



## O0A03a: Praktijkoriëntatie: de leraar gedrags- en maatschappijwetenschappen als innovator en onderzoeker

### *Thema 4: Studiekeuzebegeleiding*

## **COMPREHENSIEF ONDERWIJS**

Studenten:

Grosemans Melissa            S0170191

Keimes Lien                    S0170036

Schelkens Stefanie           S0184291

Wilms Lotte                    S0191407

Docent:

Prof. M. Lacante

## Inhoudstabel

---

Inhoudstabel .....	I
Inleiding .....	1
Hoofdstuk 1: situering en probleemstelling .....	1
1. Inleiding .....	1
2. Voorgestelde hervorming voor het secundair onderwijs .....	2
2.1 Zwakke punten in het secundair onderwijs: motieven voor hervorming .....	2
2.2 De hervorming .....	3
2.3 Schoolloopbaanbegeleiding .....	3
2.3.1 Hoe ziet goede studiekeuzebegeleiding er uit? .....	4
2.3.2 Gefaseerde studiekeuze .....	5
3. Comprehensief onderwijs .....	5
3.1 Wat is comprehensief onderwijs? .....	5
3.2 De onderliggende visie van comprehensief onderwijs .....	6
3.3 Comprehensief onderwijs en de voorgestelde hervorming .....	7
4. Het comprehensieve gedachtegoed in de Vlaamse Context: VSO .....	7
4.1 Vernieuwd secundair onderwijs (VSO) .....	8
4.1.1 Aanleiding tot vernieuwing .....	8
4.1.2 Structuur .....	8
4.2 Besluit: VSO en de voorgestelde hervorming .....	10
5. Het comprehensieve gedachtegoed in het buitenland .....	11
5.1 Inleiding .....	11
5.2 Kritische factoren .....	12
6. Probleemstelling .....	14
Hoofdstuk 2: methodologie en onderzoeksopzet .....	14
1. Probleemstelling en onderzoeksvragen .....	14
2. Keuze voor combinatie documentenanalyse en kwalitatief onderzoek .....	15

2.1 Review onderzoek .....	15
2.2 Kwalitatief interpretatief onderzoek.....	16
3. Onderzoeksprocedure.....	16
3.1 Respondenten .....	16
3.2 Dataverzameling.....	17
3.3 Data-analyse .....	17
4. Kwaliteitsbewaking .....	18
4.1 Betrouwbaarheid .....	18
4.2 Validiteit.....	18
Hoofdstuk 3: onderzoeksresultaten.....	19
1.Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs .....	19
2.Comprehensief onderwijs .....	21
3.Kritische factoren.....	22
Hoofdstuk 4: conclusie en discussie .....	24
Bijlage 1: Figuren.....	I
Bijlage 2: Een vergelijkende analyse: Engeland, Duitsland, Frankrijk en Zweden.....	II
Bijlage 3: Methodologische aanpak reviewstudie .....	VI
Bijlage 4: Gecontacteerde respondenten.....	VII
Bijlage 5: Redenen tot weigering deelname onderzoek.....	VIII
Bijlage 6: Overzicht respondenten .....	IX
Bijlage 7: interviewleidraad beleidsmedewerkers .....	X
Bijlage 8: interviewleidraad onderzoekers.....	XIV
Bijlage 9: verticale analyses.....	XVIII
Bijlage 10: Kwantitatieve gegevens.....	XXXII

## **Inleiding**

---

Het Pisa-project is een internationaal driejaarlijks onderzoek naar leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Hieruit blijkt dat Vlaanderen zeer hoog scoort wat betreft wiskunde en wetenschappen, maar ook de leesvaardigheid ligt boven het gemiddelde. Men kan daaruit concluderen dat het Vlaams onderwijs behoort tot de top in Europa (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, 2010). Echter, het is niet allemaal peis en vree.

Minister van Onderwijs Pascal Smet (Smet, 2010) haalt aan dat er grote verschillen zijn tussen zwak en sterk presterende leerlingen. Daarnaast verlaat 15% van de leerlingen ongekwalificeerd het onderwijs en is er een relatief laag welbevinden bij de leerlingen. De onderwijsvormen (ASO-TSO-BSO-KSO) worden ongelijk gepercipieerd door de maatschappij, wat zorgt voor het zogenaamde watervalstelsel. Voorts wordt de overgang tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs nogal bruusk ervaren bij de leerlingen. Bovenal versterkt ons onderwijs de sociale ongelijkheid.

Deze vaststellingen zijn echter niet nieuw. Aan de hand van 'comprehensief onderwijs' probeert men een antwoord te bieden op voorgaande vaststellingen (Hirt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Reeds in de jaren '70 startte men met een eerste uitwerking van dit 'comprehensief onderwijs', namelijk het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO). Dit VSO-project mislukte echter. Nu, bijna 40 jaar later, pleit Minister Smet voor een andere uitwerking van het comprehensief onderwijs aan de hand van competenties. In zijn oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' geeft hij alvast een aanzet tot hervorming binnen het secundair onderwijs (Smet, 2010).

In wat volgt wordt er nagegaan welke voorstellen tot hervorming Minister Smet aanhaalt, hoe dit past binnen comprehensief onderwijs en waar de verschillen liggen met het VSO. Daarnaast zal er een vergelijking gemaakt worden met de invulling van comprehensief onderwijs in andere landen.

In een tweede deel zal er ingegaan worden op de betekenisgeving van onderzoekers en beleidsmakers ten aanzien van de voorgestelde hervorming van het secundair onderwijs. Hierbij pijlen we naar de componenten van de literatuurstudie: de oriëntatienota, studiekeuzebegeleiding, comprehensief onderwijs, VSO en het buitenland.

## **Hoofdstuk 1: situering en probleemstelling**

---

### **1. Inleiding**

Dit eerste hoofdstuk bestaat uit een literatuurexploratie met als vertrekpunt de voorgestelde hervorming van het secundair onderwijs. We staan stil bij een belangrijk concept binnen deze aanzet tot hervorming, namelijk studiekeuzebegeleiding. In een volgend punt wordt dieper ingegaan op de notie comprehensief onderwijs en gaan we na in welke mate de voorgestelde hervorming hierbij aansluit. Verder maken we een vergelijking tussen deze hervorming en het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO). Tot slot wordt er

gekeken naar andere landen om zo op zoek te gaan naar kritische factoren die aanzetten tot slagen en/of falen van het comprehensief onderwijs. Op deze manier wordt er getracht een antwoord te bieden op twee onderzoeksvragen, namelijk (1) welke overeenkomsten er zijn tussen comprehensief onderwijs en de voorgestelde hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen en (2) met welke kritische factoren vanuit internationale literatuur dient rekening gehouden te worden bij het invoeren van een onderwijshervorming als comprehensief onderwijs?

## **2. Voorgestelde hervorming voor het secundair onderwijs**

Uit het Pisa-onderzoek blijkt dat Vlaanderen een sterk secundair onderwijs heeft (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, 2010). Er zijn echter ook werkpunten, waar men met de voorgestelde hervorming op wil inspelen. Voor dit hoofdstuk baseren we ons voornamelijk op de oriëntatienota hervorming secundair onderwijs van de Vlaamse minister van Onderwijs, Pascal Smet (2010).

### ***2.1 Zwakke punten in het secundair onderwijs: motieven voor hervorming***

Een eerste werkpunt is de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs, die niet voor alle leerlingen zonder problemen verloopt. De overgang vraagt een groot aanpassingsvermogen van de leerlingen. Veel leerlingen ervaren de overgang dan ook als een aanzienlijke breuk. Daarnaast geeft PISA-onderzoek aan dat het verschil tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Het onderwijs slaagt er niet in om het effect van het sociaal milieu weg te werken. Dit sociaal milieu blijkt in grote mate bepalend te zijn voor de onderwijsvorm waarin leerlingen terecht komen of voor de mate van schoolse vertraging (Smet, 2010). Een derde zwakte in het huidig secundair onderwijs heeft betrekking op het zogenaamde waternalstelsel; jongeren proberen eerst zwaardere richtingen en zwakken vervolgens af. Er schuilt een (onterecht) verschil in maatschappelijke appreciatie voor de verschillende onderwijsvormen achter dit waternalstelsel. De studiekeuze van de jongeren wordt eerder bepaald door deze maatschappelijke appreciatie dan door de talenten van de leerlingen. Een goede keuzebegeleiding en keuzebekwaamheid zijn belangrijk met het oog op succes in de schoolloopbaan en de zelfontwikkeling. De huidige structuur is er een van geleidelijke specialisatie. De praktijk leert ons echter dat de eerste graad vaak al bepalend is voor de verdere schoolloopbaan. Wat je op dat moment kiest, bepaalt je latere mogelijkheden. De tweede en derde graad bestaan uit een veelheid van keuzes, waarbij het verschil in studierichtingen vaak niet altijd even duidelijk is. Een transparanter studieaanbod is daarom aangewezen. Een vierde zwakte is het welbevinden van de leerlingen. Onderzoek van Esbroeck en Lacante (geciteerd in Smet, 2010) toont aan dat leerlingen zich over het algemeen goed voelen op school. Dit welbevinden daalt echter met het ouder worden (bv. zittenblijvers, schoolmoeheid, spijbelaars). De ongekwalficeerde uitstroom vormt een vijfde werkpunt. Een recente studie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (Smet, 2010) toont aan dat ongeveer 15% van de

jongeren het secundair onderwijs verlaat zonder diploma. Een laatste zwakte vinden we bij het opleiden van de leerlingen tot kritische en verantwoorde burgers. Om dit te verwezenlijken is een brede vorming noodzakelijk (Smet, 2010).

## ***2.2 De hervorming***

Met de hervorming wil men meer aandacht besteden aan competenties en schoolloopbaanbegeleiding en zorgen voor een vlotte overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. De bestaande structuur van drie graden blijft behouden. Men stapt echter wel af van de indeling in onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO). Er wordt meer nadruk gelegd op de ontwikkeling van keuzebekwaamheid door het inbouwen van keuzemomenten. Hiervoor werkt men met belangstellingsgebieden zodat leerlingen hun talenten beter kunnen ontdekken. Daarnaast heeft men oog voor differentiatie. Leerlingen die achterop zijn geraakt krijgen de nodige tijd en kansen om zich bij te werken. Om dit te realiseren wordt een differentiatiepakket structureel ingebouwd met als functie: remediëren, bijwerken en uitdagen.

Wanneer we de structuur<sup>1</sup> van het secundair onderwijs bekijken, merken we dat na de hervorming elke graad een eigen functie zou hebben (Smet, 2010). Er wordt gestart met een breed algemeen vormende eerste graad, waarbij de nadruk ligt op een brede persoonlijke ontwikkeling. In het eerste jaar wordt er kennis gemaakt met de belangstellingsgebieden, maar een fundamentele keuze is er nog niet. In het tweede jaar volgt een eerste keuze van twee belangstellingsgebieden, die omkeerbaar is. In een verbrede tweede graad maken leerlingen een belangrijke keuze die aansluit bij hun interesses en talenten. Er wordt één domeinbrede studierichting gekozen waar leerlingen enkele sleutelcompetenties leren die nodig zijn om te functioneren in de samenleving en die toepasbaar zijn in meerdere beroepen binnen dat domein. De studiekeuze blijft breed zodat verandering van keuze mogelijk is. Remediëring wordt hiervoor voorzien, zodat leerlingen zonder problemen kunnen volgen in een ander domein. Er wordt afgesloten met een duidelijke kwalificerende derde graad. Dit is een specialisatiegraad en leidt uiteindelijk tot kwalificaties die leerlingen voorbereiden op de arbeidsmarkt of latere studies. Via deze structuur wordt een definitieve keuze voor een studierichting uitgesteld tot de leeftijd van 16 jaar (Smet, 2010).

## ***2.3 Schoolloopbaanbegeleiding***

Een belangrijk aspect in de voorgestelde hervorming is het proces van schoolloopbaanbegeleiding. Jongeren moeten hun eigen keuzeproces in handen nemen door permanent te werken aan horizonverruiming (voldoende kennis over mogelijke kwalificaties en beroepen), zelfconceptverheldering (brede kijk op zichzelf en de wereld) en gebruik van keuzestrategieën (keuzevaardigheden). Hoe beter leerlingen in staat zijn zelf keuzes te maken, hoe groter de tevredenheid over de gemaakte keuzes en hoe minder problematisch de schoolloopbaan. Een goed keuzeproces veronderstelt dat scholen middelen en

---

<sup>1</sup> Zie bijlage 1: Figuur 1

instrumenten aanbieden waarmee leerlingen hun talenten en interesses kunnen ontdekken. Keuzebekwaamheid ontwikkelen en het ontdekken van talenten en interesses krijgt dan ook een centrale plaats binnen de nieuwe structuur van het secundair onderwijs (Smet, 2010).

In het vervolg van dit deel gaan we, op basis van de literatuur, op zoek naar hoe een goede studiekeuzebegeleiding eruit ziet en staan we vervolgens stil bij een gefaseerde studiekeuze.

### **2.3.1 Hoe ziet goede studiekeuzebegeleiding er uit?**

De studie- en beroepskeuzebegeleiding van leerlingen is de laatste jaren sterk veranderd: de verantwoordelijkheid verschuift van het CLB (Centra voor Leerlingenbegeleiding) naar de school, ouders en de leerling zelf. De leerlingenbegeleiding wordt geïntegreerd in het lesgebeuren en in extra-curriculaire activiteiten op school. Van leerkrachten wordt verwacht dat ze aandacht besteden aan loopbaanopvoeding en aan het detecteren van problemen bij het keuzeproces (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008). Dit is de eerste, zeer toegankelijke, lijn van het drie-lijnenmodel voor leerlingenbegeleiding die uitgevoerd wordt door scholen en leerkrachten. Deze begeleiding is gericht op alle leerlingen en bestaat uit observeren (detectie van problemen) en preventief werken (Van Esbroeck, 1995). Elke leerkracht heeft dus de verantwoordelijkheid om leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes aan te leren inzake zelfconceptverheldering, horizonverruiming en keuzestrategieën (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008). De tweede lijn is een structureel ingebouwde leerlingenbegeleiding die verzorgd wordt door interne specialisten. De derde lijn bestaat uit de begeleiding door externen (Van Esbroeck, 1995).

Onderwijsloopbaanbegeleiding wil ervoor zorgen dat leerlingen hun keuzeproces zelf actief en bewust sturen en zo de verantwoordelijkheid opnemen voor hun keuzes. Effectieve en efficiënte onderwijsloopbaanbegeleiding is continu/preventief, geïntegreerd, procesgericht, dynamisch en zorgt voor betrokkenheid van alle actoren (Declercq, 2002). Het dynamisch keuzebegeleidingsmodel geeft weer hoe deze loopbaanbegeleiding zou moeten verlopen. Enkele keuzeactiviteiten moeten hierin doorlopen worden: sensibiliseren (bewust worden van welke acties er nodig zijn), exploreren (verzamelen van concrete gegevens), kristalliseren (het beperken van de mogelijke alternatieven) en beslissen. Hierbij kan exploratie en kristallisatie opgedeeld worden in de subacties: interne factoren (zichzelf), externe factoren (omgeving) en interactionele factoren (relatie tussen zichzelf en omgeving). Deze subacties maken de link met horizonverruiming (kennen van de omgeving) en zelfconceptverheldering (zichzelf kennen) duidelijk. Er wordt zowel individueel als in groepen gewerkt (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008). Het studiekeuzeproces in de voorgestelde hervorming komt tot uiting in een geleidelijke overgang van een brede vorming in de eerste graad, een richtinggevende keuze in de tweede graad tot een specialisatie in de derde graad. Zo worden diverse keuzemomenten structureel ingebouwd en krijgt de ontwikkeling van keuzebekwaamheid een meer nadrukkelijke plaats. Ook de concepten horizonverruiming en

zelfconceptverheldering komen duidelijk terug (zie supra) (Smet, 2010). Hoe deze begeleiding echter concreet ingevuld wordt, is (nog) niet duidelijk in de voorgestelde nota.

### **2.3.2 Gefaseerde studiekeuze**

Keuzerijpheid van leerlingen wordt beïnvloed door o.a. leeftijd (keuzerijpheid stijgt met het stijgen van de leeftijd), geslacht (vrouwen hebben een hogere keuzerijpheid dan mannen), studierichting (leerlingen uit studierichtingen die meer gericht zijn op een specifiek beroep scoren hoger op keuzerijpheid) en werkervaring (leerlingen scoren hoger op keuzerijpheid als ze betaalde werkervaring hebben). Resultaten hierover zijn echter niet altijd eenduidig (Lacante, Van Esbroeck, & De Vos, 2008). Volgens Deprez (2010) wordt studiekeuze beïnvloed door leerlingenkenmerken zoals het gezinsmilieu, geslacht, begaafdheid en belangstelling (interesses).

Jongeren tussen 12 en 18 jaar maken een grote evolutie door. Tijdens deze periode beïnvloeden een aantal belangrijke factoren de schoolprestaties, oriëntering en het zelfconcept van jongeren. Hierbij wordt er gedacht aan factoren als: (1)voorkennis, (2)leermotivatie, (3)persoonlijke situatie, (4)relationele bindingen met volwassenen en leeftijdsgenoten en (5)de sociaal-economische situatie. Deze complexiteit, samen met een intensief groeiproces, maakt dat het niet wenselijk is om leerlingen vroegtijdig in een studierichting te plaatsen (Standaert, 1988). Uit PISA resultaten blijkt trouwens dat succesvolle schoolsystemen de neiging hebben om comprehensief van aard te zijn. Deze schoolsystemen bieden al hun studenten gelijkaardige mogelijkheden, ongeacht hun socio-economische achtergrond. Leraren omarmen de diversiteit in de studentenpopulatie doorheen gepersonaliseerde leertrajecten (OECD, 2010). Het uistellen van de definitieve studiekeuze tot de leeftijd van 16 jaar, zoals in de voorgestelde hervorming, is dus positief voor de leerlingen.

## **3. Comprehensief onderwijs**

In dit derde gedeelte beschrijven we het comprehensief onderwijs. Verder wordt ingegaan op de onderliggende visies van comprehensief onderwijs, namelijk meritocratie en egalitarisme. Tot slot maken we een vergelijking met de recent voorgestelde onderwijshervorming.

### **3.1 Wat is *comprehensief* onderwijs?**

Comprehensief onderwijs verwijst naar meer ‘omvattend’ onderwijs. Kenmerkend is een gemeenschappelijk curriculum, dat zowel algemeen vormende, muzische, technische als praktijkgerichte componenten bevat. Zo wordt het mogelijk jongeren te vormen tot burgers die in staat zijn om te participeren aan democratische debatten en zich bewust zijn van maatschappelijke uitdagingen (Standaert, 1985). De comprehensieve school is geen simpele veralgemening van het huidige algemeen vormend onderwijs (ASO). Anderzijds is het er ook geen beperking van. Het verwerven van een aantal elementaire vaardigheden op het vlak van lezen, schrijven en rekenen blijft cruciaal. De menselijke intelligentie moet in al haar facetten tot ontwikkeling komen: concreet en abstract, artistiek en wetenschappelijk, manueel



en intellectueel (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Hoewel de structuren van het comprehensief onderwijs verschillen van land tot land, zijn de grondslagen gelijk. Gebaseerd op Standaert (1985) zullen in wat volgt deze grondslagen bondig besproken worden.

