel van de evaluatie kan inhouden" (FESeC, Histoire et formation historique, 2e et 3e degrés, Humanités générales et technologiques, Bruxelles).

Deze evaluatie mag enkel op vier algemene competenties slaan : nuttige informatie selecteren, bronnen analyseren en kritiseren, een synthese maken en een communicatiestrategie over een historisch feit tot een goed einde brengen. Betekent dit niet dat men in

naam van de competenties de kennis de rug toekeert? In de lessen fysica verbiedt men mij voortaan expliciet om nog de theoretische en wiskundige inleiding te geven die leidt tot bv. de formule van de kinetische energie ( $E_k = m \cdot v^2 / 2$ ). Ik moet mij beperken tot het laten inoefenen van deze formule bij het oplossen van vraagstukken. Als men kennis enkel vanuit haar praktische nut beoordeelt, kan men deze keuze rechtvaardigen. De leerling zal dan geleerd hebben een formule toe te passen waarvan hij de oorsprong niet begrijpt (wat het lot is van vele professionelen vandaag: van mijn chauffagist tot mijn architect). Hij zal ook begrepen hebben dat een wagen met een snelheid van 80 km per uur vier maal (en niet tweemaal) meer energie verbruikt dan aan 40 km per uur. Deze leerling zal dan wel de kans hebben gemist om te leren begrijpen dat onze voorstellingen van de (fysieke of andere) wereld geen wetten zijn die uit de lucht vallen maar opgebouwd worden door waarnemingen en redeneren. "Ik weet dat het zo is, maar ik weet niet waarom het zo is". Natuurlijk zullen veel onderzoekers die de competentiegerichte aanpak hebben ontwikkeld, beweren dat zij deze ontsparingen niet hebben gewild. Maar het blijft niet minder waar dat de zaken zo zijn geëvolueerd.

### Sociale gelijkheid

Het vorige punt werkt op een tweevoudige wijze negatief in op de sociale gelijkheid op school.

Sommige leerkrachten die de nieuwe leerplannen letterlijk opnemen, zijn van mening dat het niet hun taak is (of niet meer zo expliciet) de kennis en de vaardigheden op te bouwen die zullen worden gemobiliseerd in de ontwikkeling van de competenties.

Zo'n leraar geschiedenis laat zijn leerlingen dan oefenen in het opzoeken, in historische documenten, van permanente kenmerken, breuken, oorzakelijke verbanden. Magnifiek. Maar bij het examen slaat het document waarop de leerlingen moeten werken, op een nieuwe context (zoals voorgeschreven bij de competentiegerichte aanpak). Dit bevoordeligt zeer waarschijnlijk de leerlingen die deze nieuwe context kunnen vatten dank zij hun bagage aan historische kennis, dus het cultureel kapitaal dat ze thuis hebben opgedaan.

De zeer grote vaagheid van de formuleringen van de beoogde competenties en de vrijheid die aan de leerkracht wordt gelaten om de leerobjecten te kiezen waarmee de competenties zullen worden inge-oefend, leiden tot uiterst rekbare interpretaties van de doelstellingen. In het rapport van de Inspectie van



## «competentieonderwijs»

het Franstalig onderwijs (van België) lezen we: “het gebrek aan precisering van de (nieuwe) doelstellingen heeft als gevolg dat de beoogde en de verwachte niveaus sterk variëren van school tot school of zelfs van de ene tot de andere klas”. (Administration générale de l’enseignement et de la recherche scientifique. Service général de l’inspection, “ Rapport établi par le Service général de l’inspection au terme de l’année scolaire 2009-2010”, Octobre 2010, p. 15.)

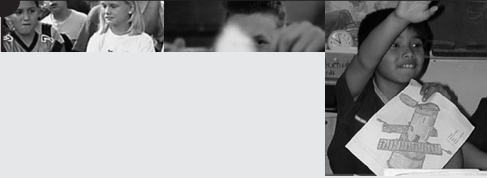
Wij hebben een onderwijssysteem waar de quasi-marktwerking (keuzevrijheid voor de ouders, concurrerende netten ...) en de vroegtijdige selectie reeds een uitgesproken sociale segregatie en grote ongelijkheid in de niveaus tussen de scholen teweegbrengt. Hoe kan men dan vermijden dat de leerkrachten die voor klassen staan met grote verschillen de eisen van dergelijke vage leerplannen zeer verschillend interpreteren ?

