

UNIVERSITEIT GENT
FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

**“Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen?”
Comprehensivering van het secundair onderwijs: een exploratieve studie
naar het draagvlak bij de Vlaamse leerkracht.**

Wetenschappelijke verhandeling

aantal woorden:
24.946

Lisa Vandevenne

MASTERPROEF SOCIOLOGIE

PROMOTOR: PROF. DR. Mieke Van Houtte

COMMISSARIS: PROF. DR. John Lievens

COMMISSARIS: Simon Boone

ACADEMIEJAAR 2010 – 2011



Inzagerecht in de masterproef (*)

Ondergetekende, Lisa Vandevenne
geeft hierbij toelating / ~~geen toelating~~ (**) aan derden, niet behorend
tot de examencommissie, om ~~zijn~~/haar (**) proefschrift
in te zien.

Datum en handtekening

19/05/11

.....

Deze toelating geeft aan derden tevens het recht om delen uit de
scriptie/ masterproef te reproduceren of te citeren, uiteraard mits
correcte bronvermelding.

**(*) Deze ondertekende toelating wordt in zoveel exemplaren opgemaakt als het
aantal exemplaren van de scriptie/masterproef die moet worden ingediend.
Het blad moet ingebonden worden samen met de scriptie onmiddellijk na de
kaft.**

() schrappen wat niet past**

Woord vooraf

Verschillende personen hebben hun steentje bijgedragen om deze masterproef tot een goed einde te brengen. Om te beginnen een woord van dank aan professor Van Houtte, die steeds bereikbaar was voor het beantwoorden van mijn vragen, haar waardevolle feedback en aanbevelingen. Ook voor de respondenten staat een dankwoord op zijn plaats, voor de tijd en moeite die ze namen om mijn vragen te beantwoorden. Daarnaast een gemeende dankjewel aan Peter om het geheel na te lezen, voor zijn interessante tips en ook voor het fungeren als luisterend oor als het eens wat minder ging. Verder wil ik mijn ouders bedanken, in de eerste plaats voor de kans die ze me gaven deze studie te volgen. Daarnaast ook voor hun grote steun die ze in de afgelopen vier jaar voor mij zijn geweest. In het bijzonder wil ik ze bedanken voor het nalezen van deze masterproef en het geven van hun kritische bedenkingen. Tot slot ook een dikke dankjewel aan iedereen die er het studeren en leven in Gent voor me zo aangenaam heeft gemaakt!

Abstract

In deze masterproef wordt nagegaan of er een draagvlak bestaat bij de Vlaamse leerkracht voor het invoeren van een comprehensief systeem. Zo'n systeem wordt beschouwd als een mogelijke oplossing voor de reproductie van sociale ongelijkheid, die in het Vlaamse secundaire onderwijs van een zeer hoog niveau is (Nicaise, 2008). Hiervoor werden dertien diepte-interviews uitgevoerd bij Vlaamse leerkrachten die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Als resultaat bleek dat de meeste leerkrachten niet volledig op de hoogte zijn van het probleem van de ongelijkheid en de ernst van de situatie niet correct inschatten. Het merendeel van de respondenten is dan ook tegen een comprehensief systeem gekant. Nochtans worden de problemen die een categoriaal systeem met zich meebrengt, erkend. In de conclusie worden kritische opmerkingen bij de verkregen resultaten en richtlijnen voor verder onderzoek geformuleerd.

Lijst van gebruikte afkortingen

ASO: algemeen secundair onderwijs

BSO: beroepssecundair onderwijs

BUSO: buitengewoon secundair onderwijs

KSO: kunstsecundair onderwijs

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development

OESO: Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

PISA: Programme for International Student Assessment

SES: socio-economische status

TSO: technisch secundair onderwijs

VSO: vernieuwd secundair onderwijs

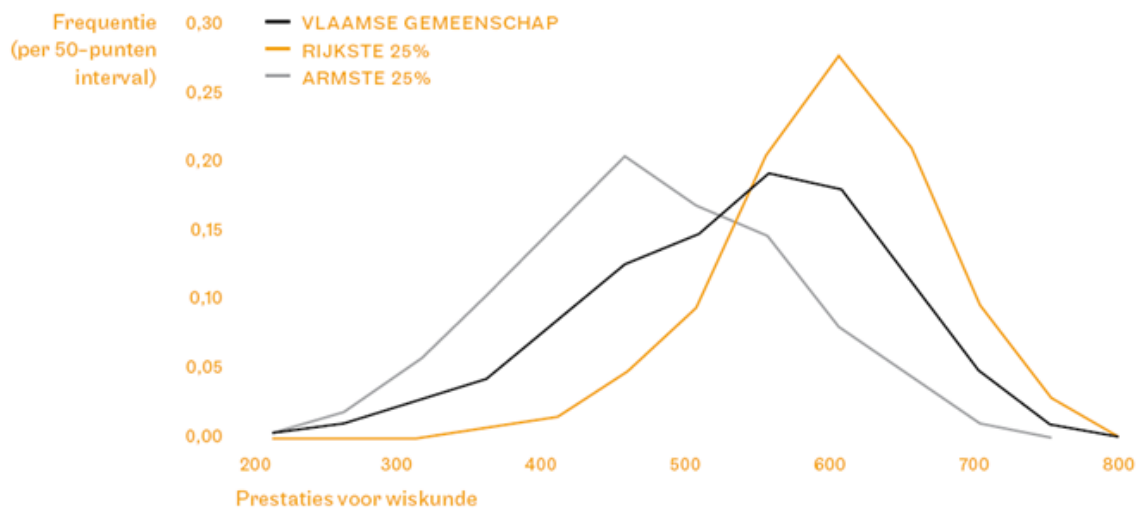
Inhoudsopgave

1) Inleiding	p. 1
2) Situatieschets	p. 5
2.1) Historiek van het Vlaamse onderwijs	p. 5
2.2) Internationale situatie	p. 7
3) Categorieaal onderwijs	p.11
3.1) Wat en waarom?	p.11
3.2) Positieve effecten van categoriaal onderwijs	p.12
3.3) Negatieve effecten van categoriaal onderwijs	p.13
3.3.1) Negatieve effecten in verband met onderwijsongelijkheid	p.14
3.3.2) Negatieve effecten in verband met prestaties	p.17
4) Comprehensief onderwijs	p. 21
4.1) Wat en waarom?	p. 21
4.2) Positieve effecten van comprehensief onderwijs	p. 21
4.3) Negatieve effecten van comprehensief onderwijs	p. 23
4.4) Toepassing: Plan minister Smet	p. 26
4.4.1) Algemene schets	p. 26
4.4.2) Redenen en motivaties voor het invoeren van een comprehensief systeem	p. 28
4.4.3) Kritieken op het plan Smet	p. 29
5) Methode	p. 33
5.1) Design	p. 33
5.2) Steekproef	p. 33
5.3) Procedure	p. 34
6) Resultaten	p. 36
6.1) Erkenning van het ongelijkheidprobleem	p. 36
6.2) Mening rond categoriaal onderwijs	p. 39
6.2.1) Positieve effecten categoriaal onderwijs	p. 39
6.2.2) Negatieve effecten categoriaal onderwijs	p. 41
6.3) Mening rond comprehensief onderwijs	p. 45
6.3.1) Positieve effecten comprehensief onderwijs	p. 45
6.3.2) Negatieve effecten comprehensief onderwijs	p. 47
7) Bespreking en conclusie	p. 54
8) Bibliografie	p. 59

Bijlagen

1) Inleiding

“Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen” (Vandenbroucke, 2004). Deze uitspraak van toenmalig minister van onderwijs Vandenbroucke duidt aan dat het Vlaamse onderwijs met een serieus probleem te kampen heeft. Hoewel we bij de top van de wereld behoren wat betreft prestaties, liggen de prestaties van de beste en zwakste studenten nergens zo ver uit elkaar als in Vlaanderen (Van Houtte, 2010). Dit blijkt onder andere uit de PISA-scores (Programme for International Student Assessment), een instrument van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) dat om de drie jaar de kennis en vaardigheden meet wat betreft wiskunde, leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid bij vijftienjarigen in de meeste geïndustrialiseerde landen (OECD, 2011). Figuur 1 toont die kloof tussen superieuren en inferieuren aan.



