

### **Naar een hervorming van het Vlaams secundair onderwijs: Overwegingen en aandachtspunten vanuit een Vlaams (onderzoeks)perspectief**

*F. Depaepe, B. De Fraine & M. Simons*

#### Samenvatting

In voorliggende discussiebijdrage bespreken we een aantal aspecten van de voorgestelde structuurhervorming voor het Vlaams secundair onderwijs (Smet, 2010). Hoewel we de uitgangspunten van de hervormingsnota (zoals het wegwerken van ongelijke kansen, het gelijk waarderen van onderwijsrichtingen en het behouden en zelfs verbeteren van het niveau van het Vlaams onderwijssysteem) onderschrijven, richten we ons tot een kritische beschouwing van een aantal aspecten die volgens ons nog onvoldoende zijn uitgeklaard in de oriëntatienota voor de hervorming van het secundair onderwijs. Meer specifiek richten we ons tot de veronderstelde gelijkwaardigheid van belangstellingsgebieden, de onderliggende visie op de brede basisvorming en het voorstel rond differentiatie en de invulling van het basispakket. Verder formuleren we een aan bedenkingen bij de focus op competenties en de oriëntatie van leerlingen op basis van abstractieniveau en belangstellingsgebied. Op basis van deze discussiepunten formuleren we ten slotte enkele aandachtspunten ten behoeve van de verdere uitwerking van de hervormingsplannen.

#### 1 Inleiding

In internationaal vergelijkende studies (zoals PISA en TIMSS) scoren Vlaamse leerlingen doorgaans erg goed (De Meyer & Warlop, 2010; Van den Broeck, Van Damme, Brusselmans-Dehairs, & Valcke, 2004). Vlamingen zijn dan ook terecht trots op hun onderwijsstelsel. Desondanks kampt het Vlaams secundair onderwijs met een aantal problemen

die blijven aanslepen waaronder het hoge percentage jongeren dat het onderwijs verlaat zonder een kwalificatie en de sterke sociale bepaaldheid van onderwijsloopbanen (zie ook De Fraine, 2011a). Ondertussen lijkt er in Vlaanderen een zekere eensgezindheid te zijn om deze problemen aan de hand van een structuurhervorming aan te pakken. Het was voormalig minister van onderwijs Frank Vandebroucke (2004-2009) die daartoe een aanzet heeft gedaan. Op het einde van zijn ambtstermijn gaf hij opdracht aan een commissie om een blauwdruk uit te tekenen voor een nieuwe structuur van het secundair onderwijs (Commissie Monard, 2009). Pascal Smet, de huidige minister van onderwijs (2009-2014), heeft dit initiatief verder gezet en dit leidde in september 2010 tot het document “Mensen doen schitteren: eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs” (Smet, 2010). De oriëntatienota maakt een analyse van uitdagingen en knelpunten in het huidige secundair onderwijs in Vlaanderen en schetst vervolgens een nieuwe onderwijsstructuur.

De belangrijkste pijlers in deze onderwijs-hervorming kunnen als volgt worden samengevat (voor een uitgebreidere toelichting bij de voorgestelde structuurhervorming: zie de bijdrage van Luyten en Bosker). Vooreerst wordt voorgesteld om de bestaande vier “getrapte” onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO en KSO) af te schaffen en te vervangen door zes “evenwaardige” belangstellingsgebieden: (1) techniek en wetenschappen, (2) natuur en wetenschappen, (3) welzijn en sociale wetenschappen, (4) handel en economische wetenschappen, (5) creatie en kunst, en (6) taal en letterkunde. Binnen elk van deze belangstellingsgebieden worden zowel doorstroomgerichte als arbeidsmarkt gerichte studierichtingen ingericht. Ten tweede wordt in de hervormingsvoorstellen een geleidelijke studiekeuze voorzien waarbij leerlingen tot de leeftijd van 16 jaar de mogelijkheid hebben om van belangstellingsgebied én domein binnen deze belangstellingsgebieden te veranderen. Deze geleidelijke studiekeuze staat in scherp contrast met het huidige “waterval-

systeem” waarbij leerlingen reeds op jonge leeftijd een keuze maken die daarna nog moeilijk gewijzigd kan worden. In onze bespreking van deze onderwijshervorming beperken we ons tot de volgende elementen: de hervorming van de bestaande – hiërarchische – onderwijsvormen, de onderliggende onderwijsvisie over de basisvorming, het voorstel rond differentiatie en de invulling van het basispakket, de focus op competenties en tenslotte de indeling op basis van abstractieniveau en belangstellingsgebied.