De eerste grondslag is een verlenging van de basisvorming, die een brede basis aan inhouden, vaardigheden en attitudes omvat waar specialisatie later op kan voortbouwen. Consequentie van deze verlenging is het verdwijnen van het onderscheid tussen algemeen vormend en technisch onderwijs. De tweede grondslag is een verbreding van de doelstellingen. Er moet niet alleen aandacht besteed worden aan cognitieve en technische aspecten, maar aan de totale ontwikkeling. Comprehensief onderwijs pleit daarom voor een integratie van cognitieve ervaringen met affectieve en subjectieve belevingen. Ten derde richt comprehensief onderwijs zich op zorgbreedte. Daar waar onderwijs vaak de neiging heeft om zich te richten naar een beperkte groep leerlingen (sterk presterende leerlingen), wil comprehensief onderwijs zinvol onderwijs bieden aan alle leerlingen. Als vierde grondslag opteert het comprehensief onderwijs voor een geleidelijke oriëntering. Op 12-jarige leeftijd een studierichting laten kiezen vinden ze niet wenselijk. Dit omwille van grote puberale veranderingen bij leerlingen. Studieoriëntering wordt opgevat als een evolutief proces waarbij er geleidelijk naar de meest passende studierichting wordt gezocht in interactie met leerkracht, ouders en P.M.S<sup>2</sup> (nu CLB). Een systematische studiekeuzebegeleiding komt centraal te staan. De studiebegeleiding dient rekening te houden met factoren die (in)direct een invloed kunnen uitoefenen op de prestaties van de leerlingen: intelligentie, voorkennis, leermotivatie, persoonlijke en relationele problemen, het zelfbeeld en de sociale afkomst. Daarnaast zijn ontwikkelingspsychologische inzichten over de ontwikkeling van jongeren op cognitief, lichamelijk, sociaal, seksueel en moreel vlak van belang. Een vijfde grondslag is het expliciteren van het 'verborgen' leerplan en het verbinden met het officiële leerplan. Het verborgen leerplan verwijst naar waarden, gebruiken en opvattingen die impliciet een (positieve of negatieve) invloed hebben op leerlingen. De laatste grondslag van comprehensief onderwijs is sociale integratie. Dit is het samenbrengen van verschillende types van leerlingen in een geïntegreerde schoolcultuur, alsook de verbinding met de school met de sociale realiteit (Standaert, 1985).

### ***3.2 De onderliggende visie van comprehensief onderwijs***

Er zijn twee basisopvattingen die een centrale rol gespeeld hebben in democratisering van het onderwijs, namelijk meritocratie en egalitarisme. Meritocratie stelt dat het slagen en falen van leerlingen bepaald mag worden door eigen talenten (aanleg) en op basis van verdiensten (de leerinspanningen die ze doen) (Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2004). Sociale afkomst wordt daarentegen opgevat als een onrechtvaardige bepalende factor van sociale ongelijkheid, die zoveel mogelijk moet worden uitgeschakeld (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Het probleem hierbij is dat talenten niet enkel

---

<sup>2</sup> Psycho-Medisch-Sociaal Centra

biologisch bepaald worden. Er is ook sprake van sociale invloed: het ene kind wordt gestimuleerd, het andere niet. Verder wordt niet iedereen die zijn best doet, beloond. Er is een massale selectie in het onderwijs. Wie zijn best doet, haalt niet noodzakelijk de eindmeet van de ingeslagen weg. Zittenblijven en heroriëntatie worden mede bepaald door sociale afkomst. Selectie verandert met andere woorden in sociale selectie.

Egalitarisme gaat er van uit dat onderwijs niet afhankelijk mag zijn van talenten van het individu – mensen belonen omdat ze door de natuur begenadigd zijn heeft geen zin – en legt da nadruk op gelijke uitkomsten (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Als onderwijs gelijke kansen wil bieden aan leerlingen moet ze de diversiteit erkennen en methoden aanpassen aan deze diversiteit. Op die manier kan je voor verschillen in instroombagage compenseren (Laevers, Van den Branden, & Verlot, 2004). De meest egalitaire onderwijssystemen zijn diegene die een lang gemeenschappelijk curriculum aanbieden (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Concreet wil dit zeggen dat comprehensief onderwijs meer egalitair is tegenover het huidige onderwijssysteem, dat eerder meritocratisch is.

### ***3.3 Comprehensief onderwijs en de voorgestelde hervorming***

Comprehensief onderwijs legt de nadruk op het verlengen van de basisvorming met een meer gemeenschappelijke curriculum. Dit idee vinden we tevens terug in de oriëntatienota van Smet (2010). Er wordt een gemeenschappelijk programma aangeboden in de eerste graad met verschillende belangstellingsgebieden. Zowel bij het comprehensief onderwijs als bij de voorgestelde hervorming verdwijnt het verschil tussen algemeen vormend en technisch onderwijs. De nadruk komt te liggen op de brede persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Hierdoor wordt ook aan de tweede grondslag van het comprehensief onderwijs (verbrede doelstelling) voldaan. Daarnaast wil comprehensief onderwijs meer aandacht voor een grote zorgbreedte, men wil zinvol onderwijs aanbieden aan alle leerlingen. Via de nieuwe structuur hoopt men zoveel mogelijk het verschil tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen alsook de ongekwalficeerde uitstroom verkleinen. Een laatste belangrijke gelijkenis is de geleidelijke studieoriëntering. Comprehensief onderwijs beschouwt studiekeuze als een evolutief proces. In de voorgestelde hervorming zou men hier op inspelen door de leerlingen pas na de tweede graad definitief te laten kiezen. Bovendien moet continu gewerkt worden aan de ontwikkeling van keuzebekwaamheid. Hieruit kan men besluiten dat de voorgestelde hervorming (theoretisch) beschouwd kan worden als een vorm van comprehensief onderwijs.

## **4. Het comprehensieve gedachtegoed in de Vlaamse Context: VSO**

De voorgestelde hervormingen van het secundair onderwijs vallen onder de noemer van het comprehensief onderwijs. In de jaren '70 startte men met een experiment gebaseerd op het comprehensieve gedachtegoed - het VSO - dat het categoriale onderwijsstelsel zou vervangen. Het systeem streefde naar het uitstellen van de definitieve keuze voor een studierichting tot de leeftijd van 15-

16 jaar. Dit door middel van invoering van een gemeenschappelijke basisvorming (Wielemans, 1996b). Later stapte men van deze structuur af.

In deze paragraaf vragen we ons af of er gelijkenissen en valkuilen zijn met de recent voorgesteld structuur voor het secundair onderwijs, waarmee we rekening moeten houden. We beperken ons hier tot het VSO in het katholieke onderwijs.

#### **4.1 Vernieuwd secundair onderwijs (VSO)**

##### **4.1.1 Aanleiding tot vernieuwing**

Brants (1987) beschrijft in zijn thesis de motieven voor de vernieuwing van het secundair onderwijs in 1970 naar een meer comprehensieve vorm. Hij spreekt over het maatschappelijk, sociaal-sociologisch, psycho-pedagogisch, antropologisch, comparatief en politiek motief.

Het maatschappelijk motief verwijst naar de vraag naar een verlengde, gemeenschappelijke en integrale basisvorming voor alle leerlingen. Een gemeenschappelijke taal was nodig omwille van de snel veranderende wereld en het toenemende specialisme ten tijde van de jaren '70. Het sociaal-sociologische motief is het tweede motief dat Brants (1987) beschrijft. Het onderwijs kende een felle toename waardoor het publiek heterogener werd. Hierdoor was er een balans nodig tussen gemeenschappelijkheid en differentiatie. De school moest de sociale achterstanden proberen te compenseren. Dit was slechts mogelijk door een uitgestelde studiekeuze te voorzien. Het derde motief is het psycho-pedagogisch motief: aanlegcomponenten en de belangstelling van 12-jarigen zijn erg onstabiel. Het vierde motief, het antropologische, betekent dat de persoonlijkheid van het kind meer centraal kwam te staan. Hieruit vloeiden persoonlijkheidsvormingen, zelfrealisatie en individualisering voort. Verder was er ook een comparatief motief dat aanleiding gaf tot vernieuwing. Onze buurlanden stapten allen stelselmatig over op het comprehensief onderwijs, waardoor België ook volgde. Een laatste motief is het politieke motief. In die periode waren de ministers socialisten. Daarom werd vooral gehandeld vanuit maatschappelijke en sociaal-sociologische motieven (Brants, 1987). Al deze motieven gaven dus aanleiding tot het vernieuwen van het categoriale onderwijs, naar een meer comprehensieve vorm, het VSO.

##### **4.1.2 Structuur**

Het VSO bestaat uit twee delen: de gemeenschappelijke stam en het optioneel gedeelte. De gemeenschappelijke stam omvat vakken die alle leerlingen van een bepaald jaar gemeenschappelijk hebben, ongeacht hun studierichting. Het optionele gedeelte bestaat uit vakken die door de leerlingen zelf gekozen.. Binnen het optionele gedeelte zijn er twee soorten opties: het vakkenpakket dat de studierichting bepaalt (fundamentele optie) en keuzevakken die we complementaire opties noemen. Een studierichting bestaat dus uit een gemeenschappelijke stam, een fundamentele optie en complementaire opties (Feys, n.d.).

Bonte (1981) geeft aan dat het VSO bestaat uit drie graden die elk uit twee jaar bestaan. De eerste graad is een observatiegraad. Hier krijgen leerlingen een gemeenschappelijke vorming, ongeacht aanleg, belangstelling, mogelijkheden/beperkingen, sociale herkomst en geslacht. Het doel is het uitstellen van de studiekeuze en het opsporen van de juiste geschiktheid, bekwaamheid en intelligentie van leerlingen. Deze graad vormt de basis voor elke latere studierichting. Op het niveau van de eerste observatie (eerste jaar) bestaat een aanpassingsklas. Bij de tweede observatie (tweede jaar) bestaat er een beroepsvoorbereidend jaar. De tweede graad is een oriëntatiegraad, die ook gekenmerkt wordt door een grote gemeenschappelijkheid. Door keuzevakken en opties kunnen leerlingen zich langzaam beweging richting een studierichting. In deze graad wordt onderscheid gemaakt tussen doorstroming (richting hogere studies) en kwalificatie (richting beroepsleven en toegang hoger onderwijs). De derde graad is een determinatiegraad. De studiekeuze ligt hier vast. Vanaf nu primeren de keuzevakken en opties op de gemeenschappelijke lessen. Na het tweede jaar van de determinatiegraad kunnen leerlingen van de kwalificatie een vervolgmakings- en/of specialisatiejaar volgen. Leerlingen - uitgezonderd die van de beroepsafdeling- kunnen ook een voorbereidend jaar hoger onderwijs volgen. Er wordt dus geleidelijk opgesplitst in afdelingen en studierichtingen, waarbij zo goed mogelijk wordt ingespeeld op de aanleg en belangstelling van de leerlingen. De structuur van het VSO wordt weergegeven in bijlage 1 (figuur 2).

Volgens Beyens (1996) is een studiekeuze maken complex. Het is een ontwikkelingsproces dat vroeg begint en enkele jaren in beslag neemt. Binnen het VSO begint dat keuzeproces in het eerste gemeenschappelijke jaar en loopt door tot het laatste jaar secundair onderwijs. Er worden keuzemomenten structureel ingebouwd in het VSO. Dit bij de start van het 1<sup>ste</sup> jaar en na het 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup>, 4<sup>de</sup> en 6<sup>de</sup> jaar. Bij de start van het 1<sup>ste</sup> jaar wordt door de leerling voor 3 uur complementaire opties gekozen als wijze van kennismaking met de vakken en om zo hun capaciteiten en interesses te ontdekken. Na een jaar van observatie, steun en begeleiding kiezen de leerlingen een fundamentele optie voor het tweede jaar. Leervertraagden gaan dan naar het beroepsvoorbereidend jaar. Op het einde van het 2<sup>de</sup> jaar kiezen leerlingen een studiepakket voor de volgende twee jaren. Deze keuze is nog omkeerbaar. Na het vierde jaar kiezen leerlingen een afdeling en onderwijsvorm (doorstroming versus kwalificatie), een studierichting en een complementair gedeelte. Deze keuze is definitief (juridisch) voor het vijfde en zesde jaar, op het complementair gedeelte na. Tegen het einde van het zesde jaar zijn de leerlingen keuzerijp omwille van de vele keuzes doorheen hun schoolloopbaan. De afzonderlijke inrichting van de eerste graad heeft een positief effect op het aantal door leerlingen gevolgde studiepakketten. De groepen leerlingen in het tweede jaar lijken zich in de verwachte richting van elkaar te onderscheiden. In het derde jaar wordt de doelstelling van gelijke maatschappelijke waardering van onderwijsvormen en afdelingen echter niet gerealiseerd. Vooral de keuze voor Latijn wordt gebaseerd op algemene begaafdheid en sociale herkomst in plaats van op specifieke aanleg en belangstelling. Algemene begaafdheid en sociale herkomst vertonen een samenhang met studiekeuze, in tegenstelling tot aanleg en belangstelling (Doom, 1985). Taborsky (geciteerd in Beyens, 1996) onderscheidt zes fasen in het keuzeproces waarmee het

proces van het VSO sterke overeenkomsten toont. Deze fasen zijn: het besef te moeten kiezen, acceptatie van de keuze onzekerheid, vrijblijvend exploreren, vergelijken van alternatieven, beslissen en uitvoeren. In het VSO worden de fasen als volgt benoemd: probleemstelling, exploratie, kristallisatie, beslissen, realisatie en zelfkritiek (evaluatie). De eerste drie fasen vormen de voorbereidingsfase van het keuzeprocess. De fasen beslissen en realisatie vormen samen de uitvoeringsfase en zelfkritiek vormt de evaluatiefase van het keuzeprocess in het VSO. Volgens Doom (1985) wordt de studiekeuze van leerlingen begeleid door het PMS en of de klassenraad. Meestal bevestigen deze de aanvankelijke keuze van leerlingen en ouders en volgen de leerlingen hun advies. Wanneer hun mening niet strookt met de aanvankelijke studiekeuze van de leerling valt op dat op het einde van het 2<sup>de</sup> jaar veel leerlingen ingaan tegen het advies van het PMS. In het 3<sup>de</sup> leerjaar volgen dan weer de meeste leerlingen wel het advies. Het al dan niet opvolgen van het advies vertoont een sterke samenhang met het watervaleffect.

#### ***4.2 Besluit: VSO en de voorgestelde hervorming***

Hoewel de inhoud van de motieven verschilt tussen VSO en de recent voorgestelde hervorming, zijn er een aantal gedeelde motieven, namelijk het maatschappelijk, sociaal-sociologisch en antropologisch motief. De voorgestelde hervorming wil net als het VSO de maatschappelijke appreciatie van de onderwijsvormen (maatschappelijk motief) veranderen. Bovendien wil men leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers. Verder is er het sociaal-sociologisch motief dat zich uit in het willen minimaliseren van het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen en de invloed van sociaal milieu. Ook het antropologisch motief wordt gedeeld door beide hervormingen. Dit omdat men iets wil doen aan het dalende welbevinden van leerlingen.

Verder zijn er overeenkomsten in structuur tussen het VSO en de voorgestelde hervorming. De structuur bestaat bij beide uit drie graden. Elke graad heeft bovendien een specifieke functie. Leerlingen in de eerste graad genieten van een gemeenschappelijke vorming en hebben de mogelijkheden om hun belangstellingen te ontdekken en zich als persoon te ontwikkelen, dit zowel in de voorgestelde hervorming als in het VSO. De tweede graad gaat een stap verder. In het VSO richten leerlingen zich langzaam naar een studierichting die aansluit bij hun interesses en talenten. Dit gebeurt via keuzepakketten en opties. Bij de recente hervorming daarentegen kiezen leerlingen een domeinbrede studierichting. Bij het VSO wordt er onderscheid gemaakt tussen doorstroming en kwalificatie. De derde graad is bij beide onderwijsstructuren kwalificerend en definitief. De leerlingen zijn dan 16 jaar en specialiseren zich in een bepaalde studierichting.

Wat kunnen stellen dat er heel wat gelijkenissen zijn tussen het VSO en de voorgestelde hervorming. Er is sprake van uitstel van de definitieve studiekeuze tot een latere leeftijd. Verder willen beide hervormingen de bekwaamheid en intelligentie van leerlingen opsporen en ontplooien. Tenslotte maken beide vernieuwingen het onderscheid tussen doorstroming en kwalificatie en wordt er geen gebruik meer gemaakt van de onderwijsvormen ASO, TSO-KSO en BSO.

## **5. Het comprehensieve gedachtegoed in het buitenland**

### **5.1 Inleiding**

Volgens Mons (2007) kunnen we niet spreken over hét comprehensief onderwijs als onderwijsmodel. Op basis van de pedagogische differentiatie tussen verschillende landen, maakte ze een classificatie. Hieruit kwamen vier onderwijsmodellen naar voren, waarvan er drie comprehensief zijn. België bevindt zich in de classificatie in het ‘separation’ onderwijsmodel dat gebaseerd is op twee grote principes; het scheiden van leerlingen vanaf het lager onderwijs en de vroege selectie en studiekeuze aan het einde van het lager onderwijs (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008). Bij Janmaat en Mons (2011) vinden we nog enkele aanvullingen op ons onderwijsmodel zoals een hoge mate van zittenblijvers, weinig individuele begeleiding van leerlingen en een gemiddeld niveau van ongekwalificeerde uitstroom.

Binnen het comprehensief onderwijs onderscheidt Mons (2007) drie verschillende invullingen. De eerste invulling die ze geeft is de ‘diverse integration group’, ook wel het ‘à la carte integration model’ genoemd (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008). Hierin wordt aandacht besteedt aan volgende aspecten van onderwijs: (1) een langdurend relatief gemeenschappelijk curriculum tot 16 jaar, zonder officiële selectie, (2) laag percentage zittenblijvers in het lager onderwijs, bijna nihil in het secundair onderwijs door het credit systeem, (3) flexibele groeperingen van leerlingen op basis van hun interesses en capaciteiten in bepaalde disciplines, (4) geïndividualiseerde lessen, vaak met verdiepingsklassen voor getalenteerde leerlingen, (5) laag percentage ongekwalificeerde uitstroom. Deze invulling van comprehensief onderwijs zien we terugkeren in landen als Canada, UK, VS, Nieuw-Zeeland. Een tweede model van comprehensief onderwijs is de ‘uniform integration group’. Dit model wordt gekenmerkt door: (1) een lang gemeenschappelijk curriculum tot de leeftijd van 14, 15 of 16 jaar, (2) hoog percentage zittenblijvers, (3) remediëringslessen, (4) rigide capaciteitsgroepering vanaf het lager onderwijs, (5) hoog niveau ongekwalificeerde uitstroom. Leerlingen die moeite hebben om de vooropgestelde standaard te bereiken wordt gesplitst van de anderen (Dupriez, Dumay, & Vause, 2008). De landen die hierdoor gekenmerkt zijn bevinden zich in de Latijns-Europese regio, o.a. Frankrijk, Italië, Portugal en Spanje. Tot slot spreekt Mons (2007) over de ‘individualized integration group’ hetgeen het archetype van het comprehensieve schoolconcept genoemd kan worden. Leerlingen volgen hier hetzelfde curriculum op hetzelfde tempo, met (indien mogelijk) dezelfde peers en leerkrachten van het lager onderwijs naar het lager secundair onderwijs. Via de methoden van differentiatie en geïndividualiseerd onderwijs zorgen ze ervoor dat alle leerlingen hetzelfde curriculum onder de knie krijgen op hetzelfde tempo. Tot slot is in dergelijke invulling sprake van een zeer laag niveau van ongekwalificeerde uitstroom. De landen uit de Noorse regio, zoals Denemarken, Finland, IJsland, Noorwegen en Zweden worden geclassificeerd onder dit onderwijsmodel. Daarnaast vinden we hier ook twee Aziatische landen terug, namelijk Japan en Zuid-Korea. Ter illustratie werd het comprehensief onderwijs beknopt geschetst voor Engeland, Duitsland, Frankrijk en Zweden (zie bijlage 2)

In de volgende paragraaf lichten we enkele kritische factoren toe die van invloed zijn op de slaagkansen van de onderwijsvernieuwing (§5.2). Tot slot formuleren we een conclusie waarin we aandacht besteden aan het belang van de kritische factoren in de Vlaamse context (§5.3).

## **5.2 Kritische factoren**

Henkens (2004) maakte een analyse van beïnvloedende factoren en gebruikte hiervoor enkele concepten ter verklaring: ideologie, rationaliteit, referenties en pragmatisme in politieke betekenis.

