



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LEUVEN

Metaforum visietekst 7

Hervormingen in het secundair onderwijs

Visietekst werkgroep Metaforum Leuven,
voorgesteld op het symposium van 20 januari 2012

Samenstelling werkgroep:

Coördinator: Bart Pattyn, Filosofie

Hilde Colpin, Schoolpsychologie en ontwikkelingspsychologie

Mieke De Cock, Specifieke lerarenopleiding natuurwetenschappen

Bieke De Fraine, Onderwijs- en opleidingskunde

Wim Dehaene, ESAT micro-elektronica en sensoren

Steven Groenez, HIVA onderwijs en levenslang leren

Bregt Henkens, Academisch vormingscentrum voor leraren

Ides Nicaise, HIVA onderwijs en levenslang leren / Onderwijs- en opleidingskunde

Jan Masschelein, Educatie en samenleving

Erwin Ooghe, Economie en overheid

Bart Raymaekers, Filosofie

Maarten Simons, Onderwijs- en opleidingskunde

Jan Van Damme, Onderwijs- en opleidingskunde

Karine Verschueren, Schoolpsychologie en ontwikkelingspsychologie

Metaforum Leuven
www.kuleuven.be/metaforum



METAFORUM LEUVEN

De interdisciplinaire denktank Metaforum Leuven wil de deelname van de K.U.Leuven aan het maatschappelijk debat versterken. Daartoe ondersteunt Metaforum Leuven denkgroepen die wetenschappelijke expertise samenbrengen en onderzoekers vanuit verschillende disciplines in gesprek brengen rond relevante maatschappelijke problemen.

Eerdere visieteksten van Metaforum Leuven:

1. Het toenemend gebruik van psychofarmaca (2010)
2. Biodiversiteit: basisproduct of luxegoed? (2010)
3. Socio-economische verschillen in overgewicht (2010)
4. Personenmobiliteit in Vlaanderen (2011)
5. Behoud en beheer van bossen voor duurzame ontwikkeling: waar wetenschap en beleid elkaar ontmoeten (2011)
6. Totale genomanalyse bij de mens (2011)

Metaforum Leuven
Interdisciplinaire denktank K.U.Leuven
Hollands College
Damiaanplein 9 bus 5009
3000 Leuven

metaforum@rec.kuleuven.be
www.kuleuven.be/metaforum

INHOUDSOPGAVE

Metaforum Leuven	2
Executive summary	4
Inleiding.....	10
1. Sociale ongelijkheid terugdringen.....	12
I. Gelijke kansen.....	13
II. Wetenschappelijk onderzoek over het effect van comprehensief onderwijs op sociale gelijkheid.....	15
III. De efficiëntie van vroegtijdige interventie	16
IV. Gelijk respect	19
V. Onderwijs produceert meer dan competenties en inzetbaarheid	22
2. Herdefinitie van algemene vorming.....	26
I. Wat omvat een brede vorming?.....	26
II. Meer en betere aandacht voor techniek.....	28
3. De optie voor comprehensief onderwijs.....	30
I. De onwenselijkheid van het watervalstelsel	30
II. Differentiatie volgens leer- en abstractievermogen.....	31
III. Comprehensief onderwijs.....	32
IV. Concrete implicaties van de optie voor comprehensief onderwijs	33
4. Problemen en pragmatische oplossingen	35
I. De wet der traagheid	35
II. Voldoende middelen voor scholen en ondersteuning voor leerkrachten.....	36
III. Slim, stapsgewijs en realistisch hervormen.....	39
5. Conclusies en aanbevelingen	41
6. Referenties	44

EXECUTIVE SUMMARY

Het secundair onderwijs wordt met een aantal problemen geconfronteerd. Zo draagt het differentiatieproces dat bekend staat als het watervalstelsel ertoe bij dat technische en professionele richtingen te weinig een positieve keuze vormen en dat de prestaties in basisvaardigheden te sterk samenhangen met socio-economische en cultureel-etnische verschillen. De huidige algemene vorming weerspiegelt onvoldoende wat in onze actuele samenleving relevant is. Vooral de aandacht voor abstract technologisch denken ontbreekt. Verder blijken de kansen dat iemand perspectief op hoger onderwijs verwerft, zeer ongelijk verdeeld tussen groepen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond.

De hervorming die de overheid in het vooruitzicht stelt, biedt de gelegenheid om iets aan die problemen te verhelpen. In de oriëntatienota van de minister geldt de hervorming als een strategie om de ongelijke kansen terug te dringen en elke leerling op een persoonlijke manier 'te laten schitteren'. Hoe is het gesteld met die sociale ongelijkheid in de secundaire scholen en hoe kan men daar, uitgaande van het desbetreffende wetenschappelijk onderzoek, iets aan verhelpen?

Engagement voor gelijke kansen in het onderwijs veronderstelt dat men de ongelijkheid van kansen op gewaardeerde onderwijsuitkomsten tussen groepen met een verschillend sociaaleconomisch profiel zoveel mogelijk terugdringt. Internationale vergelijkingen van het effect van het onderwijssysteem op sociale ongelijkheid blijken verschillend, afhankelijk van de onderwijsuitkomsten waar rekening mee gehouden wordt en de manier en het moment waarop sociale ongelijkheid gemeten wordt. Algemeen beschouwd blijkt Vlaanderen het op dit terrein beter te doen dan in de oriëntatienota wordt gesuggereerd. Dit neemt niet weg dat de kans dat een leerling met ouders met een hoge sociaaleconomische status (SES) zich in een ASO-richting bevindt, veel hoger is dan in het geval van leerlingen met een lage SES-achtergrond. In die zin blijft het belangrijk daar iets aan te doen.

Wetenschappelijke studies tonen aan dat het uitstellen van het uitsplitsen van het onderwijsaanbod gunstige effecten heeft op de sociale gelijkheid. De optie voor een comprehensief onderwijssysteem (een systeem waarbij leerlingen zo lang mogelijk een gemeenschappelijke algemene vorming genieten) blijkt op dit punt succesvol, maar alleen als tegelijk aan een aantal belangrijke randvoorwaarden wordt voldaan. Zo moeten sterk presterende leerlingen voldoende worden gemotiveerd en uitgedaagd via verbredende vakken en moeten zwak presterende leerlingen worden ondersteund met extra tijd en motiverende begeleiding om de basisvorming met succes te kunnen volgen. Als niet aan dit soort voorwaarden kan worden voldaan, blijkt een comprehensief systeem nadelig voor de gemiddelde prestaties van leerlingen. Anderzijds wijst het wetenschappelijk onderzoek uit dat later interveniëren minder efficiënt is dan interveniëren op jongere leeftijd. Het klopt dat de sociale ongelijkheid in het onderwijs zich het sterkst manifesteert in het secundair onderwijs, maar de mogelijkheden om op dat moment in iemands onderwijsloopbaan succesvol te interveniëren zijn beperkt. Om te verhelpen aan sociale ongelijkheid zijn goed onderwijs en preventieve zorg in het kleuter- en lager onderwijs essentieel. Ook voorschoolse programma's zijn zinvol.

Gelijke kansen realiseren kan nooit de enige strategie zijn waarmee echte sociale gelijkheid gerealiseerd wordt, omdat het huidige probleem met het onderscheid tussen enerzijds ASO en anderzijds TSO- BSO niet alleen te maken heeft met ongelijke kansen, maar ook met ongelijke waardering. Het realiseren van gelijkheid veronderstelt dat men het verschil in respect voor de diverse opleidingen ongedaan maakt. Het akelige is dat hoe meer de aandacht gericht wordt op het creëren van gelijke kansen, hoe zwaarder gelijk respect soms onder druk komt. Door het beklemtonen van het feit dat iedereen dezelfde kansen moet krijgen om bepaalde specifieke onderwijsuitkomsten te bereiken, maakt men het niet verwerven van die onderwijsuitkomsten net tragischer.

Om een verstandhouding te creëren waarin een meer gelijk respect wordt opgebracht voor alle mogelijke onderwijsrichtingen, zal men de onderwijsvisie die door de Europese en de Vlaamse overheid naar voor wordt geschoven moeten bijschaven. Onderwijskwaliteit wordt 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). Het onderwijsleerproces wordt hierbij in de eerste plaats benaderd als een productieproces dat wordt geanalyseerd in termen van *input* en (vooraf te bepalen) *output*. Het referentiepunt hierbij wordt gevormd door de noden en de talenten van het individu. Onderwijs lijkt in deze context te fungeren als een soort toeleveringsbedrijf van competenties die het individu in staat moeten stellen om het op de arbeidsmarkt of in het hoger onderwijs te maken. In dit soort benadering zullen nooit alle onderwijsuitkomsten als evenwaardig worden beschouwd. Opleidingen die het individu het perspectief bieden op een beroep dat goed wordt betaald en een eervolle status geniet, zullen 'voordeliger' en in deze context dus 'beter' worden geacht dan andere. Onderwijs kan echter ook worden opgevat als de plaats en de tijd waar datgene waar een samenleving om geeft, wordt overgedragen aan de volgende generatie, om zo die generatie in staat te stellen zelfstandig vorm te geven aan de samenleving van morgen. Vanuit een dergelijke onderwijsvisie is het wellicht vanzelfsprekender dat waardering kan worden gecultiveerd voor alle vaardigheden, alle kennis en alle disposities die op een eigen bescheiden manier bijdragen tot publieke meerwaarde in een minder competitieve en meer solidaire sfeer.

Vanuit deze alternatieve onderwijsvisie zal een brede vorming dus weerspiegelen wat onze samenleving belangrijk vindt om aan de komende generatie over te dragen. Die vorming veronderstelt op de eerste plaats talen en wiskunde. Via deze vakken wordt immers een basis gelegd die noodzakelijk is om andere vormen van kennis te kunnen ontwikkelen. Taal biedt de sleutel om zich verbaal behoorlijk uit te drukken, om teksten te begrijpen, om ideeën te formuleren, om redeneringen te analyseren. Zonder deze vaardigheden kan niemand goed geïntroduceerd worden in de manier waarop onze samenleving functioneert, in de geschiedenis die onze wereldgemeenschap heeft doorgemaakt, in de economische, culturele, sociale en politieke wetmatigheden die het functioneren van onze samenleving mogelijk maken. Wat wiskunde betreft, zijn er vandaag nagenoeg geen technologische en wetenschappelijke redeneringen die zonder wiskundig inzicht te volgen zijn. Brede vorming heeft ook onvermijdelijk een gemeenschapsvormend karakter. Het is immers door leerlingen te introduceren in de referentiekaders op basis waarvan we ons in onze samenleving en in de wereldgemeenschap oriënteren, dat we hen de mogelijkheid bieden te begrijpen wat er zich in de sociale realiteit afspeelt. Het meest acute probleem waaraan moet worden verholpen om het algemene onderwijs te actualiseren, is echter technologische vorming.

Vandaag wordt techniek soms verward met manuele handvaardigheid, terwijl de meest belangrijke component van de technologische ontwikkelingen die het aanschijn van onze samenleving hebben gewijzigd, wordt gevormd door wat we 'technologisch denken' noemen. Technologisch denken veronderstelt het kunnen combineren van diverse wetenschappelijke inzichten in het kader van een strategisch zoeken naar praktische oplossingen voor allerlei concrete problemen. Dit soort denken veronderstelt analytisch vermogen en abstract denken. Het is belangrijk om technologisch denken te enten op de vakken wiskunde en wetenschappen, omdat onze actuele technologie toepassingen bevat van complexe wetmatigheden die in deze disciplines aan bod komen. Technologisch denken representeert het soort denken dat in een brede vorming moet worden gestimuleerd: een denken dat veel verder gaat dan het kunnen reproduceren van complexe redeneringen of grote hoeveelheden feitenmateriaal; een denken dat abstracte kennis onverwacht weet te combineren om nieuwe ideeën of spitsvondige oplossingen te kunnen ontwikkelen.

Als er voldoende middelen en voldoende draagvlak kunnen worden gecreëerd voor een hervorming van het secundair onderwijs, hoe zouden we dat onderwijs dan willen opvatten? Het is geen goed idee leerlingen te verplichten om een belangstellingsgebied te kiezen voor de leeftijd van 15 à 16 jaar. Uit onderzoek blijken de interesses van leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs weinig stabiel. In de vroege adolescentie veranderen interesses aanzienlijk, onder invloed van maturatie en in wisselwerking met de omgeving en leerervaringen. Ook puberteitsperikelen hebben een invloed op de jeugdige interesses, die over het algemeen minder uitgesproken en gedifferentieerd zijn. Bovendien wordt de interesse voor bepaalde vakken in belangrijke mate bepaald door het type leerkracht dat het betreffende vak verzorgt. Differentiatie is vanzelfsprekend onvermijdelijk, maar er moet een duidelijk onderscheid worden gemaakt 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 opgehouden, zodat scholieren zo lang mogelijk breed gevormd worden. Comprehensief onderwijs lijkt ons op dit punt een verstandige optie, mits er kan worden voorzien in de noodzakelijke randvoorwaarden. Het soort comprehensief onderwijs dat we voorstaan, is niet zonder meer een ASO voor iedereen. Het is een evenwichtige combinatie van vakken uit de verschillende onderwijsvormen en belangstellingsgebieden. Het is geen keurslijf: binnen een comprehensief curriculum kan er best ruimte zijn voor keuzevakken en voor onderwijs op verschillende niveaus. De keuzes tijdens deze fase mogen echter niet beperkend of determinerend zijn voor de studieoriëntering nadien. Het is géén nivellering naar beneden: getalenteerde leerlingen moeten door middel van differentiatie een sterker aanbod kunnen krijgen, zonder dat dit gepaard gaat met systematisch gesegregerde curricula, scholen of klassen. Er zijn tal van bijkomende voorwaarden om tot een authentiek comprehensief onderwijs te komen. Zo maakt comprehensief onderwijs op lager secundair niveau slechts een kans als het lager onderwijs voldoende comprehensief is.

Het uitstel van de studiekeuze tot 15-16 jaar impliceert meteen dat B-attesten tot op die leeftijd gebannen worden. Maar ook nadien zou men elke leerling minstens de vrije keuze van zijn of haar belangstellingsgebied moeten garanderen. Verschillen in capaciteiten zouden geen probleem mogen vormen indien binnen elk belangstellingsgebied afstudeerrichtingen op kwalificatieniveaus 3 en 4 bestaan. Bovendien zou een voldoende investering in differentiatie de verschillen in capaciteiten gedeeltelijk helpen

overbruggen. Ten slotte zou het zalmpincipe impliceren dat leerlingen via het differentiatie-urenpakket in de loop van hun studies ook kunnen 'opklimmen' naar sterkere richtingen, of na het behalen van een kwalificatie op niveau 3 via bijkomende modules kunnen opklimmen naar een diploma op niveau 4.¹

Allerlei obstakels kunnen echter van een ambitieuze hervorming een nachtmerrie maken. Negatieve ervaringen in Nederland en de ervaring met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) zouden ons twee keer moeten doen nadenken. Het is een feit dat het onderwijs als complexe institutie niet in een handomdraai kan worden hervormd, omdat instituties berusten op collectieve verwachtingen en gemeenschappelijk gerespecteerde grenzen die niet gemakkelijk wijzigen. Scholen hebben in de loop van de tijd bepaalde tradities opgebouwd die zich organisatorisch en materieel hebben vertaald in een specifieke identiteit die ook na hervormingen lang blijft doorwerken. Zo weet iedereen nog precies welke secundaire scholen meisjesscholen waren en welke jongensscholen. Zolang de basis van een hervorming niet breed gedragen wordt, is de kans groot dat de oude verhoudingen zich in de nieuwe structuur onveranderd zullen manifesteren onder een andere naam. Ook als de namen ASO, KSO, TSO en BSO afgeschaft worden, zullen de sociale grenzen en de verwachtingen die nu de naam ASO, KSO, TSO en BSO dragen, zich blijven manifesteren. Rekening houdend met 'de wet der traagheid' is het raadzaam dat elke hervorming, inclusief onze optie voor comprehensief onderwijs, voorzichtig wordt geïmplementeerd. Zolang in de hoofden van de mensen de kwalitatieve verschillen tussen heel concrete scholen blijven bestaan, kan men voorspellen dat ook als er overall comprehensief onderwijs wordt ingevoerd, snel duidelijk zal zijn welke scholen omwille van hun traditie als 'de betere scholen' worden beschouwd.

Een hervorming kan gepaard gaan met rationalisering. Sommige dure keuzemogelijkheden die vandaag worden geboden, zijn in een nieuw kader overbodig. Toch kan men voorzien dat een hervorming met succes doorvoeren heel wat middelen veronderstelt, bijvoorbeeld voor de vorming en het begeleiden van leerkrachten. Leraren spelen een essentiële maar soms moeilijk te vatten rol in onderwijsvernieuwing. Bij de invoering van het VSO in de jaren zeventig had de overheid daarvoor onvoldoende aandacht. Nagenoeg alle aandacht ging naar het implementeren van de nieuwe structuur, terwijl men naliel om de statuten en bekwaamheidsbewijzen van de leraren aan te passen, wat tot heel wat administratieve problemen aanleiding gaf. Leraren gingen de nieuwe structuur associëren met onzekerheid. En nog belangrijker: de leraren waren in hun initiële opleiding onvoldoende opgeleid om te differentiëren, leerlinggericht te werken, nieuwe evaluatie- en didactische methodes te hanteren. Daardoor werd de onderwijsvernieuwing als een vreemd element ervaren. Er moet vermeden worden dat de geschiedenis zich herhaalt.

Omdat uit studies blijkt dat het Vlaams onderwijs in vergelijking met andere landen goed functioneert; omdat de institutionele inbedding van ons secundair onderwijs niet gemakkelijk kan worden hervormd zonder het te ontwrichten; omdat de extra middelen voor leerkrachten en scholen om een grote hervorming zinvol tot een goed einde te brengen in crisistijd niet gemakkelijk te vinden zijn, lijkt het belangrijk om slim, stapsgewijs en realistisch te hervormen. Daarom stellen we naast het ideaaltypisch scenario

¹ Het gaat om de niveaus zoals die worden gedefinieerd volgens de Vlaamse kwalificatiestructuur. Zie 'Decreet betreffende de kwalificatiestructuur', 30 april 2009, *Belgisch Staatsblad*, 16/07/2009.

van een goed ingebed comprehensief onderwijs een beperkter scenario voor dat uit vier concrete maatregelen bestaat.