## 2 De waardering van belangstellingsgebieden

Eén van de problemen die de minister wil aanpakken is de hiërarchie tussen de onderwijsvormen en de studierichtingen en de gevolgen van die hiërarchie (met name de negatieve keuze voor bepaalde studierichtingen en de reproductie van sociale ongelijkheid). De keuze voor zes belangstellingsgebieden met daarbinnen meer abstracte dan wel concrete richtingen is hiertoe een aanzet. Het is een poging om te komen tot een meer eigentijds onderwijs waar de vorming van de belangstelling van de leerling en een gelijke waardering van die belangstelling centraal staat. In die zin kan dit tegemoet komen aan de lage waardering van bijvoorbeeld techniek in het huidige secundair onderwijs. Leerlingen die nu kiezen voor een technische richting ervaren dat meestal als een “falen”. Ze belanden vaak in een technische studierichting omwille van tegenvallende prestaties in een meer algemene studierichting. De hervorming kan dus bijdragen tot een opwaardering van technische richtingen en andere lager ingeschatte richtingen.

De vraag is echter of de zes belangstellingsgebieden wel als evenwaardig beschouwd zullen worden. Waarschijnlijk zullen de doorstroomrichtingen in de belangstellingsgebieden “techniek en wetenschappen” en “natuur en wetenschappen” behoorlijk sterke leerlingen aantrekken (bijvoorbeeld ter voorbereiding van latere ingenieursstudies). Het valt te verwachten dat de samenleving (de ouders) al snel voorkeuren zal (zullen) ontwikkelen voor doorstroomrichtingen waar abstract

denken het belangrijkste is, en er zal doorgaans neergekeken worden op praktische, arbeidsmarktgerichte studierichtingen. Bovendien zullen leraren, ouders en leerlingen waarschijnlijk meer waardering hebben voor “taal- en letterkunde” (waaronder klassieke talen) dan voor “welzijn en sociale wetenschappen”. Dit te verwachten hiërarchisch denken kan één van de hoofddoelstellingen van de hervormingsplannen ondermijnen, namelijk dat leerlingen gaan kiezen vanuit hun belangstelling en niet langer in functie van de maatschappelijke appreciatie van richtingen. De evenwaardigheid tussen de diverse belangstellingsgebieden en studierichtingen nastreven, vereist daarom naast een structurele verandering (zoals het veranderen van de labels ASO/KSO/TSO/BSO in doorstroom- en arbeidsmarktgerichte richtingen) vooral een grondige culturele verandering (i.c. mentaliteitswijziging), zowel binnen als buiten de schoolmuren. In dit opzicht is het wellicht ook aangewezen om in de voorstelling van zaken en in het woordgebruik vooral de brede basisvorming te beklemtonen, eerder dan de belangstellingsgebieden of de finaliteit van de studierichtingen. De bedoeling van de eerste graad, en gedeeltelijk ook van de tweede graad, is immers niet enkel om een optimale oriëntatie te garanderen (in functie van doorstroming naar hoger onderwijs dan wel arbeidsmarkt) maar ook om een brede basisvorming aan te bieden.

## 3 Algemene vorming en (specialistische) talentontwikkeling

Een brede basisvorming is een expliciete doelstelling van de voorgestelde hervorming. Toch lijkt een andere, meer individualistische onderwijsvisie de bovenhand te halen waarin talentontwikkeling, maatschappelijke inzetbaarheid en optimale keuze centraal staan (Pattyn et al., 2012). Ten eerste wordt onderwijs beschouwd als dienstverlening aan de individuele leerling: “Het Vlaamse secundair onderwijs moet ervoor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en ster-

ke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.” (Smet, 2010, p. 15). Dit betekent dat de noden en de behoeften van de individuele leerling het referentiepunt vormen, en meer bepaald het optimaal herkennen en ontwikkelen van individuele talenten. Ten tweede is er de tendens om de doelstelling van het onderwijs gelijk te stellen met haar kwalificatiefunctie: talenten ontwikkelen tot competenties en deze laatste omzetten in kwalificaties. Onderwijskwalificaties worden in de oriëntatienota omschreven als “afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties die via het onderwijs verworven worden en die noodzakelijk zijn om maatschappelijk te functioneren en te participeren, waarmee verdere studies kunnen worden aangevat of waarmee beroepsactiviteiten kunnen worden uitgeoefend” (Smet, 2010, p. 22). Onderwijskwalificaties vertegenwoordigen in deze visie inzetbare competenties, en schakelen op die manier het onderwijs en de jonge generatie in in het politieke project van het maximaliseren van “inzetbaarheid” met als slogan “geen talent mag on(der)benut blijven in het streven naar een competitieve kennissamenleving” (Masschelein & Simons, 2007). De maatschappelijke opdracht van het onderwijs krijgt op die manier een erg specifieke en enge invulling. En ten slotte wordt onderwijskwaliteit in toenemende mate begrepen in termen van effectiviteit (vooropgestelde leerresultaten/kwalificaties bereiken) en efficiëntie (met zo weinig mogelijk middelen of minimale verspilling de vooropgestelde uitkomsten bereiken). Dit betekent dat het onderwijsleerproces in de eerste plaats wordt benaderd als een productieproces dat men analyseert in termen van input en (vooraf te bepalen) output. Belangrijk daarbij is dat de leerlingen “keuzebekwaam” worden gemaakt: “Meer bepaald krijgt de leerling maximaal inzicht in de eigen talenten en interesses en kunnen ze in functie daarvan een bewuste en verantwoorde keuze maken. Ten slotte is het belangrijk dat de leerlingen beschikken over de juiste keuzevaardigheden, waardoor ze zelf hun uiteindelijke studiekeuze kunnen bepalen en daar ook de gevolgen van dragen. Daarbij is het belangrijk dat deze