Ideologische factoren tonen zich in het aanwezig zijn van zowel voor- als tegenstanders bij een hervorming, namelijk conservatieven en progressieven. Laatstgenoemden moedigen de comprehensieve structuur aan omwille van het egalitaire karakter en om sociale mobiliteit te promoten. De conservatieven zijn tegen de vernieuwing omdat intelligentere leerlingen zich gaan vervelen en het algemene niveau zal dalen, omwille van het algemene curriculum en de invoer van heterogene klassen. Rationaliteit ontstaat volgens Matthijssen (1982, in Henkens, 2004) vanuit cognitieve schema's die een persoon opgebouwd heeft om de wereld waar te nemen en te categoriseren. We gebruiken deze schema's om te beoordelen en onze interpretaties te verantwoorden. Wanneer zo'n cognitief interpretatieschema als vanzelfsprekend beschouwd wordt en het een normatief karakter krijgt spreekt men van rationaliteit. Als deze sterk genoeg is om te voldoen aan de noden van de samenleving krijgt de rationaliteit een dominant karakter. Indien een meerderheid echter niet langer in de waarde ervan gelooft komt het op de helling te staan. In reactie daarop zullen alternatieve rationaliteiten ontstaan die in conflict zijn met het dominante model. In onderwijsbeleid spreekt Matthijssen van een shift van een technische naar een sociale rationaliteit. De hervorming naar comprehensief onderwijs is de belangenstrijd tussen de technische rationaliteit (wetenschappelijke vooruitgang en economisch liberalisme) en de sociale rationaliteit (egalitarisme). Dit kan aangevuld worden met het concept referenties. Het is een groep met bepaalde waarden, normen en technieken om de structuur van de politiek in te vullen. Anderzijds zijn het methoden waarvan men denkt dat ze een antwoord kunnen bieden op onopgeloste problemen. Toegepast op de context van het onderwijsbeleid is de referentie meritocratie zoals besproken in § 3.2. Pragmatische redenen waren het gebrek aan ondersteuning en de relatieve autonomie van scholen. Dit zorgde ervoor dat de keuze voor comprehensief onderwijs in elke school een andere invulling kreeg. Beverly Shaw (1983, in Henkens, 2004) zag gelijkaardige gegevens voor Engeland en Wales, n.l. dat de aanvaarding van een comprehensieve structuur niet noodzakelijk het behoud van de doelen van innovatie waarborgden. Daarnaast zijn er altijd nog enkele praktische problemen die een hinderpaal vormden. Verhoeven (1982, in Henkens, 2004) noemt er enkele: te weinig training van leerkrachten, frequente wijzigingen in curriculum, leerkrachten transfer naar andere vestigingen, ...

Daarnaast identificeerde Wiborg (2010) drie belangrijke kritische factoren die hierbij aansluiten en een historische verklaring bieden. Ze maakte een vergelijking tussen Duitsland, waar de hervorming geen succes was, en andere landen, waar het comprehensief onderwijs wel succes kende.

De falende factoren voor Duitsland zijn de volgende: ten eerste het overleven van de klassiek georiënteerde secundaire school, 'Gymnasium' die beschermd werd door de elite waardoor het als eliteschool kon behouden worden. Deze elite zette een blok tegen elke vorm van modernisering, ook het principe van democratie. Men bleef standhouden vanuit een conservatief uitgangspunt. Er waren echter pogingen van sociaal-democraten, reformpedagogen, en leerkrachten die het comprehensief onderwijs wilden invoeren. Dit zorgde voor een nog sterkere focus op klassiek onderwijs vanuit de elite. Ten tweede is er de populariteit van de secundaire technische school, 'Realshule', die goed ontvangen werd door de industriële bourgeoisie. Het gaf reeds een compenserend effect ten opzichte van de sociale selectiviteit van het bestaande systeem. Tot slot de verzwakkende aard van het federale systeem die zorgde voor complexe besluitvormingsprocessen waarbij de status quo steeds behouden werd. Door verschillende lagen van bureaucratie is het complex om tot besluitvorming te komen. Centralisatie van het nationaal educatief systeem verminderde de federale conflicten. Maar de politieke conflicten waren veel belangrijker voor de verklaring van de afwezigheid van comprehensief onderwijs. De conservatieve belangengroep wilde leerlingen selecteren op basis van punten. De meer progressieve belangengroep streefde naar een niet-selectief secundair onderwijs.

Deze factoren kunnen enkel als verklaring gebruikt worden indien intermediërende, historische factoren mee in rekening worden genomen. Het is immers zo dat in andere landen, zoals Engeland, Zweden en Frankrijk, bepaalde onderwijsstructuren behouden werden en er toch ruimte was voor comprehensieve idealen in te voeren. Daarnaast was er in andere landen eveneens een populaire technische school dat aangepast was aan de behoeften van de industriële bourgeoisie, maar toch werden deze aan de kant geschoven om een comprehensief schoolsysteem op te starten. Dit wijst ook op enkele factoren die het succes konden betekenen in de andere landen en het falen in het voorbeeld van Duitsland. Ten eerste was er het politiek liberalisme dat er in andere landen voor zorgde dat het parallel systeem verlaten werd voor een introductie van de middenschool. Op deze manier wilde men een laddersysteem om het lager en secundair onderwijs te verbinden. Het lager onderwijs kreeg een duur van 9 jaar om zo de lengte van het gemeenschappelijk onderwijs te vergroten. Dit leidde tot heterogene groepssamenstellingen in klassen. Scandinavische landen hebben dit sterk uitgewerkt zoals Wiborg (2010) formuleert: "*As of today, Denmark, Norway and Sweden have what can best be described as an unselective, allthrough system of education from grade one to grade nine/ten with common classes with a minimum of ability groupings.*" (Wiborg, 2010, p. 546). In Duitsland bleef echter het tripartite systeem bestaan, waarbij de middenscholen niet de functie kregen om de overgang tussen lager en secundair onderwijs te verbeteren. Indien de liberale partij in Duitsland een even grote invloed kon krijgen waren de comprehensieve principes beter geïntegreerd. Vervolgens was er de sociale democratie die niet wist door te dringen in Duitsland en de conservatieven aan de macht bleven. Tot slot de onwil om allianties te vormen met gemeenschappen die een belangrijke meerderheid waren in de samenleving. In de andere landen zagen we



twee cruciale punten tot succes, namelijk je ideologie gematigd te houden in plaats van radicaal te kiezen voor bijvoorbeeld het marxisme en voor een alliantie te zorgen met een grote groep van de bevolking.

We kunnen dus concluderen dat de volgende aspecten belangrijk zijn om de mogelijkheid te bieden voor comprehensief onderwijs: (1) Het politiek liberalisme dat de overhand neemt van een conservatieve politiek om ruimte te maken voor egalitarisme en sociaal-democratische partijen, (2) de aard van de achterliggende ideologie, (3) een alliantie vormen met belangrijke gemeenschappen om de elite te verdrijven en een sociale mix mogelijk te maken via middenscholen en (4) een alliantie tussen de sociaal-democraten en liberalen (Wiborg, 2010, 2004; zie ook Henkens, 2004).

## **6. Probleemstelling**

In dit eerste hoofdstuk hebben we getracht een antwoord te geven op twee onderzoeksvragen, namelijk welke overeenkomsten er zijn tussen comprehensief onderwijs en de voorgestelde hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen en met welke kritische factoren vanuit internationale literatuur dient rekening gehouden te worden bij het invoeren van een onderwijshervorming als comprehensief onderwijs?

Wat de eerste onderzoeksvraag betreft hebben we kunnen concluderen dat de voorgestelde hervorming een (theoretische) uitwerking is van het comprehensief onderwijs. Dit door de grondslagen van het comprehensief gedachtegoed te vergelijken met de voorgestelde hervorming voor het secundair onderwijs. Voor de tweede onderzoeksvraag zijn we op zoek gegaan naar kritische factoren voor comprehensief onderwijs vanuit de internationale literatuur. Via een vergelijking tussen Zweden en Duitsland kwamen we tot enkele kritische factoren voor comprehensief onderwijs. Deze waren: (1) Het politiek liberalisme dat de overhand neemt van een conservatieve politiek om ruimte te maken voor egalitarisme en sociaal-democratische partijen, (2) de aard van de achterliggende ideologie, (3) een alliantie vormen met belangrijke gemeenschappen om de elite te verdrijven en een sociale mix mogelijk te maken via middenscholen en (4) een alliantie tussen de sociaal-democraten en liberalen. Na deze uitgebreide literatuurstudie willen we echter terugkeren naar het eigen land. Meer bepaald ligt onze interesse in de betekenisgeving van beleidsmakers en experts ten opzichte van de voorgestelde hervorming.

## **Hoofdstuk 2: methodologie en onderzoeksopzet**

---

### **1. Probleemstelling en onderzoeksvragen**

Op basis van onze onderzoeksinteresse hebben we volgende probleemstelling geformuleerd: *“Hoe verhoudt het comprehensief onderwijs in andere landen zich ten opzichte van het hervormingsvoorstel van het secundair onderwijs in Vlaanderen en hun invulling van studiekeuzebegeleiding?”*. Deze probleemstelling specificeren we nader in drie onderzoeksvragen:

- 1) Welke zijn de meest prominente invullingen van comprehensief onderwijs in recente onderzoeksliteratuur en welke overeenkomsten zien we met het hervormingsvoorstel van het secundair onderwijs in Vlaanderen?
- 2) Met welke kritische factoren vanuit internationale literatuur dient rekening gehouden te worden bij het invoeren van een onderwijshervorming als comprehensief onderwijs?
- 3) Hoe staan experts en beleidsmakers ten opzichte van de hervorming en wat zijn volgens hun kritische factoren voor een succesvol beleid rond de hervorming?

We denken dat de onderzoeksrelevantie zowel van theoretische als praktische aard zal zijn. Zo kunnen de resultaten van de analyse van de oriëntatienota en onderzoeksliteratuur over comprehensief onderwijs leiden tot een inschatting van de waarde van de voorgestelde hervorming voor het onderwijsbeleid. We willen echter geen beleidsaanbevelingen formuleren, dus is de praktische relevantie voor het praktijkveld het bespreekbaar en zichtbaar maken van een aantal elementen over de hervorming. Ze worden publiek gemaakt.

## **2. Keuze voor combinatie documentenanalyse en kwalitatief onderzoek**

### ***2.1 Review onderzoek***

In de periode van oktober-december 2010 voerden we een literatuurstudie naar de invullingen van comprehensief onderwijs zowel in Vlaanderen als in het buitenland. Daarnaast werd de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' van Smet (2010) geanalyseerd.

De eerste stap bestond uit het zoeken van relevante artikels in tijdschriften met wetenschappelijke peer review, dit werd gedaan aan de hand van de zoekrobots 'Librisource Plus: Education Sciences' en 'Google Scholar'. Voor de zoekopdrachten maakten we gebruik van zowel Nederlandse als Engelse zoektermen. Dit was mede afhankelijk van het thema dat werd opgezocht.<sup>3</sup> We hebben de zoekcriteria verfijnd omdat de oorspronkelijke resultaten vaak irrelevante literatuur opleverde. Het belangrijkste criteria dat we in rekening namen voor de selectie van de artikels was dat het trefwoord vermeld werd in de titel. Er werd geen gebruik gemaakt van datumrestrictie. We hebben tijdens dit selectieproces ook het 'sneeuwbaaleffect' nagestreefd, waarbij we de referentielijsten hebben gecheckt om meer relevante literatuur te vinden. Vervolgens werden de gevonden publicaties verder verfijnd op basis van een lezing van de titel, samenvatting, en/of het volledige artikel. Ook hier hebben we enkele criteria gehanteerd.<sup>4</sup> Via deze aanpak hebben we 35 publicaties geselecteerd en verwerkt. De resultaten van de analyse zijn terug te vinden in het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport en bieden een antwoord op de eerste twee onderzoeksvragen. Daarnaast is de documentanalyse van de oriëntatienota hierin opgenomen.

---

<sup>3</sup> Zie bijlage 3: Methodologische aanpak reviewstudie

<sup>4</sup> (1) het levert een bijdrage waardoor we een antwoord kunnen formuleren op de onderzoeksvragen, (2) het biedt ons verschillende invalshoeken op comprehensief onderwijs in verschillende landen.

Nadien deden we op basis van deze literatuurstudie een kleinschalig onderzoek om onderzoeksvraag drie te beantwoorden.

## **2.2 Kwalitatief interpretatief onderzoek**

Het aanvullende exploratieve onderzoek vertrok vanuit onze literatuuranalyse dat ons een kader aanbood. We kozen voor deze aanvulling omdat de betekenisgeving van personen vaak een grote rol speelt bij een hervorming (Coburn, 2006). De respondenten kijken vanuit een specifieke bril naar de hervorming. Ze kaderen het vanuit hun betekenisgeving en formuleren vanuit deze context specifieke factoren voor het al dan niet slagen ervan (Coburn, 2006). Deze focus heeft ons gebracht naar de keuze voor een kwalitatief-interpretatieve onderzoeksbenadering. Kwalitatief onderzoek gaat uit van de vooronderstelling “*dat tussenmenselijk handelen betekenisvol [is]*”, en het “*beschrijven, begrijpen en verklaren van deze betekenissen en hun sociale constructie centraal staat*” in het onderzoek (Kelchtermans, 1999a, p.72). Ons kwalitatief onderzoek is gericht op het verzamelen van empirische data die betekenisvolle uitspraken omvatten (Kelchtermans, 1999a). We stelden een gestandaardiseerde interviewleidraad op die verschillend was voor de twee doelgroepen<sup>5</sup>. De respondenten hebben we de vrije keuze gelaten om via e-mail te antwoorden, of anderzijds de leidraad als een interview af te nemen. We hebben voor beide aanpakken respons gekregen. We hebben wel gemerkt dat de data die afgenomen werd volgens de interviewmethode veel meer informatie opleverde dan de ingevulde interviewleidraad die beantwoord werd via e-mail. Het interview is immers een methodiek waarbij data van betekenisgeving en beleving succesvoller kunnen verzameld worden. Het gaat dan om een interactieve menselijke activiteit waarbij de ene partij data tracht te verzamelen die de andere partij verschaft (Radnor, 2002).

## **3. Onderzoeksprocedure**

### **3.1 Respondenten**

De selectie van de respondenten gebeurde volgens de strategie van ‘theoretical sampling’ (Glaser & Strauss, 1967). Bij de keuze van de respondenten lieten we ons leiden door onze specifieke taak in een groter onderzoek: we hadden als respondentengroep betrokkenen bij de hervorming en onderzoekers die betrokken zijn bij onderwijs. Bij de keuze van de onderzoeksgroep werd er niet gestreefd naar representativiteit maar naar een zekere diversiteit. Met dit criterium beoogden we een gedifferentieerd beeld van de opvattingen die er zijn over comprehensief onderwijs en de hervorming. De steekproef bestond enerzijds uit beleidsmakers die met de hervorming secundair onderwijs te maken hebben, anderzijds onderzoekers die betrokken zijn bij onderwijs. Er werd gekozen voor twee universiteiten waar een faculteit ‘Psychologie en Pedagogische Wetenschappen’ is. Hierin maakten we nog een selectie naar aanleiding van de onderzoeksgroepen en/of vakgroepen waarin ze participeren. De keuze van deze twee

---

<sup>5</sup> Zie bijlage 7: Interviewleidraad beleidmedewerkers en bijlage 8: Interviewleidraad onderzoekers

groepen geeft een zicht op de betekenisgeving van de respondenten op de hervorming naargelang de functie en betrokkenheid op het onderwerp.

### 3.2 Dataverzameling

Voor de verzameling van onze gegevens contacteerden we dertig mogelijke respondenten via e-mail.<sup>6</sup> Het eerste contact via e-mail leverde zes positieve antwoorden op en twee personen die weigerden deel te nemen.<sup>7</sup> Een week na het eerste contact werd een eerste herinneringsmail verstuurd. Hierop kwamen weer twee positieve antwoorden en twee personen die niet wensten deel te nemen. De laatste poging via e-mail gebeurde nog een week later waarop we geen positief antwoord meer ontvingen en zeven weigeringen. Deze weigeringen kwamen vanuit het kabinet omdat er na onderling overleg besproken was dat de verantwoordelijke voor het dossier zou antwoorden. Tot slot werden de overige respondenten nog eens telefonisch gecontacteerd om mee te werken aan het onderzoek. Dit leverde nogmaals vijf positieve antwoorden op, maar ook vijf weigeringen. Toch waren er drie overtuigde personen waarvan we uiteindelijk geen antwoord hebben ontvangen. Het proces van dataverzameling leverde 8 respondenten op.<sup>8</sup>

### 3.3 Data-analyse

In de fase van data analyse zijn we aan de slag gegaan met de uitgeschreven interviews en ingevulde gestructureerde interviewleidraden/vragenlijsten. Aan de hand van kwalitatief-interpretatieve methoden werden de data geanalyseerd om op zoek te gaan naar structuur. Na een eerste lezing van de gegevens werd een richtinggevend codeerschema opgesteld met sensitizing concepts. Dit zijn concepten die ons nog geen specifieke beschrijving geven maar slechts een richting suggereren waarin we moeten kijken (Blumer, 1969). Bij het coderen gaat het om *“het afbakenen van tekstfragmenten op basis van hun betekenisverband. Het criterium bij dit afbakenen is de betekenisvolheid en inhoudelijke samenhang van het tekstfragment”* (Staessens, 1991, in Ballet, 2007). De eerste codering gebeurde aan de hand van beschrijvende codes. Deze hadden tot doel inhoudelijke trefwoorden te formuleren die een indicatie geven waar het in het betreffende fragment over gaat (Ballet, 2007, p. 106). Vervolgens werd er op basis van de eerste codering een eerste reeks diepgaande interpretaties van de data gedaan op basis van de ‘sensitizing concepts’ uit het literatuuronderzoek (Kelchtermans & Vandenberghe, 1995). Dit noemen we interpretatieve codes en werden gebruikt voor de kritische factoren. Deze fase van codering zorgde voor structuur in het gegevensbestand. Vanuit deze gecodeerde artikels werd de dataset interpretatief geanalyseerd. Dit bestond uit een korte synthesesetext per respondent waarin de kernelementen aan bod kwamen, de verticale analyse (Kelchtermans, 1999b). De verticale analyses<sup>9</sup> werden opgebouwd volgens

---

<sup>6</sup> Zie bijlage 4: Gecontacteerde respondenten

<sup>7</sup> Zie bijlage 5: Redenen tot weigering deelname onderzoek

<sup>8</sup> Zie bijlage 6: Overzicht respondenten

<sup>9</sup> Zie bijlage 9: Verticale analyses

een gelijkaardige structuur om de horizontale analyse over alle data heen mogelijk te maken. Om tot onderbouwde onderzoeksresultaten te komen hebben we de analyses verwerkt met de techniek van een voortdurend vergelijkende analyse waarbij het proces van lezen, analyseren en reflectie meermaals wordt doorlopen (Kelchtermans, 1999b).

#### **4. Kwaliteitsbewaking**

Tijdens het kwalitatief onderzoek werden er bepaalde procedures en controles ingebouwd om de kwaliteit van het onderzoek zo goed mogelijk te waarborgen. De rol van betrouwbaarheid en validiteit is belangrijk. Om aan de eisen van intersubjectieve navolgbaarheid te voldoen beschrijven en verantwoorden we onze activiteiten en keuzes zorgvuldig. Het doel is immers te zorgen dat “anderen het onderzoek kunnen herhalen en naar geldigheid onderzoeken” (Ballet, 2007, p. 110).

##### **4.1 Betrouwbaarheid**

Betrouwbaarheid is de mate waarin de onderzoeksbevindingen herhaald kunnen worden. De resultaten van een onderzoek moeten gereproduceerd kunnen worden. Maso en Smaling (1998) maken een onderscheid tussen interne en externe betrouwbaarheid. De interne betrouwbaarheid is de overeenstemming tussen bepaalde onderzoekers binnen een onderzoek. We duiden dit met intersubjectieve overeenstemming tussen de onderzoekers.<sup>10</sup> Daarnaast is externe betrouwbaarheid van belang voor de kwaliteit van het onderzoek. We moeten zorgen voor een herhaalbaarheid van het hele onderzoek, inclusief alle tussen- en eindresultaten, die door andere onafhankelijke onderzoekers in dezelfde situatie kan worden nagegaan volgens hetzelfde onderzoeksopzet en met dezelfde methoden en technieken (Maso & Smaling, 1998).<sup>11</sup>

##### **4.2 Validiteit**

De betrouwbaarheid is een noodzakelijke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderzoek, maar onvoldoende. Er moet ook aandacht besteedt worden aan de validiteit of geldigheid van het onderzoek. Validiteit draait om de mate van overeenkomst tussen het bestudeerde verschijnsel in de empirische werkelijkheid en de uitspraken die de onderzoeker doet over dat verschijnsel. We spreken dus van valide onderzoeksbevindingen als vertekening voorkomen wordt en er recht gedaan wordt aan het bestudeerde verschijnsel. Ook hier kunnen we onderscheid maken tussen interne en externe validiteit. “*De interne validiteit heeft te maken met de vraag of de uitkomsten van het onderzoek als zodanig serieus te nemen zijn: vinden we terecht een bepaalde uitkomst?*” (Wardekker, 1999, p. 55). Het gaat met andere woorden om de deugdelijkheid van de verzamelde gegevens en de redeneringen waarop de conclusies gebaseerd

---

<sup>10</sup> Om aan deze eis te voldoen werden de gecodeerde vragenlijsten/interviews en verticale analyses door meerdere beoordelaars nagelezen en indien nodig aangepast. De horizontale analyse werd opgesteld in overleg met de vier personen die bij dit onderzoek betrokken waren.