De eerste maatregel moet verhinderen dat scholen met een ASO-aanbod de leerlingen die omwille van sociale, psychologische, culturele of zelfs biologische redenen moeilijker leren, doorschuiven. Het B-attest is een eenvoudige manier voor de school om geen extra inspanningen te moeten doen om leerlingen te begeleiden en de ondersteunen. In het bijzonder hebben zogenaamde ASO-scholen de verantwoordelijkheid om aan leerlingen alle mogelijke kansen te geven voor ze doorverwezen worden. In die zin stellen we voor het B-attest tijdens de eerste drie jaar van het secundair onderwijs af te schaffen en scholen tegelijk te motiveren de beste leerkrachten in te zetten om leerlingen bij te spijkeren die een brede vorming willen blijven krijgen. Er mag aan scholen, ook aan zogenaamde ASO-scholen, wel degelijk worden gevraagd om leerlingen die geen interesse hebben in een technische opleiding of een beroepsopleiding een brede opleiding aan te bieden op hun eigen niveau. Een technische of een beroepsopleiding volgen moet berusten op een positieve keuze, het mag niet iets zijn waartoe iemand wordt gedwongen wegens onvoldoende prestaties in een ASO-richting. Er moet dus in alle scholen met een eerste leerjaar A een 'algemeen' aanbod gedaan worden voor alle geïnteresseerde leerlingen, ook voor de minder sterk presterenden. Op die manier kan een begin gemaakt worden met het onderscheid tussen differentiëren op basis van belangstelling en differentiëren op basis van abstractieniveau. Tegelijk kan deze maatregel de druk op technische en beroepsscholen en/of opleidingen verlichten, waardoor die opleidingen aantrekkelijker en sterker kunnen worden. Ook deze maatregel veronderstelt de nodige middelen om in gemeenschappelijke of in ASO-richtingen begeleiding te voorzien voor jongeren die moeilijkheden ondervinden die negatief doorwegen op hun schoolprestaties, en middelen om onderwijsrichtingen te creëren voor leerlingen die minder abstract theoretisch denken maar toch een brede vorming willen volgen. Na de tweede graad 'ASO' – dat een groepering is van ASO, TSO en KSO – moeten leerlingen dan een inhoudelijke keuze maken, ofwel voor een doorstroomrichting ofwel voor een beroepsopleiding. De overgang tussen de eerste vier jaar en de laatste twee jaar van het secundair onderwijs vormt het moment waarop er echt moet worden gekozen in functie van belangstelling en aanleg. Wel stellen we voor dat de leerlingen die daar zelf voor kiezen, vanaf het derde leerjaar een beroepsvoorbereidend traject kunnen volgen.

Een tweede maatregel betreft de introductie van het vak technologisch denken op abstract niveau in de tweede graad van het ASO. De theoretische en abstracte aspecten van technologisch denken kunnen worden aangebracht in het verlengde van de vakken wiskunde en wetenschappen. Technologisch denken kan worden uitgebouwd als het oefenterrein van creatief probleemoplossend denken. Tegelijk zou in het BSO de algemene vorming, en zelfs de technische vorming versterkt worden.

De derde maatregel heeft strikt genomen weinig te maken met het secundair onderwijs zelf, maar wel met de sociale ongelijkheid die zich er manifesteert. De interventies om sociale gelijkheid mogelijk te maken, moeten worden genomen waar ze het meest efficiënt zijn: in het lager onderwijs, in het kleuteronderwijs en via ouderbegeleiding. Bovendien moeten initiatieven genomen worden om in de meer heterogene klassen van onze lagere scholen de sterkere leerlingen meer uit te dagen.

Een vierde maatregel heeft betrekking op het heroriënteren van de onderwijsvisie. Een onderwijsvisie waarin de individuele competitieve competentievorming centraal staat, zal nooit aanleiding geven tot evenwaardig respect voor de brede waaier aan opleidingen die vandaag en in de toekomst aangeboden worden. Een onderwijsvisie waarin scholen beschouwd worden als de plaats en de tijd waar wordt overgedragen wat we als samenleving noodzakelijk vinden, om zo de nieuwe generatie de kans te geven op een eigen manier vorm te geven aan de samenleving van morgen, kan het gelijk respect voor de veelheid aan kennis, praktische vaardigheden en professionele integriteit versterken.

INLEIDING

De hervorming van het secundair onderwijs biedt de gelegenheid om een aantal problemen aan te pakken. Vlaanderen presteert in internationale vergelijkingen uitstekend, maar het secundair onderwijs wordt toch met een aantal moeilijkheden geconfronteerd. Zo is bijvoorbeeld niemand gelukkig met het differentiatieproces dat bekend staat als het watervalstelsel. Door dat watervalstelsel vormen technische en professionele richtingen zelden een positieve keuze en verbreedt de kloof tussen sterk en zwak presterende leerlingen. Daarnaast vragen steeds meer mensen zich af of het huidige algemeen vormend onderwijs voldoende voorbereidt op wat er in onze actuele samenleving relevant is. Een geactualiseerde vorming veronderstelt bijvoorbeeld meer aandacht voor technologie. Het secundair onderwijs zou ten slotte de ongelijkheid tussen leerlingen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond doen toenemen.

De manier waarop vandaag wordt gedifferentieerd, is problematisch. Ons secundair onderwijs sorteert leerlingen in verschillende onderwijsvormen, hoofdzakelijk op basis van hun algemene prestatieniveau. Mensen nemen aan dat technisch, kunst- of beroepsonderwijs iemands latere studiekeuze inperkt. Alleen wie algemeen secundair onderwijs (ASO) volgt, lijkt voldoende voorbereid op universitair en hoger onderwijs, en zelfs binnen het ASO worden iemands latere slaagkansen per richting verschillend ingeschat. Ouders die de toekomstmogelijkheden van hun kinderen niet willen hypothekeren, vinden het daarom vanzelfsprekend dat andere onderwijsvormen enkel in aanmerking komen als hun zoon of dochter geen ASO aankan. Het verschil tussen wat men 'hogere' en 'lagere' richtingen noemt, bestaat niet alleen in de hoofden van de mensen, het zit in het actuele onderwijssysteem ingebakken. ASO-scholen zullen leerlingen die niet kunnen volgen, systematisch doorsturen naar technisch, kunst- of beroepsonderwijs. In dit watervalstelsel heeft 'afzakken' een negatief effect op de prestaties voor algemene vakken,² al kan het een gunstig effect hebben op het zelfconcept.³ Voor leerlingen met een watervalloopbaan is de keuze voor technisch secundair onderwijs (TSO) of beroepssecundair onderwijs (BSO) in elk geval zelden een positieve keuze. Het basisprobleem bestaat er hierin dat differentiëring op basis van abstractieniveau de differentiëring op basis van belangstelling volkomen in de schaduw stelt.

Vandaag is een brede vorming te vaak het privilege van sterk presterende leerlingen. Het vroegtijdig afleiden naar richtingen met een minder veeleisend programma doet niet alleen het verschil tussen zwak presterende en sterk presterende leerlingen toenemen, het maakt bovendien opstromen zo goed als onmogelijk. Door de vroegtijdige doorverwijzing naar richtingen met een vereenvoudigd curriculum verwerven zwak presterende leerlingen vooral voor wiskunde en wetenschappen nooit een solide basis. Daardoor ontbreken de concepten waarmee meer gecompliceerde inzichten kunnen worden gevormd

² Wouters, S., B. De Fraine, H. Colpin, J. Van Damme & K. Verschueren, 'The Effect of Track Changes on the Development of Academic Self-concept in High School: A Dynamic Test of the Big-Fish-Little-Pond Effect', 2011 (inge-diend).

³ Verschueren, K. & S. Wouters, 'Leerlingen in de waterval: Trajecten doorheen het secundair onderwijs en hun effecten op academisch zelfconcept, prestaties en motivatie', Conferentie Studie- en Scholloopbanen, 24-25 februari 2011, Leuven.

en accumuleert het verschil in leerstofcomplexiteit tussen sterke en zwakke richtingen. 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.

Algemeen vormend onderwijs beantwoordt vandaag ook onvoldoende aan wat een relevante brede vorming veronderstelt. Een relevante brede vorming zou, naast wiskunde en talen, meer en betere technische vorming en artistieke ontwikkeling moeten bevatten. Vooral de notie techniek die vandaag in het onderwijs wordt gehanteerd, voldoet niet aan datgene waar techniek vandaag aan beantwoordt. Techniek wordt vaak ten onrechte verward met manuele praktijk. Technologisch denken veronderstelt evenwel abstract analytisch vermogen en creatief probleemoplossend redeneren. Het is belangrijk om daar de klemtoon op te leggen, omdat een conceptueel opgevatte techniek leerlingen beter voorbereidt om zich op lange termijn aan te passen in een snel evoluerende samenleving.⁴ Techniek moet deel uitmaken van brede vorming, omdat ze in onze samenleving niet alleen een belangrijke factor is geworden binnen productieprocessen, maar ook in het domein van de logistiek, de administratie, het bestuur en de communicatie onontbeerlijk is geworden.

In de nota van de minister geldt als belangrijkste hervormingsmotief het terugdringen van de ongelijkheid tussen leerlingen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond en het vergroten van de waardering voor ieders individuele talenten. In het eerste hoofdstuk van deze visietekst gaan we daar op in. Er wordt nagegaan wat sociale ongelijkheid terugdringen betekent en wat er nodig is om 'mensen te doen schitteren'. Tegelijk wordt de onderwijsopvatting besproken van waaruit men gelijke kansen en waardering wil stimuleren. In tal van beleidsverklaringen wordt ingezet op gelijke kansen vanuit een op het individu georiënteerd paradigma, waardoor onrechtstreeks de waardering voor economisch inzetbare competenties wordt versterkt. Onderwijs kan ook opgevat worden als de initiatie in wat de samenleving belangrijk vindt om aan de aankomende generaties door te geven. Onderwijs gaat dan niet alleen over wat in economisch opzicht rendeert, maar ook over alles waar mensen vanuit politiek, cultureel, moreel en artistiek perspectief om geven. In een aldus opgevat onderwijs kan de eenzijdige waardering voor onderwijsuitkomsten die tot individuele voordelen leiden, worden getemperd. In geen enkele school mag de waardering voor leerlingen die scoren overheersen op de waardering voor integriteit en loyaliteit of de waardering voor onderwijsuitkomsten die noodzakelijk zijn voor het vrijwaren van publieke goederen zoals de zorg voor milieu, veiligheid, cultuur of goed onderwijs. In het verlengde van deze alternatieve onderwijsopvatting wordt in het tweede hoofdstuk nagegaan op welke manier brede vorming kan worden geherdefinieerd. Als wat het onderwijs aanreikt een weerspiegeling moet zijn van wat in onze samenleving van belang en relevant wordt geacht, dan is technologisch denken daar een belangrijk element van.

⁴ Hanushek, E., L. Woessmann & Zhu, 'General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life-cycle', NBER WP 17504, 2011.

In het kader van het streven naar meer sociale gelijkheid wordt in deze visietekst geopteerd voor een comprehensief onderwijsmodel⁵ waarin een brede vorming langer wordt aangehouden, mits wordt voorzien in de noodzakelijke randvoorwaarden, waaronder differentiëring op basis van abstractieniveau aan de hand van individuele vakkenpakketten en doorgedreven begeleiding. In het derde hoofdstuk bespreken we op welke manier comprehensief onderwijs een beter alternatief kan vormen voor een getrappt differentiatiemodel zoals dat in de oriëntatienota wordt voorgesteld.⁶ Om te vermijden dat differentiëren op basis van iemands belangstelling volledig overschaduwd wordt door differentiatie op basis van abstractieniveau, doet men er goed aan de keuzedifferentiatie van leerlingen zo lang mogelijk uit te stellen en zoveel mogelijk leerlingen de gelegenheid te geven om een solide basis te verwerven.

Bij elk hervorming zal men zich vroeg of laat bewust worden van de discrepanties tussen wat in theorie geldt en wat zich in de realiteit voordoet. Zo zal ongetwijfeld blijken dat de collectieve denkbeelden over het onderwijs op basis waarvan ouders, leerlingen en leerkrachten spontaan grenzen stellen en verwachtingen vormen, niet in een handomdraai te veranderen zijn. Ouders en werkgevers spreken bijvoorbeeld nog steeds van A1 en A2, hoewel die noties reeds lang officieel zijn afgeschaft. Ook de materiële scholeninfrastructuur en de historisch gegroeide gewoonten laten zich niet gemakkelijk wijzigen. Het risico is dus reëel dat de gestelde problemen zich na de hervorming onder een andere noemer onverminderd zullen doorzetten. Structurele veranderingen in het onderwijs vergen voldoende middelen om leerkrachten en directies administratief en pedagogisch te ondersteunen. De Nederlandse onderwijshervormingen⁷ en de ervaring met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) illustreren dat je de chaos van een lichaamsvreemde of half doorgevoerde reorganisatie beter vermijdt. Vanuit dit perspectief worden op het einde van deze visietekst pragmatische minimuminitiatieven omschreven die een alternatief kunnen vormen voor een (te) breed opgezette hervorming.

1. SOCIALE ONGELIJKHEID TERUGDRINGEN

Een van de centrale doelstellingen van de voorgestelde hervorming is het terugdringen van kansengelijkheid en het creëren van een onderwijsomgeving waarin elke leerling het beste van zichzelf tot ontwikkeling kan laten komen. Om dat te realiseren moet worden uitgeklaard wat onder sociale ongelijkheid wordt verstaan en hoe die ongelijkheid in een onderwijscontext zo goed mogelijk kan worden teruggedrongen. Vormt het secundair onderwijs het beste interventiedomein om dat te doen? Op basis van welke onderwijsvisie definiëren we wat waardering verdient? Om op dit soort vragen een antwoord te kunnen formuleren, gaan we in dit hoofdstuk na hoe we sociale ongelijkheid kunnen definiëren en wat er nodig is om iemands unieke talenten tot hun recht te laten komen.

⁵ Comprehensief onderwijs veronderstelt een curriculum dat aan alle jongeren, in principe tot op de leeftijd van 15 à 16 jaar, een brede gemeenschappelijke opleiding biedt, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden.

⁶ Overall waar er oriëntatienota staat, verwijzen we naar: Smet, P., 'Mensen doen schitteren: Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs', Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, september 2010.

⁷ Dijsselbloem, J., *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen*, Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007: 6, 's Gravenhage: Sdu Uitgevers, 2008.

I. GELIJKE KANSEN

Hoe moeten we sociale gelijkheid precies omschrijven? Sociale gelijkheid kan gedefinieerd worden als de gelijke verdeling van bepaalde relevante uitkomsten over verschillende groepen. Men realiseert concreet meer sociale gelijkheid wanneer allochtonen en autochtonen voor hetzelfde werk hetzelfde loon krijgen of wanneer mannen en vrouwen met dezelfde capaciteiten dezelfde promotiekansen genieten. 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. Het zou immers gek zijn om ernaar te streven alle leerlingen en studenten in alle opzichten aan elkaar gelijk te maken. Het is precies omdat leerlingen verschillen, dat ze zich in verschillende richtingen zullen bekwamen en dat ze elkaar in het latere beroepsleven zullen kunnen aanvullen. 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.

In welke mate draagt het Vlaams onderwijsstelsel bij tot dit soort sociale ongelijkheid? Studies zoals IALS, TIMSS, PISA en PIRLS laten toe om de kennis en vaardigheden van leerlingen in verschillende onderwijsstelsels te vergelijken.⁸ Ze tonen alle aan dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld gezien goed tot uitstekend presteren op het vlak van taal, wiskunde en wetenschappen. Wat betreft de sociale ongelijkheid (de mate waarin de toetsresultaten van leerlingen samenhangen met hun socio-economische achtergrond), spreken deze studies elkaar tegen. Volgens PISA kent het Vlaamse onderwijsstelsel een relatief grote sociale ongelijkheid en is de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen aanzienlijk.⁹ Volgens TIMSS blinken we net uit in sociale gelijkheid. Er zijn verschillende verklaringen waarom beide studies tot tegengestelde bevindingen leiden. De selectie van leerlingen verloopt in beide studies verschillend (bijvoorbeeld vijftienjarige leerlingen in PISA versus leerlingen in het tweede secundair in TIMSS). Ook de balans tussen kennis- en vaardigheidsvragen is verschillend (TIMSS legt meer nadruk op kennis, terwijl PISA eerder vaardigheden test). Soms zijn de testvragen afgestemd op het onderwijscurriculum in de verschillende landen zoals in TIMSS, terwijl dit in andere testen zoals PISA niet het geval is.¹⁰ Als men

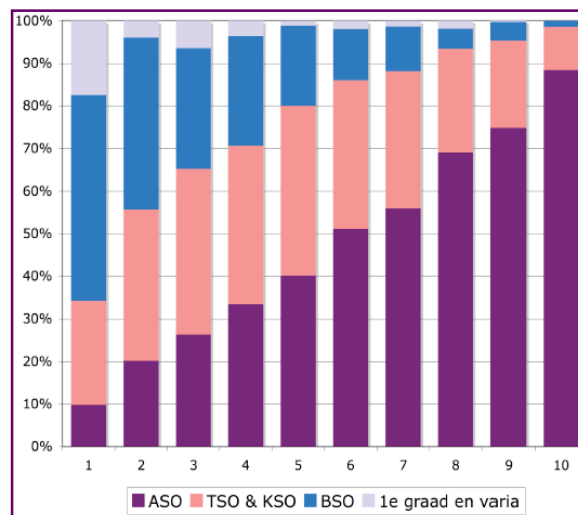
⁸ IALS (International Adult Literacy Survey, afgenomen in 1994, 1996, en 1998), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, gestart in 1995 en vierjaarlijks), PISA (Program for International Student Assessment, gestart in 2000 en driejaarlijks), en PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, gestart in 2001 en vijfjaarlijks).

⁹ OECD, 'PISA 2009 Results: Overcoming Social Background', *Equity in learning opportunities and outcomes* Vol. II, 2010. De kloof tussen allochtonen en autochtonen kan deels verklaard worden door het land van herkomst, zie Dronkers, J. & M. Heus, 'Negative Selectivity of Europe's Guest-worker Immigration? The Educational Achievement of Children of Immigrants Compared with the Educational Achievement of Native Children in their Original Countries,' working paper European University Institute, 2008; en Carabaña, J., 'Why Do the Results of Immigrant Studies Depend so Much on their Country of Origin and so Little on their Country of Destination?,' in Pereyra, M.A., H.-T. Kothoff & R. Cowen (eds.), *Pisa under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011 (te verschijnen).

¹⁰ Woessmann, L., 'How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States', *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 78:1 (2008), 45-70.

ervan mag uitgaan dat de kennis en de vaardigheden die iemand aan de eindmeet bezit, het belangrijkste zijn, dan lijkt het logisch onderwijsystemen te evalueren aan de hand van eindresultaten, bijvoorbeeld op basis van de geletterdheid van jongvolwassenen (16-25 jaar). IALS toonde aan dat Vlaanderen het op dit punt relatief goed deed, zowel met betrekking tot de gemiddelde prestaties als met betrekking tot sociale gelijkheid.¹¹ De stelling dat de aangekondigde hervorming nodig is omdat het Vlaams onderwijsstelsel zo zwak presteert met betrekking tot sociale ongelijkheid, moet in die zin gerelativeerd worden.

Zelfs als de ongelijkheid van kansen in het Vlaams onderwijsstelsel volgens sommige bronnen niet zoveel groter is dan in andere landen, betekent dit echter nog niet dat die ongelijkheid gering is. Een blik op figuur 1 volstaat om te beseffen hoe sterk het verband is tussen het volgen van ASO en ouders hebben met een hogere sociaaleconomische status. In elk van de tien staafdiagrammen is de procentuele verdeling van leerlingen naar onderwijsvorm uitgezet. De staafdiagrammen vertegenwoordigen elk een tiende deel van alle leerlingen en zijn geordend volgens de sociaaleconomische status (SES).¹² De eerste groep (1) wordt gevormd door de 10% leerlingen uit gezinnen met de laagste SES. De laatste groep wordt gevormd door de 10% leerlingen uit gezinnen met de hoogste SES. De tussengroepen vormen de tienden die zich daar tussenin bevinden, geordend van een lage naar hogere SES. Op die manier komt de samenhang tussen onderwijsvorm en SES duidelijk in beeld.



