

### **Naar een hervorming van het Vlaams secundair onderwijs: Evaluatieve bemerkingen ex ante vanuit Nederlands perspectief**

*H. Luyten en R. Bosker*

#### Samenvatting

De Vlaamse overheid is voornemens een majeure hervorming van het secundair onderwijs door te voeren. Belangrijke doelstellingen daarbij zijn het verkleinen van de verschillen in leerprestaties tussen de hoogst en laagst presterende leerlingen, het terugdringen van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid en het verminderen van de afstand tussen de schoolse omgeving en de leefwereld van jongeren. In dit artikel worden een aantal opmerkelijke kenmerken van de geplande hervorming besproken, namelijk de aan de hervorming ten grondslag liggende probleemanalyse, de beslissing om leerlingen reeds vroeg in hun schoolloopbaan te laten kiezen voor een inhoudelijke specialisatie, de (vermeende) gelijkwaardigheid van de inhoudelijke specialisaties, de beslissing om de organisatiestructuur van scholen (d.w.z. een breed versus een gespecialiseerd aanbod in de bovenbouw) ongemoeid te laten en de keuze voor competentiegericht leren. De huidige voorstellen vertonen enkele opmerkelijke overeenkomsten met eerder ondernomen pogingen om het Nederlandse onderwijs te hervormen. Gezien het feit dat deze pogingen tegenwoordig als grotendeels mislukt worden beschouwd, kan men vraagtekens plaatsen bij de slaagkansen van de voorgenomen hervormingen in Vlaanderen.

#### 1 Inleiding

Op 13 september 2010 werd door Pascal Smet, de Vlaamse minister van Onderwijs, een oriëntatienota gepresenteerd met voorstellen voor een hervorming van het secun-

dair onderwijs. Deze nota (“Mensen doen schitteren”) bouwt voort op de voorstellen zoals die ruim een jaar eerder (april 2009) zijn geformuleerd door de commissie Monard in het rapport “Kwaliteit en kansen voor elke leerling”.

Zowel in de oriëntatienota van de minister als in het rapport van de commissie Monard worden een aantal concrete problemen beschreven die men met de voorgestelde hervormingen wil bestrijden. Bovenaan de lijst staat de grote kloof in leerprestaties tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen in Vlaanderen. Ook de reproductie van sociale ongelijkheid wordt opgevoerd als een majeure tekortkoming van het secundair onderwijs. Om deze problemen (en enkele andere) duurzaam het hoofd te bieden wordt een hervorming van de structuur van het secundair onderwijs voorgesteld. Met name wil men de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs een meer oriënterend karakter geven. Daarnaast wil men nieuwe vormen van leren stimuleren.

In deze discussiebijdrage zullen we een aantal in het oog springende aspecten van de voorgenomen hervormingen bespreken. Het betreft de volgende punten:

- de probleemanalyse
- het voornemen om de leerlingen al vroeg in de schoolloopbaan voor een inhoudelijke specialisatie te laten kiezen
- de (vermeende) gelijkwaardigheid van de belangstellingsgebieden waaruit leerlingen moeten kiezen
- de keuze om de wijze waarop scholen georganiseerd zijn (d.w.z. een breed versus een gespecialiseerd aanbod in de bovenbouw) ongemoeid te laten
- de keuze die gemaakt wordt voor competentiegericht leren

Alvorens deze zaken de revue te laten passeren wordt eerst een korte samenvatting gegeven van de plannen zoals die door de commissie Monard en minister Smet zijn verwoord.

## 2 De voorgestelde herzieningen

### 2.1 Nieuwe vormen van leren

De commissie Monard bepleit meer ruimte in het onderwijs voor “activerend, vakdoorbrekend onderwijs en competentiegericht leren” (kortweg AVC-leren; p. 27). Dit vereist een meer begeleidende rol van leerkrachten en een minder traditionele invulling van hun taken. Van leerlingen wordt verwacht dat zij hun eigen leerproces meer in eigen handen nemen. Het pleidooi voor AVC-leren moet vooral worden gezien in het licht van de constatering door de commissie dat het Vlaamse onderwijs sterk gericht is op kennisoverdracht, maar “zwakker bij het ontwikkelen van creativiteit, toepassing van kennis, ondernemingszin en communicatieve vaardigheden” (p. 19). In de nota van minister Smet wordt een “resolute keuze” gemaakt voor “competentieontwikkeland onderwijs” (p. 16). Er worden tien sleutelcompetenties genoemd die als referentiekader gaan functioneren voor de onderwijsinhoudelijke vernieuwingen. Een kernpunt hierbij is de wens om de in de algemene perceptie diepgewortelde tegenstelling tussen kennis, vaardigheden en attitudes te slechten. Het enthousiasme voor AVC-leren lijkt ook ingegeven door de wens om de afstand tussen de schoolse omgeving en de leefwereld van jongeren te verkleinen. Ten slotte benadrukt de commissie Monard sterk dat ontwikkeling van keuzebekwaamheid bij leerlingen van groot belang is. Leren kiezen is een belangrijk proces in de hele schoolloopbaan. Leerlingen moeten leren