leerlingen geen keuzes maken i.f.v. hun sociaal milieu.” (Smet, 2011, p. 25). Binnen deze visie wordt de discussie over onderwijsgelijkheid een discussie over het wegwerken van sociale invloeden in het keuzeproces en meer bepaald in de effectieve en efficiënte omzetting van talenten in kwalificaties.

Een visie op brede basisvorming kan echter op gespannen voet staan met een visie op onderwijs als een ontwikkelingsproces waarin individuen uitgerust worden met competenties die hen in functie van hun talenten maximaal inzetbaar maken op de arbeidsmarkt of in het hoger onderwijs. Basisvorming impliceert niet zondermeer dienstverlening in functie van de private belangen en voorkeuren van individuen. In een brede basisvorming biedt een samenleving ook steeds aan wat zij van belang acht voor iedereen (ongeacht talent en belangstelling). In de woorden van Hannah Arendt kunnen we stellen dat in die basisvorming de oude generatie de verantwoordelijkheid opneemt voor de wereld en voor het vernieuwen van die wereld (Arendt, 1994). Het is in relatie tot collectief gewaardeerde inhouden dat leerlingen betekenis en waardering kunnen geven aan zichzelf en aan het samenleven. En omgekeerd, het is door die persoonlijke vorming van jonge mensen dat de samenleving zichzelf kan vernieuwen. Dus naast een kwalificatie- en selectiefunctie heeft het onderwijs de doelstelling om de vorming van de persoon en de vernieuwing van de samenleving mogelijk te maken. Deze invulling van een gemeenschappelijke basisvorming verdient volgens ons bijkomende aandacht en moet in balans gebracht worden met overwegingen inzake effectiviteit (“elk talent op de juiste plaats”) en efficiëntie (“juiste keuzes maken”). In de lijn van deze invulling willen we om die reden een aantal algemene kanttekeningen plaatsen bij de oriëntatienota.

Ten eerste kan men argumenteren dat de figuur van de leerkracht – die in de nota niet of nauwelijks ter sprake komt – een belangrijke rol speelt in de basisvorming. Vorming impliceert in zekere zin dat leerlingen uit hun leefwereld worden getrokken, en dat leerkrachten niet alleen leerlingen iets bijleren maar voor hen ook nieuwe werelden openen (wiskunde, technologie of Nederlands wordt

plots ook interessant, het wordt een persoonlijke interesse). Die interessevorming en persoonsvorming zal niet alleen bepaald worden door de formele deskundigheid of competentie van de leerkracht, maar ook door zijn of haar persoonlijkheid en liefde voor het vak of bepaalde inhouden: iemand die zelf interesse voor bepaalde inhouden toont kan precies interesse opwekken (Kelchtermans, 2009; Simons & Masschelein, 2010). Ook al zijn de vandaag vaak gehanteerde kwaliteitscriteria van effectiviteit en efficiëntie niet toepasbaar op aspecten van enthousiasme, interesse en originaliteit, toch zijn dit ook basisvoorwaarden voor goed onderwijs.