Figuur 1: studieoriëntering naar socio-economisch deciel. Bron: Hirtt, Nicaise & De Zutter (2007, p.23)

In die zin blijft het een belangrijke doelstelling die sociale ongelijkheid terug te dringen. De vraag is echter of een hervorming van het secundair onderwijs, en meer precies een latere selectie van leerlingen in de verschillende onderwijsvormen, de beste strategie vormt om dit te doen.

¹¹ OECD, 'Literacy in the Information Age', Final Report of the International Adult Literacy Survey, 2000. Deze studie is jammer genoeg verouderd. Het is dus uitkijken naar de opvolger, PIAAC.

¹² SES is hier gemeten door een samengestelde index die naast de beroepsstatus ook het opleidingsniveau van de ouders en het materieel en cultureel comfort van gezinnen weerspiegelt.

II. WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK OVER HET EFFECT VAN COMPREHENSIEF ONDERWIJS OP SOCIALE GELIJKHEID

In de tweede helft van de twintigste eeuw hebben veel landen hun onderwijs comprehensiever gemaakt op basis van politiek-ideologische opvattingen. Ze boden een brede gemeenschappelijke opleiding aan alle jongeren tot op de leeftijd van 15 à 16 jaar, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vakken. Had deze optie voor uitgestelde selectie een gunstig effect op sociale gelijkheid?

Uit de meeste studies blijkt dat het uitstellen van selectie de sociale ongelijkheid doet dalen.¹³ Dit pleit voor een latere selectie, indien er geen weerslag is op de gemiddelde prestatie van leerlingen. Het effect van een latere selectie op de gemiddelde prestatie van de leerlingen is echter verre van duidelijk en vaak niet betrouwbaar.¹⁴ Dit kan eenvoudig verklaard worden. Er zijn landen (bijvoorbeeld een aantal Angelsaksische en Zuid-Europese landen) die later selecteren en waar alle leerlingen, ongeacht hun socio-economische afkomst, slechter presteren dan bij ons. De Scandinavische landen kennen eveneens een latere selectie, maar deze onderwijssystemen presteren over de hele lijn beter.¹⁵ Het feit dat een latere selectie gemiddeld gezien geen impact heeft op de gemiddelde prestatie van leerlingen, verbergt dus blijkbaar heel wat variatie tussen deze landen. En het is in het kader van de hervormingsplannen belangrijk om te weten waarom ze in sommige landen wel werkt en in andere niet.

Een latere selectie leidt onvermijdelijk tot een toename in de diversiteit tussen leerlingen. Er zijn verschillende manieren om hiermee om te gaan.¹⁶ Sommige Angelsaksische landen sorteren hun leerlingen in niveauroepen, terwijl de Zuid-Europese landen uniform onderwijs geven en als differentiatiemaatregel alleen zittenblijven hanteren. Beide strategieën leiden tot homogeneren klassen, maar de zwakke resultaten van deze onderwijssystemen suggereren dat ze een slecht glijmiddel zijn voor het invoeren van een latere selectie. De meer succesvolle Scandinavische landen houden de leerlingen zoveel mogelijk samen in dezelfde klas, in combinatie met een doorgedreven vorm van differentiatie. Leerachterstanden worden weggewerkt waar nodig, terwijl andere leerlingen zich eerder verdiepen in de leerstof of verbreden: maatwerk dus.

Het succes van latere selectie hangt blijkbaar samen met de manier waarop de toename in diversiteit tussen leerlingen opgevangen wordt. Omdat zittenblijven en sorteren heel sterk ingebakken zijn in het Vlaams onderwijssysteem, zou een latere selectie zonder begeleidende maatregelen wel eens nefast

¹³ Zie Hanushek, E. & L. Woessmann, 'The Economics of International Differences in Educational Achievement', in Hanushek, E., S. Machin & L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol.3), Elsevier, 2011 voor een overzicht van internationale evidentie; en Betts, J., 'The Economics of Tracking in Education', in Hanushek, Machin & L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* voor een overzicht van (natuurlijke) experimenten.

¹⁴ Hanushek & Woessmann, 'The Economics of International Differences in Educational Achievement'; en Betts, 'The Economics of Tracking in Education'.

¹⁵ OECD, 'Literacy in the Information Age'.

¹⁶ Mons, N., *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?*, Paris: Presses Universitaires de France, 2007; Dupriez, V., X. Dumay & A. Vause, 'How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?', *Comparative Education Review* 52:2 (2008), 245-273.

kunnen zijn voor alle leerlingen, ongeacht hun socio-economische achtergrond. Sorteren van leerlingen en leerkrachten over klassen en scholen blijkt bijzonder schadelijk voor een succesvolle latere selectie en moet tegengegaan worden.

Het differentiatiepakket waarvan sprake is in de oriëntatienota kan voor het nodige tegengewicht zorgen indien daarin voldoende geïnvesteerd wordt. Concreet moet erover gewaakt worden dat zittenblijven en homogene niveaueklassen vermeden worden, terwijl een betere sociale mix en heterogene klassen aangemoedigd worden. De implementatie van het nieuwe financieringsdecreet in het secundair onderwijs kan daarbij helpen. Extra begeleiding (en/of kleinere klasgroepen) helpt niet alleen deze leerlingen vooruit, maar kan deze scholen ook aantrekkelijker maken voor leerlingen en leerkrachten.

Ook al manifesteert de sociale ongelijkheid zich het sterkst in het secundair onderwijs, de oorzaken van de discrepantie tussen de kansen van sociale groepen doen zich voor in de periode die aan het secundair onderwijs vooraf gaat. Er is veel wetenschappelijke literatuur die bevestigt dat investeringen met het oog op het creëren van gelijke kansen beter op vroege leeftijd gebeuren. Omdat dit een cruciaal punt van kritiek vormt ten aanzien van de oriëntatienota, besteden we in de volgende paragraaf aandacht aan de redenen waarom het zinvoller is om vroegtijdig te interveniëren indien men gelijke kansen tussen leerlingen met een verschillend sociaaleconomisch profiel wil bevorderen.

III. DE EFFICIËNTIE VAN VROEGTIJDIGE INTERVENTIE

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.

Op latere leeftijd remediëren is minder efficiënt. Dat blijkt niet enkel uit onderzoek over sociale ongelijkheid in schoolloopbanen,¹⁷ maar ook uit studies over de ontwikkeling van cognitieve en emotionele vaardigheden.¹⁸ Nog voordat de onderwijsloopbaan van een leerling aanvangt, zijn er belangrijke verschillen vast te stellen met betrekking tot cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden tussen kinderen van verschillende sociale afkomst.¹⁹ De reden waarom de eerste levensjaren van groot belang zijn

¹⁷ Groenez, S., 'Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen', in Cre, J. (red.), *Gokken op de toekomst*, 11-31, Mechelen: Wolters Plantyn, 2006; Groenez, S., I. Nicaise & K. De Rick, 'De ongelijke weg door het onderwijs', in Vanderleyden L., M. Callens & J. Noppe, *De sociale staat van Vlaanderen 2009*, Studiedienst van de Vlaamse regering, 33-67, Sint-Niklaas: Room, 2009; Hirtt, N., I. Nicaise & D. De Zutter, *De school van de ongelijkheid*, Berchem: EPO, 2007.

¹⁸ Cunha, F. & J. Heckman, 'Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation', *Journal of Human Resources* 43:4 (2008), 738-782.

¹⁹ Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner & D. Masterov, 'Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation,' in Hanushek E. & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, North Holland, 2006; Fryer, R. & S. Levitt, 'Testing for Racial Differences in the Mental Ability of Young Children', working paper, Harvard University, 2006;

voor zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, houdt volgens neurologisch onderzoek verband met het feit dat er zich tijdens die eerste levensjaren kritische sensitieve periodes voordoen die het verder verloop van de ontwikkeling van kinderen diepgaand beïnvloeden.²⁰ Naast en in wisselwerking met kenmerken van het kind, bepalen ook omgevingsfactoren hoe het kind zich zal ontwikkelen.²¹ Interacties met personen uit de nabije omgeving, zoals ouders, leeftijdgenoten en leerkrachten, spelen hierbij een centrale rol. Zij vormen als het ware het vehikel waarlangs het kind toegang krijgt tot de omgeving en kan 'leren'. Een ontwikkelingsproces verloopt dynamisch, in de zin dat op elk moment van de menselijke ontwikkeling de reeds verworven vaardigheden niet alleen het startkapitaal vormen voor de volgende periode, maar ook de productiviteit van het leren in de volgende periode beïnvloeden. Daardoor nemen de ongelijkheden in vaardigheidsontwikkeling gedurende de verdere levensfasen exponentieel toe. Het dynamische karakter van vaardigheidsontwikkeling is er tegelijk voor verantwoordelijk dat snelle starters een substantiële voorsprong opbouwen ten aanzien van trage starters. Jongeren bij wie de vaardigheidsopbouw vroeg aanvangt, zullen op jonge leeftijd over een grotere set van vaardigheden beschikken en zullen die ook efficiënter kunnen inzetten in de latere verwerving van vaardigheden.²² Dat betekent dat het in de menselijke ontwikkeling belangrijk is om op jonge leeftijd voldoende ontwikkelingskansen te krijgen. Zwakke vroege investeringen hebben immers langdurige effecten die later moeilijk te compenseren zijn. Dit geldt niet alleen voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen maar ook voor hun socio-emotionele ontwikkeling. Remediëring om het gebrek aan vroege ontwikkelingskansen te compenseren kan, maar hoe later die remediëring wordt opgezet, hoe minder efficiënt (lees: meer kosten- en tijdsintensief) ze zal zijn.

Dit wetenschappelijk interpretatiekader biedt een verklaring voor de herhaaldelijke vaststelling dat interventieprogramma's bij achtergestelde jonge kinderen een hoog rendement hebben, terwijl deze programma's bij achtergestelde kinderen tijdens de adolescentie een veel lager rendement hebben. Uit wetenschappelijk onderzoek (experimenten met interventie- en controleconditie) blijkt dat het mogelijk is om, door gerichte aanpak op jonge leeftijd, de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling positief te beïnvloeden en de negatieve effecten van sociale achterstelling gedeeltelijk (maar niet volledig) te compenseren. Zo zijn de afgelopen decennia diverse programma's rond voor- en vroegschoolse educatie ontwikkeld, waarin men aan jonge kinderen stimulerende en kwaliteitsvolle omgevingen aanbiedt. On-

Nelson, C., 'The Neurobiological Bases of Early Intervention', in Shonkoff, J. & S. Meisels (eds.), *Handbook of Early Child Intervention*, 204-227, Cambridge: Cambridge University Press, 2000; Knudsen, E., J. Heckman, J. Cameron & J. Shonkoff, 'Economic, Neurobiological, and Behavioral Aspects on Building America's Future Workforce', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103:27 (2006), 10155-10162; Heckman, J., S. Moon, R. Pinto, P. Saveliev & A. Yavitz, 'A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary', IZA discussion paper, 2010; Masten, A.S. & D. Cicchetti, 'Developmental Cascades,' *Development and Psychopathology* 22 (2010), 491-495; voor Vlaanderen zie De Haene, L. & H. Colpin, 'Bevorderen van de onderwijskansen van kinderen uit kansarme milieus: Onderzoek naar het effect van het programma Instapje in Genk Noord', onderzoeksrapport K.U.Leuven: Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent, 2010. http://www.expoo.be/sites/default/files/kennisdocument/eindrapport_instapjeonderzoek.pdf.

²⁰ Nelson, 'The Neurobiological Bases of Early Intervention'.

²¹ Zie o.m. Barnett, W. S., 'Effectiveness of Early Educational Intervention', *Science* 333, 19 August 2011, 975-978.

²² Voor een empirische toepassing voor Vlaanderen, zie Groenez, S. & R. De Blander, 'The Dynamics of Skill Formation: Evidence from a Flemish Cohort Study', *Longitudinal and Life Course Studies* 1:3 (2010).

derzoek wijst op betekenisvolle positieve effecten van meerdere van deze programma's voor de cognitieve en sociale ontwikkeling en voor de schoolloopbaan van kinderen.²³ Er is evidentie dat de positieve effecten op de cognitieve ontwikkeling groter zijn bij kinderen met een kwetsbare socio-economische achtergrond dan bij kinderen met een hoge sociaaleconomische status. In de evaluaties van deze programma's suggereert men om niet alleen aandacht te besteden aan de cognitieve ontwikkeling maar ook aan de socio-emotionele ontwikkeling. Deze blijkt immers een sleuteldeterminant te zijn van latere onderwijs- (en levens)uitkomsten.²⁴ Een grondige evaluatie van het *Perry Preschool Program* (VS) gaf aan dat het pad waarlangs men via vroegtijdige interventie het school- en levenssucces kan bevorderen, idealiter loopt via het stimuleren van de socio-emotionele ontwikkeling, in plaats van puur de cognitieve ontwikkeling.²⁵ Bovendien werd vastgesteld dat de grootste effecten haalbaar zijn bij kinderen uit achterstandsgroepen.

Kosten-batenanalyses van interventieprogramma's die respondenten blijven volgen op volwassen leeftijd wijzen herhaaldelijk op hoge opbrengstvoeten.²⁶ Zo toonde onderzoek van Barnett²⁷ bijvoorbeeld dat volwassenen die als 3-4-jarige kleuter uit een kansarm gezin een dergelijk programma hadden gevolgd, op de leeftijd van 27 jaar gemiddeld hoger opgeleid waren en minder crimineel gedrag vertoonden dan een controlegroep van volwassenen die als kind ook in een kansarm gezin opgroeiden, maar het programma niet hadden gekregen. Een financiële kosten-batenanalyse toonde dat voor elke geïnvesteerde dollar, het project zeven dollar had opgeleverd.

Ook voor het basisonderwijs zijn praktijken en interventies met bewezen positieve effecten op de kindontwikkeling voorhanden. Een van de voorspellers van voortijdig schoolverlaten is bijvoorbeeld probleemgedrag. In Vlaanderen werden recent positieve effecten van de *Good Behavior Game* aangetoond. Dit is een programma voor het lager onderwijs waarin de leerkracht wordt getraind in het bevorderen van goed en het verminderen van storend gedrag in de klas. Tevens wordt samenwerking tussen leerlingen met veel goed gedrag en leerlingen met veel storend gedrag bevorderd, zodat de laatste groep kan leren van het goede voorbeeld van de eerste groep. Leerlingen die het programma kregen in het tweede en derde leerjaar lager onderwijs, vertoonden na afloop van die twee jaren een verhoging van taakgericht gedrag in de klas en een vermindering van probleemgedrag (druk en ongehoorzaam gedrag), in

²³ Zie o.m. Barnett, 'Effectiveness of Early Educational Intervention', voor buitenlands onderzoek; zie De Haene & Colpin 'Bevorderen van de onderwijskansen van kinderen uit kansarme milieus. Onderzoek naar het effect van het programma Instapje in Genk Noord' voor aanwijzingen in een Vlaamse studie.

²⁴ Borghans, L., H. Meijers & B. ter Weel, 'The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores', *Economic Inquiry* 46:1 (2008), 2-12; Heckman, J., L. Malofeeva, R. Pinto & P. Savelyev, *Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes*, mimeo, University of Chicago, Department of Economics, 2010.

²⁵ Heckman e.a., *Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes*.

²⁶ Barnett, W.S., 'Cost-benefit Analysis', in Schweinhardt, L.J., H.V. Barnes & D.P. Weikart, *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27*, 142-173, Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1993; Heckman e.a., 'A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary'.

²⁷ Barnett, 'Cost-benefit Analysis'.

vergelijking met leerlingen die het programma niet volgden.²⁸ Buitenlandse studies over een gelijkaardig programma, ondermeer in publieke scholen met een hoge vertegenwoordiging van leerlingen uit achtergestelde gezinnen in de Verenigde Staten, tonen positieve effecten tot in de jongvolwassenheid. Dit komt tot uiting in minder antisociaal gedrag, betere academische prestaties en een grotere kans op het behalen van een diploma secundair onderwijs.²⁹

IV. GELIJK RESPECT

Indien sociale gelijkheid mag gelden als een legitieme hervormingsdoelstelling en indien men sociale gelijkheid wil bevorderen door meer gelijke kansen te creëren in het onderwijs onder leerlingen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond, dan lijkt het verstandig om te remediëren daar waar remediëring het best rendeert. Ook rijst de vraag in welk opzicht de problemen die vandaag aan de orde zijn met betrekking tot het onwenselijk hiërarchisch waarderingsverschil tussen ASO, KSO, TSO en BSO, een kwestie is van een tekort aan gelijke kansen. Sociale gelijkheid creëren valt klaarblijkelijk niet restloos samen met het bevorderen van gelijke kansen. Mensen vinden ongelijkheid alleen onrechtvaardig als sommige onderwijsuitkomsten veel sterker gewaardeerd worden dan andere en als bepaalde groepen meer kansen krijgen om die sterk gewaardeerde uitkomsten te verwerven dan andere groepen. Wat mensen vandaag onrechtvaardig vinden, berust in die zin niet alleen op een gebrek aan gelijke kansen, maar ook op een gebrek aan respect voor technische richtingen en beroepsopleidingen. Sociale gelijkheid is in die zin niet alleen een kwestie van gelijke kansen, maar ook van evenwaardig respect. Het recht op gelijk respect vormt trouwens het basismotief om in de hervormingsvoorstellen het onderscheid tussen ASO, KSO, TSO en BSO af te schaffen.

Waardering is van belang omdat de zelfwaardering en het zelfrespect die leerlingen daaruit afleiden een cruciaal aspect vormen van hun persoonlijke motivatie. Waardering maakt het voor leerlingen mogelijk om zich op een positieve manier met hun school en hun samenleving te identificeren. Leerlingen met een laag zelfbeeld die weinig of niet positief bekrachtigd worden, zoeken om zich te handhaven vaak hun heil in negatief gedrag. Dat negatief gedrag heeft vaak een negatief effect op hun prestaties, waardoor ze in een vicieuze cirkel terechtkomen.

Nu blijken het streven naar meer gelijke kansen en het streven naar gelijke waardering niet zondermeer in elkaars verlengde te liggen. Streven naar meer gelijke kansen kan de ongelijke waardering voor verschillende onderwijsuitkomsten doen toenemen. Dat illustreert het volgende gedachte-experiment.³⁰

²⁸ Leflot, G., P.A.C. van Lier, P. Onghena & H. Colpin, 'The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behavior: An Intervention Study with the Good Behavior Game', *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (2010), 869-882.

²⁹ O.a. Bradshaw, C., J.H. Zmuda, S.G. & N.S. Ialongo, 'Longitudinal Impact of Two Universal Preventive Interventions in First Grade on Educational Outcomes in High School', *Journal of Educational Psychology* 101 (2009), 926-937; Kellam, S.G., J. Reid & R.L. Balster (Eds.), 'Effects of a Universal Classroom Behavior Program in First and Second Grade in Young Adult Outcomes', *Drug and Alcohol Dependence* 95:1 (2008) special issue.

