

Welwijs zal in de loop van deze jaargang in een reeks artikelen aandacht schenken aan de discussie rond de toekomst van het secundair onderwijs.

Daarbij staan (uiteraard) de bevindingen van de commissie Monard centraal, omdat dit bedoeld is als basis en inspiratiebron voor een breed en constructief maatschappelijk debat.

In dit nummer situeert Bregt Henkens alvast "wat voorafging..." aan dit rapport.

In de volgende nummers mag u enkele kritische beschouwingen bij het rapport Monard verwachten en een aantal bedenkingen rond de stuurbaarheid van het onderwijs.

Wie intussen (de basislijnen van) het rapport "Kwaliteit en Kansen voor elke Leerling – een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs" wil leren kennen kan die o.m. vinden via de volgende link: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>.

Daar krijgt u alvast de samenvatting, het eigenlijke rapport, de bijlagen, en een powerpoint hierover.

Het rapport-Monard in historisch perspectief: hoe nieuw is de nieuwe architectuur?

Bregt HENKENS

In 2008 vroeg de toenmalige minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke aan een commissie van onderwijsexperten, geleid door oud-secretaris-generaal van de onderwijsadministratie, Georges Monard, om een toekomstvisie voor het Vlaamse secundair onderwijs uit te werken. De commissie-Monard publiceerde vorig jaar haar rapport onder de titel Kwaliteit en kansen voor elke leerling (2009). In deze bijdrage spreek ik me niet uit over de wenselijkheid van de voorstellen, maar situeer ik dit rapport in een breder historisch kader.

Vanwaar de vraag naar een nieuwe onderwijsstructuur?

Hoewel er in het rapport-Monard heel wat als bijzonder vernieuwend overkomende voorstellen werden gedaan – uitstel van studiekeuze tot 14 jaar, een niet-determinerende brede eerste graad, afschaffing van de onderwijsvormen, groepering van richtingen in belangstellingsgebieden, loopbaandifferentiatie voor leraren... – bleef het relatief rustig in het onderwijsveld. Nochtans vormen leraren een zeer mondige beroepsgroep die in het verleden al voor minder de pen in het vitriool heeft gedoopt. De afwachtende houding kan onder meer verklaard worden doordat het hier (nog) niet gaat om een officieel beleidsvoorstel, maar slechts om een bundel ideeën van een groep deskundigen. Bovendien zijn leerkrachten en onderwijsbeleidslui al jarenlang vertrouwd met het debat over de hervorming van het onderwijs. De commissie-Monard (2010, 8) spreekt op dat vlak zelfs van een "brede consensus" dat de structuur van het secundair onderwijs "niet meer volledig beantwoordt aan de noden van deze tijd".

De rapporten van het PISA-onderzoek (Program for International Student Assessment) toonden aan dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld wel erg hoog scoren, maar tevens dat de sociaal-economische en culturele achtergrond van de leerlingen meer dan in de meeste andere landen bepalend is voor de uitkomst (De Meyer, 2001, 2004 & 2007). Op basis van deze onderzoeken publiceerden professor Ides Nicaise, leraar Nico Hirtt en vakbondsmans Dirk De Zutter het boek De school van de ongelijkheid (2007), waarin de kloof tussen "arme" en "rijke" leerlingen in ons land werd aangeklaagd, en waarin de auteurs enkele mogelijke antwoorden aanreikten om de sociale reproductie (het in stand houden van de sociaal-economische verhoudingen via het onderwijs) tegen te gaan. Eén van die ideeën was het uitstel van de studiekeuze. De PISA-onderzoeken en dit boek hebben bij beleidslui heel wat aandacht gekregen, wat onder meer blijkt uit de beleidsnota 2004-2009 van Vandenbroucke, die – in referentie naar PISA 2003 – zelfs als titel kreeg "Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen". Vandenbroucke (2004) gaf aan de rechtevenredige verhouding tussen (kans)armoede en leerachterstand in ons onderwijs te willen doorbreken, onder meer