Figuur 1: Spreiding van de PISA-punten voor wiskundevaardigheden (Kinderrechtenforum 5, 2008)

Op de figuur wordt duidelijk dat de curve van de rijkste 25% Vlamingen veel meer naar rechts ligt en dus betere prestaties inhoudt dan de curve van de armste 25% Vlamingen (Kinderrechtenforum 5, 2008). In vergelijking met alle Europese landen heeft België het meest selectieve onderwijssysteem, daarenboven wordt die selectie ook het sterkst bepaald door sociale afkomst (Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007). Het is opvallend dat vele landen erin slaagden om sinds 2000 die kloof te verkleinen, terwijl dit niet lukte voor Vlaanderen (Commissie Monard, 2009).

Het Vlaamse onderwijs geldt dus als een reproductiemechanisme voor sociale ongelijkheid (Delrue, Loobuyck, Pelleriaux, Sierens, & Van Houtte, 2006), aangezien de zwakst presterende groep vooral bestaat uit kinderen van laagopgeleiden en ouders met buitenlandse herkomst (Kinderrechtenforum 5, 2008). Enkele cijfers zetten deze bevindingen extra in de verf. Het percentage leerlingen dat het secundair onderwijs verlaat zonder diploma of getuigschrift van het zesde jaar, bedraagt gemiddeld vijftien procent (Nicaise, 2008). Heeft de moeder van de leerling echter enkel een getuigschrift lager

onderwijs op zak, dan loopt dit percentage op tot 29%. Volgt de moeder hogere studies, dan daalt dit tot 2,7%. Hetzelfde principe speelt bij het aanvangen van hogere studies, 83% van de kinderen van hoogopgeleide moeders start een studie in het hoger onderwijs, tegenover nauwelijks één op vier kinderen van laagopgeleide moeders. Die laatsten hebben meer kans op het later starten met kleuteronderwijs, zittenblijven, doorverwijzing naar het BUSO (buitengewoon secundair onderwijs), om terecht te komen in het BSO (beroepssecundair onderwijs), enzovoort. Om het met een citaat van de commissie Monard (2009) te zeggen: *“De plaats waar je wieg staat, bepaalt vandaag de dag je plaats in de samenleving.”*

Zowel sociale als economische redenen duiden op het problematische hiervan. Door de reproductie van sociale ongelijkheid in het onderwijs ontstaat er een soort vicieuze cirkel (Nicaise, 2008). Het onderwijsniveau van de ouders is determinerend voor de kans op armoede en sociale uitsluiting in gezinnen. Kinderen in armoede leggen hun lot in handen van de school, die zal bepalen of er een einde aan de armoede en sociale uitsluiting wordt gesteld dan wel of men er voor de rest van hun leven zal door achtervolgd worden. In het laatste geval heeft de uitsluiting gevolgen voor de onderwijskansen van de volgende generatie. Zo wordt het uitermate moeilijk om uit deze kringloop te breken. Het onderwijs, in de brede zin van het woord, is de institutie bij uitstek om leerlingen bepaalde vaardigheden en handelingen bij te brengen waardoor de maatschappij aan de idee van gelijke kansen kan voldoen (Delrue et al., 2006). Het na te streven ideaal is het volgende: leerlingen moeten, los van hun status (bijvoorbeeld qua geslacht, etniciteit of SES (socio-economische Status)), de gunstigste maatschappelijke kansen krijgen. Onderwijs moet voor elke persoon een middel zijn om de sociale mobiliteit te verhogen, los van de voorgaande positie. De laatste decennia komt echter steeds meer op de voorgrond dat het huidig onderwijs als emancipatiemiddel gefaald heeft. Het onderwijsniveau van een persoon is te bepalend voor diens welvaart en bestaanszekerheid (Tan, 1998).

Een oorzaak van die sociale reproductie in het secundair onderwijs wordt vaak gelegd bij het huidige categoriaal systeem met vroege studiekeuze (Delrue et al., 2006). Er is sprake van een opdeling in onderwijsvormen - ASO (algemeen secundair onderwijs), BSO, TSO (technisch secundair onderwijs) en KSO (kunstsecundair onderwijs) - die vandaag in Vlaanderen in de praktijk al vanaf de eerste graad wordt gemaakt. Dit categoriaal systeem versterkt de sociale reproductie op verschillende manieren. Vooreerst corresponderen de verschillende richtingen met verschillende statussen (Hallinan, 1994). Wie het ASO volgt, geniet meer prestige dan wie in het TSO zit en BSO bengelt helemaal onderaan de maatschappelijke ladder. Hiermee samenvallend is er sprake van een watervaleffect: men probeert eerst het ASO en ziet de overgang naar TSO of BSO als een tweede of derde en negatieve keuze (Nicaise, 2008). In een categoriaal systeem vindt de studiekeuze ook te vroeg plaats, op twaalfjarige leeftijd is de sociale achtergrond hier nog te doorslaggevend voor (Van Houtte, 2010). Eenmaal men

in de lagere richtingen¹ beland is, krijgt men er ook slechter onderwijs (Figlio & Page, 2002). Er is sprake van het *pygmalion-effect*, leerkrachten schatten leerlingen in lager aangeschreven richtingen zwakker in en die leerlingen zullen uiteindelijk ook slechter presteren (Rosenthal & Jacobson, 1968). Uiteindelijk ontwikkelen leerlingen in de minder gewaardeerde richtingen een antischoolcultuur (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Wanneer dan duidelijk wordt dat er in Vlaanderen sprake is van een onbetwistbare samenhang tussen socio-economische herkomst en de onderwijsvorm van een leerling, wordt het zonneklaar dat dit een uitermate problematisch gegeven is (Tan, 1998).

Wat opvalt is dat deze ongelijkheid aanzienlijk kleiner is in landen met een comprehensief systeem (Commissie Monard, 2009). Zo'n systeem gaat uit van een gemeenschappelijk curriculum, waarin zowel algemeen vormende, technische, muzische en praktijkgerichte componenten aan bod komen (Hirtt et al., 2007). Leerlingen maken er eerst kennis met een ruime waaier van vakken, waardoor ze verder in hun schoolcarrière een meer gefundeerde keuze kunnen maken. De studiekeuze wordt dus uitgesteld, het wordt een positieve, omkeerbare keuze. Een comprehensief systeem gaat ervan uit dat alle leerlingen bekwaam zijn en tracht de talenten van elke leerling te detecteren en te ontwikkelen.