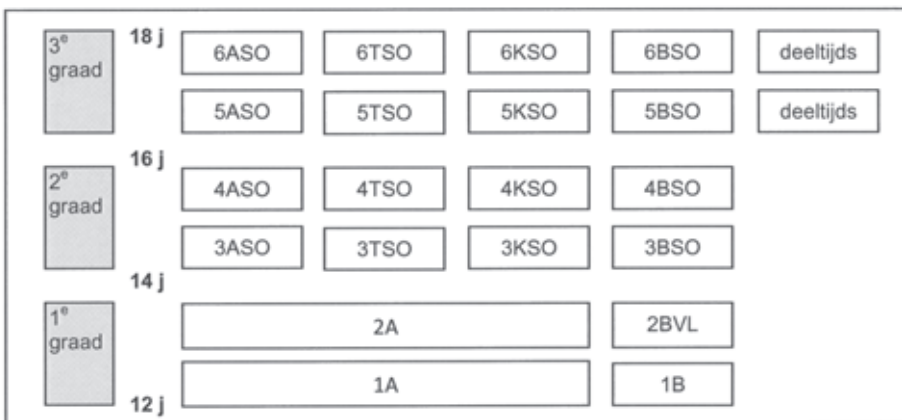
prioriteiten te stellen, zelf te beslissen en verantwoordelijkheid te nemen. Dit stelt ook nieuwe eisen aan scholen en leerkrachten.

### 2.2 Een nieuwe onderwijsstructuur

De voorgestelde hervorming van de onderwijsstructuur heeft in de eerste plaats als doel om de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs (de “1<sup>ste</sup> graad”) een meer oriënterend karakter te geven. De huidige structuur kent drie “graden” van elk twee leerjaren (zie Figuur 1).

Daarin heeft de eerste graad (op papier) een gemeenschappelijk karakter. Vervolgens “kiezen” de leerlingen in de tweede graad (het derde leerjaar) uit de volgende onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO) en beroeps secundair onderwijs (BSO). Daarnaast bestaat er ook nog kunstsecundair onderwijs (KSO), maar deze vorm wordt door slechts een klein percentage (ca. 2%) van de leerlingen gevolgd. De grootste groep leerlingen volgt ASO (ca. 40%), terwijl TSO en BSO elk ca. 30% van de leerlingen voor hun rekening nemen. Het onderscheid tussen ASO en TSO/BSO is vergelijkbaar met het verschil tussen VWO/HAVO (Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs/Hoger algemeen vormend onderwijs) en VMBO (Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) in Nederland. Net als VWO en HAVO in Nederland geldt het ASO in Vlaanderen als “hoger” en meer academisch.

Net als hun Nederlandse collega’s mikken veel Vlaamse leerlingen in eerste instantie zo



Figuur 1. De structuur van het huidige Vlaams secundair onderwijs.

hoog mogelijk. Mocht uiteindelijk blijken dat het ASO toch te hoog gegrepen was, dan kan men alsnog “afzakken” naar een lager gewaardeerde onderwijsvorm. In Nederland wordt dit verschijnsel doorgaans aangeduid met de term “afstroom”, in Vlaanderen gebruikt men de benaming “waterval”. Overigens zijn mogelijkheden om op te stromen in Vlaanderen vrijwel afwezig. De mogelijkheden die het Nederlandse onderwijs biedt om na voltooiing van een lager onderwijstype (met enige vertraging) alsnog door te stromen naar HAVO of VWO worden in Vlaanderen gezien als een sterk punt van het Nederlandse onderwijsstelsel (De Fraine, 2010).

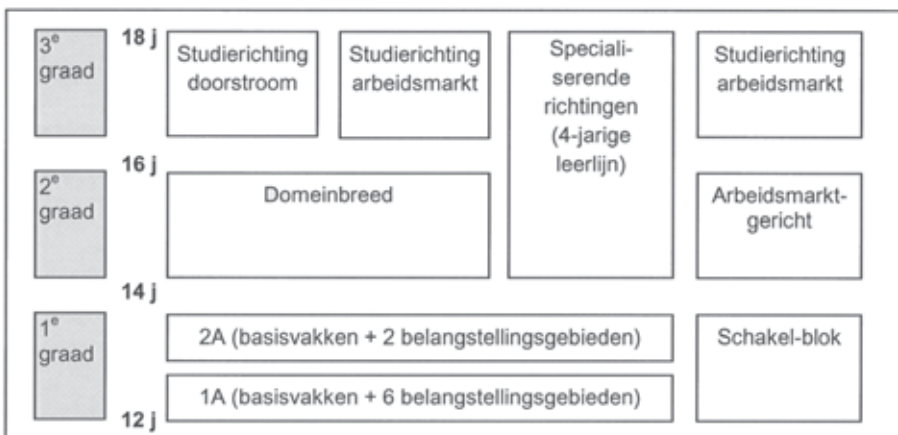
In principe wordt de definitieve keuze voor een bepaalde onderwijsvorm in Vlaanderen op een later tijdstip gemaakt dan in Nederland. Dit gebeurt immers pas na twee jaar in het secundair onderwijs (na voltooiing van de 1<sup>ste</sup> graad, ongeveer op veertienjarige leeftijd). Daarbij moet echter worden aangetekend dat de meeste scholen voor secundair onderwijs in Vlaanderen slechts een beperkt bovenbouwaanbod kennen (vaak uitsluitend ASO of uitsluitend TSO/BSO). Met de keuze voor een bepaalde school na het basisonderwijs, wordt zodoende toch al een voorschot genomen op het verdere verloop van de schoolloopbaan. In feite zijn de eerste twee leerjaren vaak het begin van een ASO- dan wel TSO/BSO-curriculum. De intentie is om met deze dubbelzinnigheid te breken door de introductie van brede belangstellingsgebieden, die in tegenstelling tot de huidige keuze-

vakken (zoals Latijn, wetenschappen, handel, technologie, agrotechniek) niet meer vooruitlopen op een meer academische dan wel een meer praktische richting.