De zorg voor het verbeteren van het imago van de tso- en bso-studierichtingen is al decennialang een constante

door meer aandacht voor studiekeuze. Dat het idee van een uitstel van studiekeuze nu opduikt in het rapport-Monard mag dus niet verbazen, ook al gaat het bij Monard slechts om een uitstel tot 14 jaar en niet tot 16 jaar zoals bij Hirt, Nicaise en De Zutter.¹

Maar ook op andere vlakken was er al langer één en ander in beweging. Onder Vandenbroucke werd er de afgelopen jaren in vele scholen geëxperimenteerd met proeftuinen. In verscheidene van die proeftuinen vervingen secundaire scholen hun onderwijsvormen door belangstellingsgebieden. Andere proeftuinen draaiden rond de introductie van activerende, vakoverschrijdende en competentiegerichte werkvormen, of probeerden om de eerste graad van het secundair onderwijs te laten aansluiten bij het basisonderwijs, bijvoorbeeld door deze in te vullen met een brede gemeenschappelijke basisvorming (Forum Onderwijsvernieuwing, 2007). De

commissie-Monard baseerde zich bij het uitwerken van deze ideeën op de ervaring die de proeftuinscholen de afgelopen jaren hadden opgedaan.

Met zijn focus op kansengelijkheid heeft Vandenbroucke een sociaal en arbeidsmarktgericht beleid uitgetekend. Ook andere beleidsmaatregelen zoals het nieuwe financieringsdecreet of de inschrijvingsplicht voor de derde kleuterklas maken deel uit van Vandenbrouckes *Tienkamp voor gelijke onderwijskansen*. Het is verleidelijk te veronderstellen dat deze beleidsvisie dan ook typerend is voor een sociaaldemocratisch onderwijsbeleid. Dat is nochtans niet helemaal correct, want in feite is dit beleid een voortzetting van het werk van zijn voorgangers.

Ook zij zochten reeds naar mogelijkheden om de eerste graad te verbreden en de studiekeuze uit te stellen. Zo deed de liberale Marleen Vanderpoorten (minister van Onderwijs van 1999 tot 2004) een voorstel voor een meer gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad die zo naadloos mogelijk zou aansluiten op het basisonderwijs (Vanderpoorten, 2002). Dat was tevens één van de voorstellen van het rapport *Accent op talent* dat in haar opdracht door de Koning Boudewijnstichting was ontwikkeld (Bossaerts, Denys & Tegenbos, 2002). In dat rapport ligt tevens de klemtoon op het activerend, vakdoorbrekend en ervaringsgericht leren van de leerlingen. Ook dat vinden we terug in het rapport-Monard, net als het door Vanderpoorten (2002) voorgesteld idee om na zes jaar bso een diploma uit te reiken.

reden voor de invoering van een structuur met belangstellingsgebieden, ingedeeld in een A-stroom (arbeidsmarktgericht) en een D-stroom (doorstroming), verwees de commissie-Monard (2009, 32-33) naar een ongewenste sociale rangorde tussen de onderwijsvormen, waarbij aso hoger wordt gewaardeerd dan tso en bso. De zorg voor het verbeteren van het imago van de tso- en bso-studierichtingen is al decennialang een constante. We vinden referenties daarnaar terug in zowat elke onderwijsbeleidsnota vanaf Daniël Coens, de christendemocratische onderwijsminister van 1981 tot 1992. Overigens, de kabinetschef van Coens was... Georges Monard.

Vernieuwd secundair onderwijs

Daniël Coens was degene die de huidige structuur van het secundair onderwijs invoerde in 1989. Die nieuwe architectuur kreeg toen de naam "eenheidsstructuur". Die naam verwijst naar het feit dat er vanaf dan opnieuw één structuur kwam in het secundair onderwijs, nadat er twee decennialang twee verschillende structuren naast elkaar hadden bestaan. Ik heb het over het "traditioneel onderwijs", ook "type 2" genoemd, en het "vernieuwd secundair onderwijs" (VSO), ook "type 1" genoemd.