<sup>11</sup> Om dit mogelijk te maken is er een uitgebreide rapportage gebeurd van de werkwijze en toegepaste procedures tijdens het onderzoek, zoals de wijze van dataverzameling en analyse.

zijn. Externe validiteit daarentegen heeft te maken met de overdraagbaarheid of generaliseerbaarheid van de onderzoeksbevindingen. De centrale vraag hierbij is: Wat is de transferwaarde van de onderzoeksresultaten voor gelijkaardige contexten? Onze gegevens kunnen niet veralgemeend worden naar de hele populatie (onderzoekswereld en beleidsmedewerkers) aangezien ons onderzoek peilt naar de mening van een specifieke doelgroep. Dit vormt echter geen probleem aangezien de doelstelling van het onderzoek geen generaliseerbare resultaten nastreefde. Het opzet van dit kwalitatieve gedeelte legde de nadruk op de betekenisgeving van een beperkte doelgroep over de hervorming secundair onderwijs.

### **Hoofdstuk 3: onderzoeksresultaten**

---

#### **1.Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs**

Volgens de respondenten ligt de meerwaarde van de hervorming voornamelijk bij de volgende factoren: de minder sterke band tussen socio-economische achtergrond van leerlingen en het schoolsysteem, de onderwijsvormen die vervangen worden door belangstellingsgebieden, het uitstel van studiekeuze en de structurele verandering hiervan (bv. inbouw van flexibiliteit), gelijke kansen, aandacht voor de overgang basis- naar secundair onderwijs en het werken aan gekwalificeerde uitstroom. Hoewel de ingebouwde differentiatie door een aantal respondenten als waardevol beschouwd wordt, blijft er een opsplitsing van een A en B stroom bestaan. Hierdoor ontstaat er opnieuw een sterke segregatie vanaf het begin. De initiatieven zijn goed, maar of deze ook een meerwaarde zullen hebben, is een vraag die veel respondenten niet kunnen of willen beantwoorden.

Het wegwerken van de zwakheden van het huidige onderwijssysteem zal niet lukken volgens de respondenten, over de vermindering er van is men positiever. De aangeboden structuur is een startpunt, maar de implementatie in scholen is belangrijker. Hervorming alleen is onvoldoende, andere zaken zijn nodig, zoals het nadenken over basisonderwijs en lerarenopleiding, het belang van communicatie naar ouders en jongeren, etc. Men kan zich ook afvragen of alle leerlingen de basisvorming wel aankunnen. Wanneer men bovendien dezelfde attesten blijft uitreiken zal er weinig veranderen aan de ongekwalificeerde uitstroom. Ook de afschaffing van onderwijsvormen zal structureel niets veranderen. Tot slot halen de respondenten aan dat ze geen verandering verwachten inzake het welbevinden van de jongeren. Aan de respondenten werd gevraagd om de motieven voor de hervorming van het secundair onderwijs volgens hun meerwaarde te rangschikken.<sup>12</sup> De overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs wordt algemeen beschouwd het meeste meerwaarde te bieden. Het motief 'leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers' wordt beschouwd het minste meerwaarde te bieden. Over de andere motieven heerst er verdeeldheid.

---

<sup>12</sup> Zie bijlage 10: kwantitatieve gegevens.

Volgens de respondenten is er bij het proces dat voorafging aan het voorstel geen analyse van de werkelijke praktijk gebeurd en heeft men zich weinig gebaseerd op internationaal onderzoek. Er werd bijvoorbeeld niet nagedacht over (een hervorming van) het basisonderwijs, waardoor sociale ongelijkheid niet aangepakt kan worden, of te laat. Verder werd er niet nagedacht over de lerarenopleiding en werden leraren onvoldoende betrokken. De hervorming zal bovendien geen meerwaarde bieden zolang studierichtingen gebonden blijven aan scholen omdat men dan in de eerste plaats kiest voor een school en niet voor een belangstellingsgebied/domein.

Op theoretisch vlak spreken de respondenten van een meerwaarde (structurele ingebouwdheid) van de nieuwe studiekeuzebegeleiding. Ze stellen zich echter vragen bij de uitwerking ervan. Een eerste bemerking die daarbij gemaakt wordt is dat men leerlingen wil oriënteren op basis van talent, maar dat het niet duidelijk is wat talent inhoudt. De vraag is ook of men met goede studiekeuzebegeleiding de leerlingen juist kunnen oriënteren. En wat is juist? Daarnaast worden de beslissingen genomen door dezelfde actoren, waardoor het denken rond studiekeuzebegeleiding niet veranderd. Tenslotte lijkt het ook niet wenselijk om leerlingen in het begin van het derde jaar reeds een belangstellingsdomein te laten kiezen (eerder kiezen na de tweede graad). Algemeen vinden onderzoekers dat er geen verschil is met de huidige studiekeuzebegeleiding, hoewel dit in theorie zo lijkt. Studiekeuzebegeleiding wordt aanzien als een proces dat de belangstelling van elke leerling zal moeten verhelfen, zowel op school- als op leerlingniveau. De studiekeuzebegeleiding zal in het nieuwe model structureel ingebouwd worden, in tegenstelling tot het huidige onderwijsmodel. Zowel in het nieuwe als in het huidige onderwijsmodel kiezen leerlingen in het begin van het derde leerjaar. Ook de onderliggende structuren en mechanismen i.v.m. studiekeuze verschillen niet. Leerlingen krijgen in beide modellen dezelfde mogelijkheden. Respondenten achten een uitgebreide nascholing en uitwerking van de competentieontwikkeling voor leraren noodzakelijk omdat de expertise van leraren en scholen nu nog te beperkt is. Differentiëren vraagt immers een grote didactische competentie. De activiteiten rond studiekeuzebegeleiding voor leerlingen kunnen niet opgelegd worden vanuit de overheid. Men moet rekening houden met de pedagogische vrijheid en enkel het resultaat controleren. *“De overheid kan hier niets opleggen. Dit is het terrein van de koepels en inrichtende machten”*

De algemene slaagkansen voor de hervorming worden beperkt ingeschat door de onderzoekers.<sup>13</sup> De hervorming leidt tot een individualisering wat voor studenten niet altijd positief is omdat ze zo niet het gevoel krijgen tot een groep te behoren. Het individuele leertraject en de oriëntatiebasis via talenten strookt niet met het idee van brede basisvorming. We kunnen enkele kritische factoren identificeren over het beleid en de structuur van de voorgestelde hervorming over de slaagkansen ervan. Respondenten zijn van mening dat er een specifiek beleid moet worden gevoerd om te bevorderen dat er meer scholen zijn die verschillende onderwijsvormen aanbieden. Verder vinden ze dat het beleid te weinig rekening houdt

---

<sup>13</sup> 4 onderzoekers denken dat de hervorming niet zal slagen, 2 denken deels.

met onderwijsonderzoek. Het zou beter zijn als er met proeftuinen zou worden gewerkt, omdat dit de pijnpunten zou blootleggen, terwijl men deze nu niet onderkent. Respondenten vinden dat het beleid te veel de oplossing zoekt in structuren in plaats van bij de leerkrachten zelf. De structuur van de hervorming gaat in de richting van algemeen onderwijs (breder dan nu het geval is) tot de leeftijd van 16. Elke school zou 1 belangstellingsgebied aanbieden met daarin zowel doorstromings- als arbeidsmarktgerichte keuzes. Wanneer de studiekeuze wordt uitgesteld, zou de invloed van sociale afkomst op de keuze moeten verminderen. Toch zijn er respondenten die vinden dat de hervorming gekenmerkt wordt door onzichtbare mechanismen die het watervalstelsel versterken. Nog een andere respondent zegt dat de eerste graad in de hervorming een combinatie is van een comprehensief systeem en een individugericht systeem (verlengde brede basis en talenten ontwikkelen).

Een respondent vindt dat de motieven voor de hervorming niet helder noch onderbouwd zijn. De assumpties voor de motieven zijn niet gevalideerd in de onderwijspraktijk. Een andere respondent vindt het nobel en raadzaam om de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen weg te werken, maar daar blijft het bij. Nog een andere respondent is van mening dat we in de richting gaan van geïndividualiseerd onderwijs. Als dit operationeel wordt gemaakt, zouden de individuele verschillen tussen leerlingen uitvergroot worden.

Over de noodzaak van een structuurwijziging is de mening van de respondenten verdeeld. Een aantal vindt de structuurwijziging noodzakelijk om de voorgestelde motieven te kunnen benaderen, maar vinden het voorstel te weinig gebaseerd op onderwijskundig onderzoek dat de huidige situatie analyseert. Anderen zeggen dan weer dat een structuurwijziging onvoldoende is en inhoudelijke wijzigingen noodzakelijk zijn waarbij leerkrachten moeten worden betrokken. Een respondent meent dat effecten van integratie en non segregatie weggewerkt kunnen worden met de hervorming, maar dat dit ook mogelijk is zonder de structuurwijziging. Nog een andere respondent legt meer de nadruk op een cultuurwijziging bij de relevante actoren, zoals leerkrachten, ouders, directie, etc. Een enkele respondent acht de hervorming enkel noodzakelijk voor de kansengelijkheid.

## **2. Comprehensief onderwijs**

Theoretisch gezien kan de voorgestelde hervorming beschouwd worden als een uitwerking van het comprehensief onderwijs. Niet alle respondenten zijn het hier mee eens<sup>14</sup>. Drie personen zijn niet akkoord en geven aan dat hét comprehensief onderwijs niet bestaat. Ook in de hervorming is er sprake van zowel een gemeenschappelijk als een gedifferentieerd gedeelte. De hervorming wordt niet beschouwd als een oplossing voor de bestaande selectiemechanismen. Daarvoor moet er nagedacht worden over de structuur van het leerplichtonderwijs.

---

<sup>14</sup> 2 respondenten gaan akkoord, 4 gaan niet akkoord, 1 respondent vindt in beperkte mate (maken een nuancering) en 2 respondenten vermijden de vraag



Aangezien het VSO een uitwerking is van het comprehensieve gedachtegoed kan de voorgestelde hervorming (theoretisch) ook vergeleken worden met het VSO. De respondenten vinden deze vergelijking echter niet opgaan. Hiervoor worden voornamelijk dezelfde redenen aangehaald zoals hierboven vermeld. Eén respondent haalt echter een recent onderzoek aan waaruit blijkt dat specifieke begaafdheid en belangstelling wel degelijk en rol spelen bij de studiekeuze in het secundair onderwijs, net als in het VSO. Wanneer vergeleken wordt met het buitenland, geven onderzoekers aan dat de vergelijking niet grondig en slechts in beperkte mate is gemaakt. Als de vergelijking al gemaakt is, wordt er weinig gebruik gemaakt van internationaal vergelijkend onderzoek en men redeneert ook sterk vanuit het eigen onderwijssysteem. Ze geven aan dat de vergelijking maken een moeilijke opgave is, omwille van de verschillende contextfactoren (andere populatie, complexiteit onderwijs). Ondanks het feit dat de vergelijking moeilijk is, wordt ze toch als wenselijk beschouwd. Beleidsmakers geven aan dat er wel naar onderwijssystemen in het buitenland is gekeken. Wanneer we kijken naar de analyse van het eigen onderwijssysteem in functie van de hervorming stelt een respondent dat het voorstel erg gebaseerd is op algemeen verspreide overtuigingen (waarvan sommige juist zijn, andere fout). Grondige analyse van het eigen onderwijssysteem is belangrijk. Zo is er in Vlaanderen weinig sprake van binnenklasdifferentiatie en wordt er voornamelijk gefocust op de gemiddelde leerling.

### **3. Kritische factoren**

We zien bij enkele respondenten dat de invloed van het dominante discours en de politieke partijen een rol kan spelen bij de invoering van een ondervernieuwing en/of een onderwijsmodel. Vanuit dit discours geeft men een invulling aan het secundair onderwijs. Bij de hervorming lijkt het alsof deze factoren niet in rekening werden gebracht waardoor het risico bestaat dat belangrijke factoren over het hoofd gezien worden. Een respondent haalt bijvoorbeeld het belang aan van de bestaande segregatie in Vlaanderen tussen de politieke zuilen: *“Hoe gaat men straks om met de scholen van het vrij gesubsidieerde net en het gemeenschapsonderwijs die elk een heel duidelijk ander publiek aantrekken.”*. Toch lijkt de dominantie van het marktgericht denken niet steeds de enige prioriteit. *“Bij de discussie over wat is nu de ideale structuur van het SO, wordt beroep gedaan obv onderzoek: wat is het meest effectief/efficiënt? Terwijl ik denk, nee het is niet alleen een onderzoeks- of wetenschappelijk gebaseerde discussie, maar ook politieke/normatieve beslissing, dit hangt samen met onze visie op SO, nog los van welk onderwijssysteem het meest effectief is.”*

De groep respondenten uit de onderzoekswereld drukken hun vertwijfeling uit over het draagvlak dat volgens hen zal ontbreken om de hervorming succesvol te kunnen doorvoeren. Dit heeft meerdere factoren volgens de respondenten (weinig onderbouwd en niet uitgetoet, weinig betrokken actoren bij de voorstellen, te weinig rekening met het onderwijsonderzoek). Een onderzoeker geeft hier een kritische visie op. Hij heeft enkele bezwaren tegen het creëren van een draagvlak en vindt dit ook zeer relatief gezien onze context van vrijheid van onderwijs waardoor er veel verschillende visies aanwezig

zijn in de Vlaamse context. Daarnaast is het onduidelijk in welke fase de hervorming zich bevindt, wat niet bevorderlijk is voor het draagvlak.

De contextfactoren van een land kunnen ook een bepalende invloed hebben op een hervorming, bijvoorbeeld de visie op sociale gelijkheid. Men wil in de hervorming vooral aandacht besteden aan het 'gelijke kansen' discours. Dit kunnen we, volgens een respondent, echter niet volledig gelijkstellen met de visie van egalitarisme. De vergelijking met andere landen waarin dit voorop staat is dan ook zeer moeilijk te maken zonder deze contextfactoren in rekening te nemen: *“De traditie van gelijkheid in Scandinavië is veel ruimer dan alleen in het onderwijs.”* Een andere respondent is het hiermee eens, en vindt het dus niet prioritair om blind te staren op structuren in andere landen. Daarentegen is het wel belangrijk dat via differentiepakketten leerachterstanden worden weggewerkt en verdiepingen/verbredingen worden mogelijk gemaakt. Een andere respondent vindt de discussie over sociale ongelijkheid in Vlaanderen dan weer vrij hypocriet. Men ziet een probleem maar zoekt niet naar fundamentele oplossingen. Wanneer bijvoorbeeld de schooltaal onvoldoende is aan de start van het SO, dan is het duidelijk dat het GOK-beleid geen effect heeft. Maar we kunnen ook niet verwachten van onderwijs dat ze verantwoordelijkheid opnemen om sociale gelijkheid tot stand te brengen. Dit behoort niet tot de taak van onderwijs. *“Ik pleit ervoor om onderwijs onderwijs te laten zijn. En dat we dingen niet van onderwijs mogen verwachten die er niet van te verwachten zijn.”* Een respondent vindt dat we een discussie moeten voeren over de onderliggende finaliteit in het onderwijs. We moeten eerst duidelijk weten wat we willen bereiken in het secundair onderwijs vooraleer men kan overstappen naar hervormingen. Een andere onderzoeker is het hiermee eens. De aanpak van sociale ongelijkheid hangt volgens de respondent samen met de manier waarop men omgaat met de burgers van een land: *“Waarom zouden kinderen hard werken op school wanneer men als ouder zonder te werken geld kan krijgen in ons Vlaams/Belgische zorgbestel? Waarom zou men de taal leren wanneer het vanuit maatschappelijk oogpunt niet nodig is voor een latere levenssituatie?”* Deze respondent vindt het zeer problematisch om de kwestie rond sociale ongelijkheid op te lossen omdat de context waarin het onderwijs zich bevindt diezelfde ongelijkheid niet aanpakt: *“het Vlaamse onderwijs is ingebed in een maatschappelijke context die diezelfde sociale ongelijkheid niet aanpakt”*. Multiculturalisme kan hiermee verbonden worden als een belangrijke contextfactor om bijvoorbeeld de nagestreefde sociale gelijkheid in onderwijs te bereiken. *“Het feit dat we in Vlaanderen zoveel immigratie kennen zal dat bemoeilijken. (...) Een ander concept van OKAN zal zich m.i. opdringen om die jongeren meer gelijke startkansen te geven in ons S.O. Dit is een aspect dat tot nu toe niet mee opgenomen is.”* Toch werd er geen rekening mee gehouden in de hervorming op welke manier ze deze problematiek zullen aanpakken.

Het onderwijs alleen kan, zoals hierboven reeds aangehaald, niet verantwoordelijk gesteld worden voor het bereiken van doelen als sociale gelijkheid. Andere actoren en maatregelen zullen hier een belangrijke rol in kunnen spelen. Er is een groot belang van overleg met partners en de communicatie naar de brede maatschappij. Daarnaast is het belangrijk dat we niet enkel de nadruk leggen op een nieuwe

onderwijsstructuur, maar ook aandacht besteden aan de scholen die het zullen moeten implementeren. Een onderzoeker vindt daarnaast dat de andere actoren te weinig werden betrokken bij de nota. De manier waarop een hervorming zal beoordeeld worden is ook afhankelijk van andere betrokken actoren, zoals ouders en leerkrachten. De verdeling die er nu bestaat in de onderwijsvormen zal naar mening van een onderzoekster niet wijzigen indien de achterliggende ideeën van deze actoren niet aangepast worden. Het is belangrijk om de verschillende stappen bij de concretisering van de hervorming te uiten. De onderwijsverstrekkers zullen zich op deze manier meer gaan identificeren met de hervorming.

Bij de rationaliteit van een land gaat het om belangrijke achterliggende visies die ingebakken zijn in een maatschappij. Dus stellen respondenten zich de vraag of een structuurwijziging voldoende zal zijn om de hervorming slaagkansen toe te kennen. De analyse werd onvoldoende gebaseerd op onderzoeksmatige analyse van de huidige situatie. *“Het is eerder gebaseerd op algemeen verspreide overtuigingen, waarvan er sommige juist en andere fout zijn.”* Volgens hem zullen we de ongelijkheid niet kunnen wegwerken omdat de feitelijke segregatie in onderwijs een gevolg is van schoolkeuze, en deze blijft aanwezig in het onderwijs. De achterliggende gedachte van de belangstellingsgebieden om gelijkheid te bevorderen is zeer relevant. Toch zal hier veel aandacht naar moeten uitgaan, gezien de hiërarchie die er steeds gemaakt wordt tussen onderwijsvormen. Overgang tussen deze belangstellingsgebieden mogelijk maken zal zorgen voor een gelijke waardering.

#### **Hoofdstuk 4: conclusie en discussie**

---

In dit onderzoeksrapport stonden drie onderzoeksvragen centraal. Aan de hand van een literatuurexploratie hebben we de eerste twee kunnen beantwoorden.

De eerste onderzoeksvraag luidde als volgt: Welke zijn de meest prominente invullingen van comprehensief onderwijs in recente onderzoeksliteratuur en welke overeenkomsten zien we met het hervormingsvoorstel van het secundair onderwijs in Vlaanderen? Op basis van exploratie van verschillende landen, bleken er grote gelijkheden te zijn wat betreft de invulling van comprehensief onderwijs. Het verschil situeert zich vooral in de ruimte die men laat voor differentiatie. Verder merken we dat er grote gelijkheden zijn tussen de grondslagen van comprehensief onderwijs en de voorgestelde hervorming. Ten eerste vinden we het idee terug van een verlening van de basisvorming, waarbij het verschil tussen algemeen vormend en technisch onderwijs verdwijnt. Daarnaast komt nadruk te liggen op een brede persoonlijke ontwikkeling bij leerlingen. Een derde overeenkomst is de aandacht voor een grote zorgbreedte. Een laatste gelijkenis is een geleidelijke studieoriëntering. Hieruit kan men besluiten dat de voorgestelde hervorming (theoretisch) beschouwd kan worden als een vorm van comprehensief onderwijs.