Het debat omtrent comprehensief onderwijs en zijn tegenhanger categoriaal onderwijs is er één dat al decennialang wordt gevoerd (Van Houtte, 2002). Centraal staan de vragen of categoriaal onderwijs zorgt voor betere prestaties van de individuele leerling en of dit effect voor alle leerlingen even groot is (Hallinan, 1994). Op de eerste vraag is geen eenduidig antwoord te formuleren. Het antwoord op de tweede vraag laat blijken dat de betere leerlingen winst halen uit een categoriaal systeem, de minder goede leerlingen niet.

In deze masterproef wordt onderzocht of comprehensivering van het secundair onderwijs een oplossing kan bieden voor bepaalde problemen waarmee men vandaag in het Vlaamse onderwijs te kampen heeft. Meer specifiek wordt op een kwalitatieve manier nagegaan of er een draagvlak bestaat bij het Vlaamse onderwijspersoneel voor het invoeren van een comprehensief systeem. Het is duidelijk dat er sprake is van een probleem van ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs (Van Houtte, 2010). In dit onderzoek wordt nagegaan of leerkrachten om te beginnen op de hoogte zijn van dit probleem en in welke mate zij een comprehensief systeem als een gepaste oplossing hiervoor beschouwen. In de wetenschap zijn duidelijke visies geformuleerd in verband met de voordelen van comprehensivering, de vraag is of ook leerkrachten happig zijn naar een zoveelste aanpassing van het onderwijs. Deze onderzoeksvraag bezit daarenboven ook een actuele dimensie, gezien men in de beleids wereld effectief bezig is met het ontwikkelen van een plan voor de invoering van een dergelijk systeem. Dit onderzoek is uniek omdat er gepolst wordt naar de mening van leerkrachten. Zoals hierboven gesteld

¹ In deze masterproef worden de termen hogere en lagere richtingen regelmatig gebruikt. Hiermee wordt geen waardeoordeel uitgedrukt, het gaat om maatschappelijk hoger of lager beoordeelde richtingen. Dit is de terminologie die in de wetenschappelijke literatuur voorkomt (Van Houtte, 2010). Hetzelfde principe geldt voor het woord zakken, waarmee men de overgang van een meer naar minder gewaardeerde richting benoemt.

is het debat omtrent comprehensivering al ongeveer een eeuw oud (Van Houtte, 2002), nog nooit werden hier echter leerkrachten bij betrokken. Zij spelen nochtans een sleutelrol in het hele onderwijsgebeuren. Ook is geweten dat de slaagkans van een onderwijsinnovatie afhankelijk is van de welwillendheid van de leerkracht (Brutsaert, 1986). Deze studie neemt in die zin dus een relevante rol op.

Hierna volgt een situatieschets waarin dieper wordt ingegaan op de historiek van de structuur van het Vlaamse onderwijs. Daarna wordt gefocust op de internationale situatie. Nadien worden achtereenvolgens de positieve en negatieve effecten van het categoriale en comprehensieve systeem in vergelijking met de tegenhanger besproken. In aanloop naar het feitelijk onderzoek worden eerst de plannen van minister Smet uit de doeken gedaan. Vervolgens wordt de gebruikte methode, kwalitatieve diepte-interviews, toegelicht. Daarna komen de resultaten van de interviews aan bod. Ten slotte wordt in het besluit teruggekoppeld naar de onderzoeksvraag.

2) Situatieschets

2.1) Historiek van het Vlaamse onderwijs

Volgens Hirtt e.a. (2007) heeft het onderwijs altijd een duaal karakter gehad, maar werd het pas recent een instituut voor sociale selectie. Voor de 20^e eeuw vond selectie namelijk buiten de schoolmuren plaats. Hier volgt een korte schets van deze evolutie.

Voor 1830 was er in de Zuidelijke Nederlanden slechts sprake van één schoolsoort: de Latijnse scholen, opgericht door geestelijken (Wielemans, 1994). Enkel Latijn en in mindere mate Grieks werden er onderwezen (D'Hoker, 1993). Vanaf de 18^e eeuw kwamen deze scholen onder druk te staan. Men verweet hen dat ze niet eigentijds waren en voegde geleidelijk moderne vakken aan het lessenpakket toe (Wielemans, 1994). Op het einde van de 18^e eeuw werd de modernisering doorgetrokken en richtte de overheid nieuwe, moderne middelbare scholen op. Deze waren echter weinig succesvol, ze werden te nieuw ervaren en er was ook sprake van een sterke weerstand uit geestelijke hoek. Na 1830 zette de heersende burgerij meer officiële scholen op, als tegenwicht voor het katholiek onderwijs. Men bood een antwoord op economische behoeften en nieuwe vakken zoals chemie, fysica, moderne talen, handelswetenschappen,... werden ingevoerd. Deze moderne vakken werden gegroepeerd in een niet-klassieke afdeling, die vanaf de jaren '40 de naam beroepsafdeling kreeg (D'Hoker, 1993). Op 1 juni 1850 werd beslist om voor de hoge burgerij hoge middelbare scholen en voor de kleine burgerij lage middelbare scholen op te richten (Wielemans, 1994; D'Hoker, 1993). De beroepsafdeling werd hierbij als minderwaardig beschouwd. Een wet uit 1887 schakelde de klassieke (basisvorming en klassieke talen) en de moderne humaniora (de vroegere beroepsafdeling, basisvorming en moderne talen) gelijk (Wielemans, 1994). In praktijk bleef het echter een categoriaal systeem waarbij de klassieke humaniora meer prestige genoot en ook garant stond voor toegang tot de universiteit.

In de 19^e eeuw ontstond het technisch onderwijs, wat een totaal verschillende vorm van onderwijs was (D'Hoker, 1993; Wielemans, 1994). Dit nieuwe systeem was bedoeld als voorbereiding op een beroep in landbouw, nijverheid of handel. Ook land- en tuinbouwonderwijs en handelsonderwijs ontwikkelde zich eind 19^e eeuw (D'Hoker, 1993). Deze scholen stelden zich de selectie van de besten uit de massa ten doel (Hirtt et al., 2007). Het technisch en middelbaar onderwijs waren compleet onafhankelijk van elkaar (D'Hoker, 1993). Ze hadden andere doelstellingen – algemene vorming of het verhogen van de vakbekwaamheid – en waren volledig verschillend georganiseerd. Vandaag komt dat gescheiden karakter nog steeds naar boven, doordat onderwijs in het algemeen in verschillende instellingen onderwezen wordt (Van Houtte, 2002). Het onderwijs in Vlaanderen kende dus een standsgebonden karakter (Wielemans, 1994). Achtereenvolgens ontstonden klassieke humaniora, moderne humaniora, lagere middelbare school en verschillende types technisch onderwijs. Zo groeide het secundair onderwijs eigenlijk uit tot een categoriaal onderwijsstelsel.

Begin 20^e eeuw werd het onderwijs meer toegankelijk, er was sprake van een democratisering (Hirtt et al., 2007). Na de tweede wereldoorlog viel er een sterke expansie van het middelbaar onderwijs waar te nemen (D'Hoker, 1993). In die periode deden zich drie ontwikkelingen voor (Wielemans, 1994). Om te beginnen was er sprake van een uitbreiding van de onderwijsvoorzieningen; er kwamen meer scholen en ook meer studierichtingen (D'Hoker, 1993; Wielemans, 1994). Ten tweede werd doorstromen tussen verschillende afdelingen gemakkelijker gemaakt. Pas in de laatste twee jaar van het secundair moest een definitieve studiekeuze gemaakt worden (D'Hoker, 1993). Ten slotte was er ook sprake van een toenadering tussen technisch en middelbaar onderwijs (D'Hoker, 1993; Wielemans, 1994). Het technisch onderwijs nam dezelfde structuur aan als het middelbaar onderwijs en er werden meer algemene vakken onderwezen. In deze periode was er sprake van een massificatie van het onderwijs, maar geen democratisering (Hirtt et al., 2007). Doordat iedereen massaal naar school trok, trad er diploma-inflatie op: iedereen ging vooruit op de sociale ladder, maar de verschillen naar afkomst bleven even groot als voorheen.