Laat me even stilstaan bij de verschillen tussen deze twee types. In het traditioneel onderwijs waren reeds sedert de negentiende eeuw de middelbare scholen (humaniora) strikt gescheiden van de technische scholen. Leerlingen maakten op twaalfjarige leeftijd de keuze voor één van deze scholen. Binnen de humaniora diende je dan bovendien meteen ook te kiezen voor de "moderne" humaniora, waar je wiskundige, wetenschappelijke en economische richtingen had (en later ook menswetenschappen en moderne talen), en de "oude" humaniora, gebaseerd op het onderwijs in de klassieke talen (Latijn en Grieks). Overgangen tussen studierichtingen waren niet evident, waardoor er meer werd gedubbeld. De leerjaren waren ingedeeld in twee cycli van drie leerjaren. Gezien het onderwijs was opgedeeld in middelbare en technische categorieën van scholen, werd dit onderwijs ook aangeduid als "categoriaal". In de jaren zestig kwam er kritiek op dit type van onderwijs, omdat de rigoureuze opdeling tussen middelbaar en technisch onderwijs de reproductie van de heersende klassenstructuur in de hand zou werken. Die categoriale opdeling werd onder meer veroordeeld door een resolutie van de Raad van Europa in 1964. Het waren uitingen van een nieuw democratiseringsparadigma, volgens hetwelk het secundair onderwijs "zich niet langer tot doel [mocht] stellen de besten te selecteren door een systeem van eliminatie, maar het moet voortaan als objectief hebben iedereen zo ver mogelijk te leiden".²

Net zoals in vele andere Europese landen leidde dit in België tot een herstructurering van het secundair onderwijs volgens een (gematigd) comprehensief concept, wat betekent dat oude en moderne humaniora en technisch onderwijs samensmolten in één structuur. Het VSO werd als een experiment ingevoerd in 1970, kreeg vervolgens een wettelijke basis en maakte jaar na jaar opgang onder de secundaire scholen. Het werd in 1975 veralgemeend in heel het Vlaamse rijksonderwijs (dat is wat we nu als "gemeenschapsonderwijs" aanduiden). In het officieel gesubsidieerd onderwijs (het onderwijs van gemeenten en provincies) en in het vrij onderwijs is een dergelijke veralgemening er niet gekomen. Wanneer de groei van het VSO in het midden van de jaren tachtig stilviel, was het type 1 evenwel reeds ingevoerd in de overgrote meerderheid (94%) van de scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en in een kleine meerderheid (54%) van de scholen in het vrij onderwijs (Henkens, 2006).

In het VSO werd geprobeerd om een vroegtijdige selectie te vermijden door een horizontale indeling in drie graden van twee leerjaren, startend met een observatiegraad waarin alle leerlingen, jongens zowel als meisjes, een grotendeels gemeenschappelijke vorming meekregen die een collectieve basis vormde voor elke verdere studierichting in algemeen, technisch, beroeps- of kunstonderwijs (afgekort als aso, tso, bso en kso). De studiekeuze werd uitgesteld tot

de tweede graad, de zogenaamde oriëntatiegraad, waarin door een breed aanbod aan keuzevakken werd ingespeeld op de talenten van elke leerling. Toch was die keuze niet definitief, want de leerling kon nog steeds overstappen naar een andere studierichting. Pas in de derde graad, de zogenaamde determinatiegraad, zou de leerling zich definitief specialiseren in de door hem gekozen richting. Net zoals in het voorstel van Monard, waren de richtingen gegroepeerd in doorstromingsrichtingen en arbeidsmarktgerichte richtingen (toen "kwalificatierichtingen" genoemd).