Zowel in het rapport van de commissie Monard als in de nota van minister Smet wordt gepleit voor het behoud van de drie graden, maar voor het afschaffen van de onderwijsvormen ASO, TSO, KSO en BSO (zie Figuur 2).

De nota van Smet kondigt aan dat dit hiërarchisch geordende stelsel wordt vervangen door een indeling in een zestal belangstellingsgebieden. In de tweede graad zullen binnen deze gebieden diverse meer concrete domeinen worden onderscheiden. In de nota van minister Smet (p. 38) worden per belangstellingsgebied een aantal domeinen genoemd, waarbij moet worden aangetekend dat het nog geen definitieve opsomming betreft. Het betreft de volgende gebieden:

- Techniek en wetenschappen (domeinen: hout; elektriciteit, elektronica, mechanica; maritiem onderwijs; bouw; textiel; glas, diamant, edele metalen)
- Natuur en wetenschappen (domeinen: natuurwetenschappen en wiskunde; plant, dier en milieu)
- Welzijn en sociale wetenschappen (domeinen: sociaal en psychologisch welzijn; lichaamszorg en gezondheid; sport en bewegingsleer; voeding en voedingstechnologie)
- Handel en economische wetenschappen (domeinen: gastvrijheid; handel en logis-



Figuur 2. Het voorstel van structuur van het hervormde Vlaams secundair onderwijs.

tiek; economie en administratie)

- Creatie en kunst (domeinen: beeld; muziek en podiumkunsten; mode; media)
- Taal en letterkunde (domeinen: klassieke talen; moderne vreemde talen)

In het eerste jaar van de eerste graad dienen alle leerlingen kennis te maken met alle zes belangstellingsgebieden. In het tweede jaar moet dan een keuze worden gemaakt voor twee gebieden. De bedoeling is dat het gemeenschappelijke en oriënterende karakter van de eerste graad hiermee wordt versterkt. Ook de tweede graad zou een minder specialiserend karakter moeten krijgen en meer gericht blijven op het verwerven van sleutelcompetenties. Daarmee worden competenties bedoeld die vereist zijn voor volwaardig functioneren in een moderne samenleving (onder meer: communicatie in de moedertaal en in vreemde talen, wiskundige en digitale competenties, leercompetenties, sociale competenties). Wel moet in de tweede graad al gekozen worden voor een bepaald domein (bijvoorbeeld “lichaamszorg en gezondheid” of “hout”). In de derde graad (op zestienjarige leeftijd) zou dan de definitieve keuze voor een specialisatie gemaakt moeten worden. In de oriëntatienota van minister Smet worden drie typen studierichtingen voorzien in de derde graad (p. 42):

- Studierichtingen die uitsluitend gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt en *geen recht* op rechtstreekse toegang tot hoger onderwijs geven
- Studierichtingen die gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt, maar ook de mogelijkheid bieden om verder te studeren in hoger professioneel onderwijs
- Studierichtingen die geen beroepskwalificatie omvatten maar terug gaan op een wetenschappelijke specialisatie en die primair zijn gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs

### 2.3 Organisatievormen van scholen

De commissie Monard constateert dat in de bestaande situatie de eerste graad meestal is verbonden aan een vervolgschool. Gevolg hiervan is dat de eerste graad van een school die in de bovenbouw uitsluitend TSO aanbiedt in de huidige structuur een heel ander

karakter heeft dan de eerste graad in een school met alleen ASO in de bovenbouw. Men zou graag zien dat de verschillen kleiner worden, maar men geeft expliciet aan niet overal dezelfde eerstegraadsscholen te willen installeren (p. 37). Men spreekt geen voorkeur uit voor een bepaalde organisatievorm. Wel denkt men dat “de combinatie van, enerzijds, autonoom opererende eerstegraadsscholen en, anderzijds scholen die studierichtingen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad aanbieden binnen verschillende belangstellingsgebieden en met zowel doorstroom- als arbeidsmarktgerichte finaliteiten, een meerwaarde hebben.” (p. 70). Men denkt dat deze combinatie de meeste kansen biedt voor een evenwichtige sociaal-culturele mix van leerlingen en studiekeuzes op basis van talent (i.p.v. milieugebonden factoren), maar een radicale herschikking van het scholenlandschap wordt nadrukkelijk *niet* nagestreefd.