³⁰ Williams, B., *Problems of the Self*, Cambridge: Cambridge UP, 1976. Williams verwijst in dit verband naar de welbekende roman van Michael Young, *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*, waarin ironisch wordt voorspeld

Stel dat er in een bepaalde gemeenschap aan de burgers die deel uitmaken van een krijgerklasse veel macht en status wordt toegekend. Stel dat de leden van die krijgerklasse aanvankelijk uitsluitend gekozen werden uit rijke families, tot op het moment dat men om meer gelijke kansen te creëren de selectieprocedures ook voor arme burgers openstelt. Het effect van deze sociale maatregelen blijkt echter niet te kunnen verhinderen dat ook na die hervormingen enkel de zonen van rijke ouders worden geselecteerd, omdat arme jongeren ondervoed blijken en om die reden niet in staat om in de fysieke proeven de zonen van de rijke burgers te evenaren. In dat geval zullen de hervormers opnieuw proberen de ongelijkheid van kansen terug te dringen door de corrigeerbare eigenschappen die causaal gekoppeld zijn aan arm zijn en die het falen veroorzaken, gelijk te maken. Ze zullen proberen alle individuele 'omstandigheden' die ongelijkheid in aantrekkelijke uitkomsten veroorzaken, dus alle factoren die niet-controleerbaar zijn door het individu, zoveel mogelijk uit te schakelen.³¹ Stel dat ze daarin slagen en dat op het einde van hun egalitaire inspanningen alle omstandigheden waarvoor het individu niet zelf verantwoordelijk is, kunnen worden geneutraliseerd (sociaaleconomische achtergrond, cultuur, opvoeding, genetische eigenschappen), dan kan het individu dat niet slaagt dat nog enkel aan zichzelf verwijten. Leidt dit echter tot een samenleving waarin gelijkheid optimaal zal zijn gerealiseerd? In dit type samenleving zal er inderdaad gelijkheid van kansen zijn gecreëerd tussen kandidaten uit rijke en kandidaten uit arme gezinnen, maar er zal zich een andere en bitterdere sociale tegenstelling vormen tussen mensen die erin slagen de juiste uitkomsten te verwerven en mensen die daar niet in slagen. Iedereen kan voorspellen dat in dergelijke samenleving het ressentiment van falende burgers ten aanzien van succesvolle burgers zal toenemen, niet omdat de kansen om succes te hebben oneerlijk zijn verdeeld, maar omdat al dan niet succes hebben extreem belangrijk zal zijn geworden en men elk falen alleen aan zichzelf zal kunnen verwijten.³² Wat blijkt, is dat het engagement voor gelijke kansen de overtuiging dat elk type onderwijs evenwaardig is, ondermijnt. De noodzaak van gelijke kansen benadrukken, draagt er indirect toe bij dat specifieke opleidingsuitkomsten gepromoot worden en de rivaliteit tussen leerlingen om die uitkomsten te verwerven toeneemt.³³ Dit feit vormt geen reden om het streven naar meer gelijke kansen op te geven. Het zou zeer grof zijn om te stellen dat, omdat streven naar gelijke kansen de gelijkheid van respect doet afnemen, we de ongelijke verdeling tussen onderwijsuitkomsten onder groepen met een verschillend sociaaleconomisch profiel moeten laten bestaan. 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 die een maatschappelijke verstandhouding in de hand werkt waarin ieders loyale inzet en professioneel aange-

dat net zoals in 1789 het gewone volk in opstand kwam tegen een aristocratische elite, er in 2033 een opstand zal plaatsvinden van het gewone volk tegen een meritocratische elite.

³¹ Roemer, J., *Equality of Opportunity*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

³² Mocht elk individu restloos samenvallen met zichzelf en elke persoon elke individueel genomen beslissing levenslang trouw blijven, dan zou niemand zichzelf verwijten maken over de beslissing geen inspanningen te doen om 'te slagen'. Het punt is echter dat in geen enkel individu zich dit soort onverdeeldheid voordoet.

³³ Zo maakte het Gelijke Onderwijskansendecreet van 2002, waarin maatregelen werden getroffen om te verhinderen dat leerlingen op basis van niet-relevante eigenschappen zoals huidskleur of herkomst niet konden worden ingeschreven in de school van hun keuze, het voor vele ouders belangrijker om hun kind in een 'goede' school ingeschreven te krijgen, met wachtrijen en kampeertoestanden als gevolg. Het faciliteren van gelijke kansen leidde in die zin tot het verscherpen van een hiërarchisch waarderingsverschil tussen scholen.

wende vaardigheden als oprecht waardevol worden beschouwd. De intentie om dat te doen komt in de nota over de hervorming aan bod. Zo wordt in de titel aangegeven dat het de bedoeling is om elke leerling op basis van zijn of haar eigenheid te laten schitteren. In de lijn van het rapport-Monard wordt daarom voorgesteld om het denigrerende onderscheid tussen ASO, KSO, TSO en BSO af te schaffen en leerlingen voortaan te differentiëren op basis van hun belangstelling. Daarbij wordt uitgegaan van de vooronderstelling dat wanneer men het denigrerende frame van waaruit onderwijsuitkomsten worden gecategorieerd, vervangt door een frame waarin verschillen als verrijkend worden voorgesteld, men meer gelijke waardering voor verschillende onderwijsuitkomsten zal opbrengen. Die veronderstelling is weinig realistisch. De kans is reëel dat het oude waarderingsverschil onder een andere naam zal blijven doorwerken. Zoals de commissievoorzitter Monard het zelf verwoordt: 'Het gevaar bestaat inderdaad dat die indeling in onderwijsvormen terugkomt onder andere benamingen. Dat heb ik ook tijdens de debatten ingezien met de indeling arbeidsmarkt- en doorstromingsgericht, waarbij elke studierichting het ene of het andere moet zijn. Dan krijg je inderdaad een nieuwe tweedeling. Waarschijnlijk beschouwt men de doorstroming dan als de gouden weg. Wie niet meekan, kan dan nog altijd afzakken.'³⁴

Bijdragen aan gelijk respect voor diverse soorten onderwijsrichtingen veronderstelt meer dan wat men binnen een onderwijshervorming kan bewerkstelligen. Het hiërarchisch waarderingsverschil dat in een samenleving aan opleidingen en jobs wordt toegeschreven berust immers op collectieve overtuigingen waarop de overheid slechts beperkt kan ingrijpen. 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. In een verstandhouding waarin aan wat we delen meer belang wordt gehecht dan aan individueel profijt, zal aan een veel bredere waaier van professionele inzet waardering worden toegekend. 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 omgevingen 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.

³⁴ 'Hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs', stuk 1306 (2011-2012) nr. 1, p. 13.

V. ONDERWIJS PRODUCEERT MEER DAN COMPETENTIES EN INZETBAARHEID

Net zoals de Europese overheid focust de Vlaamse overheid (terecht) eerder op leerresultaten dan op het proces dat tot die resultaten leidt. Die leerresultaten – uitgedrukt in termen van competenties – vormen het uitgangspunt bij het bepalen van de kwalificaties die van overheidswege werden gedefinieerd om diploma's met elkaar te kunnen vergelijken, om te kunnen bepalen hoe men van een specifieke opleiding naar een andere kan doorstromen of om te kunnen nagaan welke competenties voor welk soort beroepsprofiel noodzakelijk zijn. Een op kwalificaties georiënteerde onderwijsvisie heeft een aantal implicaties die we hier onder de aandacht willen brengen.³⁵ 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.³⁶ Ten slotte 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.

Niet alleen in onderwijsmiddelen bestaat de tendens te denken in termen van productieprocessen die gericht zijn op een vooraf bepaalde *output* met een aantoonbare maatschappelijke relevantie of bruikbaarheid. Ook in andere publieke instellingen vindt de overheid het noodzakelijk opdrachten af te stemmen op op voorhand gedefinieerde doelstellingen en verifieerbare kwalificaties. Men beschouwt het immers als een plicht meer controle en verantwoording te garanderen. Controle en verantwoording zijn in onze maatschappelijke verstandhouding belangrijk omdat het soortelijk gewicht van het persoonsvertrouwen is afgenomen, wat concreet betekent dat men niet spontaan aanneemt dat werknemers zullen beantwoorden aan wat professioneel van hen mag worden verwacht als ze daar door het systeem niet toe gedwongen worden. Bij gebrek aan persoonsvertrouwen stuurt men aan op in detail gereguleerde resultaatsverbintenissen, terwijl men de ruimte inperkt om zelfstandig gestalte te geven

³⁵ Zie ook Biesta, G., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London: Paradigm, 2006; Young, M., 'Alternative Educational Futures for a Knowledge Society', *European Educational Research Journal* 9:1 (2010), 1-12.

³⁶ Zie ook Masschelein, J. & M. Simons, 'Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu,' *Ethische Perspectieven* 17:4 (2007), 398-421.

aan de intrinsieke waarde van het professioneel engagement.³⁷ Op die manier kon men op sommige domeinen het misbruik van vertrouwen tegengaan, maar de strategie leidde tegelijk in tal van domeinen tot overregulering. De ontplooiing van steeds gedetailleerdere kwalificatiemodellen in het onderwijs staat in die zin niet op zich. Het fenomeen kadert in een meer omvattende maatschappelijke ontwikkeling.

Het is niet toevallig dat in een op *output* en inzetbaarheid gerichte onderwijsvisie het begrip 'competentie' centraal is komen te staan. Competenties worden immers geacht verifieerbare leerresultaten te zijn op basis waarvan men de inzetbaarheid van iemand kan inschatten. Competentiesystemen werden oorspronkelijk geconcipeerd vanuit de managementpraktijk, om meer controle en verantwoording te implementeren. Het begrip werd in het onderwijs geïntroduceerd in de context van het beroepsonderwijs, in de zoektocht naar een manier om het leerproces nauwkeuriger af te stemmen op de beroepspraktijk. De redenering was dat men door concrete competenties aan te leren jongeren beter kon voorbereiden op de concrete praktijk.³⁸ Uit onderzoek is gebleken dat op korte termijn specifieke handelingsbekwaamheden de overgang naar de arbeidsmarkt inderdaad vergemakkelijken. Op langere termijn staan concrete competenties echter een flexibele omschakeling in de weg.³⁹ Geleidelijk werd het begrip competentie ook gebruikt in andere onderwijsdomeinen. Er ging van het competentiedenken een zekere aantrekkingskracht uit omdat men aannam dat dit het leerproces concreter, transparanter en meer beheersbaar maakt. Denken in termen van competenties komt tegemoet aan de idee van inzetbaarheid en nuttigheid.⁴⁰ Zolang men het gebruik van de term competentie beperkt tot praktische handelingsbekwaamheid, is die praktische betrokkenheid reëel, maar zodra men het gebruik van de term uitbreidt, heeft de competentielogica veeleer een vervreemdend effect. In een poging het analytisch vermogen van het competentiesysteem te verfijnen, heeft men immers steeds meer deelcompetenties onderscheiden in doorgedreven graden van complexiteit, waardoor het kader steeds abstracter werd. Omdat het niet vanzelfsprekend is dat wanneer een aantal deelcompetenties zijn verworven, meteen ook de geïntegreerde competentie is verworven, maakt het invoeren van deelcompetenties het perspectief op de realiteit misleidend. Ook als wetenschappelijk begrip blijkt de notie niet te voldoen.⁴¹ Verder lijkt competentieontwikkelen onderwijs zowel voor de school/leerkrachten als leerlingen gepaard te gaan met een onderwijsadministratie (competentielijsten, modules, mappings) die snel een eigen leven gaat leiden. Ook in de praktijk lijkt de meerwaarde van competentieontwikkelen onderwijs onduidelijk. De voorgestelde hervorming in Vlaanderen lijkt sterk op een hervorming die in Quebec is doorgevoerd in 2000: bredere belangstellingsgebieden, meer kruisbestuiving tussen de verschillende vakken, projectwerk, leren vanuit reële problemen en een sterke nadruk op competenties zoals communicatie en creativiteit.

³⁷ Voor de effecten hiervan in het onderwijs, en met name in het Verenigd Koninkrijk, zie onder andere Ball, S.J., 'The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity,' *Journal of Education Policy* 18:2 (2003), 215–228.

³⁸ Zie ook Korthagen, F., 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden,' *Velon: Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 4:1 (2004), 13-23; Hirtt, N., 'Competentiegericht onderwijs: Pedagogische mystificatie,' *De Democratische School* 39 (2009), 4-28.

³⁹ Hanushek, Woessmann & Zhu, 'General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life-cycle'.

⁴⁰ Zie ook Korthagen, 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden'.

⁴¹ Crahay, M., 'Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation,' *Revue Française de Pédagogie* 154 (2006), 97-110.

Ondanks het feit dat deze Canadese hervorming meer tijd toeweest aan wiskunde, zijn de gemiddelde wiskundekennis en -vaardigheden van de leerlingen uit Quebec, ongeacht hun niveau, door de hervorming afgenomen.⁴² Dit soort verifieerbare uitkomsten zou het Vlaams enthousiasme voor het competentiedenken moeten temperen.

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 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. Het is vanuit deze context dat de onderwijsvisie van Hanah Arendt bijzonder relevant is: 'Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it (...) And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world (...) nor to strike from their hands their chance of undertaking something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.'⁴³

Arendt wijst in haar essay 'The Crisis in Education' op het feit dat de school de plaats en de tijd biedt waar een samenleving aan de aankomende generaties overdraagt wat ze essentieel vindt voor het samenleven. De school is een plaats waar jonge mensen de ruimte en de tijd moeten krijgen om op een eigen manier vorm te geven aan de samenleving. Om dit laatste mogelijk te maken, is brede vorming noodzakelijk.⁴⁴ Het vertrekpunt om te bepalen wat brede vorming impliceert, is wat in een samenleving van belang wordt geacht. In die brede vorming worden traditioneel basisvakken opgenomen zoals wiskunde, moedertaal, geschiedenis en dergelijke, omdat ze voor elke leerling, ongeacht zijn of haar talent of bekwaamheid, waardevol worden geacht. Brede vorming wordt mogelijk door vakken die jonge mensen toelaten zichzelf als persoon te kunnen vormen, in tegenstelling tot vakken waarop elke leerling zou moeten slagen. Het is immers in relatie tot collectief gewaardeerde inhouden dat leerlingen betekenis en waardering kunnen geven aan zichzelf en aan het samenleven. En omgekeerd, het is door die persoonlijke vorming van jonge mensen dat de samenleving zichzelf kan vernieuwen. 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.

⁴² Haeck, C., P. Lefebvre & P. Merrigan, 'All Students Left Behind: An Ambitious Provincial School Reform in Canada, but Poor Math Achievements from Grade 2 to 10', CES discussion paper series 11.28, K.U.Leuven, 2011, <http://www.econ.kuleuven.be/ces/discussionpapers/default.htm>.

⁴³ Arendt, H., 'The Crisis in Education', in *Between Past and Future*, 1958; 'De crisis van de opvoeding', in *Tussen verleden en toekomst: Vier oefeningen in politiek denken*, 101-123, Leuven: Garant, 1994.

⁴⁴ Zie ook de bijdragen in Vanderstraeten, R. (red.), *Algemene vorming: Constructie van een pedagogisch ideaal*, Leuven: Garant, 2001.

In een onderwijsvisie waarin men onderwijs beschouwt als de overdracht van wat de actuele generaties de moeite waard vinden om aan de aankomende generatie over te dragen om hen in staat te stellen het roer over te nemen en de samenleving zelfstandig te vernieuwen, wordt elke interesse, zorg, kennis of vaardigheid die bijdraagt tot wat belangrijk is voor het samenleven, gewaardeerd, ongeacht of het individu er persoonlijk profijt mee verwerft of niet. Binnen dit kader zal het ook veel meer vanzelfsprekend zijn waardering op te brengen voor de leerkracht. De leerkracht is binnen dit kader immers niet zondermeer 'toeleverancier van competenties'. Hij of zij is de persoon die leerlingen laat zien wat belangrijk is. Interesse, fascinatie en liefde voor een vak (maar ook voor niet-vakgebonden leerstof) komen niet tot stand uit het niets. Het zijn de leerkrachten die ze overdragen in de manier waarin ze ergens voor staan. In die zin impliceert brede vorming dat leerlingen uit hun leefwereld worden getrokken, en dat leerkrachten voor hun leerlingen nieuwe werelden openen (wiskunde of Nederlands wordt plots ook interessant, het wordt een persoonlijke interesse). In tegenstelling met een op competentie gerichte onderwijsvisie kent men vanuit deze alternatieve visie een veel centralere rol toe aan originele en idealistische leerkrachten.⁴⁵ Ook al zijn de kwaliteitscriteria van effectiviteit en efficiëntie niet toepasbaar op de aspecten van enthousiasme, interesse en originaliteit, toch zijn dit ook basisvoorwaarden voor goed onderwijs.

In de lijn van deze bedenkingen liggen de volgende vier aanbevelingen: (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.

Deze aanbevelingen impliceren niet dat leraren en scholen in hun zelfevaluatie niet moeten nagaan of de basiskennis, -inzichten en vaardigheden door alle leerlingen effectief verworven zijn. Goed onderwijs houdt in dat dit tijdig gebeurt. Vanzelfsprekend is het belangrijk dat een school leerlingen in staat stelt eindtermen te halen. Eindtermen worden echter best geïnterpreteerd vanuit de notie basisvorming. Het gaat immers om wat de overheid in naam van de samenleving in het kader van een brede gemeenschappelijke basisvorming van de onderwijsverstrekkers mag verwachten. Wat de inhoudelijke invulling van de eindtermen betreft, kunnen de dimensies en domeinen waarbinnen de sleutelcompetenties geformuleerd worden een zinvol kader bieden. Op aspecten van die inhoudelijke invulling komen we terug in wat nu volgt.

⁴⁵ Simons, M. & J. Masschelein, 'Leraren en hun school: Over amateurisme, vrije tijd en leerstof', IVO 118 38 (2010), 19-25; Kelchtermans, G., 'Who I Am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection', *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15:2 (2009), 257-272.

2. HERDEFINITIE VAN ALGEMENE VORMING

I. WAT OMVAT EEN BREDE VORMING?

Basisvorming wordt in de oriëntatienota omschreven in termen van sleutelcompetenties: ‘competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en werk.’ In de oriëntatienota werden de acht Europese sleutelcompetenties geamendeerd tot tien sleutelcompetenties: communicatie in moedertaal; communicatie in vreemde talen; wiskundige en wetenschappelijke competenties; digitale competenties; leercompetenties, sociale en burgerschapscompetenties; initiatief-, creativiteit en ondernemerschapcompetenties en competenties voor cultureel bewustzijn. Deze sleutelcompetenties zouden leerlingen in staat stellen zichzelf te vormen en te oriënteren in de samenleving.

Het gebruik van de term competenties om basisvorming te beschrijven is, zoals in de vorige paragraaf werd besproken, ongelukkig. Het is een illusie te denken dat men op basis van het toetsen van competenties kan controleren wat een taal met iemand doet of wat fascinatie voor wiskunde impliceert, laat staan dat men kan verifiëren wat iemands leervermogen of creativiteit impliceert. Zoals in de vorige paragraaf beargumenteerd, reserveert men het begrip competentie beter voor leerresultaten op het niveau van concrete handelingsbekwaamheid. Alle domeinen waarin sleutelcompetenties worden verworven, horen echter wel degelijk thuis in het kader van een brede vorming.