Ten tweede is het van belang om het statuut van onderwijsdoelstellingen in het kader van een onderwijsvisie duidelijk te onderscheiden van doelstellingen in het kader van een visie op kwaliteitsbewaking en (onderwijs- of beroeps-) kwalificaties. De oriëntatienota lijkt een logica te volgen waar die geleidelijk samenvallen, en waar bijgevolg onderwijsdoelstellingen in toenemende mate geformuleerd worden in termen van een concrete output of te bereiken leerresultaten (in te schalen volgens specifieke kwalificatieniveaus). Het nastreven van de persoonsvorming en interessevorming is een cruciale doelstelling van brede basisvorming maar kan niet gereduceerd worden tot het leerresultaat van specifieke leertrajecten. In de lijn hiervan kan de vraag gesteld worden of het wenselijk is om de kwalificatiestructuur met de exclusieve focus op competenties alsook de sleutelcompetenties te hanteren als basis voor het herformuleren van de eindtermen (minimale doelstellingen zoals geformuleerd door de overheid). De consequentie van deze logica is immers dat de doelen van onderwijs exclusief geformuleerd moeten worden in een vooraf vastgelegde output en dat aan alle eindtermen een (meetbare) resultaatsverplichting wordt gekoppeld.

Ten derde is het van belang om voorzichtig om te springen met termen zoals talent en belangstelling. In de hervormingsplannen worden belangstelling en talent voorgesteld als relatief stabiele leerlingkenmerken. Van de scholen wordt dan ook verwacht dat ze de belangstelling en de talenten van hun leerlingen kunnen ontdekken/vaststellen en op basis

daarvan leerlingen toewijzen aan de “passende” studierichting. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze, mede dankzij studiekeuzebegeleiding, meer keuzebekwaam worden en dus juistere keuzes zullen maken (De Fraine, 2011b). De hervormers hopen dat leerlingen in het nieuwe secundair onderwijs studiekeuzes zullen maken op basis van hun belangstelling en talent, los van hun sociaal-economische achtergrond. Op die manier lijkt het er op dat de beleidsmakers zowel scholen als leerlingen willen responsabiliseren om geen talenten meer te verspillen. Door een te eenzijdige focus op gepaste studiekeuze en grotere mogelijkheden voor heroriëntering kan de algemeen vormende waarde van het secundair onderwijs onderbelicht blijven. In de lijn van dit laatste is het van belang dat leraren hun leerlingen warm maken voor verschillende vakken of inhouden en dat ze zodoende hun belangstelling of interesse weten te wekken. Dit neemt niet weg dat er geen ruimte moet zijn voor oriëntatie en keuze en voor specialisatie of specifieke leerinhouden. Maar het debat over de algemene vorming mag daar niet toe beperkt worden.

Tenslotte is het van belang om niet enkel vanuit een individualistische visie (in termen van talentontdekking en oriëntatie) te denken over de inhoudelijke invulling en opbouw van de algemene basisvorming. De oriëntatienota geeft daartoe al een aanzet. Zo bieden de brede sleutelcompetenties een leidraad om invulling te geven aan de basisvorming. De vraag is echter of de exclusieve focus op competentieontwikkeling wat dit betreft wenselijk en haalbaar is (zie verder). Daarnaast zal het vooral een uitdaging zijn om vorm en inhoud te geven aan de concrete componenten van die nieuwe basisvorming.

Op basis van deze algemene reflecties over de (impliciete) onderwijsvisie kunnen we een aantal meer concrete aspecten van de structuurhervorming onder de loep nemen.

#### 4 Kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs

De onderwijshervorming beoogt een meer kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, los van hun sociaal-economische

achtergrond, belangstelling en/of cognitieve capaciteiten. Een belangrijk middel dat ingezet wordt in het optimaliseren van de ontwikkelings- en leeransen van leerlingen is het structureel inbouwen van een differentiatiepakket in het lessenrooster, vanaf de aanvang van het secundair onderwijs. Dit differentiatiepakket kan aangewend worden voor het remediëren van zwakkere leerlingen en het uitdagen van sterkere leerlingen. Uiteraard is het structureel inbouwen van differentiatiemogelijkheden van belang om optimale leeransen voor leerlingen te creëren én om nivellering van het onderwijs tegen te gaan. Bovendien biedt dit differentiatieblok de mogelijkheid om voor meerdere vakken te differentiëren bij aanvang van het secundair onderwijs, waarbij dit in het huidige onderwijssysteem voornamelijk tot Latijn beperkt blijft (Depaape, 2012). Toch dient men erover te waken dat net die differentiemogelijkheden niet contraproductief werken en ervoor te zorgen dat – in navolging van het Mattheüs-effect – sterkere leerlingen zich niet nog meer van zwakkere leerlingen gaan onderscheiden (in de breedte en de diepte). Indien het differentiëren bovendien toelaat dat sterkere leerlingen bepaalde leerinhouden verwerven die anticiperen op of zelfs noodzakelijk worden geacht voor studierichtingen in de tweede en/of derde graad is het mogelijk dat dit differentiatiepakket de heersende hiërarchie in het onderwijssysteem eerder versterkt dan afzwakt.

Kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen wil men garanderen door het installeren van een brede algemeen vormende eerste graad met een sterk uitgebouwd gemeenschappelijk basispakket. Dit basispakket omvat in het eerste leerjaar van de eerste graad 13 vakken waarin aan de zes belangstellingsgebieden (zie hoger) gewerkt wordt. Deze brede gemeenschappelijke vorming zorgt ervoor dat iedereen recht heeft op eenzelfde kwaliteitsvol onderwijs en dat er op vroege leeftijd nog geen bindende studiekeuze hoeft te worden gemaakt. Echter, dit gemeenschappelijk basispakket betekent een aanzienlijke inhoudelijke uitbreiding van de huidige basisvorming in de eerste graad van het secundair onderwijs (bestaande uit 9 vakken), te realiseren in een minder aantal uren

(gegeven het structureel ingebouwde differentiatiepakket). Het is de vraag of het wenselijk (en realistisch) is dat alle leerlingen op 13-jarige leeftijd minimumvereisten inzake twee verschillende moderne vreemde talen, klassieke culturen, economie, etc. beheersen. Het risico bestaat dat dit de prestatiedruk in het onderwijs zal doen toenemen en dat sommige leerlingen – net die zwakkere leerlingen – al van bij aanvang van het secundair onderwijs een laag zelfbeeld ontwikkelen omdat ze – in vergelijking met hun medeleerlingen – deze hoge verwachtingen niet aankunnen. Daarnaast bestaat de kans dat veel leerlingen in het schakelblok (het huidige eerste leerjaar B en beroepsvoorbereidend leerjaar<sup>1</sup>) terecht komen omdat ze de minimumvereisten niet kunnen halen. Een diepgaande reflectie over een realistische invulling van het gemeenschappelijk basispakket en over optimale differentievormen ontbreekt echter.

## 5 Competentieontwikkelen onderwijs

Eén van de speerpunten van de hervormingsnota secundair onderwijs is het realiseren van competentieontwikkelen onderwijs. Tien sleutelcompetenties (bijv. competenties voor communicatie in de moedertaal, digitale competenties) worden voor alle leerlingen noodzakelijk geacht en moeten door alle leerlingen – onafgezien van hun gevolgd leertraject – op het einde van de tweede graad verworven worden. Ook de andere te verwerven leerinhouden in het basis- en het specifieke pakket van elke studierichting worden uitgedrukt in competenties. De idee van competentieontwikkeling gaat uit van een positieve visie op het leren van leerlingen. Het benadrukt wat leerlingen reeds kunnen, waar ze zich nog kunnen bijwerken, ook na het behalen van het diploma, in functie van levenslang en levensbreed leren. De uitdrukkelijke integratie van kennis, vaardigheden en attitudes binnen competentieontwikkelen onderwijs beklemtoont het belang van cognitieve én niet-cognitieve aspecten in het opleiden van leerlingen; de leerling wordt in zijn totale persoonlijkheid opgeleid en gevormd.

Door het verbinden van kennis, vaardigheden en attitudes in competenties wordt bovendien het “valse” onderscheid tussen deze verbindende elementen overstegen: met name, bekwaam zijn in iets betekent dat je zowel over de geschikte kennis, vaardigheden als attitudes beheerst. Je kan, met andere woorden, niet vaardig zijn zonder de gewenste kennis en attitudes aan te wenden, en vice versa. Eigen aan competentiegericht opleiden is het geïntegreerd toepassen van kennis, vaardigheden en attitudes in een *welbepaalde* context (bijv. het dagelijkse leven, de beroepscontext). Het toegepast karakter van competenties pogt de ontwikkeling van inerte kennis (waarbij de leerling bepaalde kennis beheerst, maar deze niet kan oproepen of inzetten in situaties waar deze wel van belang kan zijn) tegen te gaan (Korthagen, 2004). Bovendien kan dit toegepast karakter van competenties de motivatie – zeker bij meer concreet-georiënteerde leerlingen – verhogen.