## 3 Een voorlopige evaluatie

### 3.1 De probleemanalyse

Wat opvalt in het plan, is dat volstaan wordt met een vrij globale probleemsignalering. Men benadrukt het belang van abstracte zaken als flexibiliteit, brede competenties en sociale gelijkheid, maar een meer systematische bespreking van verschillende aspecten waarop men het onderwijs zou kunnen beoordelen (naast kwaliteit ook toegankelijkheid, doelmatigheid, sociale cohesie en keuzevrijheid van ouders) blijft achterwege. De resultaten van de internationale PISA-peilingen overziend zijn drie zaken in het oog springend:

1. Vlaanderen bevindt zich op het gebied van lezen, wiskunde en natuurwetenschappen in de internationale subtop, doet het stukken beter dan Wallonië, ook beter dan Nederland, maar er is onmiskenbaar een trend die wijst op een achteruitgang sinds de eerste PISA metingen in 2000 (OECD, 2004, 2010a, 2010c; De Meyer & Warlop, 2010).
2. De verschillen tussen de scholen zijn enorm, hetgeen veroorzaakt wordt door het gevorkte onderwijssysteem (OECD, 2010a).

3. De verschillen in geletterdheid en gecijferdheid tussen leerlingen uit de lagere en hogere sociale milieus behoren tot de grootste in de landen die meedoen aan de PISA-onderzoeken (OECD, 2010b).

Hieraan kunnen we nog toevoegen dat doubleren nog steeds een veel voorkomend fenomeen is, en dat het watervalstelsel alleen tot neerwaartse bewegingen (afstroom naar lagere onderwijstypen) in de schoolloopbaan leidt.

Problemen doen zich dus niet alleen voor ten aanzien van kwaliteit, maar ook ten aanzien van toegankelijkheid, doelmatigheid en sociale cohesie. Over het aspect van keuzevrijheid voor leerlingen en hun ouders (is er een concurrerend aanbod aan scholen waaruit gekozen kan worden) is geen directe informatie voorhanden.

Opvallend is dat deze verschillende aspecten waarop men het secundair onderwijs zou kunnen beoordelen niet systematisch besproken worden, maar dat volstaan wordt met een globale probleemsignalering, en vooral: dat niet wordt nagegaan wat nu eigenlijk de onderwijsstructurele en curriculaire kenmerken zijn die die problemen met zich mee brengen. Daarmee is bijna elke vorm van doel-middel redenering en verantwoording lastig.

### **3.2 Belangstellingsgebieden en keuzes op jonge leeftijd**

Eén van de hoofddoelstellingen van de voorgestelde structuurhervormingen is dat men de eerste twee leerjaren in het secundair onderwijs een breder en meer oriënterend karakter wil geven dan momenteel het geval is. Daartoe worden onderwijsvormen ASO, TSO, BSO en KSO afgeschaft. Hiermee wil men tegengaan dat leerlingen op te jonge leeftijd worden ingedeeld in een bepaald niveau. Daar staat tegenover dat leerlingen al na het eerste jaar in het secundair onderwijs moeten kiezen voor een specialisatie in twee van de zes belangstellingsgebieden. Officieel is er geen sprake van een hiërarchische ordening in deze gebieden, maar men kan betwijfelen of alle gebieden door de direct betrokkenen (leerkrachten, leerlingen, ouders) echt als gelijkwaardig gezien zullen worden (De Fraine, 2010). Zowel het (optimistische) scenario dat

de gelijkwaardigheid van de zes belangstellingsgebieden door alle betrokkenen wordt erkend als het (wellicht meer realistische) scenario waarin volgens de publieke perceptie toch sprake is van een zekere hiërarchie zullen hun eigen specifieke problemen oproepen.

We beginnen met een bespreking van het scenario waarin alle betrokkenen de zes belangstellingsgebieden, in overeenstemming met de bedoelingen van de minister en de commissie Monard, als gelijkwaardig beschouwen. Een belangrijke consequentie van dit “optimistische” scenario is dat leerlingen al op jonge leeftijd (13-14 jaar) voor een bepaalde *inhoudelijke* richting moeten kiezen. Van de leerlingen wordt gevraagd dat zij eerst een keuze maken uit twee van de zes belangstellingsgebieden. Vervolgens dienen ze te kiezen voor een specifiek domein binnen een bepaald gebied. Voorbeelden van dergelijke domeinen zijn “sport en bewegingsleer”, “elektriciteit, elektronica, mechanica”, “economie en administratie” of “moderne vreemde talen”. Deze keuze zal medebepalend zijn voor de vervolgcloppanen in het hoger onderwijs en uiteindelijk de beroepsloopbanen van de leerlingen. In de huidige situatie worden leerlingen eerst geselecteerd naar prestatieniveau voor een bepaalde onderwijsvorm (m.n. ASO vs. TSO/BSO). De keuze voor een vakinhoudelijke richting maken ze vervolgens later in de schoolloopbaan binnen die onderwijsvorm. De traditionele volgorde (eerst leerlingen toewijzen aan een niveau en dan kiezen voor een inhoudelijke richting) wordt zodoende omgekeerd. Dat lijkt ook internationaal gezien een uitzonderlijke volgorde. Zeker voor de beter presterende leerlingen geldt in de meeste onderwijssystemen dat ze pas in de laatste jaren van het secundair onderwijs voor een inhoudelijke specialisatie kiezen.