Kritiek op de invoering van het VSO was er al van in het begin, maar in de jaren tachtig kwam – voornamelijk in het katholiek onderwijs – de openlijke strijd tussen type 1- en type 2-scholen tot een hoogtepunt. Dit conflict werd aangeduid door de term "typestrijd". Het type 2 kreeg het verwijt elitair en inefficiënt te zijn (omdat door de vroege studiekeuze de leerlingen vaak niet op hun plaats zaten), het type 1 werd verweten nivellerend te werken (door het bij elkaar plaatsen van sterke en zwakke leerlingen). Hoewel er vanuit loopgraven veel met cijfermatige bewijzen werd heen- en weer geschoten, zijn deze beweringen overigens nooit afdoende hardgemaakt (Henkens, 2004). Om dit gevecht te beëindigen, werd in de loop van de jaren tachtig een compromisstructuur uitgewerkt. Die eenheidsstructuur werd, in 1989 door Coens – tevens vanuit rationaliseringsmotieven – in alle Vlaamse secundaire scholen veralgemeend. Dat ging niet steeds van harte, want enkele hardliners van het traditioneel onderwijs zijn die verplichte overgang nog jarenlang (tevergeefs) blijven bevechten.

De Vlaamse eenheidsstructuur was een compromis tussen categoriaal en comprehensief onderwijs. De structuur met drie graden was overgenomen van het type 1. Ook de start van het algemeen, technisch en kunstonderwijs in één gezamenlijk jaar werd behouden. Maar als toegeving aan het type 2 werd het aandeel van de gemeenschappelijke vorming sterk ingekrompen, ten voordele van geprofileerde opties. Daardoor werd er opnieuw vanaf het eerste jaar gestreamd, en moet er in het huidige Vlaamse onderwijs dus weer vanaf het eerste leerjaar een studiekeuze worden gemaakt, ook al starten de onderwijsvormen (aso, bso, kso en tso, terminologie overgenomen van het VSO) pas vanaf de tweede graad.

Zestig jaar democratisering van het onderwijs

De introductie van het VSO werd gezien als een onderwijsrevolutie. Dat kwam eigenlijk slechts in mindere mate door de inhoud van de vernieuwing, maar veel meer doordat een school die overstapte van type 2 naar type 1 het hele systeem met één pennentrek diende te veranderen van traditioneel naar nieuw. Middelbare en technische scholen – voordien nog in sterke mate volledig gescheiden werelden – moesten voor het eerst samenwerken om een gemeenschappelijke eerste graad te organiseren, afdelingen werden door mekaar geschud, er kwamen nieuwe vakken, nieuwe leerinhouden, nieuwe evaluatiemethoden, enzovoort. En dat allemaal niet gefaseerd, maar in één omwenteling. En in hun haast om het VSO in te voeren, hadden de onderwijsministers bovendien vergeten de nodige besluiten te voorzien die de personeelsstatuten, bekwaamheidsbewijzen, weddenscalen, vakkenclassificatie, en dergelijke aanpasten aan de nieuwe structuren (Henkens, 2008). Het mag dan ook niet verbazen dat het VSO leidde tot onbegrip, tot verdriet, tot wrevel, tot verzet. De sterke commotie rond het VSO had wellicht vermeden

kunnen worden als deze hervormingen beetje bij beetje in het traditioneel onderwijs waren ingevoerd. We zien overigens dat in de loop van de afgelopen decennia de meeste van deze nieuwigheden gemeengoed zijn geworden in alle secundaire scholen.