Talenkennis en wiskundig-wetenschappelijk inzicht vormen 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. Het vroegtijdig afleiden van leerlingen die onvoldoende scores naar richtingen met een minder veeleisend programma, zoals dat vandaag gebeurt, doet het verschil tussen zwak presterende en sterk presterende leerlingen in de daaropvolgende jaren sterk toenemen en maakt het opstromen zo goed als onmogelijk. Leerlingen die geen gelegenheid krijgen om een solide basis te verwerven, zijn onvoldoende vertrouwd met de bouwstenen waarmee later complexere inzichten kunnen worden opgebouwd. Zonder voldoende taalkennis wordt het moeilijk om te begrijpen wat via teksten en uiteenzettingen wordt overgedragen en om zichzelf helder uit te drukken. Vooral in het kader van de opleiding van allochtonen kan niet genoeg benadrukt worden hoe belangrijk taalonderwijs is. Meer nog dan taalonderwijs wordt het wiskundig curriculum cumulatief opgebouwd en is het dus essentieel om daar een solide basis voor te leggen. Bovendien is er nagenoeg geen enkele vorm van wetenschappelijk onderzoek of van techniek waarin wiskunde geen cruciale rol speelt.

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.

In een leerproces wordt nooit voor elk individu een uniek oriëntatiekader gecreëerd. Op basis van unieke oriëntatiekaders zouden individuen zich immers uitsluitend aan zichzelf verstaanbaar kunnen maken. Het is omdat oriëntatiekaders gedeeld worden, dat we elkaars redeneringen zoals een parcours op een stadsplan kunnen volgen.⁴⁶ In taalvakken en in disciplines zoals aardrijkskunde, economie en geschiedenis worden leerlingen geïnitieerd in gemeenschappelijke *mindscapes* van waaruit de betekenis die men in een samenleving aan bepaalde gebeurtenissen toeschrijft, kunnen worden ingeschat. Onderwijs heeft op dit punt een gemeenschapsvormend karakter. Alleen op basis van gedeelde concepten, frames, referentiekaders of betekenisssystemen kunnen leerlingen elkaars gedachten volgen en begrijpen wat via de media of in discussies onder vrienden en familie ter sprake wordt gebracht. Die gedeelde kennis sluit leerlingen niet op, integendeel. Hoe beter leerlingen zich in een gemeenschappelijk referentiekader kunnen oriënteren, hoe bewuster ze zich kunnen worden van diverse verbanden en hoe kritischer en zelfstandiger ze over die verbanden kunnen nadenken.

Het ontbreken van dergelijke brede vorming wordt in het hoger en universitair onderwijs als een probleem ervaren. Zo ervaart men in hogere opleidingen dat studenten onvoldoende breed gevormd zijn. Men vreest dat hoog opgeleide academici zich daardoor eerder als 'experten' dan als intellectuelen ontwikkelen. Experts weten heel veel over een zeer beperkt specialisatiegebied, maar hebben weinig notie van het bredere cultureel en maatschappelijk kader van waaruit het nut of het belang van wat ze onderzoeken of ontdekken wordt bepaald. Daarom gaan er binnen de universiteit stemmen op om in de *bacheloropleiding* te voorzien in verbredende vakken, terwijl men er zich wel degelijk van bewust is dat de plaats waar die brede vorming had moeten beginnen het secundair onderwijs is.

Traditioneel wordt de school beschouwd als de plaats waar leerlingen zich toegang verschaffen tot het gangbare collectieve referentiekader. Eens geïnitieerd, worden oud-leerlingen verondersteld verwijzingen naar teksten en opvattingen uit een gemeenschappelijke canon te herkennen en erop te kunnen verderbouwen. 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. Het humanistische ideaal dat de klassieke humaniora's inspireerde, bestond erin leerlingen van de onmiddellijkheid van hun leefsituatie los te maken door hen vanuit alternatieve referentiekaders hun vertrouwde levenswereld te leren relativiseren. Door bijvoorbeeld klassieke auteurs te lezen, toonde men dat het soort termen dat je gebruikt en het soort tijdsgewricht van waaruit je aan je leefwereld gestalte geeft, bepalend zijn voor de manier waarop

⁴⁶ Zerubavel, E., *Social Mindscapes: An Invitation to Cognitive Sociology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

je de realiteit ervaart. Door te vatten hoe een schrijver dacht vanuit een andere taal, vanuit een ander soort wereldbeeld (polytheïstisch, stoïcijns, agnostisch, metafysisch) en een ander type werkelijkheids-ordering, leerde men leerlingen met andere ogen naar zichzelf kijken. Dit maakt kritisch denken mogelijk. Er kan over gediscussieerd worden of het nu precies Latijn of Grieks moet zijn waarmee men deze decentrerende cultuurshock kan bewerkstelligen. Mensen die de continuïteit van ons karakteristieke collectief geheugen niet willen opgeven, zullen wellicht voor het behoud van klassieke talen pleiten. Anderzijds kunnen ook confrontaties met Arabisch of Chinees tot dit soort decentrerende aanleiding geven, een aspect van brede vorming dat in onze multiculturele samenleving cruciaal zal zijn. Zoals verder wordt besproken, kan men, wanneer men pleit voor comprehensief onderwijs, voor sterk presterende leerlingen verbredende keuzevakken invoeren die voldoende uitdagend zijn zonder dat ze in hoofdvakken aanleiding geven tot het exponentieel vergroten van de kloof tussen sterk en zwak presterende leerlingen. Vakken zoals Latijn en Grieks, of Arabisch, Chinees, Duits of Spaans zouden daarvoor perfect in aanmerking kunnen komen.

II. MEER EN BETERE AANDACHT VOOR TECHNIEK

Traditioneel wordt er vanuit gegaan dat algemene vorming een literair-culturele geletterdheid (talen, geschiedenis, ...) en een wetenschappelijke geletterdheid (wiskunde, fysica, ...) omvat. Deze dimensies zijn, zoals aangegeven, relevant. Ook andere vakken zoals techniek, digitale communicatie en burgerschap moeten echter in een brede vorming aan bod kunnen komen.⁴⁷ In wat volgt, willen we één dimensie naar de voorgrond halen: technologie. Het leven wordt vandaag in alle opzichten door technologie bepaald, en de vorming als persoon en het vormgeven aan de samenleving zijn ondenkbaar zonder technologie.

Er bestaat consensus over het feit dat techniek een belangrijke component zou moeten vormen van een brede vorming in het secundair onderwijs, maar over de vraag waaraan het vak techniek concreet moet beantwoorden, bestaat veel verwarring. Enerzijds associeert men techniek met de praktische vaardigheden die nodig zijn voor het uitvoeren van concrete taken. Anderzijds is men zich ervan bewust dat de techniek die het gezicht van onze samenleving diepgaand heeft veranderd, complex redeneervermogen veronderstelt. 'Techniek' als het op basis van formele modellen creatief en logisch aanwenden van interdisciplinaire wetenschappelijke kennis bij het uitvinden of verbeteren van hulpmiddelen veronderstelt meer dan het zich eigen maken van praktische vaardigheden. Ook al kan men een onderscheid maken tussen uitvoeren (technici) en ontwerpen (ingenieurs), toch bestaat er een brede grijze zone tussenin. In de huidige constellatie is er steeds minder vraag naar puur uitvoerend personeel. Technici moeten meer en meer een beroep kunnen doen op technisch inzicht, probleemoplossend denken en dergelijke. Omgekeerd vergt ontwerpen meer dan theoretisch inzicht alleen. In tegenstelling met wetenschappelijk onderzoek, waar men analytisch te werk gaat om tot bepaalde kennis te komen, heeft technisch ontwerpen een synthetisch karakter: een ingenieur zal op basis van inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines iets praktisch moeten kunnen samenstellen.

⁴⁷ Zie ook Stiegler, B., *Taking Care of Youth and the Generations*, Stanford: Stanford University Press, 2010.

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. De leerkrachten die vandaag voor het vak techniek verantwoordelijk zijn, zijn er vaak niet voor opgeleid. Het probleem is echter op de eerste plaats een implementatieprobleem. Techniek als de verwerking van wetenschappelijke kennis in praktische heuristiek moet 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. Techniek komt met andere woorden in een brede vorming best aan bod als een geïntegreerde component van de cluster wiskunde-wetenschappen-techniek. De toepassingen die in het verlengde van wiskundige en natuurwetenschappelijke wetmatigheden worden aangebracht, moeten op een zodanige wijze aan bod komen dat ze creativiteit, ontwerpen, modelleren, probleemoplossend denken en andere belangrijke vaardigheden op een actieve manier trainen. In de bestaande invulling van natuurwetenschappen en wiskunde is de verwijzing naar technische toepassingen meestal louter illustratief. Voor een adequate brede basisvorming en voor een juiste en goed gemotiveerde doorstroming van jongeren naar technisch-wetenschappelijke richtingen in het hoger onderwijs is het belangrijk dat ze tijdens hun loopbaan in het secundair onderwijs blootgesteld worden aan de interactie van techniek en wetenschap zoals die in de praktijk aangewend wordt.

De noodzaak de theorie te verlevendigen door op basis daarvan creatief en praktisch na te denken over de nieuwe dingen die men op basis van dat theoretisch inzicht kan bedenken is niet exclusief voor techniek. Al te vaak wordt kennis overgedragen in functie van wat officieel moet worden gekend en leerlingen en studenten zijn geneigd kennis te assimileren in functie van wat er nodig is om op een toets een voldoende te scoren. Creatief denken, waarnaar in de ministeriële nota wordt verwezen, veronderstelt het verlevendigen van dode kennis. Het punt is echter dat dit soort kennis erg veel vergt van leerkrachten, omdat creatief denken minder eenvoudig en minder gestructureerd aan te brengen is. Het is gemakkelijker systematisch vast omschreven leerstof aan te brengen en te toetsen, dan tijd vrij te maken om leerlingen in groep creatief te laten zoeken naar oplossingen op basis van abstracte inzichten en op basis van de zelfstandige analyses van een concreet probleem. Hoe strikter de functie van leerkrachten gecodificeerd wordt en hoe sterker de concentratie op concreet omschrijfbare competenties, hoe minder kans er is dat leerkrachten zich geroepen zullen kunnen voelen om veel energie te stoppen in creatief denken. Leerkrachten moeten meer vrijheid en vertrouwen krijgen om hun persoonlijke roeping gestalte te geven op basis van eigen professionele intuïties en ervaring.

In het kader van technische vorming is het onderscheid tussen theorie en praktijk vandaag onwenselijk. Zo laat men vaak blijken dat het huidige ASO eerder theoretisch georiënteerd is, terwijl het TSO zich eerder richt op de praktijk. Ook de huidige ministeriële nota is op dit vlak dubbelzinnig. Enerzijds wordt in de nota gepleit voor de afschaffing van het onderscheid TSO versus ASO, maar anderzijds komt de tegenstelling tussen theorie en praktijk terug wanneer een onderscheid wordt gemaakt tussen de belangstellingsgebieden 'techniek en wetenschap' versus 'natuur en wetenschap'. Dit onderscheid maskeert nog

steeds de opsplitsing tussen technisch-concreet versus wetenschappelijk-abstract. Dit type onderscheid moet worden opgegeven. Het huidige TSO is vooral op techniek/uitvoering gericht in plaats van op ontwerp, met uitzondering van enkele sterkere richtingen zoals industriële wetenschappen. Helaas vormen deze sterkere richtingen maar een kleine fractie van het TSO en trekken ze onvoldoende sterke leerlingen aan. Wat ontbreekt, is het abstract 'technische' onderwijs, in de zin van toegepaste wetenschappen, terwijl er daarnaast nood is aan minder abstract algemeen onderwijs. Het is in elk geval belangrijk dat er over het keuzeprobleem geredeneerd wordt in twee onafhankelijke dimensies: belangstellingsgebied en abstractieniveau. 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.

In de keuze voor een belangstellingsgebied en abstractieniveau dienen leerlingen en ouders professioneel begeleid te worden door school en CLB, die leerlingen ondersteunt in de exploratie van zichzelf en van de keuzelalternatieven. Kiezen voor een studie waaraan leerlingen zich *committed* voelen na voldoende exploratie, blijkt van groot belang voor het welslagen van hun studies.⁴⁸

3. DE OPTIE VOOR COMPREHENSIEF ONDERWIJS

I. DE ONWENSELIJKHEID VAN HET WATERVALSYSTEEM

Het huidig Vlaams secundair onderwijs functioneert als een watervalstelsel. Die waterval is gebaseerd op een duidelijke hiërarchie tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen. Het sorteren van die onderwijsvormen en studierichtingen gebeurt op basis van de hoeveelheid abstractie en theorie in het pakket. Vele leerlingen (en hun ouders) kiezen ervoor om bij de start van het secundair onderwijs 'hoog te mikken' om alle opties maximaal open te houden. Vervolgens worden de leerlingen gesorteerd op basis van hun algemene prestatieniveau en op basis van mislukkingen.⁴⁹ Leerlingen die goede prestaties neerzetten, kunnen in het algemeen onderwijs blijven. Leerlingen die zwakke prestaties neerzetten (mislukken), stappen over naar het technisch onderwijs of naar het beroepsonderwijs. Voor leerlingen met een watervalloopbaan is de keuze voor TSO of BSO dus vaak geen positieve keuze.

De oriënteringsnota voorziet in verschillende maatregelen om het watervalfenomeen te voorkomen en het maken van positieve studie- en beroepskeuzes te bevorderen. Zo is een van de doelen om een definitieve studiekeuze uit te stellen tot de leeftijd van ongeveer 16 jaar (start van de derde graad). Niettemin moeten leerlingen al in de tweede graad en zelfs al in het tweede leerjaar van de eerste graad een keuze maken voor een of twee 'belangstellingsgebieden'. Om diverse redenen is het echter risicovol om op die leeftijd een te groot en definitief belang te hechten aan de belangstelling voor bepaalde vakgebieden.

⁴⁸ Germeijs, V. & K. Verschueren, 'High School Students' Career Decision-making Process: Consequences for Choice Implementation in Higher Education,' *Journal of Vocational Behavior* 70:2 (2007), 223-241.

⁴⁹ De Fraine, B., 'De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderwijsonderzoek', *Impuls voor Onderwijsbegeleiding* 41:3 (2011), 160-166.

Zo toont onderzoek dat interesses slechts matig stabiel zijn in de eerste jaren van het secundair onderwijs.⁵⁰ Interesses veranderen in de vroege adolescentie nog aanzienlijk onder invloed van maturatie en in wisselwerking met de omgeving en de leerervaringen die men daarin opdoet.⁵¹ Ook stelt men vast dat jongeren in de puberteit in het algemeen vaak een interessedaling vertonen op alle domeinen en dat hun interesseprofiel nog minder uitgesproken of gedifferentieerd is. Dit geldt voor 'brede' interessedomeinen (zoals meer sociaal vs. artistiek georiënteerd zijn) en voor vakspecifieke domeinen. Met beroepsinteresses is zeker voorzichtigheid geboden: in de literatuur over studiekeuzebegeleiding wordt doorgaans afgeraden alleen die als richtinggevend te gebruiken voor de leeftijd van 15 à 16 jaar. We mogen bovendien niet uit het oog verliezen dat interesses voor bepaalde vakken (wiskunde, economie, vreemde talen, ...) niet alleen samenhangen met de persoon van de leerling, maar ook met de leerkracht die het betreffende vak verzorgt.⁵² De mate waarin leerkrachten in hun vak door hun leerkrachtstijl/klasmanagement de gevoelens van autonomie en competentie van leerlingen weten te bevorderen, hangt samen met de interesse van de leerlingen in deze vakgebieden.

Daarom pleiten we ervoor om leerlingen niet te verplichten een belangstellingsgebied te kiezen voor de leeftijd van 15 à 16 jaar. Alle leerlingen hebben recht op algemeen onderwijs tot die leeftijd. Daarbij dient 'algemeen' onderwijs wel voldoende breed te worden opgevat, zoals in het vorige hoofdstuk werd omschreven. Anderzijds moeten leerlingen die er wel aan toe zijn om op 13 of 14 jaar een duidelijke beroepskeuze te maken, hiertoe ook de kans krijgen. Het beroepsonderwijs is dan voor hen een positieve keuze. Op die manier kan een sterk beroepsgericht onderwijs behouden blijven. Om leerlingen voldoende tijd te geven voor een opleiding in een gekozen belangstellingsgebied, kan het nodig zijn de huidige 3x2-structuur te herzien en terug te keren naar de 2x3-structuur. Die zou toelaten dat leerlingen na een driejarige algemene vorming een interessegebied kiezen en tegelijk nog voldoende tijd hebben om zich in dat gebied te bekwamen.

II. DIFFERENTIATIE VOLGENS LEER- EN ABSTRACTIEVERMOGEN

Leerlingen verschillen in hun leertempo en leervermogen. Sommige leerlingen zijn meer gebaat bij abstract onderwijs, terwijl anderen liever en beter vanuit het concrete leren. De keuze voor algemeen vormend onderwijs de eerste drie à vier jaren (afhankelijk van de keuze voor een 2x3 versus 3x2-structuur) impliceert niet dat deze individuele verschillen tussen leerlingen genegeerd worden. Ook in de eerste jaren van het secundair onderwijs kan en moet men rekening houden met deze verschillen.

Wij pleiten daarom 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

⁵⁰ Tracey, T.J.G. & S.M. Sodano, 'Issues of Stability and Change in Interest Development', *The Career Development Quarterly* 57 (2008), 51-62.

⁵¹ Germeijs, V., K. Verschuere & F. Mels, 'Studie- en beroepskeuzeprocessen', in Verschuere, K. & H. Koomen (red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*, 181-196, Antwerpen: Garant, 2007.

⁵² Bijvoorbeeld Kunter, M., J. Baumert & O. Köller, 'Effective Classroom Management and the Development of Subject-related Interest', *Learning and Instruction* 17 (2007), 494-509.

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 onderwijsondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen die hier nood aan hebben, zou best extra omkadering worden voorzien.

III. COMPREHENSIEF ONDERWIJS

Een comprehensief onderwijscurriculum is een curriculum dat aan alle jongeren, in principe tot op de leeftijd van 15 à 16 jaar, een brede gemeenschappelijke opleiding biedt, met een evenwicht tussen algemeen vormende, technische, praktische en artistieke vaardigheden. Het comprehensief onderwijs heeft drie basis-doelstellingen: (1) Het wil aan iedereen een bredere vorming garanderen, met andere woorden leerlingen die nu ASO volgen zouden in de toekomst meer technische en praktische vaardigheden moeten verwerven, terwijl BSO-leerlingen in de toekomst een stevigere algemene en theoretische vorming zouden genieten. (2) Het wil de studiekeuze uitstellen tot op rijpere leeftijd, waardoor leerlingen meer zelfstandig en met meer voorkennis – en dus minder sociaal bepaald – kunnen kiezen. Op die manier moet vermeden worden dat minder sterk presterende leerlingen vroegtijdig en door negatieve selectie naar het technisch of beroepsonderwijs verwezen worden. (3) Door meer gelijke uitkomsten moet comprehensief onderwijs in de bovenbouw van het secundair onderwijs toegang verlenen tot verschillende onderwijsvormen die qua niveau meer gelijkwaardig zijn. Dit leidt tot de beoogde herwaardering van het TSO en BSO.