## Pedagogische praktijken

Men had kunnen verwachten dat de nieuwe wind van het competentiegericht leren een bevrijding op het vlak van de pedagogische praktijken zou betekenen en zou leiden tot een bloei van experimenten en innovaties. Het tegendeel is waar. De competentiegerichte aanpak heeft ons opgesloten in routineprocedures. Soms gaan de leerplannen zo ver dat ze opleggen hoe de leraar zijn lesvoorbereiding moet maken, met een opsomming alle competenties die aan bod moeten komen. De invoering van het competentiegericht onderwijs heeft soms ook geleid tot een resem micro-competenties die allemaal moeten geevalueerd worden. Deze taylorisering en bureaucrativering van het werk van de leerkrachten weegt vooral op de jonge collega’s, die in regel willen zijn met wat ze – terecht of ten onrechte – zien als eisen van de inspectiediensten. Dit alles slurpt veel tijd op



Nico Hirtt



aanpak betekent een mislukte taak onvermijdelijk de mislukking van de beoogde competentie.

**Nico Hirtt**

die beter zou besteed worden aan het zoeken van echte innovatie, originaliteit en diversiteit.

Ik kan ook getuigen dat deze uniformisering van de praktijk een bron is van verveling en dus van demotivatie bij de leerlingen. Vroeger waren ze tevreden als een les geschiedenis eens begon met het uitdelen van documenten waarop ze zouden werken in plaats dat ze naar de leerkracht moesten luisteren.

Vandaag zuchten ze: opnieuw! Tezelfdertijd stelt men een demotivatie vast bij leerkrachten die het gevoel hebben dat ze niet meer mogen doen wat normaal de essentie van hun beroep uitmaakt: onderwijzen. Ik denk dat het meer verrijkend is om diversiteit in de onderwijsmethodes aan te moedigen in plaats van een standaardisering.

## **Pedagogisch constructivisme?**

Ik eindig dit rekwisitoor met een spijtige vaststelling. Leerkrachten en onderzoekers die kritisch staan tav. het competentiegericht onderwijs, associëren het vaak met het pedagogisch constructivisme dat ze dan op zijn beurt ook gaan veroordelen. Dit betoog wordt gevoed door het feit dat sommige voorstanders van competentiegericht onderwijs dit voorstellen als een erfenis van het pedagogisch constructivisme. Een dergelijke associatie lijkt mij nochtans totaal misplaatst. Competentiegericht onderwijs en pedagogisch constructivisme plaatsen beide de zelfstandige activiteit van de leerling in het middelpunt. Maar daarmee houdt de gelijkenis dan ook op.

De functie van deze activiteit en de plaats van de kennis daarbij zijn totaal verschillend. Bij een constructivistische aanpak zet ik de leerling aan het werk op een probleemstelling die goed gekozen is om zin te geven en om de opbouw van nieuwe kennis (concepten, noties ...) te bewerkstelligen. Bij de competentiegerichte aanpak daarentegen dienen de probleemstelling en de leerlingenactiviteit als ondersteuning bij het inoefenen of evalueren van een competentie waar kennis (verworven of "beschikbaar") enkel een werktuig is. In het ene geval hebben we een aanpak die erop gericht is om de wereld te begrijpen, in het andere geval een utilitaristische visie op onderwijs.

Merk op dat ook de houding tav. fouten totaal gewijzigd wordt. Bij een constructivistische aanpak is het niet zo belangrijk dat de leerling de voorgestelde taak goed uitvoert maar wel dat hij vanuit het slagen of mislukken de gelegenheid had om nieuwe kennis te ontdekken en op te bouwen. Bij de competentiegerichte