Op zich waren al deze afzonderlijke vernieuwingen immers niet zo revolutionair. Hoewel de invoering van het VSO stutelig was verlopen, was de inhoud ervan het resultaat van onderhandelingen over de hervorming van het secundair onderwijs, die vanaf 1963 onafgebroken werden gevoerd door vertegenwoordigers van alle netten. Eerst in de netoverschrijdende commissie van de socialistische minister van onderwijs Henri Janne en zijn adjunct, de CVP'er van Elslande, nadien in diverse werkgroepen, zowel in het officieel als in het katholiek onderwijs. De liberale onderwijsministers Grootjans en Toussaint ontwierpen op basis hiervan in 1967 een nooit ingevoerd ontwerp voor een multilateraal secundair onderwijs in drie graden, startend met een voor alle humaniora-richtingen gemeenschappelijk observatiejaar en oriëntatiejaar (1967). Het concept van zo'n gemeenschappelijke observatie- en oriëntatiecyclus is nog ouder, want het werd al in 1957 als experiment ingevoerd in het rijksonderwijs door de socialist Léo Collard. En hoewel we door de schoolstrijd (over de financiering van het officieel en het katholiek onderwijs, 1954-1958) Collard en zijn christendemocratische voorganger Pierre Harmel doorgaans als complete tegenpolen zien, zette Collard inzake de structuur van het secundair onderwijs gewoon de politiek van Harmel voort. Harmel – in antwoord op de nood aan goedgeschoolde arbeidskrachten en de nood aan een onderwijsstelsel dat de demografische groei tijdens de jaren vijftig en zestig kon opvangen – probeerde het secundair onderwijs democratischer en efficiënter te maken door in 1953 de wirwar van technische opleidingen onder te brengen in een technisch onderwijs (met meer theoretische inslag) en een beroepsonderwijs (met meer praktische inslag), waarvan de structuur volledig parallel liep met die van de humaniora. Daardoor konden voor het eerst ook overgangsmodaliteiten tussen het middelbaar en het technisch onderwijs worden gecreëerd.

De introductie van het VSO werd gezien als een onderwijsrevolutie

En we kunnen nog een beetje verder terug gaan in de tijd, want de muren tussen middelbaar en technisch onderwijs waren reeds sinds de Tweede Wereldoorlog aan het afkalven: de algemeen vormende componenten waren een steeds groter aandeel in het technisch onderwijs gaan innemen, in het middelbaar onderwijs werden vanaf 1947 technische richtingen ingericht (het zogenaamde toegepast middelbaar onderwijs), en beide onderwijsvormen schoven in hun dubbele doelstelling steeds dicht naar elkaar (zowel de voorbereiding op het hoger onderwijs als het afleveren van geschoolde werkrachten - in het middelbaar onderwijs voornamelijk werkrachten voor de snel uitdijende tertiaire sector).

Al deze hervormingen hadden tot doel om de leerlingen optimaal te oriënteren in functie van hun talenten, om ze met zo weinig mogelijk omwegen voor te bereiden voor hoger onderwijs en arbeidsmarkt, en dit ongeacht hun sociale achtergrond. Diezelfde meritocratische doelstelling lijkt nu nog steeds de motivatie te zijn voor de voorstellen van de commissie-Monard.

Besluit

De voorstellen van de commissie-Monard komen dus niet zomaar uit de lucht vallen. Ze zijn het resultaat van overleg en experimenten die al jarenlang, en voor bepaalde delen zelfs al decennialang worden gevoerd. Inzake de democratisering van het secundair onderwijs valt in bovenstaand (omgekeerd) historisch perspectief de grote continuïteit op. Een continuïteit die niet doorbroken werd door ministers van andere ideologische strekking, en die aansluiting vond in alle onderwijsnetten. Het doorbreken van de “beschotten” tussen algemeen en technisch onderwijs en een verbetering van de studieoriëntering zijn punten die al ongeveer zestig jaar op de beleidsagenda van de opeenvolgende onderwijsministers staan. Het VSO is in zekere zin een breukmoment geweest omdat daar in één keer heel veel werd gerealiseerd, maar dat tempo bleek voor velen te hoog te liggen en via de overgang naar de eenheidsstructuur werd een versnelling teruggedraaid. Momenteel wordt de tijd blijkbaar rijp geacht om weer een tandje bij te steken. Veranderingen die in 1970 nog opzien baarden, lijken intussen gemeengoed te zijn geworden.