Een mogelijk risico is dat met de gewenste hervorming het ene probleem (leerlingen worden te vroeg ingedeeld in een bepaald niveau) wordt vervangen door een nieuw probleem (leerlingen moeten erg vroeg kiezen voor een inhoudelijke specialisatie). Het grote probleem in de huidige situatie is dat er voor laatbloeiers weinig mogelijkheden zijn om uiteindelijk toch nog een hoog oplei-

dingsniveau te halen. Als een leerling op twaalfjarige leeftijd niet getalenteerd genoeg lijkt voor ASO, is de kans groot dat hij/zij terecht komt op een school met alleen een bovenbouwaanbod op TSO/BSO-niveau. Een overstap naar ASO later in de schoolloopbaan is dan niet meer waarschijnlijk. In een systeem met selectie naar prestatieniveau op jonge leeftijd en weinig mogelijkheden om tussentijds van niveau te wisselen is het onvermijdelijk dat sommige leerlingen geplaatst worden in een onderwijsvorm die uiteindelijk niet past bij hun capaciteiten. Het is nu eenmaal geen sinecure om op twaalfjarige leeftijd te voorspellen hoe een leerling zich verder zal ontwikkelen. In de nieuwe situatie verschuift de leeftijd waarop de indeling naar niveau (academisch vs. beroepsgericht) plaatsvindt enkele jaren, maar moeten de leerlingen wel vroeg een keuze maken uit de diverse belangstellingsgebieden en snel daarna voor een specifiek domein binnen een belangstellingsgebied. Deze oplossing voor het probleem van vroege selectie kan voor veel leerlingen nieuwe en mogelijk nog grotere problemen oproepen. Bij het indelen van leerlingen naar prestatieniveau kan in ieder geval gebruik worden gemaakt van gestandaardiseerde toetsen en leerkrachtbeoordelingen. Hoewel het prestatieniveau op twaalfjarige leeftijd zeker geen perfecte voorspelling biedt van iemands verdere cognitieve ontwikkeling, geeft het doorgaans wel een sterke indicatie. Het valt te betwijfelen of de voorkeur van leerlingen op dertien- à veertienjarige leeftijd voor een inhoudelijk bepaalde specialisatie al erg duidelijk is uitgekristalliseerd. De kans dat leerlingen keuzes maken die men later toch weer wil veranderen lijkt behoorlijk groot. Hoe ernstig deze problemen zullen uitpakken zal vooral afhangen van de mogelijkheden die leerlingen in de praktijk zullen krijgen om ongelukkige keuzes voor een belangstellingsgebied of domein daarbinnen zonder veel tijdverlies te corrigeren.

In de nota van Smet en het rapport van de commissie Monard wordt wel op diverse plaatsen benadrukt dat in de nieuwe structuur zoveel mogelijk vermeden moet worden dat leerlingen te snel definitieve keuzes maken. Men heeft duidelijk de intentie om te voor-

komen dat leerlingen die willen terugkomen op een gemaakte keuze dit alleen nog ten koste van aanzienlijke studievertraging kunnen bewerkstelligen. Daarnaast wordt vooral in het rapport van de commissie Monard herhaaldelijk benadrukt dat het van groot belang is dat de keuzebekwaamheid van leerlingen zo goed mogelijk ontwikkeld wordt. Hoewel het belang van deze doelstelling duidelijk voor het voetlicht wordt gebracht, kan men nog niet erg concreet uit de doeken doen hoe scholen en leerkrachten deze doelstellingen in de dagelijkse onderwijspraktijk kunnen realiseren.

### **3.3 Gelijkwaardige belangstellingsgebieden?**

Drie onderling samenhangende hoofddoelstellingen van de beoogde hervormingen zijn het oriënterende karakter van de 1<sup>ste</sup> graad te versterken, de indeling van leerlingen naar niveau uit te stellen en de sociaaleconomische segregatie tussen scholen te verminderen. Dit wil men bereiken door het hiërarchische systeem van onderwijsvormen (ASO, KSO, TSO en BSO) te vervangen door een systeem met zes “gelijkwaardige” belangstellingsgebieden. Het is echter nog maar de vraag of de zes gebieden door het grote publiek ook echt als gelijkwaardig gezien zullen worden. De kans lijkt reëel dat twee belangstellingsgebieden (natuur en wetenschappen; taal en letterkunde) in de algemene opinie toch worden opgevat als meer academisch (en “hoger”) dan de overige vier. In dat geval wordt de oude hiërarchie feitelijk vervangen door een nieuwe. Uitstel van de indeling naar niveau wordt dan misschien formeel gerealiseerd, maar de grote uitdaging is te voorkomen dat de hervorming slechts een cosmetische operatie zal blijken. De gebieden “natuur en wetenschappen” en “taal en letterkunde” zijn immers decennialang onlosmakelijk verbonden geweest met het ASO. Het lijkt niet vanzelfsprekend dat het van overheidswege gelijkwaardig verklaren van deze gebieden met de overige vier voldoende is om de publieke opinie te doen kantelen. In het rapport van de commissie Monard en de nota van minister Smet worden geen specifieke maatregelen geopperd om te bewerkstelligen dat de formele gelijkwaar-

digheid (op termijn) ook door de publieke opinie als zodanig wordt erkend.