De tweede onderzoeksvraag die centraal stond was: Met welke kritische factoren vanuit internationale literatuur dient rekening gehouden te worden bij het invoeren van een onderwijshervorming als comprehensief onderwijs? Volgende aspecten zijn belangrijk om de mogelijkheid te bieden voor

comprehensief onderwijs: (1) Het politiek liberalisme dat de overhand neemt van een conservatieve politiek om ruimte te maken voor egalitarisme en sociaal-democratische partijen, (2) de aard van de achterliggende ideologie, (3) een alliantie vormen met belangrijke gemeenschappen om de elite te verdrijven en een sociale mix mogelijk te maken via middenscholen en (4) een alliantie tussen de sociaal-democraten en liberalen.

Aan de hand van kwalitatief onderzoek trachtten we ten slotte een antwoord te bieden op de derde onderzoeksvraag: Hoe staan experts en beleidsmakers ten opzichte van de hervorming en wat zijn volgens hun kritische factoren voor een succesvol beleid rond de hervorming? Hieruit kwam naar voren dat de meeste respondenten een meerwaarde zien in de voorgestelde hervorming. Dit vooral voor de motieven: overgang basisonderwijs naar secundair onderwijs, kansrijk onderwijs en studiekeuze en schoolloopbaan. Toch geven de respondenten echter aan dat er nog een aantal zaken ontbreken in het voorstel tot hervorming. Zo werd er geen analyse gedaan van de werkelijke praktijk en niet nagedacht over de functie van het basisonderwijs en secundair onderwijs en de lerarenopleiding. Daarnaast gaat men uit van oriëntatie op basis van 'talent', maar wordt er niet gedefinieerd wat talent dan inhoudt. De onderzoekers geven bovendien aan dat er te weinig vergelen werd met andere landen en te weinig beroep gedaan werd op internationaal onderzoek. Dit is opmerkelijk aangezien beleidsmakers echter wel aangeven dat uitvoerig naar onderwijssystemen in het buitenland gekeken werd. Hoewel dit moeilijk is omwille van allerlei contextfactoren, achten de onderzoekers dit toch wenselijk. Uit de literatuurstudie werd afgeleid dat de voorgestelde hervorming opgevat kan worden als een uitwerking van het comprehensief onderwijs. Dit kwam echter niet tot uiting in het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. De respondenten gaven aan er in de hervormingsnota gepleit wordt voor een brede basisvorming en tegelijk een oriëntering op basis van talenten. Dit sluit niet aan bij een zuivere comprehensieve vorm. Een vergelijking met het VSO was eveneens niet aan de orde. Tot slot wordt er gepleit om het onderwijs 'onderwijs' te laten zijn. Men gaat er van uit dat deze hervorming de sociale ongelijkheid niet zal oplossen. Het werken aan gelijke kansen is belangrijk maar men kan niet verwachten dat het onderwijs de verantwoordelijkheid opneemt om sociale gelijkheid tot stand te brengen.

## Referenties

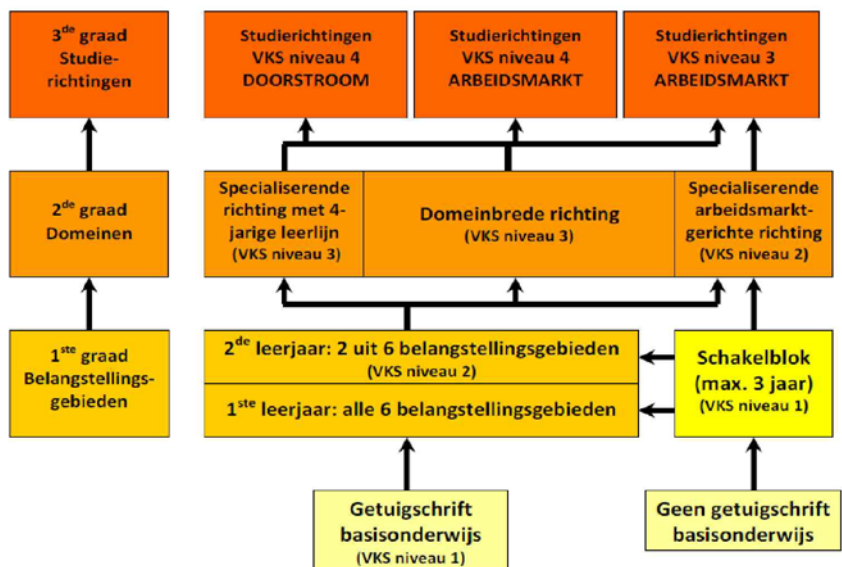
---

- Beyens, R. (1996). Hoofdstuk 1: Het studie- en beroepskeuzeprocess. In *Studiekeuze in de aanvangsjaren van het V.S.O.: Een verkenning van de problematiek van het al dan niet opvolgen van P.M.S.-adviezen*. (p.4-22). Ongepubliceerde masterthesis, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen, Afdeling didactiek.
- Bonte, E. (1981). *Tien jaar VSO*. Leuven: Kritak.
- Brants, G. (1987). Hoofdstuk 4: Ontstaan van het katholiek vernieuwd secundair onderwijs. In *Van categoriaal naar comprehensief: Een onderwijskundige studie van de wording van het katholiek V.S.O. (1945-1973) Met bijzondere aandacht voor de beleidsmomenten* (pp.78-115). Ongepubliceerde masterthesis, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen, Seminarie voor comparatieve pedagogiek.
- Coburn, C. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43, 343 -379.
- Declercq, E. (2002). Onderwijsloopbaanbegeleiding: een algemeen kader. In M. Borms, L. Claessens, M. D'aes, E. Declercq, W. De Hert, C. Detrez, et al. (eds.), *Handboek leerlingenbegeleiding 2* (pp. 119-134). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Deprez, E. (2010). "Ik kies dus ik ben": belangstelling en specifieke begaafdheid als determinanten van studiekeuze in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een kwantitatief onderzoek op basis van gegevens uit het LOSO-project. Niet-gepubliceerde licentiaatverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Doom, A. (1985). *Studiekeuze in de aanvangsjaren van het V.S.O.: Empirisch onderzoek bij een generatie leerlingen uit een katholieke scholengemeenschap* (p.395). Ongepubliceerde masterthesis, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der psychologie en pedagogische wetenschappen, Afdeling didactiek.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Feys, G. (n.d.). Het vernieuwd secundair onderwijs: Structuur. In J., Van Damme (2009-2010). *Didactiek van het secundair onderwijs*. [cursus]
- Feys, R., & Hullebus, M. (2011). Nederlandse Onderwijsraad en Expertisecentrum Beroepsonderwijs verwerpen uitstel studiekeuze & middenschool en hervormingsdruk vanwege OESO & PISA haaks op Smets hervormingsplan en op advies Vlaamse Onderwijsraad. *Onderwijskrant* (157), 2-5.

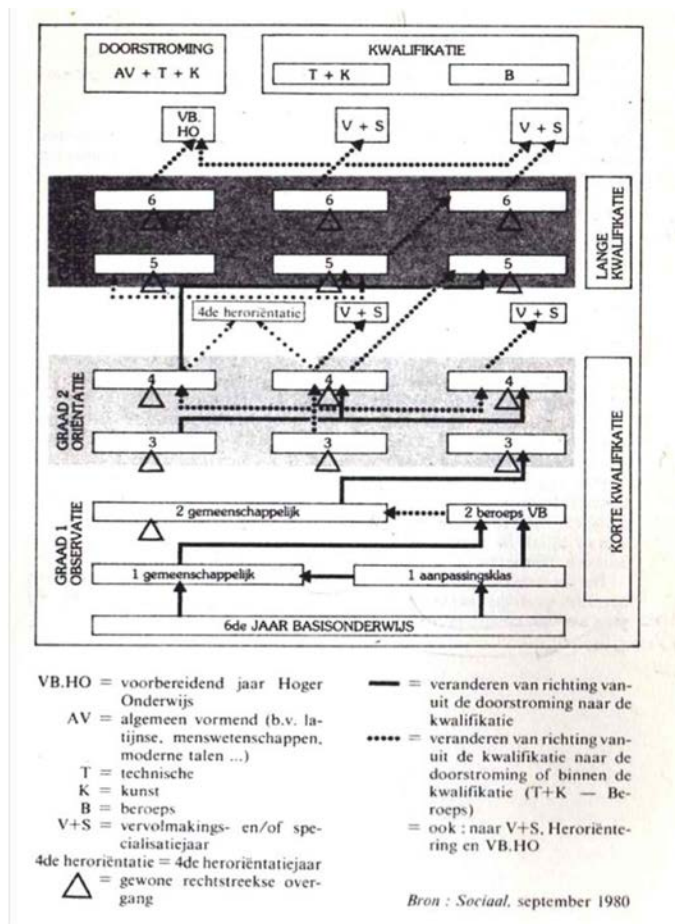
- Feys, R., Hullebus, M., Van Biervliet, P., & Gybels, N. (2009). Comprehensieve VSO-2 & ontplooiingsmodel: copie illusies en vergissingen VSO-1.verkwanseling talenten & achterstandsbeleid. *Onderwijskrant (151)*, 2-10.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Henkens, B. (2004). 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), 193-209.
- Hirtt, N., Nicaise, I., De Zutter, D. (2007). De school van de ongelijkheid. Antwerpen : EPO
- Janmaat, J. G., & Mons, N. (2011). Promoting ethnic tolerance and patriotism: The role of education system characteristics. *Comparative Education Review*, 55(1), 56-81.
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel (2010). *Vlaanderen scoort opnieuw uitstekend in PISA-onderzoek en blijft vice-kampioen van Europa*. Opgevraagd op 28 februari, 2011, via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/1207-PISA.htm>.
- Kelchtermans, G. (1999a). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en situatie in Vlaanderen. In B. Levering, & P. Smeyers (Eds.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp.68-83). Amsterdam: Boom.
- Kelchtermans, G. (1999b). De Biografische Methode. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 132-153). Amsterdam: Boom.
- Lacante, M., Van Esbroeck, R., & De Vos, A. (2008). *Met een dynamische begeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*. Eindrapport OBPWO projecten 04.01 & 02.02 en Ministerieel Initiatief. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel/ Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F., Van den Branden, K., & Verlot, M. (2004). *Beter, breder en met meer kleur: onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen een terugblik en suggesties voor de toekomst*. Opgehaald 7 maart 2011, van [http://www.steunpuntgok.be/downloads/visietekst\\_beter\\_breder\\_en\\_met\\_meer\\_kleur](http://www.steunpuntgok.be/downloads/visietekst_beter_breder_en_met_meer_kleur). pdf
- Leschinsky, A., Mayer, K.U. (1999). Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. In A. Leschinsky, Mayer, K.U. (eds.). *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe (2nd edition)* (pp. 13-39). Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Meppel: Boom.
- Maresca, B., & Poquet, G. (2003). Les ségrégation sociales minent le collège unique : L'exemple de l'Ile de-France. *Consommation et modes de vies, note du CREDOC*, 165.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.

- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Le Seuil.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011). *Les niveaux d'enseignement*. Opgevraagd op 2 mei, 2011, via <http://www.education.gouv.fr>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Afgehaald 26 februari, 2011, van <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- Paterson, L. (1997). Individual autonomy and comprehensive education. *British Educational Research Journal* 23(3), 315-327.
- Power, S. (1997). Not drowning but waving? Comprehensive education in the 1990's. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 445-450.
- Radnor, H. (2002). Watch, listen, ask, record. In H. Radnor (Ed.), *Researching your professional practice. Doing interpretive research*. (pp. 48-67). Buckingham: Open University Press.
- Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs* [Elektronische versie]. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Brussel.
- Standaert, R. (1985). Een aantal waarden van het comprehensief onderwijs. In R. Standaert, *Comprehensief onderwijs en VSO* (pp. 5-24). Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs.
- Standaert, R. (1988). De noodzaak van geleidelijke oriëntering. *PMS-tijdschrift*, 33 (1), 2-22.
- Van Esbroeck, R. (1995). Beschouwingen bij het drie-lijnen model. *PMS-Leuven*, 23 (1), 28-40.
- Tomlinson, J. R. G. (1991). Comprehensive education in England and Wales, 1944-1991. *European Journal of Education*, 26(2), 103-117.
- Wardekker, W. (2003). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In P. Smeyers & B. Levering (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien* (pp.50-67). Amsterdam: Boom.
- Wiborg, S. (2004). Education and social integration. A comparative study of the comprehensive school system in Scandinavia. *London Review of Education*, 2(2), 83-93.
- Wiborg, S. (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education*, 39(4), 539-556.
- Wielemans, W. (1996a). *Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid. Het onderwijs in Duitsland*. Leuven: Garant.
- Wielemans, W. (1996b). *Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid. Het onderwijs in België*. Leuven: Garant.
- Wielemans, W., & Vermeerbergen, I. (1990). *Basisvorming in het voortgezet onderwijs*. Leuven: Garant.
- Yates, A. (1971). The development of comprehensive education in England. *International Review of Education*, 17(1), 58-65.

**Bijlage 1: Figuren**



**figuur 1: structuur van het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010)**



**Figuur 2: structuur van het VSO; Bonte (1981)**



### **1. Engeland**

In 1965 kwam er als reactie op het bestaande tripartite systeem – grammar schools, technical schools en modern schools – de ‘circular 10/65’ (Power, 1997). Men wilde niet langer dat het onderwijs bestond uit selectie en opsplitsing van leerlingen. Gedurende de overgang naar comprehensief onderwijs, konden er zes verschillende types onderscheiden worden: (1) volledig comprehensief programma van 11 tot 18jaar, (2) comprehensief onderwijs dat bestond uit twee delen: alle leerlingen gingen naar ‘junior’ tot 11 à 13 jaar, nadien alle leerlingen naar ‘senior’ tot 18jaar, (3) alle leerlingen tot ‘junior’ (13 à 14jaar), nadien stoten sommigen door naar ‘senior’, (4) alle leerlingen naar ‘junior’ tot 13 à 14jaar, nadien mogelijkheid tot schoolverlaten of doorgaan naar ‘senior’, (5) comprehensief onderwijs vanaf 11jaar tot 16jaar, met colleges voor 16plussers, (6) middenschole van 8 à 9 jaar tot 12 à 13 jaar, comprehensief onderwijs vanaf 12 à 13 jaar tot 18 jaar (Yates, 1971). Uit verschillende onderzoeken bleek dat het niet wenselijk is om alle leerlingen op één lijn te plaatsen (Power, 1997; Paterson, 1997; Tomlinson, 1991). Er moet een zekere ruimte blijven voor differentiatie om in te gaan op noden van verschillende doelgroepen (Heath & Clifford, 1996, in Power, 1997). In de jaren tachtig werd er een project rond het ‘Standard Grade System’ ontwikkeld, waarin een algemeen curriculum centraal stond met mogelijkheden tot differentiatie. Het nadeel aan dit project was dat de kinderen uit lagere klassen in de richtingen terecht kwamen voor minder presterenden en kinderen uit hogere klasse in de richtingen voor leerlingen met hogere capaciteiten (Gamoran, 1995, in Paterson, 1997). Volgens Tomlinson (1991) kunnen we stellen dat er voldoende bewijs is om het comprehensieve gedachtegoed te vrijwaren: *“The evidence is now irrefutable that public examination results and especially the proportion of the 16+ age-group achieving examination successes rose significantly during the 1980’s”* (DES, 1991, in Tomlinson, 1991, p. 116). Dit is volgens Tomlinson (1991) te wijten aan de maturiteit van het comprehensieve gedachtegoed dat gegroeid is doorheen de jaren. Hij vindt dan ook dat het comprehensieve principe gevrijwaard is van te blijven bestaan.

We herkennen de classificatie van Mons (2007) in bovenstaande onderzoeken en gegevens van andere auteurs. Het gangbare model in de UK kunnen we omschrijven als een langdurig gemeenschappelijk curriculum waarin differentiatie naargelang interesses en capaciteiten toch mogelijk blijft.

## **2. Duitsland**

In Duitsland kan de eerste cyclus van het voorgezet onderwijs (van 10 respectievelijk 12 tot 15 jaar) gevolgd worden in verschillende scholen: de 'Hauptschule', de 'Realschule', het 'Gymnasium' en de 'Gesamtschule'. De Gesamtschule heft het onderscheid tussen de drie traditionele schoolvormen op door een gemeenschappelijke school voor allen. Men heeft getracht differentiatievormen te ontwikkelen die individuele bevorderingen verbeteren, gemeenschappelijk leren zo lang mogelijk realiseren en die schoolloopbanen zo lang mogelijk openhouden. Voor belangrijke prestatievakken (Duits, Engels en wiskunde) worden prestatieniveaugroepen gevormd (Wielemans & Vermeerbergen, 1990). Volgens Wielemans (1996a) is de Gesamtschule een comprehensief schooltype. In alle deelstaten werden nieuwe Gesamtschule opgericht, toch verschillen deze qua vormgeving en verdere ontwikkeling (Wielemans & Vermeerbergen, 1990). Er werden vele initiatieven ontplooid op het gebied van differentiatie- en leerplanconcepten. De bedoelde coördinatie kwam echter nooit goed van de grond. Van systematiek en samenhang was er geen sprake (Wielemans, 1996a). Het oprichten van comprehensieve scholen stagneerde in de tweede helft van de jaren 70 omwille van de groeiende politieke polarisering. Uiteindelijk mondde dit uit in het compromis van 1982 ('Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen'). Hiermee werd een basisstructuur voor de Gesamtschulen voorgeschreven. Het traditionele schoolsysteem had hier duidelijk zijn stempel op gedrukt doordat traditionele afsluitingen werden overgenomen en grote nadruk werd gelegd op differentiatie op basis van prestaties. Hierdoor werd de comprehensieve school 'besmet' door de kenmerken van het traditionele systeem. De tweesporigheid - naar het naast elkaar bestaan van comprehensieve en traditionele scholen - heeft er zeker tot geleid dat comprehensieve scholen belangrijke toegevingen moesten doen. Het experimentele karakter van de comprehensieve scholen was bovendien een aanleiding tot variëteit aan organisatievormen en curricula. Hierbij werd een basisvorming voor allen niet altijd gewaarborgd (Wielemans & Vermeerbergen, 1990).

Het percentage leerlingen dat kiest voor comprehensieve scholen is zeer laag in Duitsland. (Leschinsky & Mayer, 1999). Hoewel de Gesamtschule terrein wint is het globaal genomen toch een nog tamelijk marginaal verschijnsel (Wielemans, 1996a). In sommige streken kwam het comprehensief onderwijs praktisch niet van de grond (bv: Savony, Baden-Württemberg). Toch is het verhaal niet helemaal negatief. Comprehensieve scholen in de (oude) Bondsrepubliek Duitsland hebben duidelijke successen geboekt. Ze zorgden voor een hogere kwaliteit van het onderwijs (Realschule niveau) voor meer studenten, in vergelijking met het gediversifieerde schoolsysteem. De prestaties van de studenten in de 11<sup>de</sup>, 12<sup>de</sup>, 13<sup>de</sup> graadklassen is iets hoger. Deze verschillen verliezen echter hun eigenheid omdat het traditionele systeem evolueert dezelfde richting (Leschinsky & Mayer, 1999).

Wielemans & Vermeerbergen (1990) concluderen dat de ‘tijdsgeest’ (sociale mentaliteit) waarin het streven naar kansgelijkheid door comprehensieve scholen plaatsvond van groot belang was. De huidige ‘tijdsgeest’ blijkt minder gunstig te zijn voor een dergelijke onderwijsopvatting. Huidige dominante ‘economiserende tendens’ accepteert (en wenst) een onderwijssysteem met een differentiëring van de basisvorming naar inhoud en niveau.