De meeste westerse landen hebben reeds een comprehensief curriculum tot ca. 15 jaar. België behoort samen met Nederland, Duitsland en Oostenrijk tot de uitzonderingen waar leerlingen vroeger georiënteerd worden. Bij ons leidt dit tot meer sociale reproductie en tot een zwakker TSO-BSO.

Om misvattingen te voorkomen, willen we verduidelijken waar comprehensief onderwijs niet aan beantwoordt. Het is géén 'ASO voor iedereen': het is een evenwichtige combinatie van vakken uit de verschillende onderwijsvormen en belangstellingsgebieden. Het is géén keurslijf: binnen een comprehensief curriculum kan er best ruimte zijn voor keuzevakken en voor onderwijs op verschillende niveaus – met dien verstande dat keuzes tijdens deze fase niet beperkend of determinerend mogen zijn voor de studieoriëntering nadien (of, met andere woorden, dat elke leerling achteraf in principe nog alle richtingen uitkan). Het is géén nivellering naar beneden: getalenteerde leerlingen moeten door middel van differentiatie een sterker aanbod kunnen krijgen, zonder dat dit gepaard gaat met systematisch gesegregeerde curricula, scholen of klassen. Er zijn overigens een aantal bijkomende voorwaarden om tot een authentiek comprehensief onderwijs te komen: comprehensief onderwijs kan slechts werken in het (lager)

secundair onderwijs als het ook in het lager onderwijs is doorgevoerd. Momenteel is dat slechts gedeeltelijk het geval, omdat het basisonderwijs niet breed genoeg is (techniek, economie en praktische vaardigheden komen bijvoorbeeld in het basisonderwijs onvoldoende aan bod) en niet aan iedereen de basisvaardigheden garandeert die nodig zijn om succesvol aan het secundair onderwijs te beginnen (zie het grote aantal doorverwijzingen naar het BLO en ‘ongekwalificeerde uitstromers’ uit het basisonderwijs). Ook worden in ons huidig basisonderwijs de sterk presterende leerlingen onvoldoende uitgedaagd. Een heterogene klassamenstelling voor het grootste deel van het lessenpakket moet ervoor zorgen dat minder sterke leerlingen profiteren van de interactie met sterkere klasgenoten. De voorwaarde is echter dat zowel sterke als minder sterke leerlingen ook voldoende aan hun trekken komen door een gedifferentieerde onderwijsstijl (cf. volgend punt). Voldoende (binnenklas)differentiatie en individuele ondersteuning zijn nodig omdat een comprehensief curriculum voor minder sterke leerlingen veeleisender is dan het huidige TSO en BSO. Differentiatie moet ook voorkomen dat sterke leerlingen onvoldoende uitgedaagd worden. De studieoriëntering moet geleidelijk vorm krijgen en ‘positief’ zijn (op basis van belangstelling en motivatie) eerder dan ‘negatief’ (uitsluiting van richtingen op basis van zwakke resultaten op algemene vakken). Mede door de versterking van de bovenbouw in het TSO-BSO moet comprehensief onderwijs ook bijdragen tot de culturele herwaardering van technische en praktische beroepen.

IV. CONCRETE IMPLICATIES VAN DE OPTIE VOOR COMPREHENSIEF ONDERWIJS

In de oriëntatienota worden slechts kleine stappen gezet naar meer comprehensief onderwijs. Men opteert bijvoorbeeld voor de afschaffing van de tussenschotten tussen ASO, TSO en BSO en de herverkaveling in inhoudelijke ‘belangstellingsgebieden’, maar de facto blijft er vanaf de tweede graad een onderscheid bestaan – zelfs in kwalificatieniveau – tussen arbeidsmarktgerichte en doorstromingsgerichte onderwijsrichtingen. Er wordt in de nota gewag gemaakt van een (beperkt) gemeenschappelijk kerncurriculum tot in het laatste jaar, maar 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 voorstel om een ‘schakelblok’ te creëren blijft in grote mate een voortzetting van de huidige B-stroom, die de facto vanaf het eerste jaar leidt naar het BSO. Toegegeven, een afschaffing van de B-stroom zou slechts mogelijk zijn mits een hervorming van het basisonderwijs. De meest positieve maatregelen betreffen de invoering van een pakket differentiatie-uren die zowel remediëring als verdieping moeten toelaten en de flexibilisering die zowel opwaartse als zijwaartse of neerwaartse stromen tussen studierichtingen zou moeten mogelijk maken.

Wij pleiten voor een meer doorgedreven comprehensivering, waarbij de positieve elementen uit de blauwdruk verder doorgetrokken worden. De essentiële elementen van ons alternatief kunnen als volgt samengevat worden.

1. *Maak de eerste drie jaren secundair onderwijs volledig comprehensief.* De omvorming van een 3x2 naar een 2x3-structuur is uiteraard veel ingrijpender,⁵³ maar hiervoor zijn minstens drie argumenten te

⁵³ We laten hierbij nog in het midden of de bekwaamheidsbewijzen van leerkrachten hiervoor moeten worden aangepast.

vinden: (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. De volledig comprehensieve onderbouw leidt uiteraard tot één certificaat dat alle keuzemogelijkheden open laat. Dit vereist een zware investering in individuele ondersteuning voor elke leerling die dit nodig heeft door middel van de differentiatie-uren.

2. *Schaf de B-attesten af, maar zorg in elk belangstellingsgebied voor afstudeerrichtingen op kwalificatieniveaus 3 en 4.*⁵⁴ Op die manier vermijdt men waarderingsverschillen tussen belangstellingsgebieden, die demotie-cascades veroorzaken. De inrichting van twee kwalificatieniveaus in elk belangstellingsgebied heeft meerdere voordelen: (a) vrije studiekeuze van leerlingen: het moet voor minder sterke leerlingen mogelijk worden om te kiezen voor algemeen vormende afstudeerrichtingen, en voor sterke leerlingen om positief te kiezen voor TSO of BSO; (b) het principe van 'gelijk respect' wordt beter gerealiseerd als alle belangstellingsgebieden a priori dezelfde doorstromingsmogelijkheden bieden; (c) zowel naar capaciteiten als naar sociale herkomst is er behoefte aan desegregatie, wat mogelijk wordt als men overal een mix van (sociaal en cognitief) sterkere en minder sterke leerlingen aantrekt; (d) het minimale kwalificatieniveau 3 is een meer realistische drempel om ongekwalificeerde uitstroom tegen te gaan. Men zou uiteindelijk in de laatste jaren leerlingen kunnen oriënteren naar een traject op kwalificatieniveau 3 in plaats van hen door middel van B-attesten de toegang te ontfemen naar het belangstellingsgebied van hun keuze.

3. *Introduceer in het hoger secundair onderwijs het zalmpincipe.* Voorzie in het differentiatiepakket voldoende mogelijkheden om binnen het hoger secundair onderwijs 'op te stromen' naar sterkere richtingen. Ook bij de uitstroom zouden schakelmodules moeten toelaten om van kwalificatieniveau 3 naar niveau 4 door te stromen, zodat niemand in principe nog verstoken blijft van de mogelijkheid om toegang te verwerven tot het tertiair (postsecundair en hoger) onderwijs.

4. *Differentieer voor sterke leerlingen op zo'n manier dat zij zich ten volle kunnen uitleven zonder volledig afzonderlijke trajecten.* In plaats van gesegregeerde studierichtingen moet men sterke leerlingen bijkomende modules aanbieden die hun vaardigheden ofwel verbreden (een bijkomende taal, filosofie of muziek) ofwel verdiepen (een specialiteit in wiskunde of elektronica bijvoorbeeld) zonder dat ze vooruit lopen op het standaardcurriculum. Bij de start van het huidige secundair onderwijs voorziet men voor sterker presterende leerlingen de mogelijkheid een extra vak te volgen, met name klassieke studies. Ze kunnen dat doen omdat ze minder lestijden krijgen voor andere basisvakken. Het geeft andere leerlingen de kans om hun vaardigheden in die basisvakken bij te werken. Uit onderzoek blijkt dat een of meer extra lestijden voor die basisvakken inderdaad tot betere vaardigheden leiden.⁵⁵ Tot nu toe zijn klassieke

⁵⁴ Het gaat om de niveaus zoals die worden gedefinieerd volgens de Vlaamse kwalificatiestructuur. Zie 'Decreet betreffende de kwalificatiestructuur', 30 april 2009, *Belgisch Staatsblad*, 16/07/2009.

⁵⁵ Van Damme, J., 'Naar meer differentiatie inzake de onderwijstijd? Nadenken over het secundair onderwijs vanuit het perspectief van schoolloopbanen', in Verbeek, J. & G. Willems (red.), *Levenslijnen: Schoolloopbaanbegeleiding tijdens het secundair onderwijs en in de overgang naar de werkplek of naar het hoger onderwijs*, 81-97, Leuven: Garant, 1997.

studies de enige verbredingsmogelijkheid. Zoals in het vorige hoofdstuk werd gesuggereerd, stellen we voor dat scholen een alternatief aanbod uitwerken.

4. PROBLEMEN EN PRAGMATISCHE OPLOSSINGEN

Het is betrekkelijk eenvoudig om theoretische redenen te bedenken om tot een hervorming te besluiten. Die hervorming met goed gevolg in de praktijk omzetten, is minder evident. De verbanden tussen verschillende concepten lijken in de theorie logisch en overzichtelijk, omdat binnen dit theoretisch kader tal van andere, vaak weerbarstige probleemaspecten buiten beschouwing worden gelaten. Elke theorie verheldert omdat ze een aantal verbanden doet oplichten, maar verhindert tegelijk het zicht op wat binnen dat kader niet aan bod komt. Als een theorie enkel vanuit een zuiver theoretische interesse wordt ontwikkeld, is die verblinding onschadelijk. Bij het omzetten van theorie in praktijk is dat anders. Wanneer een hervorming wordt doorgevoerd, kunnen de aspecten die niet in het hervormingsframe werden opgenomen tot allerlei positieve maar ook negatieve consequenties leiden. Wie emotioneel betrokken is op theoretische idealen, heeft bovendien vaak de indruk dat als de theorie niet voldoet aan de werkelijkheid, dat eerder moet toegeschreven worden aan de onredelijkheid van de werkelijkheid dan aan de onredelijkheid van de theorie. De werkelijkheid lijkt dan alleen tot rede te kunnen worden gebracht door de theorie onverbiddelijk in de praktijk om te zetten. Alle weerstand wordt dan gepercipieerd als irrationele belangenbehartiging. Daarom hebben utopieën in het verleden vaak aanleiding gegeven tot totalitaire maatregelen.⁵⁶ We moeten ons daar goed van bewust zijn, omdat de nadelige effecten noch door de mensen die een hervorming ontwerpen, noch door de mensen die vanuit een academische context of vanuit hun vertegenwoordigende functie over die hervormingen adviezen verlenen, worden ervaren. 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.

I. DE WET DER TRAAGHEID

Er zijn een reeks materiële en sociale wetmatigheden die het invoeren van nieuwe structuren bemoeilijken, zeker in complexe organisaties zoals ons onderwijssysteem. Zo veranderen de collectieve denkbeelden die ouders, leerlingen en leerkrachten delen veel minder snel dan hervormers geneigd zijn te geloven. Mensen hebben het nog steeds over A1- en A2-opleidingen, ook al bestaan deze noties officieel niet meer. Iedereen weet bijvoorbeeld ook nog heel precies welke scholen meisjesscholen en welke jongensscholen waren. Deze vertraging heeft te maken met het feit dat de instituties lijken op bestanden. Bestanden kunnen niet eenzijdig worden opgelegd of opgeheven. Ze bestaan bij gratie van een stilzwijgende overeenkomst. 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 manifes-

⁵⁶ Kolnai, A., *The Utopian Mind and Other Papers: A Critical Study in Moral and Political Philosophy*, edited by Francis Dunlop, London: Athlone, 1995.

teren. Ook als men de namen ASO, KSO, TSO en BSO afschaft, zullen de sociale grenzen en de verwachtingen waarvoor ASO, KSO, TSO en BSO de naam zijn, zich blijven manifesteren. Doorstroomrichtingen zullen als ASO-richtingen worden beschouwd en arbeidsmarktgerichte richtingen zullen als TSO- en BSO-richtingen worden beschouwd. Op het einde van de rit zal er weinig of niets veranderen. Het tempo waarmee collectieve overtuigingen veranderen, is niet alleen afhankelijk van de beperkte flexibiliteit van de sociale instituties waarop ze geënt zijn, ze hebben zich vaak 'geïncarneerd' in organisatiepatronen en de materiële infrastructuur van concrete scholen.

In alle landen en ook in alle internationale overzichtsartikelen over secundair onderwijs wordt het onderscheid tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs gebruikt. Het lijkt onvermijdelijk dat die tweedeling in een of andere vorm zal blijven bestaan en misschien zal men in de omgangstaal de uitdrukking ASO respectievelijk BSO blijven gebruiken. Belangrijk is dan vooral dat 'ASO' een nieuwe betekenis kan krijgen: ASO als de doorstromingsgerichte richtingen in de bovenbouw, waarin ook techniek, kunst en cultuur zijn vervat, waardoor de verwijzingen naar de overige onderwijsvormen (TSO en KSO) sneller zullen kunnen verdwijnen.

Rekening houdend met 'de wet der traagheid' is het raadzaam dat elke hervorming, inclusief onze optie voor comprehensief onderwijs, voorzichtig wordt geïmplementeerd. Zolang in de hoofden van de mensen de kwalitatieve verschillen tussen heel concrete scholen blijven bestaan, kan men voorspellen dat ook als er overal comprehensief onderwijs wordt ingevoerd, het snel duidelijk zal zijn welke scholen omwille van hun traditie als 'beter' worden gepercipieerd dan andere en dat je dus, wil je de kans voor je kinderen om te kunnen doorstromen naar hoger onderwijs zoveel mogelijk veiligstellen, je best voor dat soort school kiest. Wat dan in theorie geldt, zal niet in de praktijk gelden.

II. VOLDOENDE MIDDELEN VOOR SCHOLEN EN ONDERSTEUNING VOOR LEERKRACHTEN

Structurele veranderingen in het onderwijs vergen voldoende middelen om leerkrachten en directies administratief en pedagogisch te ondersteunen. Zijn de middelen, gezien de crisis en de noodzakelijke besparingen, wel voor voorhanden? Het is mogelijk dat bij rationalisering dure en onnodige voorzieningen kunnen worden afgeschaft, waardoor hervormen niet alleen kosten maar ook baten impliceert, maar het is weinig waarschijnlijk dat ernstig hervormen zeker in de beginfase meer zal opbrengen dan wat men erin zal investeren. De Nederlandse onderwijshervormingen⁵⁷ en de ervaringen met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO)⁵⁸ illustreren in elk geval dat je de chaos van een lichaamsvreemde of half doorgevoerde reorganisatie beter vermijdt. Dit betekent dat de geplande hervorming van meet af aan in een realistisch stappenplan moet gekaderd worden. De concrete implementatie is een complex, contextgebonden en tijdrovend proces. Het onderzoek naar onderwijsinnovatie benadrukt hier het be-

⁵⁷ Dijsselbloem, *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen*.

⁵⁸ Zie Henkens, B., 'The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969-1989,' *Paedagogica Historica* 40: 1-2 (2004), 193-209; Henkens, B., *Steekspel tussen traditie en vernieuwing: Dertig jaar polemiek over de structuur van het secundair onderwijs (1963-1992)*, doctoraatsverhandeling K.U.Leuven, 2006.

lang van een stapsgewijze aanpak met *capacity building* als een essentiële component.⁵⁹ Dit betekent concreet dat een ondersteunend kader uitgewerkt wordt voor zowel de professionele ontwikkeling van leerkrachten en leerkrachtenteams als voor schoolontwikkeling.⁶⁰

Leraren spelen een essentiële maar soms moeilijk te vatten rol in onderwijsvernieuwing. Zoals Michael Fullan⁶¹ schreef: 'Educational change depends on what teachers do and think – it is as simple and complex as that'. Bij een hervorming van het secundair onderwijs dient daarom bijzondere aandacht te gaan naar het onderwijzend personeel. Bij de invoering van het VSO in de jaren zeventig hadden de beleidslui daarvoor onvoldoende aandacht. De meeste energie was gegaan naar de invoering van een nieuwe structuur. Maar de statuten en bekwaamheidsbewijzen van de leraren waren nog niet aangepast aan die nieuwe structuur, wat tot heel wat administratieve problemen leidde. Leraren gingen de nieuwe structuur associëren met onzekerheid. En nog belangrijker: de leraren waren in hun initiële opleiding onvoldoende opgeleid om te differentiëren, leerlinggericht te werken, nieuwe evaluatie- en didactische methodes te hanteren. Daardoor werd de onderwijsvernieuwing als een vreemd element ervaren.

Een nieuwe hervorming mag niet in deze val trappen. Alle reglementaire en administratieve consequenties dienen vooraf in kaart te zijn gebracht en via uitvoeringsbesluiten geregeld. De lerarenopleidingen dienen hun curriculum op de vernieuwingen af te stemmen en er moeten nascholingsprogramma's ontwikkeld worden voor de huidige leerkrachten. De curriculuminhoud van de lerarenopleidingen is momenteel decretaal gekoppeld aan de 46 basiscompetenties voor leraren. Net zoals we vraagtekens hebben geplaatst bij de competentiegerichte benadering in het secundair onderwijs (zie boven), stellen we ons vragen bij het baseren van een lerarenopleiding op deze basiscompetenties. Ten eerste kan onmogelijk verwacht worden dat elke startende leraar elk van deze basiscompetenties volledig beheerst. Ten tweede werkt de analytische logica van de basiscompetenties in de hand dat de opleiding zich gaat focussen op het afvinken van elk van de 46 competenties. Zo'n atomaire benadering leidt tot het uit het oog verliezen van het totaalbeeld van een goede leraar. Een goede leraar is immers meer dan de som van de afzonderlijke basiscompetenties. In de academische lerarenopleiding bijvoorbeeld kan vakexpertise niet gelden als een van de competenties. Ze moet het vertrekpunt vormen waarop de hele opleiding gestoeld dient te zijn. De bezieling, de passie van de leraar voor zijn vakgebied en het lesgeven, valt niet in basiscompetenties te vatten maar is net een van de meest essentiële kenmerken van een inspirerende leraar.

Eerder dan te verwachten dat elke startende leraar over een berg basiscompetenties beschikt, zouden de leraren ruimte moeten krijgen voor levenslang leren. De lerarenopleiding mag zich niet beperken tot de initiële opleiding. Vooral tijdens de eerste jaren op de werkvloer is een intensieve begeleiding noodzakelijk. Onderzoek toont immers aan dat het gebrek aan ondersteuning een van de belangrijkste rede-

⁵⁹ Hopkins, D., *School Improvement for Real*, London: Routledge Falmer, 2001.

⁶⁰ Vandenbergh, R., 'Over stuurbaarheid van het onderwijs: Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten', in G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs: Tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (Studia Paedagogica 37), 89-120, Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2004; Kelchtermans, G., 'Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering,' *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6 (2007): 660-665.