Maar toch nog enkele bedenkingen vanuit de historische ervaring. Indien men alle voorstellen uit het rapport-Monard in één keer zou invoeren, riskeren we dan niet eenzelfde schokeffect met bijhorende weerstanden op te wekken als het VSO? Fasering lijkt meer aangewezen. En in welke mate zal de vrijheid van onderwijs spelen? Indien scholen de keuze krijgen om al dan niet naar een nieuwe architectuur over te stappen, dreigen we in een nieuwe, verlamme typetrijd terecht te komen. Wellicht komt de vraag om de overgang naar de nieuwe structuur financieel aantrekkelijk te maken. Dat helpt steeds als glijmiddel, zo blijkt ook duidelijk uit onze onderwijsgeschiedenis. Maar weet dan ook dat het opportunisme, waarbij wegens de interessantere betoelagingsnormen enkel de structuren van het VSO werden overgenomen zonder al te veel inhoudelijke wijzigingen aan het voorts erg traditionele onderwijs, mede het failliet van de onderwijsvernieuwing in de jaren tachtig heeft veroorzaakt.

Bregt HENKENS

Academisch Vormingscentrum voor Leraren (AVL)
K.U.Leuven
Charles Deberiotstraat 36 bus 5205, 3000 Leuven
bregt.henkens@avl.kuleuven.be

REFERENTIES

- BOSSAERTS B., DENYS J., TEGENBOS G. (red.) *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*, Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2002.
- COMMISSIE MONARD, *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*, Brussel, 2009.
- DE MEYER, I., DE VOS, H., & VAN DE POELE, L. *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*, Gent, Universiteit Gent, 2001.
- DE MEYER, I. *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*, Gent, Universiteit Gent, 2004.
- DE MEYER, I. *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA 2006*, Gent, Universiteit Gent, 2007.
- D'HOKER, M. & HENKENS, B. *Van segmentering naar convergentie: Structuur en karakter van het secundair onderwijs in België in de twintigste eeuw*. In: M. Depaep, F. Simon & A. Van Gorp (red.) *Paradoxen van pedagogisering: Handboek pedagogische historiografie*, Leuven, Acco, 2005; 159-176.

- FORUM ONDERWIJSVERNIEUWING, *Proeftuinen innovatie - 42 praktijkverhalen*, Brussel, Departement Onderwijs en Vorming, 2007.
- HENKENS, B. *De macht van het getal. De manipulatie van statistieken in de polemiek omtrent het vernieuwd secundair onderwijs*. In: M. D'hoker & M. Depaep (red.), *Op eigen vleugels: Liber Amicorum Prof. dr. An Hermans*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2004; 143-156.
- HENKENS, B. *Steekspel tussen traditie en vernieuwing. Dertig jaar polemiek over de structuur van het secundair onderwijs (1963-1992)*, Leuven, Centrum voor historische pedagogiek, 2006.
- HENKENS, B. *Het technisch onderwijs bedreigd? TSO en typestrijd (1970-1989)*. In: M. Depaep, B. Henkens, M. Leon & A. Van Gorp (red.) *“Over het mooie en het nuttige”: Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Antwerpen/Apeldoorn, Garant, 2008; 195-215.
- HIRTT, N., NICAISE, I. & DE ZITTER, D. *De school van de ongelijkheid*, Berchem, EPO, 2007.
- VAN DAMME, J. *Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard*, 2009, URL: http://ppw.kuleuven.be/coe/persbericht_07december2009.html
- VANDEBROUCKE, F. *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*, Brussel, Departement Onderwijs en Vorming, 2004.
- VANDERPOORTEN, M. *Hertekening onderwijslandschap secundair onderwijs*, Brussel, Departement Onderwijs, 2002.

NOTEN

1. In een reactie op het rapport-Monard bekritiseert professor Jan Van Damme(2009) overigens de eenzijdige focus op PISA. Andere onderzoeken geven volgens hem andere uitkomsten.
2. Zo verwoordde onderwijsminister Piet Vermeylen het in 1970 in de Memorie van toelichting bij het wetsontwerp dat het VSO moest regulariseren (Henkens, 2006).