Echter, ervaringen uit het buitenland, en niet in het minst uit Nederland (zie bijv. Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink, 2005; Korthagen, 2004), leren ons dat competentieontwikkelen onderwijs geen eenduidig positief verhaal is. Het opstellen van competenties voor alle mogelijke belangstellingsgebieden, domeinen en bijhorende studierichtingen zal heel wat tijd en energie in beslag nemen. Bovendien zal wellicht niet alles wat er in het onderwijs toe doet in competenties kunnen geformuleerd worden. Daarnaast zal maatschappelijke participatie alsook het uitoefenen van een beroep altijd meer zijn dan het bezitten en inzetten van de som van de veronderstelde deelcompetenties. Men moet zich er daarenboven voor behouden dat leeromgevingen, ontwikkeld vanuit een competentiegerichte benadering, niet louter bestaan uit het mechanisch aanleren van specifieke deelcompetenties, en dat er in de evaluatie vervolgens wordt “afgevinkt” of deze vooropgestelde deelcompetenties bereikt zijn, wat een holistische benadering van onderwijzen in de weg staat. Het “meten” van competenties is bovendien geen sinecure, en vereist naast traditionele evaluatiemethodes (zoals toetsen) ook “nieuwere” evaluatievormen (bijv. portfolio’s) (McMullan et al., 2003). Hoewel ook bij deze nieuwere eva-

luatievormen de kwaliteitseisen van validiteit en betrouwbaarheid belangrijk zijn, zijn er grenzen aan de absolute objectieve meetbaarheid van de competenties. Of en in welke mate leerlingen bepaalde competenties – dus de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes – beheersen vereist van de evaluator (vaak de leerkracht) een (subjectieve) afleiding van bepaald demonstreerbaar gedrag door de leerling in een welbepaalde context (Korthagen, 2004). En wellicht zijn de belangrijkste, meest “vormende” competenties van het onderwijs (bijv. inzake kritisch burgerschap) al helemaal niet of nauwelijks “objectief” meetbaar.

## 6 Keuzes maken op basis van zowel belangstelling als abstractieniveau

In de lijn van het voorgaande kan de vraag gesteld worden of de voorgestelde structuur voldoende garantie biedt voor een brede basisvorming voor alle leerlingen enerzijds en een optimale oriëntatie in functie van belangstelling anderzijds. Naast het aanbieden van een breed basispakket is het van belang te voorkomen dat de keuze voor een bepaald belangstellingsgebied meteen ook een keuze is voor een al dan niet abstracte studierichting (en dus eerder doorstroomgericht dan wel eerder arbeidsmarktgericht). Meer dan nu het geval is in de oriëntatienota kan daarom overwogen worden om studiekeuze en oriëntatie te bekijken vanuit twee onafhankelijke dimensies: belangstellingsgebied en abstractieniveau (Pattyn et al., 2012). De onafhankelijkheid van beide dimensies impliceert dat er binnen elk van de belangstellingsgebieden meer abstracte en meer concrete studierichtingen mogelijk zijn. Het duidelijk loskoppelen van beide dimensies is een noodzakelijke, maar wellicht niet voldoende voorwaarde om te voorkomen dat er ongewild een hiërarchie gaat ontstaan tussen de belangstellingsgebieden.

In de voorgestelde hervorming is er een eerste keuzemoment in het tweede leerjaar van de eerste graad: de leerling kiest twee van de zes belangstellingsdomeinen. Gezien het belang van een brede vorming kan men

zich afvragen of dergelijke vroege keuze zinvol is. Bovendien is belangstelling geen stabiel leerlingkenmerk (Tracey & Sodano, 2008). In die zin valt er veel voor te zeggen om de keuze van een specifiek belangstellingsdomein uit te stellen tot de laatste twee jaren van het secundair onderwijs. Op die manier is de kans groter dat elke leerling op basis van de eigen belangstelling een studierichting kan kiezen. De voorwaarde is dan natuurlijk dat er geen toegangseisen gesteld worden aan een bepaald belangstellingsgebied.

Wat de keuze voor een bepaald abstractieniveau betreft, is het aangewezen dat leerlingen die al bij de start van het derde jaar secundair onderwijs graag een meer concrete, praktische studierichting volgen, daartoe de kans krijgen. Een structuurhervorming moet echter verhinderen dat zwak presterende leerlingen gedwongen worden om een meer concrete studierichting te kiezen, want dat zou een negatieve keuze zijn. In plaats van zwak presterende leerlingen weg te selecteren, zouden scholen hen precies extra ondersteuning moeten bieden. Deze redenering volgend, is het wellicht noodzakelijk om het systeem van de huidige B-attesten (waarbij de leerling evenwel geslaagd is, maar slechts beperkte toegang verkrijgt tot bepaalde studierichtingen in het volgende leerjaar) in het secundair onderwijs te herzien (zie ook Pattyn et al., 2012). Deze attesten functioneren momenteel vaak als een instrument waarmee zwak presterende leerlingen in een ASO-richting verplicht worden om te kiezen voor meer concrete studierichtingen in het TSO of BSO waar ze vaak geen belangstelling voor hebben. In die zin is het noodzakelijk om het gebruik van B-attesten – en de noodzaak ervan – te herbekijken. Cruciaal is alleszins dat scholen geresponsabiliseerd worden om zwakkere leerlingen sterker te begeleiden en te remediëren, in plaats van hen – via een B-attest – door te schuiven naar andere scholen of studierichtingen.