⁶¹ Fullan, M., *The New Meaning Of Educational Change*, New York: Teachers College Press, 2001.

nen is waarom zoveel leraren het onderwijs reeds na enkele jaren de rug toekeren.⁶² Het afschaffen van de mentoruren was dan ook een vergissing. Scholen zouden, in samenwerking met de lerarenopleiding en de pedagogische begeleiding, een traject van aanvangsbegeleiding moeten kunnen uitwerken. Minister Smet stelde in het kader van het loopbaandebat voor om een begeleidingspakket van 30 studiepunten in te voeren dat binnen het werkpakket van elke startende leraar valt. De werkgroep onderschrijft dit plan, op voorwaarde dat dit niet wordt ingevuld met wat bijkomende theoretische opleidingsonderdelen, maar dat de nadruk zou liggen op de begeleiding op de werkvloer (o.a. klassenmanagement).⁶³ Het opleidingstraject van een leraar dient een geïntegreerd continuüm te worden, gaande van de initiële lerarenopleiding over de aanvangsbegeleiding naar de verdere professionalisering tijdens de loopbaan. Daarnaast is het belangrijk ook het patroon te doorbreken waarbij de onervaren leerkrachten eerst de moeilijke klassen krijgen.

Minister Smet heeft in het kader van het loopbaandebat ook gepleit voor het optrekken van het niveau van de lerarenopleiding.⁶⁴ De minister verwijst daarbij naar de internationale context. Het klopt dat de meeste Europese landen wel een 'universitaire' lerarenopleiding voorzien voor het basis- en het lager secundair onderwijs, maar eigenlijk gaat het vaak om academische *bachelors*, niet steeds om *masters*. Kan de neerwaartse spiraal qua waardering voor het beroep worden doorbroken door er allemaal *masters* van te maken met een hogere verloning? Deze gedachtegang is wellicht naïef. De meeste leraren in het hoger secundair onderwijs zijn momenteel al *masters*, en ook bij deze groep is het moeilijk om leraren te rekruteren. Is het wenselijk om de geïntegreerde lerarenopleidingen (professionele *bachelors*) om te vormen tot *masteropleidingen*? We zijn voorstander van degelijk opgeleide leraren, maar eerder dan van alle leraren (van kleuterjuf tot leraar hoger secundair) een *master*niveau te verwachten, willen wij een lans breken voor meer *masters* in alle onderwijsniveaus. We hechten immers veel belang aan het beleidsvoerend en onderzoekend vermogen van schoolteams. Een belangrijke vaardigheid waar leraren en scholen over zouden moeten beschikken is de vaardigheid om de eigen onderwijspraktijk en de effecten daarvan op leerlingen te analyseren en te beoordelen, en meteen op basis van de resultaten van deze analyse zo nodig de eigen praktijk bij te sturen. Dit moet onzes inziens gebeuren door de individuele leerkracht maar ook op schoolniveau. Dit vereist een sterkere onderzoeksvaardigheid dan op dit ogenblik veelal beschikbaar is. Om daaraan te remediëren stellen we voor dat, gespreid over een decennium, vijf tot tien procent van alle leraren (ook in het basisonderwijs), een relevante *master* behaalt. Een hervorming van het stelsel van bekwaamheidsbewijzen moet mogelijk maken dat *masters* op alle onderwijsniveaus aan de slag kunnen. De investeringskost en de meerkost daarvan wordt in grote mate door de overheid gedragen.

Wellicht kunnen functiedifferentiatie en mogelijkheden om door te groeien bijdragen tot het meer aantrekkelijk maken van het lerarenberoep. Verloning hoeft dan ook niet uitsluitend gebaseerd te zijn op het diploma. Extra verantwoordelijkheden zouden extra moeten kunnen worden verloned. Binnen een visie

⁶² Le Maistre, C. & A. Paré, 'Whatever it Takes: How Beginning Teachers Learn to Survive', *Teaching and Teacher Education* 26:3 (2010), 559-564.

⁶³ Zie ook Ballet, K., H. Colpin, V. März, C., Baeyens, H. De Greve & E. Vanassche, 'Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen', Eindrapport OBPWO 07.01 K.U.Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

⁶⁴ Zie bijvoorbeeld Tegenbos, G. 'Meesters en juffen worden masters', *De Standaard*, 26 oktober 2011.

van comprehensief onderwijs waar vooral de goede leerkrachten zouden werken met de leerlingen met extra leernoden, lijkt het logisch om ook die leerkrachten eventueel meer verloning te geven. Indien de leerlingen komen uit sociale groepen die, om het in termen van Bourdieu⁶⁵ te stellen, beschikken over een ander cultureel kapitaal dan datgene waarop de schoolcultuur is gebaseerd, kunnen er conflicten ontstaan. Het is dan belangrijk dat het onderwijzend personeel dat met die groepen werkt, zeer bekwaam is en in staat om afstand te nemen van de eigen leefwereld. Ook voor de bijkomende competenties die nodig zijn in Brussel, een omgeving die niet twee- maar meertalig is, zouden bijkomende financiële *incentives* een mogelijkheid zijn. Wel benadrukt de werkgroep dat bijkomende financiële verloning niet de enige mogelijkheid is om leraren te waarderen. Minstens even belangrijk zijn de appreciatie en steun van de directie, en de autonomie van de leraar.

De minister pleit in zijn loopbaannota voor vier profielen voor lerarenopleidingen, wat een aanzet kan zijn tot het samenvoegen van de derde graad basisonderwijs en de eerste graad secundair in een brede middenschool. Dit lijkt ons niet helemaal conform te zijn met de hervorming van het secundair onderwijs zoals die in de oriëntatienota aan bod komt. Het lijkt ons essentieel dat een hervorming van het secundair onderwijs ingebed wordt in een bredere visie op onderwijs die ook basis- en hoger onderwijs omvat. Wat voor zin heeft het bijvoorbeeld om de invulling van de eerste graad secundair onderwijs nauwer te laten aansluiten bij het basisonderwijs, als niet duidelijk is op welke manier ook de derde graad basisonderwijs zou kunnen worden afgestemd op het secundair onderwijs? En kan ook bij invulling van de studierichtingen in het hoger secundair onderwijs niet beter worden afgestemd met de plannen tot de verbreding van de bacheloropleiding? Wij pleiten voor continuïteit van leerlijnen over de breuklijnen (kleuter – lager – lager secundair – hoger secundair – hoger onderwijs) heen.

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. Op die manier dreigen we immers te verzanden in een strijd tussen verschillende onderwijstypes, zoals het conflict tussen het VSO en het traditioneel onderwijs dat in de jaren tachtig het secundair onderwijs verlamde. Uit de geschiedenis van het VSO leren we dat een nieuwe structuur enkel resultaten kan opleveren indien alle scholen met dezelfde structuur werken. Wel willen 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.

III. SLIM, STAPSGEWIJS EN REALISTISCH HERVORMEN

Omdat uit studies blijkt dat het Vlaams onderwijs in vergelijking met andere landen goed functioneert; omdat de institutionele inbedding van ons secundair onderwijs niet gemakkelijk kan worden hervormd zonder het te ontwrichten; en omdat de extra middelen voor leerkrachten en scholen om een grote hervorming zinvol tot een goed einde te brengen in crisistijd niet gemakkelijk te vinden zijn, lijkt het ver-

⁶⁵ Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minit, 1970.

standig om slim, stapsgewijs en realistisch te hervormen. Dat impliceert dat we wat relatief goed functioneert niet in woelig water moeten loodsen, en dat we wat verbeterd kan worden zo realistisch mogelijk moeten aanpakken. Daarom formuleren we op het einde van onze nota een tweede alternatief.

Het eerste alternatief betreft een ideaaltypisch project waarbij vorm gegeven wordt aan goed ondersteund comprehensief onderwijs; waarbij ingezet wordt op brede vorming; voldoende maatregelen worden getroffen om leerlingen die excelleren de nodige uitdagingen te geven via verbredende opties; ondersteuning wordt voorzien om leerlingen die het emotioneel moeilijk hebben en daarom gedemotiveerd zijn of zich niet kunnen concentreren, te begeleiden en opnieuw op de rails te zetten; en waarbij men leerlingen die geen aanleg hebben voor abstract denken op een alternatieve manier brede vorming kan bieden. Na vier jaar comprehensief onderwijs zouden leerlingen dan kunnen kiezen voor een belangstellingsgebied, waarvan sommige richtingen zullen voorbereiden op hoger onderwijs en andere perspectief zullen bieden op een beroepsopleiding. Op dat moment moet erop toegezien worden dat de keuze voor een beroepsopleiding zoveel mogelijk een positieve keuze is, en niet een verdoken selectie op basis van prestatie.

Naast dit ideaaltypisch project stellen we minimaal iets kleinschaligers voor, omdat we goed beseffen dat het eerste alternatief een serieuze ingreep veronderstelt die veel middelen vergt voor de ondersteuning van leerkrachten, de herinrichting van scholen, het aanpassen van opleidingen, het bijsturen van de administratie en dergelijke. Het tweede alternatief omvat een beperkt aantal maatregelen die de eerste bouwstenen kunnen zijn voor een grootschaligere hervorming.

1. De eerste maatregel heeft betrekking op het meest akelige probleem dat zich met het huidige watervalsysteem stelt. Veel scholen met een ASO-aanbod blijken leerlingen die minder sterk zijn, weinig achtergrond hebben of niet voldoende geruggensteund worden door hun ouders, gemakkelijk opzij te schuiven. In dezelfde lijn ligt het onderscheid tussen 'moderne' en 'techniek' in het eerste leerjaar A. Wie sterker presteert krijgt (meer) algemene vakken, wie minder sterkt presteert, volgt techniek. Het B-attest is een eenvoudige manier om geen extra inspanningen te moeten doen om leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. Alle scholen hebben de verantwoordelijkheid alle mogelijke kansen te bieden voordat ze leerlingen doorzenden. In die zin stellen we voor om het B-attest tijdens de eerste drie jaar van het secundair onderwijs af te schaffen en scholen tegelijk te motiveren de beste leerkrachten in te zetten om leerlingen bij te spijkeren die een brede vorming willen blijven krijgen. Er mag aan scholen wel degelijk worden gevraagd om leerlingen die geen interesse hebben in een technische opleiding of een beroepsopleiding een brede opleiding aan te bieden op hun niveau. Een technische of een beroepsopleiding volgen moet berusten op een positieve keuze en mag niet iets zijn waartoe iemand wordt gedwongen bij onvoldoende presteren in een ASO-richting. Op die manier kan een begin gemaakt worden met het onderscheid tussen differentiëren op basis van belangstelling en differentiëren op basis van abstractieniveau. Tegelijk kan deze maatregel de druk op technische en beroepsscholen en/of opleidingen verlichten, waardoor die opleidingen aantrekkelijker en sterker kunnen worden. Ook al is deze eerste maatregel bescheidener, ze veronderstelt de nodige middelen om in 'ASO'-begeleiding te voorzien voor jongeren die emotionele en sociale moeilijkheden ondervinden die negatief doorwegen op hun schoolprestaties, en middelen om onderwijsrichtingen te creëren voor leerlingen die geen aanleg hebben voor abstract theoretisch denken, maar die een brede vorming willen volgen.

2. Een tweede maatregel betreft 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. De theoretische en abstracte aspecten van technologisch denken kunnen worden aangebracht in het verlengde van de vakken wiskunde en wetenschappen. Technologisch denken kan worden uitgebouwd als het oefenterrein van creatief probleemoplossend denken. En op het einde van die tweede graad ASO moet een overgang naar alle TSO-, KSO- en BSO-richtingen als een normale overgang beschouwd worden. Tegelijk zou in het BSO de algemene vorming, en zelfs de technische vorming versterkt worden.

3. De derde maatregel heeft strikt genomen weinig te maken met het secundair onderwijs zelf, maar wel met de sociale ongelijkheid die er zich manifesteert. De interventies om sociale gelijkheid mogelijk te maken, moeten genomen worden waar ze meest efficiënt zijn: in het lager onderwijs, in het kleuteronderwijs en via ouderbegeleiding. Bovendien moeten initiatieven genomen worden die ertoe leiden dat de sterke leerlingen in de heterogene klassen van ons basisonderwijs meer uitgedaagd worden. Immers, slechts als dit haalbaar blijkt, zal er de nodige draagkracht zijn om ook in het secundair onderwijs met meer heterogene klassen te werken.

4. Een vierde maatregel heeft betrekking op het heroriënteren van de onderwijsvisie. Een onderwijsvisie waarin de individuele competitieve competentievorming centraal staat, zal nooit aanleiding geven tot evenwaardig respect voor de brede waaier van opleidingen die vandaag en in de toekomst aangeboden worden. Een onderwijsvisie die scholen beschouwt als de plaats en de tijd waar wordt overgedragen wat we als samenleving noodzakelijk vinden om de nieuwe generatie de kans te geven om op een eigen manier vorm te geven aan de samenleving van morgen, kan het gelijk respect voor de veelheid aan kennis, praktische vaardigheden en professionele integriteit versterken.

5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

1. Differentiëring op basis van belangstelling moet worden losgekoppeld van differentiëring op basis van abstractievermogen. Leerlingen hebben recht op een brede vorming als ze daar belangstelling voor hebben. Leerlingen mogen met andere woorden niet gedwongen worden te kiezen voor een beroepsopleiding als ze daar geen interesse voor hebben. De optie voor een technische opleiding of een beroepsopleiding moet zoveel mogelijk gelden als een positieve keuze.
2. Sociale gelijkheid omvat niet alleen gelijkheid van kansen, maar ook gelijkheid van respect, wat impliceert dat het terugdringen van de kansenongelijkheid tussen groepen met een verschillende sociaaleconomische status om bepaalde onderwijsuitkomsten te verwerven niet zal volstaan om in het secundair onderwijs tegemoet te komen aan het probleem van de sociale ongelijkheid. De problemen die men vandaag ondervindt met het onderscheid tussen ASO en TSO/BSO hebben evenzeer te maken met ongelijkheid van respect als met ongelijke kansen.
3. Om efficiënt in te grijpen op sociale ongelijkheid via het onderwijs komt het secundair onderwijs eigenlijk te laat. Het is essentieel om vooral naar het begin van de schoolloopbaan te kijken en zelfs naar de voorschoolse opvang. Verschillen in socio-emotionele vaardigheden spelen ook een

belangrijke rol en vaardigheden versterken elkaar, zodat er een sneeuwbaaleffect ontstaat dat vroeg moet worden aangepakt. Voorschoolse programma's die zich op de ouders richten zijn dan ook zeker zinvol.

4. In een onderwijsvisie die de ontwikkelingen van individuele talenten als uitgangspunt neemt, wordt spontaan het belang onderschreven van onderwijsrichtingen die het individu het meeste voordeel bieden. Sommige onderwijsrichtingen bieden perspectief op een lucratief beroep met een zekere status. Andere onderwijsrichtingen doen dat niet. De evenwaardigheid van onderwijsrichtingen zal in een context waarin men inzet op competitieve competentievorming niet meteen tot stand komen. Omgekeerd heeft de evenwaardigheid van onderwijsrichtingen een vanzelfsprekender karakter in een verstandhouding waarin de publieke meerwaarde van een engagement voorrang heeft op iemands individueel profijt. Binnen een school waarin men zich in het leerproces richt op datgene waar de samenleving om geeft, zal de waaier van opleidingen waarvoor men waardering opbrengt veel breder zijn dan in een op individueel voordeel georiënteerde mentaliteit. Er zijn immers veel beroepssferen waarin iemand zich garant kan stellen voor de creatie van publieke meerwaarde, bijvoorbeeld in de sfeer van de cultuur, van het vakmanschap, van de politiek, van de technologie, van de gezondheidszorg, van het onderwijs e.d.
5. Vandaag wordt techniek soms verward met manuele handvaardigheid, terwijl de meest belangrijke component van de technologische ontwikkelingen die in onze samenleving tot innovatie hebben geleid, het technologisch denken is. Technologisch denken veronderstelt het kunnen combineren en toepassen van wetenschappelijke inzichten in het kader van het strategisch zoeken naar praktische oplossingen voor allerhande concrete problemen. Het is belangrijk om technologisch denken in de tweede graad te introduceren in de marge van de vakken wiskunde en wetenschappen. Onze actuele technologie heeft immers betrekking op toepassingen van complexe wetmatigheden die in deze disciplines aan bod komen.
6. Hervormingen moeten uiterst behoedzaam worden doorgevoerd, maar als er op lange termijn gedacht wordt aan verbeteringen in de onderwijsstructuur, dan stelt de werkgroep voor om de vroegere 2x3-structuur terug op te nemen, om zo lang mogelijk aan iedereen een brede, veelzijdige basisvorming te garanderen. Hierbinnen wordt best gedacht aan een vorm van comprehensief onderwijs, op voorwaarde dat wordt voorzien in de noodzakelijke randvoorwaarden. Het soort comprehensief onderwijs dat we voorstaan, is niet zonder meer een ASO voor iedereen. Het is een evenwichtige combinatie van vakken uit de verschillende onderwijsvormen en belangstellingsgebieden. Binnen een comprehensief curriculum moet er ruimte zijn voor keuzevakken en voor onderwijs op verschillende niveaus. De keuzes die leerlingen binnen dit comprehensief curriculum maken, mogen echter niet beperkend of determinerend zijn voor de studieoriëntering nadien. Getalenteerde leerlingen moeten door middel van differentiatie een stimulerend aanbod kunnen krijgen, zonder dat dit gepaard gaat met systematisch gesegregeerde curricula, scholen of klassen. Leerlingen die omwille van sociale, psychologische, culturele of zelfs biologische redenen minder gemakkelijk leren, moeten de nodige ondersteuning krijgen om met vrucht een brede vorming te kunnen volgen. In het kader van een 2x3-structuur kunnen leerlingen na drie jaar kiezen voor een

belangstellingsgebied met het oog op doorstroming naar hoger onderwijs of het uitoefenen van een beroep.

7. Om het watervalstelsel aan te pakken, pleit de werkgroep ervoor dat scholen geresponsabiliseerd worden om zwakkere leerlingen sterker te begeleiden en te remediëren, in plaats van hen door te schuiven naar andere scholen of studierichtingen. B-attesten worden daarom best afgeschaft tijdens de aanvangsjaren. Leerlingen moeten kunnen kiezen op basis van interesse en binnen die interessestroom en binnen dezelfde school kunnen doorgroeien naar het juiste niveau qua leercapaciteit, waarbij de school de plicht heeft die leerling tot het einde te begeleiden. Hiervoor is het uiteraard belangrijk dat de scholen, mede in functie van het profiel van hun leerlingenpopulatie en de differentiatie die dit vereist, de nodige financiële middelen krijgen.
8. Het is essentieel dat zwakkere leerlingen net extra ondersteund worden in plaats van weggeselecteerd. Hiervoor moet er in de studiekeuzepakketten ruimte voorzien worden voor remediëring, en in de bovenbouw voor minder veeleisende afstudeerrichtingen in elk belangstellingsgebied.
9. Eventueel kan de mogelijkheid opengehouden worden dat al vroeg de *positieve* keuze gemaakt wordt om een arbeidsmarktgerichte richting te volgen. Een mogelijk criterium voor een positieve keuze zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de leerling met vrucht de eerste graad doorlopen heeft.
10. Differentiëring is nodig, zodat sterke leerlingen niet worden afgeremd en zwakke leerlingen kunnen worden bijgewerkt en meegenomen. Dit kan op verschillende manieren. Om teveel diversiteit binnen een klasgroep te vermijden, heeft de werkgroep een voorzichtige voorkeur voor individuele differentiatie met keuzevakken en bijkomende ondersteuning en remediëring. Voor sterkere leerlingen wordt gedacht aan verbreding i.p.v. versnelling.
11. Om de hervorming meer draagkracht te geven, is er nood aan meer ondersteuning voor leerkrachten. Ook moet dringend worden onderzocht hoe de negatieve spiraal qua maatschappelijke waardering van het beroep kan gekeerd worden. Om uitval tegen te gaan, is het belangrijk dat beginnende leerkrachten niet de probleemklassen krijgen en worden begeleid in klasmanagement.
12. Ten slotte moet de hervorming systematisch uitgeprobeerd en geëvalueerd worden. Slechts een onderzoeksgebaseerd onderwijsbeleid zal het nodige draagvlak kunnen verwerven.