Het Vlaamse onderwijs werd midden jaren '60 sterk hervormd (Van Houtte, 2002). Het VSO (vernieuwd secundair onderwijs) deed zijn intrede. Een van de redenen voor de invoering ervan was het algemeen streven in Europa naar een meer eigentijds en democratisch onderwijssysteem dat zich beter aanpast aan de evoluerende maatschappij (Brutsaert, 1986). Er werden in die tijd een aantal kritieken geformuleerd betreffende het bestaande secundair onderwijs (D'Hoker, 1993). Om te beginnen was de splitsing tussen technisch en middelbaar onderwijs te sterk. Daarnaast vond men, net als vandaag, twaalf jaar te jong om een definitieve richting te kiezen. Men ijverde ervoor om die keuze te kunnen uitstellen en de basisvorming te verlengen. Ook het derde punt is iets wat vandaag aan bod komt; men bekritiseerde dat de socio-culturele herkomst van de leerlingen een te grote invloed had op de keuze van de studierichting. Een laatste kritiek verweet het toenmalig secundair onderwijs niet aangepast te zijn aan de noden van de tijd.

In 1970 werd het VSO - een matig comprehensief systeem - in Vlaanderen ingevoerd, ter vervanging van het categoriaal systeem dat bestond uit middelbaar, technisch en beroepsonderwijs (Wielemans, 1994). Er werden drie graden van twee jaar geïntroduceerd, elk met een specifieke functie. De eerste graad richtte zich op basisvorming en fungeerde ook als observatiegraad, in de tweede was er sprake van geleidelijke oriëntatie en in de derde ten slotte was determinatie het kernwoord (D'Hoker, 1993). De vier onderwijsvormen - ASO, TSO, BSO en KSO - werden in de tweede graad geïntroduceerd (Wielemans, 1994). Deze werden opgesplitst in een doorstroomrichting, met als doel het verder studeren in het hoger onderwijs, en een arbeidsmarktgerichte, die voorbereidde op toetreding tot de arbeidsmarkt. In 1975 werd dit systeem verplicht in het Rijksonderwijs in Vlaanderen (D'Hoker, 1993; Wielemans, 1994). Ook in het gemeentelijk en provinciaal secundair onderwijs kwam voornamelijk het VSO voor. In het vrij katholiek onderwijs werden beide schooltypes naast elkaar georganiseerd,

het VSO werd in de helft van de katholieke scholen onderwezen (D'Hoker, 1993; Wielemans, 1994). Dit zorgde voor heel wat organisatorische problemen. Ouders kozen meestal voor het vertrouwde type II, de leerlingenpopulatie nam er toe. Hierdoor werd het personeel in de VSO- of type I scholen ontmoedigd. In het katholiek onderwijs gingen stemmen op om een eenheidstype in te voeren. Uit angst dat de polarisatie tussen de verschillende netten te groot zou worden, werd in 1989 de eenheidsstructuur in heel Vlaanderen ingevoerd (D'Hoker, 1993). Het eenheidstype bestond uit drie graden met telkens twee jaren. De doorstroom- en arbeidsmarktgerichte stroom werden afgeschaft. Vanaf de tweede graad werden vier onderwijsvormen – ASO, TSO, BSO en KSO – onderscheiden. Dit is het type dat vandaag de dag nog steeds wordt toegepast.

2.2) Internationale situatie

Een belangrijke opmerking bij de vergelijking van landen is dat onderwijssystemen vaak op veel verschillende vlakken van elkaar verschillen (Gorard, 2001). Het is dus niet altijd mogelijk om x aan y toe te schrijven. Toch kunnen deze vergelijkingen bijzonder zinvol zijn, zo kan een land zijn eigen positie in perspectief plaatsen.

In het algemeen kan gesteld worden dat merendeel van de landen in de 19^e en begin 20^e eeuw een eerder selectief systeem installeerden (Maurin & McNally, 2008). In de periode na de tweede wereldoorlog gingen internationaal meer stemmen op voor comprehensief onderwijs, hoewel de invulling ervan zeer specifiek was per land. Wanneer verschillende landen vergeleken worden, blijkt dat hoe later leerlingen een studierichting moeten kiezen, hoe beter de kwaliteit en hoe kleiner de sociale ongelijkheid is (Jacobs, Rea, Teney, & Callier, 2009; Delrue et al., 2006). Internationaal gezien komt er in de Scandinavische landen het meest comprehensief onderwijs voor (Jacobs et al., 2009). Er is er weinig sprake van een scheiding van scholen en klassen volgens competenties. Men heeft er vanaf twaalf jaar wel keuzevakken, maar iedereen krijgt dezelfde basis en er moet pas een afstudeerrichting gekozen worden aan de leeftijd van zestien jaar, net zoals in Portugal en Denemarken (Gorard & Smith, 2004). Deze Scandinavische landen worden dan ook gekenmerkt door een minimale sociale ongelijkheid (Hirtt et al., 2007). Finland spant hierbij de kroon, ook wat betreft het minimaliseren van het aantal zittenblijvers. Daarenboven scoren de Finnen ook steeds zeer hoog in de PISA-onderzoeken wat betreft prestaties (Simola, 2005). Zowel kwaliteit als gelijkheid zit er dus goed. Kanttekening hierbij is dat het hoger onderwijs dan wel weer gekenmerkt wordt door een grotere mate van ongelijkheid (Hirtt et al., 2007). In Zweden is dit bijvoorbeeld het geval. In Canada wordt de studiekeuze eveneens uitgesteld tot veertien à vijftien jaar, terwijl er even goede resultaten worden behaald en er een pak minder zittenblijvers zijn (Commissie Monard, 2009).

In Frankrijk gaan alle kinderen na het lager onderwijs naar het *Collège Unique* (Ministère de l'éducation nationale, 2011). Pas daarna worden zij, op vijftien jaar, naar gedifferentieerde *Lycées*

gestuurd. Hierbij kunnen ze kiezen tussen een algemeen en technologisch of professioneel instituut. Frankrijk scoort iets boven het Europees gemiddelde wat betreft de segregatie van resultaten (Gorard & Smith, 2004). België en Nederland hebben een systeem waarbij gedifferentieerd wordt op twaalfjarige leeftijd (Dekker, Bosman, & Imamkhan-Hoesseinbaks, 2010; Ministerie van onderwijs en vorming, 2011). In Nederland wordt er voor bepaalde vakken in de eerste jaren van de lagere school soms aan categorisatie gedaan, bijvoorbeeld om te leren lezen (Coldiron, Braddock, & McPartland, 1987). In Duitsland is er sprake van een grote kloof tussen de best en slechtst presterende leerlingen, dit ten gevolge van een selectief schoolsysteem (Gorard & Smith, 2004). De *Gesamtschule*, een comprehensieve structuur, is er weinig populair (Ertl, 2006). Sommigen kiezen er al op tienjarige leeftijd voor een bepaalde onderwijsvorm; het *Gymnasium*, de *Hauptschule* of de *Realschule*, waarbij de eerste het meest prestige geniet. Er bestaat een onderscheid tussen algemeen, beroeps- of technisch onderwijs, net zoals in Oostenrijk (Gorard & Smith, 2004). In het laatstgenoemde land kiezen leerlingen aan de leeftijd van veertien jaar voor een bepaalde studierichting.