### **3. Frankrijk**

Het secundair onderwijs in Frankrijk bestaat uit ‘le collège’ en ‘le lycée’. ‘Le collège’ bestaat uit vier leerjaren (‘sixième’, ‘cinquième’, ‘quatrième’ en ‘troisième’) die in drie cyclussen opgedeeld kunnen worden. ‘Le sixième’ behoort tot de aanpassingscyclus waarbij er vooral aandacht is voor het in stand houden van de verworven kennis uit het basisonderwijs en het aanpassen aan het secundair onderwijs. ‘Le cinquième’ en ‘quatrième’ worden gegroepeerd in de centrale cyclus waarbij kennis en know-how uitgediept worden. Er wordt voornamelijk gefocust op schoolse moeilijkheden en onderwijsoriëntatie. ‘Le troisième’ wordt ten slotte de oriëntatiecyclus genoemd en heeft als taak het vervolledigen van het college en het voorbereiden op een algemene, technologische of professionele opleiding in het lyceum. De leerlingen ontvangen dan een diploma ‘le diplôme national du brevet’. Na het college kunnen de leerlingen naar ‘le lycée’ waar ze een algemene (voorbereiding op universiteit), technologische (voorbereiding op korte studies) of professionele (meer praktijkgericht) opleiding kunnen volgen. (Ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011).

Ongeveer 35 jaar geleden werd comprehensief onderwijs in Frankrijk ingevoerd onder de term ‘collège unique’ (Hullebus, Van Biervliet, & Gybels, 2008). De hervorming Haby uit 1975 wilde een soort van pedagogische instellingen creëren, die zich aanpasten aan de diversiteit van de leerlingen (Maurin, 2007). Deze ‘nieuwe’ middenschool, moest tevens een overgang vormen tussen het lager onderwijs en het lyceum. Men wilde een specifiek lerarenkorps vormen dat in deze middenschool basiskennis uit het lager onderwijs moest uitbouwen (Maresca & Poquet, 2003). Men is er echter van overtuigd dat het ‘collège unique’ te eenzijdig theoretisch opgevat werd. Dit leidde tot lagere leerprestaties en tot minder in plaats van meer gelijkheid (Feys & Hullebus, 2011). Enerzijds zijn er de ‘goede’ leerlingen die zich voldoende konden aanpassen aan de docerende aanpak van leerlingen, maar anderzijds de grote massa leerlingen die zich daaraan niet konden aanpassen. Onder deze laatste groep valt een groeiend aantal jongeren die al vanaf het begin van de middenschool mislukken of opgeven (Maresca & Poquet, 2003). Bulle (geciteerd in Feys, Hullebus, Van Biervliet & Gybels, 2009) haalt aan dat dit comprehensieve onderwijs oorspronkelijk bedoeld was voor leerling die aan het einde van het basisonderwijs al bijna een mislukte onderwijs carrière tegemoet gingen. Echter, deze leerlingen werden er net de dupe van. De problemen die deze

leerlingen hebben, moeten volgens haar niet bij het begin van het basisonderwijs aangepakt worden, maar veel vroeger.

Op dit moment wil president Sarkozy het ‘collège unique’ vervangen door een gedifferentieerde lagere cyclus. Men wil daarbij ”*donner le maximum à chacun plutôt que le minimum à tous*” (Feys, Hullebus, Van Biervliet, & Gybels, 2009). De kritiek op dit ‘collège unique’ is dat het geleid heeft tot een algemene daling van het onderwijsniveau en specifiek voor een degradatie van het technisch en beroepsonderwijs. Dit wordt onder andere bevestigd door de zwakke PISA-scores. Uit een enquête blijkt bovendien dat de meerderheid van de leerkrachten tegenstander is van dit comprehensieve onderwijs. Het is in de praktijk echter moeilijk een structuurhervorming door te voeren (Feys, Hullebus, Van Biervliet & Gybels, 2009).

#### **4. Zweden als archetype van het comprehensieve schoolmodel**

Zweden is één van de landen met een succesvolle invoering van het comprehensief onderwijs. Wielemans (1986) omschrijft het uitgangspunt in het Zweeds onderwijsmodel als volgt: zoveel mogelijk elke fysische, sociale en psychologische segregatie vermijden. De uitgangspunten en karakteristieken van dit onderwijsmodel kunnen mogelijk handvaten bieden voor een succesvolle invoering ervan in andere landen, dus maakte Wielemans (1986) hier een overzicht van: (1) non segregatie en integratie van alle kinderen ongeacht sociale afkomst, geslacht en levensovertuiging, (2) vrije keuze van vakken en studierichtingen, (3) combinatie van theoretische en praktische vorming voor allen, (4) continu ontwikkelingsproces van de leerling als geheel: zowel cognitief, affectief, sociaal en fysisch-praktische ontwikkeling, (5) nieuwe relaties en verbanden leggen tussen vakken, (7) flexibele onderwijs- en schoolorganisatie, (8) vermijden van doodlopende studieloopbaan, (9) gedecentraliseerde besluitvorming en (10) school met openheid naar de samenleving.

### **Bijlage 3: Methodologische aanpak reviewstudie**

---

Er werd gezocht met behulp van de zoekrobots 'Librisource Plus: Education Sciences' en 'Google Scholar' naar internationale tijdschriften met peer review:

Via deze aanpak omvatte de zoekopdracht meerdere relevante databanken, namelijk alle tijdschriften uit de 'Social Sciences Citation Index' (SSCI), 'Arts en Humanities Citation Index', 'Web of Science', 'Academic Search Premier', 'Educational Resources Information Center (ERIC)', 'FRANCIS', en 'Sociological Abstracts'.

Voor de zoekopdrachten maakten we gebruik van zowel Nederlandse als Engelse zoektermen. Dit was mede afhankelijk van het thema dat werd opgezocht. De Nederlandse zoektermen waren: comprehensief onderwijs, onderwijsmodellen, onderwijsstructuur, VSO, Vernieuwd Secundair Onderwijs, studiekeuze, studiekeuzebegeleiding, secundair onderwijs, schoolsysteem, comprehensief onderwijs Nederland. De Engelse zoektermen waren: comprehensive education, comprehensive education + land (Scandinavië, Engeland, Duitsland, Frankrijk, Nederland), Education system characteristics, comprehensive school system, choice of study, study choice, types comprehensive education, college unique.

#### **Bijlage 4: Gecontacteerde respondenten**

---

Selectie:

- Acht personen van het Kabinet Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel, die begaan zijn met onderwijs.
- Twee personen van de werkgroep van de hervorming secundair onderwijs.
- De groep onderzoekers van de Katholieke Universiteit Leuven bedroeg 11 personen, waaronder enerzijds professoren en anderzijds doctoraatsstudenten.
  - o Centrum Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding
  - o Centrum Onderwijseffectiviteit en evaluatie
- Vanuit de Universiteit Gent werden 9 personen gecontacteerd uit de vakgroep onderwijskunde.

## **Bijlage 5: Redenen tot weigering deelname onderzoek**

---

- Niet bezig met secundair onderwijs qua onderzoeksinteresse en dus geen gefundeerde mening kunnen geven hetgeen misschien zelfs een vertekening van de gegevens zou betekenen.
- Tijdsgebrek.
- Niet gespecialiseerd in het secundair onderwijs (Kabinet).
- Kabinet: in onderling overleg zouden twee betrokken personen met de hervorming meewerken.
- Geen actieve deelname meer aan de conceptuele uitwerking van het dossier (Kabinet).
- Ik ben niet bezig met secundair onderwijs.
- Ik heb mijn mening reeds uitgesproken op het kabinet, dus ik vind het nu delicaat om deze vragenlijst in te vullen.
- Te druk wegens visitatie.
- Neemt niet deel omdat het geen win-win situatie is, geeft de voorkeur aan doctoraatsaanvragen.
- Als vertegenwoordiger van de overheid vind ik het niet verantwoord mijn mening op de nota van de minister naar buiten te brengen.
- Tot slot konden we drie personen telefonisch overtuigen, we ontvingen uiteindelijk echter geen antwoord.

## Bijlage 6: Overzicht respondenten <sup>15</sup>

---

<b>Respondent</b>	<b>Functie</b>	<b>Plaats van tewerkstelling</b>
Lucie	Professor	Katholieke Universiteit Leuven – CO&E <sup>16</sup>
Ludo	Professor	Katholieke Universiteit Leuven – CO&E
Leo	Professor	Katholieke Universiteit Leuven – COBV&L <sup>17</sup>
Lies	Doctoraatstudent	Katholieke Universiteit Leuven – COBV&L
Lars	Professor	Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde
Lien	Professor	Universiteit Gent – Vakgroep Onderwijskunde
Lode	Raadgever Onderwijs	Kabinet Onderwijs, Jeugd, Gelijke kansen en Brussel
Linda	Afdelingshoofd Secundair en Volwassenenonderwijs	Departement Onderwijs en Vorming - Werkgroep Hervorming Secundair Onderwijs

---

<sup>15</sup> Er werd gebruik gemaakt van pseudoniemen

<sup>16</sup> Centrum Onderwijseffectiviteit en Evaluatie

<sup>17</sup> Centrum Onderwijsbeleid en –Vernieuwing en Lerarenopleiding



## **Bijlage 7: interviewleidraad beleidsmedewerkers**

---

Vragenlijst: Studiekeuzebegeleiding in de voorgestelde onderwijshervorming

De insteek van ons onderzoek is de hervorming Secundair Onderwijs, met de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren'. We gaan de nieuwe ideeën, motieven en kenmerken vergelijken met de comprehensieve idealen in andere landen.

Met deze vragenlijst willen we zicht krijgen op kritische factoren die het succes van de hervorming zullen bepalen. Op deze manier willen we een beeld krijgen van de meerwaarde van de huidige hervorming volgens onderzoekers en beleidsmakers.

Ik wil ook nog benadrukken dat de gegevens uit deze vragenlijst strikt vertrouwelijk behandeld zullen worden. Alles wat wordt gezegd, blijft dus anoniem en vertrouwelijk. Dit betekent concreet dat we in verslagen en rapporteringen pseudoniemen zullen gebruiken voor namen en personen.

Als u nog vragen of opmerkingen heeft, mag u die altijd geven.

### **Deel 1: Identificatie- en situatiegegevens**

1. Naam:

(Ter informatie om te weten wie de vragenlijst ingevuld heeft. Om de anonimiteit te garanderen wordt in het verdere onderzoek gebruik gemaakt van pseudoniemen.)

2. Geboortjaar: 19.....

3. Geslacht:

Man

Vrouw

## **Deel 2: Oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’.**

4. Bent u op de hoogte van de recente hervormingen van het Vlaamse onderwijs?

- Ja
- Neen

5. Welke meerwaarde biedt volgens u de voorgestelde hervorming ten opzichte van het huidig onderwijsmodel?

## **Deel 3: Studiekeuzebegeleiding binnen de voorgestelde onderwijshervorming**

6. Biedt de hervorming een meerwaarde voor de studiekeuzepraktijk? Licht uw antwoord toe.

7. Zijn er volgens u grote verschillen tussen de studiekeuzepraktijk in het huidig onderwijsmodel en de voorgestelde hervorming?

8. Schoolloopbaanbegeleiding en gefaseerde studiekeuze vormen een rode draad doorheen de hervorming.

a. Welke concrete activiteiten zullen georganiseerd worden om leraren, leerlingenbegeleiders,... voor te bereiden op deze taak? (bv: financiële middelen, leerkrachten die een aantal uren worden vrijgesteld, verandering in de lerarenopleiding,...)

b. Welke activiteiten hadden jullie in gedachten voor de leerlingen? Of mag de school dit autonoom uitwerken?

c. De keuze van de studierichting wordt ook sterk beïnvloed door het thuismilieu (bv: ouders willen dat hun kinderen een studierichting kiezen in het ASO. Zo krijgen hun kinderen maximale kansen en vergroten ze de mogelijkheden in beroepskeuze,...). In de voorgestelde hervorming spreekt men niet langer van ASO/TSO/BSO. Denkt u dat een naamsverandering veel aan dit fenomeen gaat veranderen?

#### Deel 4: Motieven voor de onderwijs hervorming

9. Rangschik de volgende motieven voor de hervorming van het secundair onderwijs volgens de meerwaarde die ze bieden. (Links is het motief dat het meeste meerwaarde biedt, rechts de minste meerwaarde)

- (1) overgang basisonderwijs - secundair onderwijs
- (2) kansrijk onderwijs
- (3) studiekeuze en schoolloopbaan
- (4) welbevinden
- (5) uitstroom en kwalificaties
- (6) leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

--	--	--	--	--	--

10. Vindt u dat de structuurwijziging noodzakelijk is om aan deze motieven te werken?

#### Deel 5: Vergelijking Comprehensief onderwijs

11. Stelling: De voorgestelde hervormingen sluit aan bij het comprehensieve gedachtegoed.

- Akkoord
- Niet akkoord

12. Het vernieuwd secundair onderwijs van de jaren '70 was ook een uitwerking van het comprehensieve gedachtegoed. Een aantal jaren later stapte men hier toch weer van af. Werd er volgens u rekening gehouden met dit gegeven bij het ontwerp van de hervorming? Zo ja, hoe dan?

13. Vergelijking andere landen

- a. Verschillende Europese landen zijn doorheen de jaren overgestapt naar comprehensief onderwijs. Veel van hen stapten hier toch weer van af, andere waren dan weer succesvol. Werd er bij het ontwerpen van de hervorming de vergelijking met andere landen gemaakt?

- b. Welke meerwaarde biedt de voorgestelde hervorming ten opzichte van het comprehensief onderwijs?

## **Deel 6: Politieke factoren**

14. Ideologische factoren blijken uit onderzoek beïnvloedend te zijn bij een hervorming. Dit impliceert dat er altijd voor- en tegenstanders zijn voor een hervorming. Denkt u dat er voldoende draagvlak zal zijn voor de hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen? Hoe denkt u dit draagvlak te bereiken?

15. Tijdens de hervorming naar comprehensief onderwijs in andere landen kwam de nadruk te liggen op egalitarisme of sociale gelijkheid. Past deze rationaliteit in onze samenleving waarin een marktgerichte visie in het onderwijs centraal staat?

16. De oriëntatienota beschrijft enkele zwakheden van het bestaande secundair onderwijs: slechte overgang tussen basis- en secundair onderwijs, invloed van het sociaal milieu, kwestie van het watervalsysteem, ongekwalificeerde uitstroom, laag welbevinden en nadruk op specifiek opleiding i.p.v. brede vorming. Kan de hervorming volgens u een antwoord bieden op deze problematieken?

17. In Scandinavische landen is er nog steeds een onderwijsmodel gebaseerd op het comprehensieve gedachtegoed. De grote mate van gelijkheid in deze landen is daar mede een beïnvloedende factor van. Denkt u dat de hervorming kan tegemoet komen aan motieven zoals het wegwerken van de invloed van sociale afkomst in de Vlaamse context?

18. Een uitgangspunt in het Zweedse onderwijsmodel is de integratie en non-segregatie van leerlingen ongeacht afkomst, geslacht en levensovertuiging. Denkt u dat dit haalbaar is in onze multiculturele samenleving? Kunnen we met andere woorden effecten van bovenstaande factoren wegwerken met het voorstel voor hervorming van het secundair onderwijs?

19. Laatste vraag: Denkt u dat de hervorming in haar opzet gaat slagen?

- Ja
- Neen

## **Bijlage 8: interviewleidraad onderzoekers**

---

### Vragenlijst: Studiekeuzebegeleiding in de voorgestelde onderwijshervorming

De insteek van ons onderzoek is de hervorming Secundair Onderwijs, met de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren'. We gaan de nieuwe ideeën, motieven en kenmerken vergelijken met de comprehensieve idealen in andere landen.

Met deze vragenlijst willen we zicht krijgen op kritische factoren die het succes van de hervorming zullen bepalen. Op deze manier willen we een beeld krijgen van de meerwaarde van de huidige hervorming volgens onderzoekers en beleidsmakers.

Ik wil ook nog benadrukken dat de gegevens uit deze vragenlijst strikt vertrouwelijk behandeld zullen worden. Alles wat wordt gezegd, blijft dus anoniem en vertrouwelijk. Dit betekent concreet dat we in verslagen en rapporteringen pseudoniemen zullen gebruiken voor namen en personen.

Als u nog vragen of opmerkingen heeft, mag u die altijd geven.

### **Deel 1: Identificatie- en situatiegegevens**

20. Naam:

(Ter informatie om te weten wie de vragenlijst ingevuld heeft. Om de anonimiteit te garanderen wordt in het verdere onderzoek gebruik gemaakt van pseudoniemen.)

21. Geboortjaar: 19.....

22. Geslacht:

- Man
- Vrouw

## Deel 2: Oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’.

23. Bent u op de hoogte van de recente hervormingen van het Vlaamse onderwijs?

- Ja
- Neen

24. Welke meerwaarde biedt volgens u de voorgestelde hervorming ten opzichte van het huidig onderwijsmodel?

## Deel 3: Studiekeuzebegeleiding binnen de voorgestelde onderwijshervorming

25. Biedt de hervorming een meerwaarde voor de studiekeuzepraktijk? Licht uw antwoord toe.

26. Zijn er volgens u grote verschillen tussen de studiekeuzepraktijk in het huidig onderwijsmodel en de voorgestelde hervorming?

## Deel 4: Motieven voor de onderwijshervorming

27. Rangschik de volgende motieven voor de hervorming van het secundair onderwijs volgens de meerwaarde die ze bieden. (Links is het motief dat het meeste meerwaarde biedt, rechts de minste meerwaarde)

- (7) overgang basisonderwijs - secundair onderwijs
- (8) kansrijk onderwijs
- (9) studiekeuze en schoolloopbaan
- (10) welbevinden
- (11) uitstroom en kwalificaties
- (12) leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

--	--	--	--	--	--

28. Vindt u dat de structuurwijziging noodzakelijk is om aan deze motieven te werken?

## **Deel 5: Vergelijking Comprehensief onderwijs**

29. Stelling: De voorgestelde hervormingen sluit aan bij het comprehensieve gedachtegoed.

- Akkoord
- Niet akkoord

30. Uit empirische gegevens over het VSO blijkt dat leerlingen hun studiekeuze vooral baseren op hun algemene begaafdheid en sociale herkomst en niet zozeer op specifieke aanleg en belangstelling. Nochtans beoogde het VSO een keuze op basis van de aanleg en belangstelling van de leerling. Ook de hervormingen beogen een studiekeuze op basis van talenten en interesses. Hoe zou volgens u de hervorming er moeten uitzien opdat ze niet in hetzelfde patroon als het VSO zou vervallen?

31. Vergelijking andere landen

- a. Verschillende Europese landen zijn doorheen de jaren overgestapt naar comprehensief onderwijs. Veel van hen stapten hier toch weer van af, andere waren dan weer succesvol. Werd er bij het ontwerpen van de hervorming de vergelijking met andere landen gemaakt?
- b. Welke meerwaarde biedt de voorgestelde hervorming ten opzichte van het comprehensief onderwijs?

## **Deel 6: Politieke factoren**

32. Ideologische factoren blijken uit onderzoek beïnvloedend te zijn bij een hervorming. Dit impliceert dat er altijd voor- en tegenstanders zijn voor een hervorming. Denkt u dat er voldoende draagvlak zal zijn voor de hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen?

33. Tijdens de hervorming naar comprehensief onderwijs in andere landen kwam de nadruk te liggen op egalitarisme of sociale gelijkheid. Past deze rationaliteit in onze samenleving waarin een marktgerichte visie in het onderwijs centraal staat?

34. De oriëntatienota beschrijft enkele zwakheden van het bestaande secundair onderwijs: slechte overgang tussen basis- en secundair onderwijs, invloed van het sociaal milieu, kwestie van het watervalstelsel, ongekwalificeerde uitstroom, laag welbevinden en nadruk op specifiek opleiding i.p.v. brede vorming. Kan de hervorming volgens u een antwoord bieden op deze problematieken?

35. In Scandinavische landen is er nog steeds een onderwijsmodel gebaseerd op het comprehensieve gedachtegoed. De grote mate van gelijkheid in deze landen is daar mede een beïnvloedende factor van. Denkt u dat de hervorming kan tegemoet komen aan motieven zoals het wegwerken van de invloed van sociale afkomst in de Vlaamse context?

36. Een uitgangspunt in het Zweedse onderwijsmodel is de integratie en non-segregatie van leerlingen ongeacht afkomst, geslacht en levensovertuiging. Denkt u dat dit haalbaar is in onze multiculturele samenleving? Kunnen we met andere woorden effecten van bovenstaande factoren wegwerken met het voorstel voor hervorming van het secundair onderwijs?