Indien er in de ogen van de direct betrokkenen (leerlingen, leerkrachten en ouders) toch sprake is van een duidelijk verschil in status tussen de belangstellingsgebieden, zal er feitelijk ook geen sprake zijn van uitstel van indeling naar niveau en wordt het eveneens erg twijfelachtig of het oriënterende karakter van de 1<sup>ste</sup> graad daadwerkelijk wordt versterkt. De gelijkwaardigheid van alle zes belangstellingsgebieden kan ondersteund worden indien de keuze voor elk gebied gelijke toegangsmogelijkheden biedt tot de tweede graad. De ervaringen in Nederland met het gymnasium laten echter zien dat een formele gelijkstelling nog geen garantie biedt voor een gelijkwaardigheid in de ogen van het grote publiek. Sinds de invoering van de “Mammoetwet”<sup>1</sup> in 1968 is het gymnasium geen afzonderlijke onderwijstype meer, maar slechts een vorm van VWO. Gymnasiasten onderscheiden zich van de overige Vwo’ers door examen te doen in tenminste één van de twee klassieke talen. Formeel heeft het gymnasium dezelfde status als het “gewone” VWO en biedt het diploma dezelfde toegangsmogelijkheden tot vervolgoedingen<sup>2</sup>. Desondanks geldt het nog steeds als de meest prestigieuze opleiding in het Nederlandse voortgezet onderwijs en is de belangstelling voor een gymnasiale opleiding de afgelopen jaren alleen maar toegenomen. Tegenstanders van het gymnasium trekken het nut van onderwijs in klassieke talen sterk in twijfel en betitelen het gymnasium vooral als een vorm van onnodige selectie. De voorstanders zien het echter als een mogelijkheid om getalenteerde leerlingen een extra uitdaging te bieden. De discrepantie tussen de formele en gepercipieerde status van de klassieke talen in Vlaanderen is vergelijkbaar met de Nederlandse situatie. De bijzondere positie van onderwijs in Grieks en Latijn illustreert dat ook zonder formele basis de status van bepaalde vakken decennialang behouden kan blijven. Dit gegeven benadrukt des te meer hoe belangrijk het is dat ook in de publieke opinie de zes belangstellingsgebieden een gelijkwaardige status verwerven. En dat kan uiteindelijk alleen maar gerealiseerd worden als de belangstellingsgebieden in de toekomst

niet al te sterk gerelateerd zullen blijken te zijn aan statusverschillen in vervolgoebanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt.

### **3.4 Verminderen van sociaal-economische segregatie**

Het verminderen van de sociaaleconomische segregatie tussen scholen is eveneens een belangrijke doelstelling van de voorgestelde hervormingen. Dit is zeker een zinvolle benadering als men de sociaaleconomische ongelijkheid in het onderwijs wil verminderen. Uit de PISA studies (OECD, 2004) blijkt immers dat ongelijkheid in leerprestaties langs sociaaleconomische lijnen hier sterk mee samenhangt. Door de commissie Monard wordt ook de wenselijkheid van een evenwichtige sociaal-culturele mix benadrukt. Men wil echter niet zover gaan dat een bepaalde organisatievorm aan de scholen wordt opgelegd. Men hoopt wel het karakter van de scholen voor secundair onderwijs te veranderen (d.w.z. een breder lesaanbod en een meer gevarieerde leerlingenpopulatie in sociaaleconomisch opzicht ) zonder een nieuwe organisatievorm op te leggen.

De grote vraag is vooral of de scholen die momenteel de meest academische status hebben (d.w.z. scholen met alleen ASO in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad) hun aanbod in de hogere graden werkelijk gaan verbreden. De kans lijkt reëel dat binnen hun huidige leerlingenpopulatie vooral belangstelling bestaat voor de meest academische belangstellingsgebieden (taal en letterkunde; natuur en wetenschappen). Het lijkt evenmin vanzelfsprekend dat door de onderwijshervormingen wordt bewerkstelligd dat deze scholen hun leerlingen uit bredere lagen van de bevolking gaan rekruteren. In het rapport van de commissie Monard en de nota van minister Smet is weinig terug te vinden over maatregelen om scholen hier toe te stimuleren. Hoewel de commissie Monard een voorzichtige voorkeur laat blijken voor brede middenscholen, wil men toch vooral de indruk vermijden erop uit te zijn een bepaalde organisatievorm aan het onderwijsveld te willen opleggen. De kans lijkt groot dat scholen met louter ASO in de hogere graden, ook als bij de leiding en het personeel de bereidheid bestaat zijn om hun leer-

lingenpopulatie te verbreden, externe druk zullen ondervinden van ouders die een school voor hun kinderen kiezen om hun selectieve karakter te behouden.