De twee landen waar het merendeel van de literatuur rond categoriaal versus comprehensief onderwijs ontstond, zijn de VS en Groot-Brittannië. Voor 1960 werden leerlingen in de VS ingedeeld in een *vocational* of *college* richting (Schafer, Olexa, & Polk, 1972). In de jaren '60 en '70 kwam hier kritiek op, dit zou de gelijkheid tussen leerlingen schaden. Er ontstond een comprehensief systeem omdat men de scherpe sociale kloof tussen de betere en mindere goede leerlingen wilde verkleinen en een overgang tussen verschillende richtingen mogelijk maken (Van Houtte, 2002). Sinds de jaren '80 past men andere vormen van categorisatie toe: leerlingen worden niet meer aan een bepaalde richting toegewezen, wel tot bepaalde niveaus voor bepaalde vakken. Er is sprake van *ability grouping* (Rubin, 2003). Men groepeerde leerlingen in *advanced*, *honors*, *remedial* of *regular* klassen (Hallinan, 1994). Dit kan echter nog steeds beschouwd worden als *tracking*, - het opdelen van leerlingen volgens niveau - de twee eersten kunnen vergeleken worden met de academische richting, de twee laatsten met de algemene of beroepsrichting. In de VS worden merendeel van de publieke scholen op een categoriale wijze georganiseerd (Rubin, 2006). Dit is niet noodzakelijk de hele dag zo, maar hoe hoger het leerjaar, hoe vaker er sprake is van *ability grouping* (Oakes, 1985). In de praktijk komt het er vaak op neer dat scholen gestratificeerd zijn volgens ras en sociale klasse (Schofield, 1991). In de VS wordt onderwijs beschouwd als een kans die men kan grijpen of laten liggen. Volgens Turner (1960) is er sprake van een *contest mobility* systeem, het bereiken van een status wordt gezien als een soort wedstrijd waarbij alle kandidaten, ook de zwakkere, zolang mogelijk in de running worden gehouden. Deze leerlingen hebben dus zelf in handen of ze later succesvol zullen zijn of niet. De wedstrijd is enkel eerlijk wanneer alle leerlingen met evenveel kansen aan de meet verschijnen. Op basis van die gedachte is men dus voorstander van een comprehensieve aanpak in de VS.

In Groot-Brittannië daarentegen wordt er gesproken van *sponsored mobility* (Turner, 1960). De huidige elite selecteert er hun opvolgers op jonge leeftijd en leidt die ook op naar die status. Dit verklaart waarom men in het Engelse onderwijssysteem zeer vroeg de veelbelovende leerlingen scheidt van de andere. Op die manier wil men die leerlingen een speciale opleiding geven die hen voorbereidt op een hoge positie als volwassene. Leerlingen kunnen dus zelf het heft niet in handen nemen, ze moeten ondergaan wat anderen voor hen beslissen. Dit onderscheid zou alle verschillen tussen het Britse en Amerikaanse onderwijssysteem verklaren. In Groot-Brittannië ontstonden hevige debatten rond de invloed van *streaming* - het opdelen van leerlingen in niveaugroepen - op de prestaties van leerlingen (Kerckhoff, 1986). Doorheen de tijd vonden enkele veranderingen aan het Britse onderwijssysteem plaats (Araujo, 2007). Een korte historische schets kan dit duiden.

In Engeland ontwikkelde men in 1944 *the Education Act*, waarin vermeld werd dat uitgesloten groepen ook toegang moesten krijgen tot secundair onderwijs (Benn & Simon, 1972). Doel was om sociale gerechtigheid te verhogen, maar het draaide anders uit. Er werd een systeem geïnstalleerd met drie types secundaire scholen: *grammar*, *secondary modern* en *technical schools*, uitgaand van de verschillende interesses en talenten die kinderen hebben (Norwood Committee, 1943). Er was sprake van een hiërarchie in het onderwijs, waarbij de *grammar schools*, waarvoor men een toelatingsproef moest afleggen (Brutsaert, 1986), de hoogste status hadden (Lowe, 1988). De meerderheid van de leerlingen ging naar een *secondary modern school*, die over minder middelen en slechter personeel beschikte. Midden jaren '50 ontstond er discussie over het feit dat kinderen uit de *working-class* in dit systeem gediscrimineerd werden (Lowe, 1988). Tussen de jaren '50 en '70 werden de eerste comprehensieve scholen opgericht, niet om sociale ongelijkheid weg te werken, wel uit economische motieven. In landelijke gebieden was het namelijk niet haalbaar om drie soorten scholen op te zetten. Op politiek vlak en in de media bleef het comprehensief onderwijs onpopulair en kon het enkel door de beugel als er toch enige vorm van *streaming* aan te pas kwam (Benn & Simon, 1972). In de jaren '80 groeide de publieke steun voor comprehensief onderwijs, onder meer onder invloed van de Labour Party. Langzamerhand kwam een beweging van comprehensieve scholen op gang (Simon, 1991). Dit ging echter gepaard met heel wat tegenbewegingen, bijvoorbeeld het selecteren in een comprehensieve school zelf, of een terugkeer naar selectie tussen scholen in de jaren '80 en begin jaren '90. Midden jaren '90 werd in conservatieve kringen aangemoedigd om nieuwe *grammar schools* op te richten en meer te selecteren in andere scholen (Crook, Power, & Whitty, 1999). In andere milieus stond men hier afkerig tegenover (Tomlinson, 2001). In 1997 kwam New Labour aan de macht. Op dat moment was selectie in en tussen scholen een vaak voorkomende praktijk, aan de andere kant was ook comprehensief onderwijs ingebed in het Engels onderwijssysteem en kende het meer middenklasse en sterk begaafde leerlingen dan ooit tevoren (Benn & Chitty, 1996). Recentelijk is de selectie echter nog versterkt (Araujo, 2007). New Labour wou comprehensieve scholen vernieuwen door daar het principe van *setting* te introduceren, dit houdt in dat leerlingen gegroepeerd worden op

basis van hun kennis en kunde in een specifiek vak. Het verschil met *streaming* is dat leerlingen er voor alle vakken in één bepaalde richting zitten. Leerlingen worden toegedeeld tot een *set of stream* op basis van de score op een bepaalde test (Ireson & Hallam, 1999). Men was voorstander van het principe *diversity within one campus*: het leek niet haalbaar om leerlingen met verschillende capaciteiten les te geven in dezelfde klas, maar deze diversiteit werd wel behouden in één school (Araujo, 2007). Er wordt beweerd dat New Labour deze eerder conservatieve maatregel invoerde om stemmen bij de middenklasse te ronselen.