37. Laatste vraag: Denkt u dat de hervorming in haar opzet gaat slagen?

- Ja
- Neen



### Verticale Analyse Ludo

Volgens Ludo is het nog niet helemaal duidelijk welke meerwaarde de voorgestelde hervorming zal hebben op het bestaande onderwijsmodel. Of die meerwaarde er zal zijn hangt af van twee belangrijke factoren, namelijk (1) de substantiële differentiatie (inclusief remediëring) moet voor een ruimere groep leerlingen mogelijk zijn voor de algemene vakken in de eerste graad, (2) er moet een echte toenadering plaatsvinden tussen de verschillende onderwijsvormen (ook op het niveau van de scholen) in de tweede graad. De specifieke meerwaarde van de studiekeuzepraktijk is nog niet gewaarborgd volgens Ludo. Hij stelt zich vragen bij de haalbaarheid en wenselijkheid als iedereen in het begin van het derde leerjaar in een bepaald belangstellingsdomein zit. Er is eerder behoefte aan een belangrijker keuzemoment na de tweede graad. Tot op het einde van de tweede graad hebben leerlingen zijn inziens recht op algemeen onderwijs:

*“Dit sluit niet uit dat ze op eigen initiatief vroeger kiezen voor een bepaalde richting, maar het lijkt mij niet aangewezen dat de school hen vroeger ‘dwingt’ naar een bepaalde beroepsrichting te gaan.”*

De verschillen tussen de huidige studiekeuzepraktijk en deze die voorgesteld is bij de hervormingsnota zijn minimaal volgens de respondent: *“Dat denk ik niet. Nu verwacht men dat leerlingen in het begin van het derde leerjaar een richting kiezen, en dat is blijkbaar ook het geval in de nieuwe voorstellen.”*

In de hervorming worden bepaalde motieven vooropgesteld, hiertoe stelt men ook een grootschalige structuurwijziging voor. Deze structuurwijziging is volgens de respondent wel nodig, toch is het voorstel te weinig gebaseerd op een onderzoeksmatige analyse van de huidige situatie. Het is te sterk gebaseerd op algemeen verspreide overtuigen, waarvan sommige juist zijn maar andere ook fout.

Het voormalige Vernieuwde Secundair Onderwijs (VSO) richtte zijn pijlen op aanleg en belangstelling van een leerling. Het bleek dat de keuzes toch vaak gemaakt worden vanuit een algemene begaafdheid en sociale herkomst. Toch formuleert onze respondent hier een kritische bemerking bij waardoor deze conclusies van het VSO niet relevant blijken in de huidige onderwijscontext: *“Uit een recent gemaakte thesis (Ellen Deprez) blijkt dat de specifieke begaafdheid en de belangstelling wel degelijk een rol speelt bij de studiekeuze in het secundair onderwijs.”* Het VSO is niet doorgezet en mislukte. Het nieuwe hervormingsvoorstel is eveneens

gericht op talenten en interesses, wat vergelijkbaar is met aanleg en belangstelling. Volgens Ludo zullen er enkele voorwaarden moeten voldaan worden om de hervorming van een succes te garanderen. Hij heeft een specifieke visie om het ‘algemeen onderwijs’ vorm te geven en dat omschrijft hij als volgt:

*“De hervorming moet gaan in de richting van algemeen onderwijs tot 16 jaar voor de overgrote meerderheid van de jongeren, waarbij algemeen ruimer opgevat wordt dan op dit moment. Daarbinnen moeten wel keuzemogelijkheden zijn die relatief vrijblijvend zijn. De overheid moet vooral een beleid voeren om te bevorderen dat er meer scholen zijn die in de tweede graad samen ASO, TSO en KSO aanbieden. Dan benaderen we het algemeen onderwijs dat mij voor ogen staat.”*

Het succes van een hervorming is ook sterk afhankelijk van het draagvlak dat gecreëerd wordt. Volgens Ludo is het draagvlak te beperkt omdat de voorstellen te weinig onderbouwd zijn en niet uitgetoet in de praktijk.

Vervolgens werd er gevraagd om een vergelijking te maken met het comprehensief onderwijs. Verschillende Europese landen hebben het reeds ingevoerd, sommige behielden de structuur, andere verlieten het pad van comprehensief onderwijs weer. De vergelijking met het buitenland werd volgens Ludo onvoldoende gemaakt bij het schrijven van de hervormingsnota. Hij vraagt zich ook af of dit op de eerste plaats staat, het is namelijk zo dat we een bepaalde traditie hebben van technisch en beroepsonderwijs dat andere landen niet hebben. Maar moeten we dit daarom zomaar opgeven is een belangrijke vraag die hij zichzelf stelt. Het is relevanter om het eigen onderwijssysteem goed te analyseren. Aangezien er meerdere types van comprehensief onderwijs zijn kan de respondent moeilijk een uitspraak doen over de meerwaarde van de hervorming t.o.v. het comprehensief gedachtegoed. Dit comprehensief gedachtegoed is gebaseerd op egalitarisme of sociale gelijkheid. In de onderwijspraktijk, vooral het basisonderwijs en de eindtermen in de aanvangsjaren, denkt men in de Vlaamse context relatief egalitaristisch volgens Ludo. Toch sluit dat niet uit dat er wordt rekening gehouden met belangrijke factoren zoals ervoor zorgen dat sterkere leerlingen extra uitgedaagd worden en dat we onze traditie van grote onderwijsvrijheid niet gaan opgeven. Dit is zelfs een streefdoel van andere landen: *“Veel landen bevorderen overigens vrije schoolkeuze, o.a. Zweden, met het oog op het verhogen van de onderwijskwaliteit.”*

De hervormingsnota kwam onder andere tot stand naar aanleiding van zwaktes in het huidige secundair onderwijs. Het gaat echter moeilijk zijn om die zwaktes met de hervorming op te lossen. Dit heeft volgens de respondent meerdere redenen, namelijk (1) De analyse van de zwakheden werd niet grondig uitgevoerd, (2) er werd te weinig rekening gehouden met resultaten van onderzoek, (3)

er werd zelf geen onderzoek opgezet. Dit maakt dat de voorgestelde oplossingen niet steeds goed doordacht zijn. Dus vermoedt de respondent dat de problemen van het huidige onderwijsmodel niet zullen worden opgelost.

In Scandinavische landen is er een grote mate van gelijkheid. In de Vlaamse context blijft de invloed van sociale herkomst echter aanwezig. Volgens de respondent zal er meer nodig zijn dan de onderwijshervorming om aan de invloed van sociale herkomst tegemoet te komen. De vergelijking is uiteraard moeilijk te maken met Scandinavische landen omdat de traditie van gelijkheid er veel ruimer is dan alleen in het onderwijs. In de Vlaamse context zitten we daarentegen met twee grote groepen in de samenleving, namelijk de autochtone en allochtone bevolking:

*“De traditie van gelijkheid in Scandinavië is veel ruimer dan alleen in het onderwijs. Wat de sociale gelijkheid betreft, denk ik dat die wat betreft de autochtone bevolking in Vlaanderen relatief groot is. De democratisering van het onderwijs is m.i. grotendeels gelukt. Wat de allochtonen betreft, zitten we in Vlaanderen met een groot probleem. Maar ruimere maatschappelijke maatregelen en het basisonderwijs zullen meer moeten doen daarvoor dan het secundair onderwijs (dat uiteraard ook nog een bijdrage kan leveren)”*

Het is dus noodzakelijk dat andere sectoren van de samenleving en het onderwijs hun bijdrage moeten leveren aan de verbetering van invloeden van afkomst, geslacht en levensovertuiging. De onderwijshervorming alleen kan op deze effecten en de gevolgen ervan geen antwoord bieden, noch de invloeden wegwerken.

### **Verticale analyse Lucie**

De hervorming kan volgens Lucie een meerwaarde beiden ten opzichte van het huidig onderwijsmodel op twee gebieden: (1) er komt een meer comprehensieve eerste graad, (2) de vervanging van de onderwijsvormen door belangstellingsgebieden.

In de hervorming wordt sterk de nadruk gelegd op de studiekeuzebegeleiding, toch is de meerwaarde hiervan nog niet meteen duidelijk. De respondent vindt dat ze van de veronderstelling uitgaan dat ze elke leerling ‘juist’ zullen kunnen oriënteren wanneer de studiekeuzebegeleiding goed georganiseerd is. Maar wat is dat juiste vraagt ze zich af. Het enige en grote verschil dat er dus in de studiekeuzepraktijk is met de huidige invulling ervan is dat er extra belang aan gehecht wordt. Ze zetten ook in op belangstelling. De studiekeuzebegeleiding zal de belangstelling van elke leerling moeten verhelfen.

Het streefdoel van de hervorming is kansrijk onderwijs. De respondente vat dit op als gelijke onderwijskansen, een vermindering van de band tussen SES en onderwijsloopbaan. Om hieraan tegemoet te komen is een structuurwijziging volgens haar wel noodzakelijk. Toch zijn er nog enkele maatregelen waar rekening mee moet gehouden worden om de slaagkansen van de hervorming te vergroten: *“doorploegd scholenlandschap: in elke school maar één belangstellingsgebied met daarbinnen zowel doorstroom- als arbeidsmarktgerichte richtingen, overgangen tussen belangstellingsgebieden mogelijk maken (geen hiërarchie van belangstellingsgebieden creëren.”*

Daarnaast is er te weinig aandacht besteedt aan internationaal vergelijkend onderzoek van onder andere de invulling, succes of falen van comprehensief onderwijs in het buitenland. Men gebruikte enkel PISA.

Ondanks dat ze vindt dat de onderwijshervorming met zijn nadruk om kansrijk onderwijs past in de Vlaamse context, met toch wat sociale ongelijkheid in de multiculturele samenleving, vreest ze toch voor een beperkt draagvlak. Ze twijfelt ook over de slaagkansen van de hervorming. Toch denkt ze dat de hervorming, die een antwoord probeert te bieden op de zwakheden van het huidige secundaire onderwijs, op sommige van deze een positieve invloed kan uitoefenen. Anderen zullen dan weer niet opgelost kunnen worden. *“Wél een antwoord op invloed van sociaal milieu en watervalsysteem. Er zal volgens mij geen effect zijn op welbevinden.”*

Het zal volgens Lucie het effect van sociale herkomst niet kunnen wegwerken, maar dat lukt ook niet in Scandinavische landen. Toch is ze ervan overtuigd dat het effect zal verminderen door de hervorming. De reden dat het niet weggewerkt kan worden is het gevolg van een onderliggende beleidsregel: *“wegwerken zal niet lukken, in het huidige onderwijs is die feitelijke segregatie een gevolg van schoolkeuze ... en de vrije schoolkeuze blijft ...”*

### **Verticale Analyse Lien**

De meerwaarde van de hervorming is, volgens de respondent dat er na een brede oriëntatie meer differentiatiemogelijkheden zijn. Toch gelooft de respondent niet dat de nota alleen de zwakheden zal verhelpen. Er moet aandacht gaan naar de kwaliteit van huidige leerkrachten: *“Mij lijkt het noodzakelijk in te zetten op de kwaliteit van de huidige leerkrachten”*. Men zoekt te veel de oplossing in structuren terwijl men de leraar buiten beschouwing laat. Ook deze leraren moeten voorbereid worden. Lien vindt bovendien dat de huidige ‘eenheidstructuur’ in principe dezelfde kansen (mits mogelijks enkele bijstellingen in de studierichtingen) biedt. Zolang studierichtingen gebonden zijn aan een school zal de hervorming volgens haar weinig nut hebben: *“Zolang dat de studierichtingen of de belangstellingsgebieden gebonden zijn aan een bepaalde “school” en ouders*

voor een “school” kiezen met een bepaalde naam, faam en onderwijsaanbod, zal deze hervorming weinig nut resulteren.” Of de hervorming de sociale ongelijkheid kan wegwerken zal afhangen van een aantal voorwaarden. Lien vindt dat de hervorming nu te los gezien wordt van het basisonderwijs, waardoor sociale ongelijkheid te laat wordt aangepakt: *“Sociale ongelijkheid in het onderwijs moet zo snel mogelijk aangepakt worden.”* Bovendien vindt Lien een structuurwijziging niet alleen noodzakelijk voor de motieven. De effecten van de factoren ‘integratie’ en ‘non segregatie’ wegwerken via de voorgestelde hervorming is haalbaar. Hieraan voegt ze echter toe dat dit ook zonder hervorming mogelijk is: *“Maar dit kan nu ook, zonder een hervorming zoals beoogd in de oriëntatienota, mits ondersteuning van de leraren en de scholen en een heel vroege aanpak. Wanneer men slechts start in het SO is men te laat.”*

Of studiekeuzebegeleiding in de voorgestelde hervorming een meerwaarde zal zijn tegenover het huidige onderwijsmodel zal afhangen van de manier waarop de brede oriëntatie vorm krijgt. Ook hier is de onderwijsaanpak van de leraren van belang: *“Differentiëren binnen homogene groepen vraagt om een grote didactische competentie.”* Of deze verschillen tussen de nieuwe en oude vorm van studiekeuzepraktijk een meerwaarde zal zijn, zal afhangen van de manier waarop het ingevuld wordt. De vraag is dus of er ook in de nieuwe praktijk veel verschil zal zijn. Er zijn volgens Lien nog te veel onduidelijkheden of algemeenheden in de ministeriële nota.

Volgens Lien is de onderwijsbasis onvoldoende betrokken in dit verhaal: *“Hoeveel onderzoekers zijn er geconsulteerd bij de opmaak van deze nota. Naar mijn gevoel heel weinig.”* Verder vindt ze dat men weinig rekening heeft gehouden met het onderwijsonderzoek. Lien denkt dan ook dat er niet voldoende draagvlak zal zijn voor de hervorming.

Volgens haar gevoel zijn er heel weinig onderzoekers geconsulteerd bij de opmaak van de nota: *“Men heeft onvoldoende de onderwijsbasis betrokken in dit verhaal en(...) geen of veel te weinig rekening gehouden met onderwijsonderzoek”.*

Als we willen dat de hervorming niet hervalt in hetzelfde patroon als het VSO moet het er volgens Lien als volgt uit zien: *“Het is absoluut noodzakelijk om de tweemaal 6 jaar te herdenken in driemaal vier jaar en dus het lager onderwijs mee te nemen in dit “comprehensieve” verhaal. Dan kan de middengraad (van 10 tot 14 jaar, dus laatste twee jaar lager en eerste twee jaar secundair) een echte middenschool zijn waar leerlingen kennismaken met verschillende belangstellingsgebieden en er geleidelijk een keuze kan gemaakt worden.”* Volgens haar zet nu het lager onderwijs te veel in op de gemiddelde leerling die naar de gemiddelde studierichting in ASO gaat.

Lien vindt dat de vergelijking met het buitenland te weinig gemaakt is en bovendien kijkt men enkel naar de onderwijsstructuren en vergeet men de hele maatschappelijke en onderwijscontext: *“Naar mijn gevoel is de vergelijking met het buitenland te weinig gemaakt. Bovendien vergelijkt men alleen de onderwijsstructuren en te weinig de maatschappelijke en gehele onderwijscontext”*.

### **Verticale analyse Lies**

Volgens Lies biedt de hervorming een meerwaarde ten opzichte van het huidige onderwijsmodel. De onderliggende principes zijn waardevol. Men probeert immers structureel ruimte te creëren voor onderwijs op maat, wat niet zo is in het huidige onderwijsmodel. Toch is Lies van mening dat de hervorming geen antwoord biedt op de zwakheden van het huidige onderwijsmodel. Er zijn immers nadelen verbonden aan elke vooropgestelde oplossing. Het feit dat de knelpunten van het huidige onderwijs al benoemd worden, brengt deze onder de aandacht, wat Lies positief vindt. De hervorming heeft nobele principes voor de studiekeuzebegeleiding volgens Lies. Deze principes vindt ze erg verschillen van de het huidige onderwijsmodel. De uitwerking daarentegen bevat veel gelijkenissen. Lies hecht belang aan de motieven voor de hervorming. Ze vindt het nobel dat men tracht de kloof tussen sterk en zwak presterenden te dichten. Toch denkt ze dat er meer nodig is dan enkel een structuurwijziging om dit te realiseren. Ze acht een cultuurwijziging bij leerkrachten, directie, ouders en beleidsmensen noodzakelijk.

Wanneer Lies het hervormingsvoorstel vergelijkt met het comprehensief onderwijs, merkt ze de gedeelde aandacht voor differentiatie op. Door differentiatie wordt aan de behoeften van zowel sterkere als zwakkere leerlingen voldaan. Lies vindt het belangrijk dat eerst een grondige analyse van de mislukking van het VSO gebeurd. Zo zal een draagvlak voor de hervorming gecreëerd kunnen worden. Volgens Lies is er geen vergelijking met andere landen gebeurd om het hervormingsvoorstel te creëren. Ze vindt dit ook onmogelijk. Er wordt te weinig rekening gehouden met contextfactoren en de complexiteit van het onderwijs wanneer men verschillende landen gaat vergelijken.

Omwille van de vele negatieve berichten in de media, vermoedt Lies dat er te weinig draagvlak is voor de hervorming. Ze acht samenwerking met de onderwijsverstrekkers noodzakelijk om de hervorming verdere invulling te geven. Enkel zo kan het draagvlak vergroot worden. Om sociale gelijkheid te bevorderen is het volgens Lies aangewezen om met differentiatiepakketten en verdiepingen versus verbredingen te werken. Ook de percepties van leerkrachten, ouders, ... zijn belangrijk in het wegwerken van de sociale ongelijkheid. Enkel naamswijzigingen volstaan dus niet.

## Verticale analyse Lars

Lars vindt dat er weinig meerwaarde is van de voorgestelde hervorming t.o.v. het huidige onderwijsmodel. Men blijft volgens hem de opsplitsing A en B stroom aanhouden waardoor er opnieuw sterke segregatie is vanaf het begin: *“Uiteindelijk blijft men de opsplitsing A en B stroom aanhouden en ontstaat er opnieuw een sterke segregatie vanaf het begin.”* Men biedt bovendien geen oplossingen voor tekorten bij de instroom zoals bijvoorbeeld de beheersing van de schooltaal. De hervorming is bovendien niet gebaseerd op bestaande kennis van de risicogroepen. Als voorbeeld verwijst hij naar de aanpak van de beheersing van de schooltaal, wat bij de meeste groepen het grootste struikelblok is. Hij vindt dat deze groepen full-time taalonderwijs moeten krijgen tot ze op het vereiste niveau zitten. Lars vindt dat de hervorming geen antwoordt kan bieden op de problematieken. De hervorming is te beperkt omdat het basisonderwijs, lerarenopleiding, hoger onderwijs, de professionele ontwikkeling van de leraren secundair onderwijs en de expertise van de directies negeert. Zo gaat de nota uit van het bestaande secundair onderwijs en laat men de hervorming van het basisonderwijs en lerarenopleiding links liggen. Dit hervormen is volgens Lars noodzakelijk omdat de instroom van de leerlingen en de kwaliteit van de leraren bepalend is voor het succes van het secundair onderwijs. Lars zegt hierover: *“In de nota rept men nauwelijks over de lerarenopleiding en de professionalisering van het huidige lerarenkorps en de directies. Zij bepalen de slaagkansen van de hervorming. Ik zou in de huidige stand van zaken eerst de lerarenopleiding fundamenteel hervormen en daar de basis voor een latere innovatie opzetten.”* Probleem volgens Lars is dat men de hervorming opzet binnen bestaande structuren die bovendien gekenmerkt worden door (on)zichtbare mechanismen die het watervalstelsel versterken. Over de motieven zegt Lars dat ze niet helder en onderbouwd zijn in de voorgestelde hervorming. Het zijn assumpties die niet gevalideerd zijn in de onderwijspraktijk. Lars vindt een structuurwijziging noodzakelijk om de voorgestelde motieven te kunnen benaderen, maar voegt hieraan toe dat de voorgestelde structuurwijziging minimaal is. Men verhangt gewoon wat bordjes, terwijl de onderliggende structuur niet verandert. Zo zal de A en B stroom blijven bestaan: *“Maar de voorgestelde structuurwijziging is minimaal. Het is het verhangen van wat bordjes. De onderliggende structuur van de scholen verandert niet met de voorgestelde hervorming. Er zal nog steeds een A en B stroom bestaan (zeker vanaf het tweede jaar, waar de keuzepakketten ontstaan).”* Scholen gaan leerlingen nog steeds “streamen” naar uniforme studiepakketten en zo keuzevrijheid vanaf het begin beperken. In de nota stelt men dat het onderscheid tussen TSO, ASO, BSO en KSO verdwijnt in de eerste jaren. Dit onderscheidt zou er nu zegge ook niet zijn (enkel A en B stroom).