6. REFERENTIES

- 'Advies over de oriëntatienota over de hervorming van het secundair onderwijs', Raad Secundair Onderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad, 10 februari 2011.
- Alberts, Bruce, Editorial 'Getting Education Right', *Science* 333, 19 August 2011.
- Ammermüller, A., *Educational Opportunities and the Role of Institutions*, ZEW Discussion Paper, 05–44 (2005).
- Arendt, Hannah, 'The Crisis in Education', in *Between Past and Future*, 1958; 'De crisis van de opvoeding', in *Tussen verleden en toekomst: Vier oefeningen in politiek denken*, 101-123, Leuven: Garant, 1994.
- Ball, S.J., 'The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity,' *Journal of Education Policy* 18:2 (2003), 215–228.
- Barnett, W.S., 'Cost-benefit Analysis', in Schweinhardt, L.J., H.V. Barnes & D.P. Weikart, *Significant Benefits: The High/scope Perry Preschool Study through Age 27*, 142-173, Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1993.
- Barnett, W. S., 'Effectiveness of Early Educational Intervention', *Science* 333, 19 August 2011, 975-978.
- Betts, J., 'The Economics of Tracking in Education', in Hanushek, E., S. Machin & L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol.3), Elsevier, 2011.
- Biesta, G., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London: Paradigm, 2006.
- Borghans, L., H. Meijers & B. ter Weel, 'The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores', *Economic Inquiry* 46:1 (2008), 2-12.
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron, *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minituit, 1970.
- Bradshaw, C., J.H. Zmuda, S.G. & N.S. Jalongo, 'Longitudinal Impact of Two Universal Preventive Interventions in First Grade on Educational Outcomes in High School', *Journal of Educational Psychology* 101 (2009), 926-937.
- Brunello, G. & D. Checchi, 'Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence', *Economic Policy* 22:52 (2007), 781-861.
- Carabaña, J., 'Why Do the Results of Immigrant Studies Depend so Much on their Country of Origin and so Little on their Country of Destination?', in Pereyra, M.A., H.-T. Kothoff & R. Cowen (eds.), *Pisa under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2011 (te verschijnen).
- Clements, Douglas H. & Julie Sarama, 'Early Childhood Mathematics Intervention', *Science* 333, 19 August 2011.
- Colpin, Hilde & Karine Verschueren, 'Enkele reflecties vanuit schoolpsychologisch onderzoek', Expertmeeting Nota Hervorming Secundair Onderwijs, Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent K.U.Leuven, 4 april 2011.
- Crawford, D. & V. Snider, 'Effective Mathematics Instruction. The Importance of Curriculum', *Education and Treatment of Children* 23:2 (2000), 122-142.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner & D. Masterov, 'Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation,' in Hanushek, E. & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, North Holland, 2006.
- Cunha, F. & J. Heckman, 'Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation', *Journal of Human Resources* 43:4 (2008), 738-782.
- 'Decreet betreffende de kwalificatiestructuur', 30 april 2009, *Belgisch Staatsblad*, 16/07/2009
- De Fraine, Bieke, 'Secundair onderwijs mag geen sorteermachine zijn', *De Standaard*, 24 juni 2011.
- De Fraine, Bieke, 'De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderwijsonderzoek', *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41:3 (2011), 160-166.
- De Fraine, Bieke, 'Zal de hervorming van het Vlaamse secundair onderwijs leerlingen doen schitteren? Een reactie op de plannen voor de hervorming van het SO', *TORB Kanttekeningen* 251: 2010-11/3.
- De Haene, L. & H. Colpin, 'Bevorderen van de onderwijskansen van kinderen uit kansarme milieus: Onderzoek naar het effect van het programma Instapje in Genk Noord', onderzoeksrapport K.U.Leuven: Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent, 2010. http://www.expoo.be/sites/default/files/kennisdocument/eindrapport_instapjeonderzoek.pdf.
- Denis, Jo & Jan Van Damme, m.m.v. Katrien Belmans & Ine Van Droogenbroeck, *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen. Een overzicht van praktijkrelevant onderzoek gebaseerd op het werk van H. Timperley e.a.*, Leuven: Acco, 2010.
- 'De oriëntatienota mensen doen schitteren en de commentaar van de K.U.Leuven', Academische Raad 21 februari 2011.

- Devoldere, Luc, 'Een kritische vrijplaats: Latijn als tegengewicht voor de waan van de dag', *De Standaard*, 27 juni 2011.
- Diamond, Adele & Kathleen Lee, 'Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old', *Science* 333, 19 August 2011.
- Dickinson, David K., 'Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children', *Science* 333, 19 August 2011.
- Dijsselbloem, Jeroen, *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen*, Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 6, 's Gravenhage: Sdu Uitgevers, 2008.
- Discussienota overgang secundair onderwijs naar hoger onderwijs, ter voorbereiding van VLIR-WG onderwijsvergadering van 20 januari 2010.
- DIVO, nieuwsbrief directies vrij onderwijs, oktober 2010: jaargang 25 nummer 1.
- Dronkers, J. & M. Heus, 'Negative Selectivity of Europe's Guest-worker Immigration? The Educational Achievement of Children of Immigrants Compared with the Educational Achievement of Native Children in their Original Countries,' working paper European University Institute, 2008.
- Dupriez, V., X. Dumay & A. Vause, 'How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?' *Comparative Education Review* 52:2 (2008), 245-273.
- Dupriez, V. & X. Dumay, 'L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société?', *Cahiers de recherche en Education et formation*, 31 oktober 2004.
- Duru-Bellat, M. & B. Suchaut, 'Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA Tells Us', *European Educational Research Journal* 4:3 (2005).
- Erikson, R., 'Explaining Change in Educational Inequality – Economic Security and School Reforms', in Erikson, R. & J.O. Jonsson (eds.), *Can Education Be Equalised? The Swedish Case in Comparative Perspective*, 95-113, Oxford: Westview Press, 1996.
- Fryer, R. & S. Levitt, 'Testing for Racial Differences in the Mental Ability of Young Children', working paper, Harvard University, 2006.
- Fullan, M., *The New Meaning Of Educational Change*, New York: Teachers College Press, 2001.
- Furedi, Frank, *Wasted: Why Education Isn't Educating*, London: Continuum, 2009.
- Germeijs, V., K. Verschueren & F. Mels, 'Studie- en beroepskeuzeprocessen', in Verschueren, K. & H. Koomen (red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*, 181-196, Antwerpen: Garant, 2007.
- Gormley, William T. Jr., 'From Science to Policy in Early Childhood Education', *Science* 333, 19 August 2011.
- Groenez, S., 'Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen', in Cre, J. (red.), *Gokken op de toekomst*, 11-31, Mechelen: Wolters Plantyn, 2006.
- Groenez, S., I. Nicaise & K. De Rick, 'De ongelijke weg door het onderwijs', in Vanderleyden L., M. Callens & J. Noppe, *De sociale staat van Vlaanderen 2009, Studiedienst van de Vlaamse regering*, 33-67, Sint-Niklaas: Room, 2009.
- Groenez, S. & R. De Blander, 'The Dynamics of Skill Formation: Evidence from a Flemish Cohort Study', *Longitudinal and Life Course Studies* 1:3 (2010).
- Haeck, C., P. Lefebvre & P. Merrigan, 'All Students Left Behind: An Ambitious Provincial School Reform in Canada, but Poor Math Achievements from Grade 2 to 10', CES discussion paper series 11.28, K.U.Leuven, 2011.
- Hanushek, E. & L. Wößmann, 'Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences Evidence across Countries', *Economic Journal* 116 (2006), C63–C76.
- Hanushek, E. & L. Woessmann, 'The Economics of International Differences in Educational Achievement', in Hanushek, E., S. Machin & L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol.3), Elsevier, 2011.
- Hanushek, E., L. Woessmann & Zhu, 'General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life-cycle', NBER WP 17504, 2011.
- Heckman, J., 'Schools, Skills, and Synapses', *Economic Inquiry* 46:3 (2008), 289-324.
- Heckman, J., Lena Malofeeva, Rodrigo Pinto & Peter Savelyev, 'Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes', mimeo, University of Chicago, Department of Economics, 2010.
- Heckman, J., S. Moon, R. Pinto, P. Savelyev & A. Yavitz, 'A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary', IZA discussion paper, 2010.
- Henkens, B., 'The Rise and Decline of Comprehensive Education: Key Factors in the History of Reformed Secondary Education in Belgium, 1969-1989,' *Paedagogica Historica* 40: 1-2 (2004), 193-209.

- Henkens, B., *Steekspel tussen traditie en vernieuwing: Dertig jaar polemieken over de structuur van het secundair onderwijs* (1963-1992), doctoraatsverhandeling K.U.Leuven, 2006.
- Hines, Pamela, Melissa McCartney, Jeffrey Mervis & Brad Wible, Introduction 'Laying the Foundation for Lifetime Learning', *Science* 333, 19 August 2011.
- Hirtt, N., 'Competentiegericht onderwijs: Pedagogische mystificatie,' *De Democratische School* 39 (2009), 4-28.
- Hirtt, N., I. Nicaise & D. De Zutter, *De school van de ongelijkheid*, Berchem: EPO, 2007.
- 'Hoe faciliteren we de overgang secundair naar universitair onderwijs voor wiskunde?', verslag monitoraat wetenschappen, 12 november 2010.
- 'Hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, algemeen luik' Verslag namens de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, uitgebracht door de dames Kathleen Helsen & Gerda Van Steenberge. Stuk 1306 (2011-2012) – Nr. 1, ingediend op 24 oktober 2011 (2011-2012), Nr. 2, ingediend op 22 november 2011 (2011-2012), Nr. 3, ingediend op 22 november 2011 (2011-2012) en Nr. 4, ingediend op 25 november 2011 (2011-2012).
- Hopkins, D., *School Improvement for Real*, London: Routledge Falmer, 2001.
- Kelchtermans, G., 'Proeftuinen, praktijkvoorbeelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering,' *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6 (2007), 660-665.
- Kelchtermans, G., 'Who I Am in How I Teach is the Message: Self-understanding, Vulnerability and Reflection,' *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15:2 (2009), 257-272.
- Klahr, David, Corinne Zimmerman, & Jamie Jirout, 'Educational Interventions to Advance Children's Scientific Thinking', *Science* 333, 19 August 2011.
- Kellam, S.G., J. Reid & R.L. Balster (Eds.), 'Effects of a Universal Classroom Behavior Program in First and Second Grade in Young Adult Outcomes' [Special issue], *Drug and Alcohol Dependence*, 95:1 (2008).
- Knudsen, E., J. Heckman, J. Cameron & J. Shonkoff, 'Economic, Neurobiological, and Behavioral Aspects on Building America's Future Workforce', *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103:27 (2006), 10155-10162.
- Kolnai, Aurel, *The Utopian Mind and Other Papers: A Critical Study in Moral and Political Philosophy*, edited by Francis Dunlop, London: Athlone, 1995.
- Korthagen, F., 'Zin en onzin van competentiegericht opleiden,' *Velon: Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 4:1 (2004), 13-23.
- Kunter, M., J. Baumert & O. Köller, 'Effective Classroom Management and the Development of Subject-related Interest', *Learning and Instruction* 17 (2007), 494-509.
- Leflot, G., P.A.C. van Lier, P. Onghena & H. Colpin, 'The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behavior: An Intervention Study with the Good Behavior Game', *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (2010), 869-882.
- Le Maistre, C. & A. Paré, 'Whatever it Takes: How Beginning Teachers Learn to Survive', *Teaching and Teacher Education* 26:3 (2010), 559-564.
- 'Leraren Latijn tegen mogelijke afschaffing van hun vak in eerste jaar. Wie wordt daar beter van?', *De Standaard*, 24 juni 2011.
- Masschelein, J. & M. Simons, 'Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu,' *Ethische Perspectieven* 17:4 (2007), 398-421.
- Masten, A.S. & D. Cicchetti, 'Developmental Cascades,' *Development and Psychopathology* 22 (2010), 491-495.
- Mervis, Jeffrey, 'A Passion for Early Education. Joan Lombardi brings experience and energy to the Obama Administration's efforts to better coordinate federal children's health and education programs', *Science* 333, 19 August 2011.
- Mervis, Jeffrey, 'Giving Children a Head Start Is Possible—But It's Not Easy', *Science* 333, 19 August 2011.
- Mervis, Jeffrey, 'Past Successes Shape Effort To Expand Early Intervention. Three longitudinal studies have demonstrated the lasting value of high-quality early education. So why isn't it offered to all children who need it?', *Science* 333, 19 August 2011.
- Mons, N., *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?*, Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- Nelson, C., 'The Neurobiological Bases of Early Intervention', in Shonkoff, J., & S. Meisels (eds.), *Handbook of Early Child Intervention*, 204-227, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- OECD, 'Literacy in the Information Age', Final Report of the International Adult Literacy Survey, 2000.

- OECD, 'PISA 2009 Results: Overcoming Social Background', *Equity in Learning Opportunities and Outcomes* Vol. II, 2010.
- Onderwijsraad, 'Vroeg of laat', Advies uitgebracht aan de Minister en aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag, Nr. 20100040/969, maart 2010.
- Op 't Eynde, Peter, 'Latijn steken in het onderwijs', *De Standaard*, 5 juli 2011.
- Palme, M. & C. Meghir, 'Assessing the Effects of Schooling on Wages Using a Social Experiment', *American Economic Review* 95:1 (2005), 414–24.
- Pekkarinen, T., R. Uusitalo & S. Pekkala, *Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform*, IZA Discussion Paper No. 2204, 2006.
- 'Reactie van het VVKSO op de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren': jongeren doe je niet schitteren, je laat ze schitteren', Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 9 december 2012.
- Roemer, J., *Equality of Opportunity*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- 'Schitterende mensen', Nota werkgroep Wetenschap en Technologie, 1 september 2011.
- Schuetz, G., H. Ursprung & L. Wößmann, 'Education Policy and Equality of Opportunity', *Kyklos* 61:2 (2008), 279-308.
- Simons, Maarten & Jan Masschelein, 'Leraren en hun school: Over amateurisme, vrije tijd en leerstof', *IVO* 118 38 (2010), 19-25.
- Smet, Pascal, 'Mensen doen schitteren: Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs', Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, september 2010.
- Spruyt, Bram, & Ilse Laurijssen, 'Keuzes maken verschillen: Over de rol die onderwijskeuzes spelen in de sociale reproductie van onderwijsongelijkheid in het licht van de hervormingsvoorstellen voor het secundair onderwijs', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Onderwijsbeleid* 2010, 186-195.
- 'Standpunt GO! over oriëntatienota minister 'mensen doen schitteren'', Standpunt van het GO op de oriëntatienota hervorming SO.
- 'Standpunt ten aanzien van oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' van minister Pascal Smet over de hervorming van het secundair onderwijs', Werkgroep 'Hervorming secundair onderwijs' Expertisenetwerk School of Education Associatie K.U.Leuven, 14 december 2010.
- Stiegler, B., *Taking Care of Youth and the Generations*, Stanford: Stanford University Press, 2010.
- 'Techniek verdringt Latijn', *De Standaard*, 24 juni 2011.
- Tegenbos, Guy, 'Latijn steken in ouders', *De Standaard*, 24 juni 2011.
- Tegenbos, Guy, 'Meesters en juffen worden masters', *De Standaard*, 26 oktober 2011.
- Tracey, T.J.G. & S.M. Sodano, 'Issues of Stability and Change in Interest Development', *The Career Development Quarterly* 57 (2008), 51-62.
- Van Damme, Jan, 'Hervorming van ons secundair onderwijs: Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard', *TORB* 255: 2009-2010/3.
- Van Damme, Jan, 'Naar meer differentiatie inzake de onderwijstijd? Nadenken over het secundair onderwijs vanuit het perspectief van schoolloopbanen' in Verbeek, J. & G. Willems (red.), *Levenslijnen: Schoolloopbaanbegeleiding tijdens het secundair onderwijs en in de overgang naar de werkplek of naar het hoger onderwijs*, 81-97, Leuven: Garant, 1997.
- Vandenbergh, R., 'Over stuurbaarheid van het onderwijs: Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten', in G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs: Tussen kunnen en willen, mogen en moeten* (Studia Paedagogica 37), 89-120, Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2004.
- Vanderstraeten, R. (red.), *Algemene vorming: Constructie van een pedagogisch ideaal*, Leuven: Garant, 2001.
- 'Vermastering: discussiedocument', VLOR werkgroep vermastering, 13 december 2011.
- Verschuere, K., & S. Wouters, 'Leerlingen in de waterval: Trajecten doorheen het secundair onderwijs en hun effecten op academisch zelfconcept, prestaties en motivatie', Conferentie Studie- en Schoolloopbanen, 24-25 februari 2011, Leuven.
- VLOR-advies secundair onderwijs: raad hoger onderwijs.
- Waldinger, F., 'Does Tracking Affect the Importance of Family Background on Students' Test Scores?', London School of Economics, mimeo, 2006.
- 'Werkgroep en Ronde Tafel 'Hervorming secundair onderwijs'', Expertisenetwerk School of Education Associatie K.U.Leuven.

- Wielemans, W., *Ingewikkelde ontwikkeling: Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*, Leuven: Acco, 2000.
- Williams, Bernard, *Problems of the Self*, Cambridge: Cambridge UP, 1976.
- Woessmann, L., 'How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States', *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 78:1 (2008), 45-70.
- Wouters, S., B. De Fraine, H. Colpin, J. Van Damme & K. Verschueren, 'The Effect of Track Changes on the Development of Academic Self-concept in High School: A Dynamic Test of the Big-Fish-Little-Pond Effect, 2011, ingediend.
- Young, M., 'Alternative Educational Futures for a Knowledge Society', *European Educational Research Journal* 9:1 (2010), 1-12.
- Young, Michael, *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Inequality*, London: Thames & Hudson, 1958.
- 'Zal de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs leerlingen doen schitteren? Een reactie op de plannen voor de hervorming van het SO (vanuit O&O)', Onderzoeksgroep Onderwijs & Opleidingskunde, Faculteit PPW, K.U.Leuven, 1 december 2010.
- Zerubavel, Eviatar, *Social Mindscapes: An Invitation to Cognitive Sociology*, Harvard, Harvard University Press, 1999.