## 7 Besluit

In het voorgaande hebben we enkele bedenkingen geformuleerd bij de plannen voor de

hervorming zoals die nu voor ligt. Over de uitgangspunten zoals het wegwerken van ongelijke kansen, het gelijk waarderen van onderwijsrichtingen en het behouden en zelfs verbeteren van het niveau van het Vlaams onderwijssysteem is er weinig discussie mogelijk. We hebben vooral de aandacht willen vestigen op een aantal aspecten die volgens ons nog onvoldoende uitgeklaard zijn (zoals de brede basisvorming en de keuze voor competentiegerichtheid) en op voorstellen die dreigen te leiden tot het tegenovergestelde van wat men beoogt (zoals de invulling van de brede basisvorming en differentiatiemogelijkheden). Daarnaast zijn er nog een aantal andere aandachtspunten die van belang zijn. Gelijke kansen zijn natuurlijk niet enkel een uitdaging voor het secundair onderwijs. Integendeel, wat het realiseren van gelijke kansen betreft, is vooral ook het basisonderwijs van belang. En voor zover gelijke kansengelijkheid ook een gelijke waardering (van belangstellingsdomeinen) betreft, hebben ook andere actoren in de samenleving hier een verantwoordelijkheid. Daarenboven is het de vraag welke plaats het huidige buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) in het hervormde onderwijslandschap zal toebedeeld krijgen. Tot op heden is niet duidelijk of binnen de hervormingsplannen het BuSO als aparte onderwijsvorm zal bestaan of zal geïntegreerd worden binnen de nieuwe onderwijsstructuur.

De plannen voor de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs zijn ambitieus, en de keuze voor een structuurhervorming is niet evident. Zeker als rekening wordt gehouden met ervaringen met dergelijke grootschalige hervormingen in het verleden en in het buitenland. Zo wordt er ook vandaag vaak verwezen naar het Vernieuwing Secundair Onderwijs. Deze hervorming in de jaren zeventig van de vorige eeuw beoogde een meer comprehensief onderwijssysteem in België in de lijn van gelijkaardige hervormingen in het buitenland in die tijd. De hervorming was niet succesvol onder meer omwille van de enorme afstand tussen de centraal geformuleerde, en sterk ideologisch georiënteerde voorstellen enerzijds en de verschillende opvattingen en overtuigingen in het onderwijsveld anderzijds (Henkens, 2004). Het betrof

bovendien een halfslachtige hervorming aangezien de inrichtende machten uiteindelijk de vrijheid hadden om al dan niet de nieuwe structuur in te voeren. In hoeverre de huidige beleidsmakers voldoende lessen hebben getrokken uit het verleden valt nog af te wachten. In de voorliggende nota is er alleszins weinig aandacht voor de implementatie van de hervorming. Dit is nochtans essentieel. Een geplande hervorming vereist van meet af aan een algemene visie op en een kader voor de implementatie van de vernieuwing. De beslissing aan de basis om de vernieuwing door te voeren mag niet het eindpunt zijn, maar is het beginpunt van een concreet implementatieproces. Die implementatie is een complex, contextgebonden en tijdrovend proces. Het onderzoek naar onderwijsinnovatie benadrukt hier het belang van een stapsgewijze aanpak met “capacity building” als een essentiële component (Hopkins, 2001). Dit betekent dat een ondersteunend kader wordt uitgewerkt voor zowel de professionele ontwikkeling van leerkrachten (inclusief de lerarenopleidingen) en leerkrachtenteams als de schoolontwikkeling (Vandenberghe, 2004). Een structuurhervorming zonder aandacht voor dergelijke omkadering blijft dode letter of zal veel weerstand oproepen. In dat opzicht is het ook van belang om de maatschappelijke discussie zo breed mogelijk te blijven voeren. Wellicht zullen fundamentele discussies volgen bij de concrete vertaling van algemene principes in concrete onderwijsinhouden en -structuren. We denken hierbij bijvoorbeeld aan de herstructurering van het scholenlandschap, de herstructurering van het personeelsbeleid, de (on)zin van competenties als uitgangspunt voor het vormgeven van het onderwijs (wat nog iets anders is dan het verantwoord maken dat het onderwijs bijdraagt tot die competentieontwikkeling), de gevolgen voor de lerarenopleidingen, etc. Wil men de kans op het slagen van deze onderwijsvernieuwing verhogen dan is het zeer belangrijk om voor de concrete uitwerking ervan een groot draagvlak te creëren, waarbij voldoende tijd wordt genomen om verschillende soorten van expertise en “evidence” op verschillende niveaus (academici, onderwijsbeleid, onderwijspraktijk) te raadplegen.