Er is wereldwijd dus sprake van een enorme variatie naar onderwijssysteem. Dit blijkt ook een onstabiel gegeven, onderhevig aan de tijdsgeest. Wanneer men kiest voor een comprehensief of categoriaal systeem, is er opnieuw een grote diversiteit waar te nemen wat betreft de concrete invulling (Van Houtte, 2011). Zo moet ook de indeling van Turner als een ideaaltype worden beschouwd, in de realiteit komen zowel *sponsored* als *contest mobility* niet in deze pure vorm voor. Men kan stellen dat het huidige eenheidstype dat na het VSO werd ingevoerd in Vlaanderen in theorie een *contest*-model is en er dus een comprehensieve logica in verweven is. In praktijk echter blijkt dat ook enkele elementen uit het *sponsored-type* kunnen worden teruggevonden en het categoriale doorweegt. In het volgende deel worden achtereenvolgens de positieve en negatieve effecten van zo'n categoriaal en comprehensief systeem in vergelijking met de tegenhanger besproken.

3) Categorieaal onderwijs

3.1) Wat en waarom?

Het is in het belang van de maatschappij dat de juiste persoon op de juiste plaats terecht komt (Van Houtte, 2002). Er is dus nood aan selectie in de samenleving, een rol die het onderwijs kan opnemen (Rosenbaum, 1976). Van nature is er sprake van meer en minder begaafde personen in de maatschappij, onderwijs moet de meest begaafden toewijzen aan de moeilijkste taken. Vandaar het ontstaan van categoriaal onderwijs. De school is belast met een allocatiefunctie en is daartoe ook op een specifieke manier georganiseerd: er is sprake van verticale differentiatie (leerjarensystemen) en horizontale differentiatie (onderwijsvormen) (Sorensen, 1970).

Een categoriaal onderwijssysteem gaat uit van stratificatie. Dit houdt in dat men leerlingen groepeerd op basis van hun capaciteiten (Van Houtte, 2004). Het is een principe dat wereldwijd wordt toegepast (Van Houtte, 2010). Het zorgt ervoor dat leerlingen in verschillende groepen geconfronteerd worden met een verschillende omgeving (Rosenbaum, 1975). Stratificatie wordt enkel toegepast om de cognitieve prestaties van leerlingen te verhogen, niet om sociale of emotionele vaardigheden bij te schaven (Hallinan, 1994). In de VS heeft men het over *tracking*, in Groot-Brittannië wordt de term *streaming* gebruikt, meer algemeen spreekt men van *ability grouping* (Van Houtte, 2002).

Er zijn twee belangrijke redenen voor het toepassen van stratificatie. Ten eerste is het een methode om gelijke studenten te groeperen en die tegelijkertijd te scheiden van verschillende leerlingen (Rosenbaum, 1975; Duru-Bellat & Mingat, 1997). Zo kan men de verschillende groepen op een aangepaste manier evalueren, rangschikken en belonen. Men kan leerlingen specifieke vakken onderrichten die aansluiten bij hun interesses en capaciteiten en die hen bovendien voorbereiden op hun beroepsmatige, verschillende toekomst (Alexander & Cook, 1982; Oakes, 1985). Bovendien houden zwakkere leerlingen er positievere attitudes op na wanneer ze in een groep terechtkomen die over dezelfde capaciteiten beschikt als zijzelf (Van Houtte, 2002). Daarnaast kan men ook leerlingen met problematisch gedrag afzonderen, zodat tenminste de sterkere leerlingen voldoende kwaliteitsvol onderwijs krijgen (Smith & Sutherland, 2003). Deze leerlingen kunnen ook meer intellectueel uitgedaagd worden dan in een comprehensief systeem.

Een tweede reden is dat het meer efficiënt is om, tenminste wat capaciteiten betreft, aan homogene groepen les te geven (Van Houtte, 2004; Hallinan, 1994; Smith & Sutherland, 2003). In homogene groepen kunnen leerkrachten een specifieke onderwijsaanpak hanteren en het curriculum aanpassen zodat dit het best aansluit bij hun leerlingen (Van Houtte, 2010; Kerckhoff, 1986). Op die manier hoeven leerkrachten niet te vrezen dat de beste leerlingen zich vervelen en de zwakste niet mee kunnen. Finley (1984) zette een onderzoek op waarin leerkrachten zelf mochten kiezen op welke manier ze les gaven. Daaruit bleek dat zij bijna onbewust evolueerden naar een categoriaal systeem,

dit vanuit de eigen noden. Leerkrachten vonden het wenselijk dat leerlingen met hoge ambities en leerlingen met een antischoolcultuur (zie infra) van elkaar gescheiden werden.

Stratificatie kan op twee verschillende manieren georganiseerd worden (Hallinan, 1994). Leerlingen kunnen toegewezen worden aan een bepaalde richting op basis van objectieve en academische criteria, zoals scores op gestandaardiseerde testen of rapporten. Op die manier ontstaan de meest homogene groepen. Leerlingen kunnen echter ook op basis van meer subjectieve criteria aan een groep worden toegewezen, bijvoorbeeld via de evaluatie door leerkrachten of de voorkeur van leerlingen of ouders. Op die manier is het mogelijk dat groepen een meer heterogeen karakter zullen hebben. In het Vlaamse systeem is de tweede methode van toepassing.

3.2) Positieve effecten van categoriaal onderwijs

Er is sprake van drie visies wat betreft categoriaal onderwijs en sociale ongelijkheid (Gamoran & Mare, 1989). Een eerste beweert dat het categoriale systeem de academische prestaties verhoogt en sociale ongelijkheid niet versterkt, een tweede dat academische prestaties dalen en sociale ongelijkheid versterkt wordt in dit systeem, volgens een derde stroming zijn de effecten neutraal. Filgio (2002) kan beschouwd worden als een verdediger van de eerste visie. Hij beweert dat sociale ongelijkheid niet versterkt wordt door categoriaal onderwijs. Sterker nog, uit zijn onderzoek bleek dat leerlingen met zwakkere capaciteiten beter presteren in een categoriale school dan in een comprehensieve. Kerckhoff (1986) heeft het hier over de *traditional hypothesis*, navolgers hiervan beweren dat alle leerlingen voordeel halen uit een categoriaal systeem in vergelijking met een comprehensief systeem. Hierna wordt besproken wat die voordelen nu precies zijn.

Twee ervan werden hierboven al aangehaald: het is efficiënter om aan homogene groepen les te geven (Van Houtte, 2004) en via een categoriaal systeem kan men leerlingen groeperen om ze voor te bereiden op een verschillende toekomst (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Ook een meritocratisch principe werd aangehaald, via een categoriaal systeem kan men de meest bekwame personen op de hoogste posities krijgen (Rosenbaum, 1976). Een vierde argument sluit daarbij aan. Volgens Alexander (1978) zijn er twee tegengestelde stromingen in het sociologisch onderzoek wat betreft stratificatie van leerlingen. De aanhangers van stratificatie vinden dat bronnen aangereikt moeten worden daar waar ze maximale winst kunnen opleveren. Dit is een meritocratisch basisprincipe, men aanvaardt dat er meer investeringen plaatsvinden in die personen die van nature beter zijn aangelegd (Hirtt et al., 2007). Men vindt dat iedere leerling moet onderwezen worden op zijn niveau, zodat zo weinig mogelijk schaarse middelen verloren gaan (Alexander, Cook, & Mcdill, 1978).