De aanpak die momenteel door de Vlaamse overheid wordt toegepast doet denken aan de invoering van de basisvorming in Nederland begin jaren negentig van de vorige eeuw (WRR, 1986). Met deze hervorming werd beoogd de basis van het onderwijsprogramma voor alle leerlingen in de eerste twee à drie jaar van het voortgezet onderwijs gelijk te trekken ongeacht hun schooltype. Destijds heeft men in Nederland besloten om de basisvorming te beperken tot een vernieuwing van het *onderwijsprogramma* zonder daarbij het onderwijsveld specifieke structuren op te leggen met betrekking tot de schoolorganisatie. Uiteindelijk is de basisvorming in 2006 wederom ingrijpend gewijzigd, mede als gevolg van een evaluatie die niet in alle opzichten positief uitpakte (van der Linden, van de Grift & Peters-Sips, 2000). Volgens velen (waaronder de verantwoordelijke minister) kwam dit neer op een feitelijke afschaffing. De ervaringen in Nederland hebben laten zien dat pogingen om te bewerkstelligen dat de scholen voor voortgezet onderwijs een breed publiek gaan bedienen en een selectie in hogere en lagere onderwijstypen uit te stellen, op de nodige scepsis en weerstand kunnen rekenen. Ook in Nederland heeft de overheid er nooit voor gekozen om eenzijdig een comprehensieve organisatievorm aan scholen op te leggen. Brede scholen hebben zodoende altijd moeten concurreren met meer selectieve scholen. De ervaring leert dat in de meeste gevallen ouders met goed presterende kinderen er dan toch voor kiezen hun zoon of dochter naar een school te sturen waar leerlingen al op jonge leeftijd naar prestatieniveau in klassen gegroepeerd worden. In Nederland heeft zich vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw een trend afgetekend naar meer en vroegere segregatie in het secundair onderwijs (Kloosterman, 2010). Dit terwijl het overheidsbeleid in de jaren negentig nog veel meer georiënteerd was op het tegengaan van segregatie en op uitstel van selectie.

Desondanks voelden scholen zich meer en meer genoodzaakt om leerlingen al vroeg te selecteren op prestatieniveau, wilde men de

concurrentieslag om nieuwe leerlingen niet verliezen. Scholen waar men leerlingen langer vasthield in bredere klassen, bedienend uiteindelijk toch de leerlingen die aan het einde van de basisschoolperiode wat minder hoge prestaties lieten zien en moesten vaak noodgedwongen hun HAVO/VWO-afdelingen sluiten (vergelijkbaar met ASO in Vlaanderen).

De toekomst zal moeten leren of een dergelijk scenario zich ook in Vlaanderen gaat afspelen, maar gezien de Nederlandse ervaringen lijken de kansen niet bijzonder groot dat zonder stevige stimulansen van de overheid de scholen met alleen ASO in de bovenbouw zich in grote getale op een breder publiek gaan richten. Het probleem lijkt dat de voordelen van brede scholen zich pas op de lange termijn en op collectief niveau (vermindering van sociaaleconomische ongelijkheid in de samenleving) zullen manifesteren, terwijl de voordelen van selectief onderwijs op kortere termijn en het individuele niveau gesitueerd zijn (betere vooruitzichten op hoge kwalificaties voor getalenteerde studenten). De kans lijkt daarmee aanzienlijk dat er uiteindelijk weinig gaat veranderen. De tendensen die sociaaleconomische segregatie bestendigen zijn niet gemakkelijk te bestrijden. Een overheid die een radicale keuze maakt voor bestrijding van sociaaleconomische segregatie zal zich immers al gauw geconfronteerd zien met ouders die vinden dat voor hun kinderen de kansen op een optimaal verlopende schoolloopbaan belemmerd worden.

### 3.5 Competentiegericht leren

Zowel de oorspronkelijke nota van de commissie Monard als het voorstel van minister Smet besteedt ruim aandacht aan competentiegericht onderwijs en andere, modernere vormen van leren en instructie. Dat het propageren van competentiegericht onderwijs niet zonder risico is, leren de slechte ervaringen in Nederland met het Middelbaar Beroepsonderwijs, waar deelnemers uit protest de straat optrokken omdat ze onderwijs wilden hebben, en het Studiehuis (in de bovenbouw van HAVO/VWO). Overzichtsstudies laten zien dat zonder een zorgvuldige voorbereiding van docenten op dergelijke ver-



anderingen, in de praktijk een karikatuur kan ontstaan waarbij de docent een extreme vorm van leerling-gecentreerd onderwijs gaat toe- passen die uiteindelijk funest uitpakt voor de cognitieve ontwikkeling van die leerlingen (Kirschner, Sweller & Clark, 2006).

## 4 Slotbemerkingen

Het Vlaamse onderwijs behoort tot de inter- nationale subtop, maar lijkt zich neerwaarts te bewegen. Evidente problemen zijn de ge- brekkige doelmatigheid en de sterke samen- hang tussen sociale herkomst en de toekomst van leerlingen. Het is prijzenswaardig dat de Vlamingen de problemen serieus onder ogen zien en bereid zijn tot ingrijpende hervormin- gen. Daarmee lijken ze bereid een grotere stap te nemen dan Nederland, waar oplossin- gen steeds binnen het bestaande stelsel wor- den gezocht. Toch lijken de voorstellen aan hetzelfde euvel te leiden als die waaraan de Nederlandse voorstellen leden en nog steeds lijden:

1. De structuur wordt toch in grote mate onveranderd gelaten. In Nederland leidde de curriculaire herziening van de basis- vorming, waarbij de onderwijsstructuur in stand bleef, niet tot de gewenste ver- anderingen. De structuurveranderingen die worden beoogd mitigeren de proble- men die de enorme gevorktheid van het huidige systeem met zich meebrengen, maar zullen ze niet dichterbij een echte oplossing brengen.
2. De voorafschaduwende werking van de 3<sup>e</sup> graad en het bestaan van verschillende onderwijssnetten zullen sociale ongelijkheid in het systeem met zich mee blijven bren- gen. Daarmee ook zal de sociale cohesie niet anders dan via het curriculum (met meer nadruk op burgerschap) moeten plaats vinden, waar een menging van leer- lingen in heterogeen samengestelde klassen aanmerkelijk meer mogelijkheden biedt.
3. In Nederland leidden de hervormingen tot ernstige kritiek omdat ze niet vooraf waren onderzocht op hun effecten (Com- missie Parlementair Onderzoek Onder- wijsvernieuwingen, 2008), met andere

woorden: de herzieningen waren niet *evi- dence based*. Bijkomend kritiekpunt was dat de overheid zich teveel inliet met het *hoe* van het leren waar ze zich diende te beperken tot het *wat*. De Vlaamse voor- stellen lijden aan beide euvels.

Duurzame en structurele onderwijsverande- ringen zijn moeilijk te realiseren in een onderwijsslandschap met zo veel verschillende belangenpartijen. Toch lijkt een grondige be- studering aanbevelenswaardig van structure- le vernieuwingen die wel geslaagd zijn, zoals eind jaren zestig in Zweden (Luyten, 2008) of recentelijk in Polen (Mourshed, Chijoke & Barber, 2010), waarbij men minder vooraf allerlei compromissen had ingebakken. Ten slotte mag niet onvermeld blijven dat onder- wijsachterstanden langs sociaaleconomische lijnen reeds bij aanvang van het *lager* onder- wijs duidelijk zichtbaar zijn. De ontwikke- ling van leerlingen in het secundair onderwijs bouwt voort op de basis die in het primair onderwijs (en daarvoor) is gelegd. Als in het basisonderwijs al grote ongelijkheden ont- staan, kunnen deze in het secundair onder- wijs alleen nog met veel inspanning onge- daan worden gemaakt. Als het aankomt op bestrijding van ongelijkheid verdient ook de vroege ontwikkelingsfase van de leerlingen alle aandacht.

## Noten

- 1 De officiële benaming is Wet op het voor- gezet onderwijs. In de wet werden een aantal onderwijstypen afgeschaft en ver- vangen door VWO, HAVO, MAVO en LBO.
- 2 Uitzondering is natuurlijk een universitaire studie klassieke talen. Dan moet men wel examen doen in allebei de klassieke talen. Overigens is voor technische studies een examen in wis- en natuurkunde vereist.

## Literatuur

- Commissie Monard (2009): Kwaliteit en kansen voor elke leerling, Een visie op de vernieu- wing van het secundair onderwijs.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs-

- vernieuwingen ("commissie Dijsselbloem") (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: SDU.
- Fraine, B. de (2011). 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.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Kloosterman, R. (2010). Social background and children's educational career. The primary and secondary effects of social background over transitions and over time in the Netherlands. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Linden, W. J., van der, Griff, W. J. C. M., van de, & Peters-Sips, M. (Red.) (2000). Themanummer over de evaluatie van de basisvorming. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1/2, 1-142.
- Luyten, H. (2008). Empirische evidentie voor effecten van vroegtijdige selectie in het onderwijs. Enschede: UT.
- Meyer, I. de & Warlop, N. (2010). Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009. Gent: Universiteit Gent.
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved systems keep getting better. London: McKinsey & Company.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World, First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *PISA 2009 results: What students know and can do.* Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Overcoming social background*. Paris: OECD.
- OECD (2010c). *PISA 2009 results: Learning trends*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Smet, P. (2010). Mensen doen schitteren, Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

## Auteurs

**Hans Luyten** is als universitair hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde (Faculteit Gedragwetenschappen) van de Universiteit Twente. **Roel Bosker** is hoogleraar onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen en directeur van het GION.

*Correspondentieadres:* Hans Luyten, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede, j.w.luyten@utwente.nl.

## Abstract

### **Towards a restructuring of Flemish secondary education: Evaluative remarks ex-ante from a Dutch perspective**

The Flemish administration opts for a major restructuring of the secondary education system. Its major objectives are narrowing the gap between low and high achieving students, decreasing the reproduction of socioeconomic inequalities and reducing the disparity between the school environment and outside world. This article discusses some of the most notable aspects of the planned restructuring operation, namely the underlying problem analysis, the decision to promote early specialisation for specific content areas, the (assumed) equivalence of these content areas, the decision not to interfere with the organizational structure of schools (comprehensive vs. selective) and the choice for constructivist oriented teaching. The current plans for educational restructuring in Flanders show some striking similarities with attempts previously undertaken in the Netherlands. Given the fact that these attempts are generally considered to have failed, there is reason for concern regarding the expected outcomes of the Flemish restructuring.