## Noot

- 1 In de hervormingsplannen is het schakelblok bestemd voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs behaalden; een leerling kan maximaal drie jaar het schakelblok volgen. In het huidige onderwijssysteem komen leerlingen die een leerachterstand opliepen en geen getuigschrift van het basisonderwijs behaalden terecht in het eerste leerjaar B. Dit leerjaar is een brugklas tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs. Na het eerste leerjaar B kunnen leerlingen terecht in het eerste leerjaar A (het eerste jaar van het secundair onderwijs) ofwel in het beroepsvoorbereidend leerjaar (dat keuze biedt uit verschillende beroepenvelden en voorbereid op de tweede graad van het BSO). Slechts 3% van de leerlingen slaagt er evenwel in om van het eerste leerjaar B naar het eerste leerjaar A over te stappen.

## Literatuur

- Arendt, H. (1994). De crisis van de opvoeding. In H. Arendt (Ed.), *Tussen verleden en toekomst: vier oefeningen in politiek denken*, pp. 101-123, Leuven: Garant.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 523-538.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm.
- Commissie Monard. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*.
- De Fraine, B. (2011a). De sterke en zwakke punten van het Vlaamse secundair onderwijs belicht vanuit onderwijsonderzoek. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 160-166.
- De Fraine, B. (2011b). Zal de hervorming van het Vlaamse secundair onderwijs leerlingen doen schitteren? Een reactie op de plannen voor de hervorming van het SO. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 244-251.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). PISA. *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De*



eerste resultaten van PISA2009. Brussel: Departement Onderwijs.

- Depaepe, F. (2012). Onderwijshervorming secundair onderwijs: Een verslag van het 'Impuls'-debat op de Boekenbeurs. *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 42, 115-119.
- 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.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon: Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 13-23.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2007). Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de 'kapitalistische' ethiek van het lerende individu. *Ethische perspectieven: nieuwsbrief van het Overlegcentrum voor Ethiek*, 17, 398-421.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C.M.L., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 283-294.
- Pattyn, B., Colpin, H., De Cock, M., De Fraine, B., Dehaene, W., Groenez, S., Henkens, B., Nicaise, I., Masschelein, J., Ooghe, E., Raymaekers, B., Simons, M., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). *Hervormingen in het secundair onderwijs*. Metaforum visietekst. Leuven: Metaforum.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2010). Leraren en hun school: Over amateurisme, vrije tijd en leerstof. *IVO*, 118, 19-25.
- Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel.
- Tracey, T.J.G., & Sodano, S.M. (2008). Issues of Stability and Change in Interest Development. *Career Development Quarterly*, 57, 51-62.
- Vandenberghe, R. (2004). Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van sturend beleid, resultaten en niet-bedoelde effecten. In G. Kelchtermans (red.), *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten (Studia Paedagogica 37)*

(pp. 89-120). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

- Van den Broeck, A., Van Damme, J., Brusselmans-Dehairs, C., & Valcke, M. (2004). *Vlaanderen in TIMSS 2003*. Brussel: Departement Onderwijs.

Manuscript aanvaard op: 29 juni 2012

## Auteurs

**Fien Depaepe** is als post-doctoraal onderzoeker van het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding van de KU Leuven. Correspondentie-adres: Dekenstraat 2, bus 3773, 3000 Leuven. **Bieke De Fraine** is als docent verbonden aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven. **Maarten Simons** is als hoofddocent verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding en aan het Laboratorium voor Educatie en Samenleving van de KU Leuven.

*Correspondentieadres:* Fien Depaepe, Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding, KU Leuven. Dekenstraat 2, bus 3773, 3000 Leuven.

## Abstract

### **Towards a form of Flemish secondary education: Considerations and concerns from a Flemish (research) perspective**

The contribution critically discusses a number of aspects of the proposed structural reform of secondary education in Flanders (Smet, 2010). Although we agree with the underlying principles of the reform document (such as eliminating unequal opportunities, promoting the equal appreciation of educational tracks, and maintaining or even enhancing the Flemish educational level) we aim at a critical reflection of a number of aspects that are insufficiently addressed in the reform document for secondary education. More particularly, we focus on the assumed equality of the proposed 'areas of interest', the underlying

view on a broad general education for all, and the proposal for differentiation and the way in which this differentiation is conceived. Furthermore, we focus on the suggested orientation towards competences, and student orientation based on abstraction level and area of interest. In conclusion, we formulate some concerns that could be taken into account in the further elaboration of the reform plans.