Zowel sterkere als zwakkere leerlingen zouden voordeel halen uit dit systeem (Alexander et al., 1978). De betere leerlingen krijgen meer geavanceerd leermateriaal ter verwerking en doen dat ook sneller (Figlio & Page, 2002). Ze kunnen meer leren omdat ze afgezonderd zijn van de minder intelligente

leerlingen, ze over een hoger zelfvertrouwen beschikken aangezien ze in de hogere richtingen zitten en meer worden aangemoedigd door leerkrachten of medeleerlingen (Alexander et al., 1978). Ook voor de minder sterke leerlingen zou stratificatie een voordeel zijn. Het aangereikte leer materiaal bereidt hen beter voor op hun toekomst, het wordt op een beter tempo onderwezen en door het vermijden van de confrontatie met slimmere leerlingen, wordt hun zelfbeeld minder aangetast. Dit sluit aan bij de *fish-pond*-theorie van Marsh en Parker (1984). Deze stelt dat studenten met dezelfde capaciteiten een lager zelfbeeld zullen ontwikkelen in een sterke school in vergelijking met een minder sterke school. Hetzelfde geldt voor de aspiraties die leerlingen koesteren (Davis, 1966). Hierover zegt Davis (p.31): “*It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond*”. Leerlingen gaan zich vergelijken met medeleerlingen uit dezelfde school om een beeld van zichzelf te vormen. Als het bekwaamheidsniveau van deze medeleerlingen hoog is (= *a big pond*), zal de leerling geneigd zijn zichzelf minder hoog in te schatten (= *a small frog*) en zijn of haar aspiraties te matigen. In een school met een hoog bekwaamheidsniveau hebben zwakkere leerlingen het dus moeilijker, omdat zij een quasi onmogelijke competitie moeten aangaan met meer bekwame leerlingen. Dit *frog*- en *fish-pond*-effect kan beschouwd worden als een voorbeeld van relatieve deprivatie (Brutsaert, 1986). Wanneer zwakkere leerlingen een klas vormen met leerlingen met dezelfde capaciteiten, zal hun welbevinden hoger zijn dan wanneer die zwakkere leerlingen bij sterkere leerlingen zitten.

Ook de sociale identiteitstheorie formuleert een argument pro categoriaal onderwijs. Het is zo dat iedere persoon ernaar streeft zijn zelfwaardering te verhogen (Brehm, Kassin, Fein, Mervielde, & Van Hiel, 2006). Zelfwaardering kan men verkrijgen via persoonlijke en sociale identiteit. De sociale identiteit ontstaat via de groep waartoe men behoort. Zelfwaardering kan dan verhoogd worden door het bevoordelen van de *in-group* tegenover de *out-group*. Er is sprake van ingroepfavoritisme, men heeft de neiging om de eigen groep als superieur te ervaren. Dit is eigen aan de menselijke natuur. Op die manier zou men kunnen stellen dat differentiatie geen slecht idee is, omdat zelfs leerlingen in de maatschappelijk minder gewaardeerde richtingen steeds positieve kenmerken zullen toeschrijven aan hun eigen richting en negatieve aan de andere. Bovendien geldt dat wanneer de zelfwaardering bedreigd wordt, zoals dit het geval kan zijn bij BSO- en TSO-studenten, men nog meer positieve kenmerken aan de eigen groep zal toeschrijven om hiervoor te compenseren.

3.3) Negatieve effecten van categoriaal onderwijs

In 3.2 werd Gamoran (1989) aangehaald, die een onderscheid maakt tussen drie visies wat betreft categoriaal onderwijs en haar effecten. De eerste hield in dat het categoriale systeem de academische prestaties verhoogt en sociale ongelijkheid niet versterkt. Wie overtuigd is van de tweede bewering, meent dat reeds bestaande sociale ongelijkheden versterkt en zelfs vergroot worden door een systeem van categorisatie en prestaties er zullen dalen (Oakes, 1985; Rosenbaum, 1975). Deze visie komt in dit

deel aan bod en behandelt achtereenvolgens negatieve effecten in verband met ongelijkheid en in verband met prestaties.

3.3.1) Negatieve effecten in verband met onderwijsongelijkheid

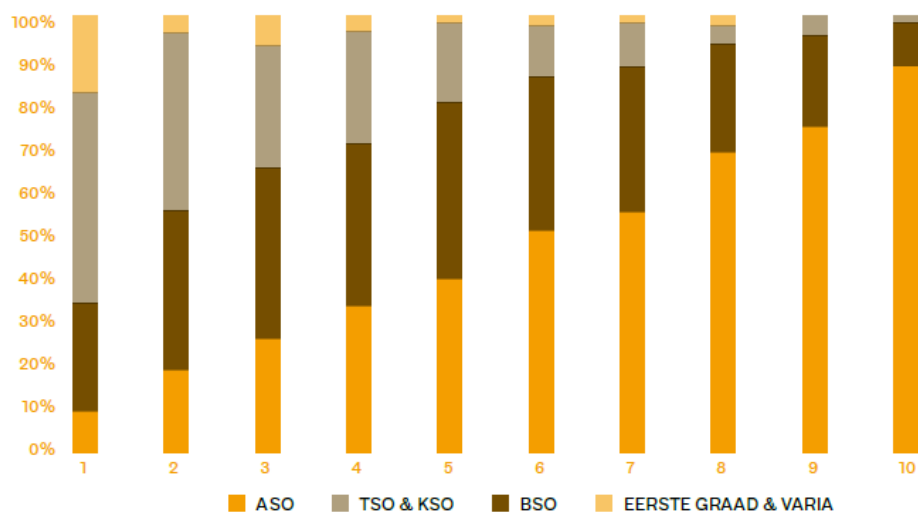
Gamoran (1989) meent dat een categoriaal systeem de kloof tussen de best en slechtst presterenden groter maakt, maar aan de andere kant de discriminatie voor bijvoorbeeld zwarten of meisjes vermindert. Araujo (2007) kwam tot de vaststelling dat bij een overgang van een comprehensief naar een categoriaal systeem processen van selectie en sociale ongelijkheid terug versterkt werden. Mogelijke oorzaken voor het vergroten van deze onderwijsongelijkheid komen in dit deel aan bod.

Op school zorgt een verschillende afkomst voor een verschillend resultaat (Hirtt et al., 2007). Dit wordt in Vlaanderen nog versterkt door een structurele opdeling in categorieën. In een categoriaal systeem is er sprake van een hiërarchie tussen onderwijsvormen (Van Houtte, 2002). Wereldwijd worden de verschillende onderwijsvormen opgedeeld naargelang abstractie en theoretische invalshoek, wat in Vlaanderen het minst voorkomt in het technisch en beroepsonderwijs (Van Houtte, 2010). Wie een meer theoretische richting volgt, krijgt een hogere status toegekend (Hallinan, 1994). Bijgevolg wordt het ASO in de maatschappij hoger aangeschreven dan TSO, wat op zijn beurt een hoger aanzien heeft dan het BSO (Hirtt et al., 2007). De beroepen waar men met een diploma TSO of BSO mee aan de slag kan gaan worden weinig gewaardeerd, ondanks de grote vraag naar technisch goed geschoold personeel. Daarenboven is het ook zo dat de vraag naar arbeiders gedaald is sinds de de-industrialisering (Nixon, 2006). Voor TSO- en BSO-leerlingen is de kans op werkloosheid veel groter dan voor ASO-leerlingen. Leerlingen uit het ASO zullen later ook 40% meer verdienen dan leerlingen uit TSO of BSO (Hirtt et al., 2007). Daarnaast is er sprake van een sociale kloof: een beroepsrichting wordt gestigmatiseerd door ouders uit hogere sociale klassen, omdat daar veel allochtonen en leerlingen uit lagere klassen te vinden zijn.