Lars denkt dat er geen meerwaarde is i.v.m. de studiekeuzebegeleiding in de voorgestelde hervorming tegenover de huidige praktijk. Het blijven dezelfde actoren die beslissingen nemen waardoor het denken niet zal veranderen: *“Het blijven dezelfde actoren die beslissingen nemen over begeleiding, instroom en doorstroom. Het “denken” van deze actoren en instanties zal niet veranderen. De expertise van de leraren en scholen is te beperkt om de problematiek aan te pakken.”* Lars denkt niet dat er een verschil gaat zijn met de huidige studiekeuzebegeleiding. Dit omdat labels worden veranderd, maar onderliggende structuren/mechanismen niet.

Lars stelt dat er slechts een beperkte club, die bovendien weinig kennis hebben van de internationale context, het voorstel uitgewerkt heeft los van de realiteit van de scholen. Lars begrijpt niet waarom er niet gewerkt wordt met proeftuinen (experimentele fase) omdat dit onmiddellijk pijnpunten zou blootleggen die men nu niet onderkent: *“Ik begrijp gewoon niet waarom het beleid niet enkel scholen gedurende een vijftal jaren laat experimenteren met het nieuwe model en daaruit lessen trekt voor een aangepast hervormingsvoorstel. Dit zou meteen pijnpunten in de financiering, instroom, expertisen van leerkrachten, ... kunnen helpen blootleggen die men nu niet onderkent.”*

Lars vindt dat het ideale comprehensief onderwijs niet enkel tussen-klas differentiatie veronderstelt, maar ook binnenklasdifferentiatie. Lars vindt dat binnenklasdifferentiatie nauwelijks in Vlaanderen gekend is. Het wordt ook niet aangeleerd in de learenopleiding. Over het VSO zegt hij dat er een proliferatie aan richtingen ontstond omdat men de keuzepakketten in “studierichtingen” wilde vertalen. In een echt comprehensief systeem kiest elke leerling zijn/haar pakket (zie het Angelsaksische model) en zitten leerlingen maar voor bepaalde vakken met samen met dezelfde klasgroep. Men moet dus fundamenteel het concept van studierichtingen laten vallen en uitgaan van individuele pakketten die leerlingen à la carte kunnen samenstellen.

Lars denkt dat er geen vergelijking is gemaakt met andere landen. Men redeneert zeer sterk vanuit het eigen onderwijssysteem. Toch voegt Lars hieraan toe dat een vergelijking met andere landen moeilijk is omwille van contextfactoren (bv: andere soorten leerkrachten en andere financieringsmechanismen). Zo staat het Zweedse onderwijsmodel mijlen ver van het Vlaamse onderwijsmodel. Toch kunnen we enkele dingen van hen leren. Hierover stelt hij: *“Laat ons beginnen met even te kijken naar hun de expertise van leerkrachten, de schoolvoorzieningen, de permanente opleiding, de strakke eisen voor elke leerling, het taalbeleid, ... .”* Volgens Lars negeert de hervorming bovendien de bestaande segregatie tussen de zuilen in Vlaanderen. Hierover zegt hij: *“Hoe gaat men straks om met de scholen van het vrij gesubsidieerde net en het*



*gemeenschapsonderwijs die elk een heel duidelijk ander publiek aantrekken.”* Bovendien denkt Lars dat er niet voldoende draagvlak zal zijn omdat de actoren niet geconsulteerd zijn.

Sociale ongelijkheid wegwerken kan volgens Lars niet omdat het Vlaamse onderwijs is ingebed in een maatschappelijke context die deze sociale ongelijkheid niet aanpakt. Hierbij verwijst hij naar de opvang van allochtonen, het taalbeleid, de sociale zekerheid, de werkloosheid,... De discussie m.b.t. sociale ongelijkheid wordt in de Vlaamse context volgens Lars ook vrij hypocriet gevoerd. Men ziet dat er een probleem is, maar er wordt volgens Lars geen fundamentele oplossing voorgesteld. Het GOK decreet vindt hij een pleister op een been. Is bijvoorbeeld de schooltaal onvoldoende aan de start van het SO, dan heeft GOK geen effect: *“Wanneer bijv. de kennis van de schooltaal nog steeds onvoldoende is bij de start van het SO is het toch meer dan duidelijk dat dit GOK beleid geen effect heeft.”* Lars vindt dat de aanpak van sociale ongelijkheid niet start in de school maar dat het start met de manier waarop men omgaat met de inwoners: *“welke taaleisen stelt men? welke burgerschapshouding eist men om in onze maatschappij te functioneren? Waarom moeten wij op school eisen stellen die in andere maatschappelijke sectoren niet geëist worden? Waarom zouden kinderen hard werken op school wanneer men als ouder zonder te werken geld kan krijgen in ons Vlaams/Belgische zorgbestel? Waarom zou men de taal leren wanneer het vanuit maatschappelijk oogpunt niet nodig is voor een latere levenssituatie? Je kan in Vlaanderen op pensioen gaan na een leven lang geleefd te hebben van uitkeringen.”*

### **Verticale analyse Linda**

Maatregelen om gekwalificeerde uitstroom te verbeteren, structurele verankering studiekeuze en structurele inbouw flexibiliteit zijn volgens Linda te definiëren als de meerwaarde van de voorgestelde hervorming ten opzichte van het huidig onderwijsmodel. Met betrekking tot de studiekeuze is er een meerwaarde door de structurele verandering er van. Het wordt de taak van elke leerkracht. Deze structurele verandering is volgens onze respondent ook een duidelijk verschil met de studiekeuzepraktijk in het huidig model.

Om in te spelen op de zwakheden van het huidig onderwijs moet niet enkel de structuur veranderen, maar moet het waargemaakt worden in de concrete scholen. Dit vraagt heel wat inzet van leerkracht en directies. Om leerkrachten voor te bereiden op deze taken moet er belang gehecht worden aan nascholing van leraren rond dit thema en aandacht aan besteed worden in de lerarenopleiding. Wat dit concreet betekent voor leerlingen kan de school zelf invullen omwille van de pedagogische

vrijheid van scholen, echter er moet wel gecontroleerd worden op resultaat. Volgens Linda zijn er bijgevolg verschillende modellen nodig.

De hervorming vraagt om een structuurwijziging, nodig om in te spelen op een aantal motieven (zoals bijvoorbeeld meer kansrijk onderwijs). Linda geeft echter aan dat deze structuurwijziging geen noodzaak is om aan deze motieven te werken, daar moet nu ook al aan gewerkt worden. De invloed van het thuismilieu op studiekeuze zal echter niet verandering door een naamsverandering. Wil men daarop inspelen is het volgens onze respondent belangrijk om te communiceren naar ouders en jongeren toe. Studiekeuze is immers geen momentopname, maar proces, rode draad vanaf het basisonderwijs.

Theoretisch kan de voorgestelde hervorming opgevat worden als een uitwerking van het comprehensieve gedachtegoed net zoals het VSO. Volgens de respondent sluit de hervorming echter niet aan bij het comprehensieve gedachtegoed. De meerwaarde die de hervorming daar biedt is volgens Linda te situeren in het gericht verweren van competenties. Tevens kan deze hervorming volgens haar niet opgevat worden als een nieuw VSO.

Bij comprehensief onderwijs ligt de nadruk op egalitarisme of sociale gelijkheid. In Vlaanderen is er echter sprake van een marktgerichte visie. Toch acht onze respondent dat geen probleem. Door het benadrukken van gelijke kansen, uitstel van studiekeuze en belang van kwalificaties kan deze rationaliteit in onze samenleving passen. Net zoals in Scandinavische landen kan men invloed van sociale afkomst weg werken door in te zetten op gelijke kansen en het verwerven van kwalificaties om succesvol te zijn in arbeidsmarkt of hoger onderwijs. In onze multiculturele samenleving kunnen we volgens Linda toch werken aan integratie en non-segregatie van leerlingen ongeacht hun afkomst, geslacht en levensovertuiging. Linda benadrukt dat dit echter niet alleen met het veranderen van structuur kan, maar ook waargemaakt moet worden in scholen. Een verdere vergelijking met Europese landen werd gemaakt na de nota Monard.

Tot slot wordt het succes van de hervorming bepaald door de mate van draagvlak die men kan creëren. Volgens Linda tracht men dit draagvlak te bereiken door het belang van overleg met partners te benadrukken en de communicatie naar de brede maatschappij toe.

### **Verticale analyse Lode**

De meerwaarde die de voorgestelde hervorming ten opzichte van het huidig onderwijsmodel biedt, is volgens Lode de minder sterke band tussen socio-economische achtergrond van leerlingen

enerzijds en plaats in het schoolstelsel en schools presteren anderzijds. Deze kan bekomen worden door uitstel van studiekeuze en opdeling van secundair onderwijs op inhoudelijke basis en niet op basis van abstractieniveau. De meerwaarde wat betreft de studiekeuzeaanpak ligt in de structurele ingebouwdheid van de studiekeuzepraktijk. Lode geeft aan dat het hier gaat om een aanpak waarbij er niet enkel in aanloop naar de keuzemomenten aandacht besteed wordt aan studiekeuze. Deze aanpak vertoont zowel op schoolniveau (het verplicht bijhouden en doorgeven van pedagogisch leerlingendossier) als op leerling niveau (portfolio) grote verschillen met het huidig model. Op welke manier leerkrachten, leerlingbegeleiders, ... deze schoolloopbaanbegeleiding concreet moeten vormgeven moet volgens onze respondent nog uitgewerkt worden. Er zal nascholing georganiseerd moeten worden, curriculum van de lerarenopleiding moet aangepast worden en het luik competentieontwikkeling voor leraren moet nog uitgewerkt worden. De activiteiten die voor leerlingen nagestreefd worden moet bepaald worden door koepels en inrichtende machten.

De hervorming tracht een antwoord te bieden op de zwakheden van het huidig onderwijssysteem. Lode geeft aan dat men hier op basis van een aantal mechanismen op tracht in te spelen. Het welbevinden van leerlingen kan voor leerlingen in arbeidsmarktgerichte studierichtingen volgens hem verhoogt worden door meer en kwalitatief goed werkplekieren. Een ander voorbeeld dat hij aanhaalt is het verminderen van het watervalstelsel door een inhoudelijke indeling van het onderwijs te maken waarbij in elk belangstellingsgebied zowel een theoretisch als een praktisch gedeelte zit. Deze hervorming gaat niet over een naamsverandering maar over een nieuw indelingsprincipe. Lode geeft aan dat in een volgende fase bepaald zal moeten worden wel schoolmodel de overheid naar voren schuift. De hervorming vraagt om een structuurwijziging. Echter, Lode geeft aan dat een structuurwijziging alleen niet voldoende is. Er is ook een wijziging nodig in het inhoudelijke concept (competentieontwikkeld onderwijs), aan het personeelsluit en aan het studieaanbod en scholenlandschap.

Theoretisch kan de voorgestelde hervorming opgevat worden als een uitwerking van het comprensieve gedachtegoed net zoals het VSO. Volgens onze respondent is het hervormingsvoorstel echter niet puur comprensief. Hij beschouwt het evenmin als een doordruk van het VSO. Hij verwoordt het als volgt:

*“Het hervormingsvoorstel probeert in de eerste graad het comprensieve te verzoenen met het realiseren van optimale leerwinst voor alle leerlingen, zowel de sterk als de minder sterke. Vandaar een lessentabel met enerzijds een aanzienlijk gemeenschappelijk gedeelte en anderzijds een differentiatiepakket”*

Bij het uitwerken van het hervormingsvoorstel werd gekeken naar andere landen. Een vergelijking werd echter niet gemaakt omdat dat volgens Lode niet makkelijk is en soms ook niet wenselijk, gezien de vele contextfactoren.

Wanneer men verder ingaat om het comprehensieve gedachtegoed blijkt dat in vele landen te nadruk kwam te liggen op egalitarisme of sociale gelijkheid. Onze samenleving is echter marktgericht. Volgens Lode geeft dat geen probleem aangezien in Vlaanderen een andere invulling wordt gegeven aan gelijke kansen “elk talent uitdagen op het niveau waarom het zich bevindt”. Hetgeen veel genuanceerder is dan “ieder moet over dezelfde lat springen”. In het Zweedse model streeft men bovendien een integratie en non-segregatie van leerlingen na ongeacht hun afkomst, geslacht en levensovertuiging. Voor een multiculturele samenleving zou dit echter problemen kunnen opleveren. Onze respondent geeft toe dat de grote immigratie in Vlaanderen een bemoeilijkende factor zal zijn. Een ander concept van OKAN kan helpen om meer gelijke startkansen te geven aan die jongeren in ons secundair onderwijs. Lode geeft echter aan dat dit aspect nog niet mee opgenomen is in de hervorming.

Tot slot wordt het succes van de hervorming bepaald door het draagvlak dat men kan creëren. Volgens onze respondent zijn de koepels van inrichtende machten en vakorganisaties het eens met de noodzaak en intentie om te hervormingen en ook met de grote lijnen die uitgetekend zijn. Daarnaast is het hervormingsvoorstel toegelicht op talrijke fora van middenveldorganisaties, directieleden, leraren, etc. Echter een grootscheepse informatiecampaagne dient nog opgestart te worden.

### **Verticale analyse Leo**

Volgens Leo biedt de hervorming een meerwaarde ten opzichte van het huidige onderwijsmodel. Er zijn een aantal zwakheden in het huidige onderwijs, en Leo is van mening dat enkel een hervorming hier iets aan kan doen. Dit vooral in verband met het optimaliseren van gelijke kansen. In de nieuwe structuur krijg je een individuele studiekeuze. Dit biedt volgens Leo een meerwaarde. Toch heeft Leo problemen met het discours rond talentenontwikkeling. Er is immers geen eenduidige definitie voor ‘talent’. Het individuele leertraject past ook niet binnen de visie van Leo over brede vorming. Wanneer er sprake is van een brede vorming, zou het begrip ‘talent’ overbodig zijn. Verder stelt Leo zich de vraag of de hervorming wel geïmplementeerd zal raken. Leerkrachten zijn er immers goed in om dingen zo op te nemen dat ze eigenlijk niets moeten veranderen. De structuur van de hervorming is volgens Leo een combinatie van een comprehensief systeem en een individugericht

systeem. Comprehensief omdat men een gemeenschappelijke eerste graad aanbiedt. Individugericht omdat men de nadruk legt op talenten en het aanbod hieraan wordt aangepast. Leo is van mening dat de hervorming streeft naar een bijna individueel leertraject. Dit zou ideaal zijn omwille van de differentiatie. Leo stelt zich hier de vraag naar praktische hanteerbaarheid. Hij gaat er van uit dat op deze manier de verschillen tussen individuen uitvergroot gaan worden. Ook vindt Leo dat het basisonderwijs niet voldoende is om een basisvorming te bieden, dit zou doorgetrokken mogen worden tot en met de tweede graad secundair onderwijs. Leo acht de structuurwijziging noodzakelijk, maar vindt dat deze niet ver genoeg gaat. Men moet nog duidelijker zijn. Het is al meermaals gebleken dat grootschalige hervormingen niet werken, omwille van de sterke professionele identiteit van leerkrachten. We moeten met deze identiteit rekening houden en expliciete keuzes maken naar de concrete inhoud toe. Op basis hiervan zou dan een stevige structuur geformuleerd moeten worden, die dan uitdrukking is van wat we politiek en democratisch beslissen over wat goed secundair onderwijs is. Volgens Leo zullen we wel altijd blijven botsen op het punt van kansrijk onderwijs.

Het hervormingsvoorstel lijkt een verschil te installeren op het niveau van de leerlingen. Voor Leo is dit een indicatie dat men niet comprehensief denkt. Het uitgangspunt van de hervorming is dat veel talenten onbenut blijven en dat men er alles aan moet doen om elk talent te benutten. Dit kan volgens Leo geen comprehensief uitgangspunt genoemd worden. Comprehensief onderwijs streeft immers naar een gemeenschappelijke brede basisvorming. Volgens Leo staat de visie rond talentontwikkeling haaks op het comprehensieve idee over onderwijs. Het onderwijs weerspiegelt de actieve welvaartstaat, neoliberale samenleving. Ook dit strookt niet met het comprehensieve gedachtegoed. Wanneer Leo vergelijkt met het VSO wijst hij op de comprehensieve strijd die toen gevoerd is en dat men daar voor in preventie is gegaan. Volgens Leo is het moeilijk om de hervorming te vergelijken met andere systemen zoals Finland en Zweden. De populatie van deze landen ziet er immers totaal anders uit dan de Vlaamse populatie.

De discussie over de ideale structuur van het secundair onderwijs is volgens Leo een politieke, normatieve beslissing. De visie op secundair onderwijs heeft met andere woorden een invloed op de discussie. Leo vindt dat er geen draagvlak gecreëerd zou moeten worden. Maar als dit toch wenselijk zou zijn, moet er een publiek debat gevoerd worden. Dit debat wordt nu nauwelijks gevoerd. Dit maakt het moeilijk om in te schatten hoe ver men nu staat met de hervorming. Leo vraagt zich af of we van onderwijs kunnen verwachten dat het sociale gelijkheid tot stand brengt. Hij pleit er voor om onderwijs gewoon onderwijs te laten zijn. Tenslotte vindt Leo dat comprehensief onderwijs en egalitarisme niet onmiddellijk gelijk gesteld mogen worden aan elkaar. Dit staat immers het publieke, onderwijskundige debat over wat goed secundair onderwijs is in de

weg. De vraag is of die visie over goed secundair onderwijs past binnen de rationaliteit van onze samenleving.

Leo maakt de vergelijking met de oude Griekse school die vrije tijd betekende. De school werd toen uitgevonden als democratische instelling die de samenleving niet meer gelijk wou maken, maar mensen gewoon tijd wou geven. Vandaag de dag staat school tussen gezin en samenleving. Leo vindt dat de school in eerste instantie er voor moet zorgen dat leerlingen een basisvorming krijgen. Hij vindt dat we niet van de school mogen verwachten dat ze de samenleving meer gelijk maakt. Comprehensief onderwijs, zoals in Scandinavische landen, is niet enkel een onderwijssysteem, maar eerder een samenlevingsmodel. Dit is iets waar we volgens Leo niet naar moeten streven, om bovenvermelde reden.

## Bijlage 10: Kwantitatieve gegevens

---

1. Bent u op de hoogte van de hervormingsvoorstellen?

	<b>Ja</b>	<b>Neen</b>
Lode		
Lucie		
Lien		
Lies		
Lars		
Linda		
Lode		
Leo		

2. Rangschik de volgende motieven voor de hervorming van het secundair onderwijs volgens de meerwaarde die ze bieden. (Links is het motief dat het meeste meerwaarde biedt, rechts de minste meerwaarde)

- (1) overgang basisonderwijs - secundair onderwijs
- (2) kansrijk onderwijs
- (3) studiekeuze en schoolloopbaan
- (4) welbevinden
- (5) uitstroom en kwalificaties
- (6) leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

Ludo	1	2	3	4	5	6
Lucie	2	3	5	1	4	6
Lien	1	3	4	5	2	6
Lies	2	3	1	4	5	6
Lars	1	4	...	...	...	...
Linda	5	2	3	1	6	4
Lode	...	...	...	...	...	...
Leo	3	2	1	5	4	6

3. De voorgestelde hervorming sluit aan bij het comprehensieve gedachtegoed.

<b>Akkoord</b>	<b>Niet akkoord</b>	<b>Andere</b>
Lucie	Lien	Ludo (in beperkte mate)
Lies	Lies	Lars (geen antwoord)
	Linda	Lode (geen antwoord)
	Leo	

4. Denk u dat de hervorming in haar opzet zal slagen?

<b>Ja</b>	<b>Neen</b>	<b>Andere</b>
Linda	Lode	Lucie (deels)
Lode	Lien	
Leo	Lies	
	Lars	