Dit hiërarchisch systeem vergroot sociale ongelijkheid via de studiekeuze (Van Houtte, 2010). Uit internationale vergelijkingen blijkt dat hoe langer de studiekeuze wordt uitgesteld, hoe minder ongelijkheid er tussen leerlingen bestaat aan het einde van hun secundaire schoolloopbaan (Delrue et al., 2006). Een probleem in een categoriaal systeem is dat die keuze op vroege leeftijd gebeurt en daardoor vaak weinig gefundeerd is (Van Houtte, 2010). De impact van het sociaal milieu wordt versterkt, het gebeurt ook te vroeg in de neurologische ontwikkeling van de jongere (Smet, 2010). Daarenboven is het enkel in theorie zo dat de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen een algemene observerende graad is waarin er nog geen keuze moet gemaakt worden tussen ASO, TSO of BSO (Delrue et al., 2006). In praktijk wordt echter vastgesteld dat bijvoorbeeld het basisprogramma in TSO-scholen voor de eerste graad sterk wordt ingeperkt en scholen specialisaties

aanbieden die aansluiten bij de bovenbouw (Van Houtte, 2002). Bovendien bieden scholen vaak in de twee laatste graden enkel ASO of enkel TSO en/of BSO aan, waardoor de keuze voor een bepaalde school eveneens de keuze voor een bepaalde onderwijsvorm impliceert. In scholen waar men alle onderwijsvormen aanbiedt, is het dikwijls zo dat deze gescheiden worden in verschillende gebouwen (Delrue et al., 2006). Op die manier kiezen leerlingen in praktijk op elf- of twaalfjarige leeftijd al voor een bepaalde onderwijsvorm (Van Houtte, 2002).

Cruciaal is dat op die leeftijd die keuze niet gebeurt op basis van talenten, wel op basis van het sociale milieu (Hirtt et al., 2007). De oriëntering verandert dus in een radicale sociale selectie (Kinderrechtenforum 5, 2008). Figuur 2 toont dit aan. Bij het eerste deciel, de tien procent armsten, zit slechts één leerling van de tien op vijftienjarige leeftijd nog in het ASO. Bij het laatste deciel, de tien procent rijksten, is dit nog 90 %.



Figuur 2: studieoriëntering op 15 jaar, volgens socio-economisch deciel (Kinderrechtenforum 5, 2008)

Ook het omgekeerde geldt, van de kinderen met hooggeschoolde ouders volgt slechts vier procent BSO, terwijl dit bijna een kwart is bij de kinderen met laaggeschoolde ouders (Tan, 1998). Dit alles opent de deur voor segregatie (Commissie Monard, 2009). De hiërarchische opdeling in het secundair hangt dus nauw samen met socio-economische factoren (Groenez, Nicaise, & Van den Brande, 2010; Tan, 1998). Leerlingen met een hoge SES komen in hoge richtingen terecht (Alexander & McDill, 1976), leerlingen met een lage SES in lage richtingen (Hallinan, 1994). Van diegene die tot en met het zesde middelbaar ASO volgen, heeft 93% een moeder met een universitair diploma (Groenez et al., 2010). Moeders met geen of een diploma lager onderwijs hebben één kans op twee dat hun kind in het BSO terechtkomt. Ook kinderen van vreemde origine hebben een grotere kans om in het beroepsonderwijs te belanden. Voor slaagkansen, de doorstroom naar het hoger onderwijs en de kans om in het buitengewoon onderwijs verzeild te geraken, is er opnieuw sprake van eenzelfde verband

met het profiel van de ouders (Groenez et al., 2010; Tan, 1998). We kunnen dus stellen dat er in Vlaanderen sprake is van een klassenonderwijssysteem (Hirtt et al., 2007).

In navolging van Boone (2010) kunnen drie verklaringen voor dit fenomeen aangehaald worden. Een eerste maakt gebruik van het concept cultureel kapitaal van Bourdieu (1970). Dit verwijst naar “gedrag patronen, eigenschappen en bekwaamheden die ongelijk verdeeld zijn over de verschillende sociale klassen” (Boone & Van Houtte, 2010, p.3). Het probleem is dat op school evaluatiecriteria worden opgesteld die leerlingen met veel cultureel kapitaal begunstigen (Bourdieu & Passeron, 1970). Vooral leerlingen uit hogere klassen bezitten veel cultureel kapitaal, zij worden dus bevoordeeld. Met betrekking tot de studiekeuze van kinderen speelt vooral het kennisaspect in het cultureel kapitaal van ouders een belangrijke rol (Boone & Van Houtte, 2010). Ouders met een lage SES bezitten te weinig kennis om doeltreffend op te treden in de schoolse carrière van hun kind (Symeou, 2007). Zo zullen laag opgeleide moeders sneller berusten in de beslissing van de leerkracht inzake studiekeuze dan hoog opgeleide moeders (Useem, 1992). Hoog opgeleiden zullen ook sneller een keuze maken onafhankelijk van de prestaties van het kind, voor bijvoorbeeld universiteitsvoorbereidende richtingen (Baker & Stevenson, 1986). Een tweede verklaring spitst zich toe op sociaal kapitaal (Boone & Van Houtte, 2010). Dit concept komt zowel terug in het werk van Bourdieu (1986) als Coleman (1988) en is iets wat ontstaat uit relaties en netwerken van mensen. Hoe hoger het sociaal kapitaal vervat in de relaties tussen leerlingen, leerkrachten en ouders, hoe succesvoller de schoolse carrière verloopt (Coleman, 1988). Met betrekking tot studiekeuze is vooral de informatie verweven in netwerken van belang (Boone & Van Houtte, 2010). Nu blijkt dat netwerken van ouders met een hoge SES vaak veel meer heterogeen zijn samengesteld, bijvoorbeeld met meer professionelen, dan die van arbeidersgezinnen (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Op die manier hebben laatstgenoemden veel minder toegang tot relevante informatie over het schoolsysteem. Ten slotte baseert een laatste verklaring zich op het *rational choice*-perspectief (Boone & Van Houtte, 2010). Personen met een verschillende SES hanteren verschillende kosten-batenanalyses wanneer ze een studiekeuze maken (Boudon, 1973; Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996). Zo zijn de kosten voor het volgen van een hoge studierichting hoger en de baten lager voor gezinnen met lage SES in vergelijking met gezinnen met hoge SES (Boudon, 1973). Dit zowel financieel als met betrekking tot het innemen van een sociale positie die minimum even hoog is als die van de ouders. Op die manier is het voor een advocaat noodzakelijk dat zijn kind ASO volgt, terwijl in een arbeidersgezin BSO volstaat.

Door het hiërarchisch systeem en de rigide studiekeuze is er sprake van het watervalstelsel, ouders moedigen hun kroost aan om te starten met de meest prestigieuze richtingen (ASO), waarna zakken naar de minder prestigieuze (TSO of BSO) nog altijd mogelijk is (Tan, 1998). Zo wordt het kiezen voor TSO of BSO vaak een tweede en negatieve keuze voor wie niet beantwoordt aan de standaarden van het ASO (Ainsworth & Roscigno, 2005). Als men terechtkomt in TSO of BSO, is dat niet omwille van een interesse in techniek of praktische vaardigheden, wel omdat men faalt op de academische

dimensie (Hirtt et al., 2007). Terminologie als zakken of afdalen wordt gebruikt om aan te tonen dat men overgaat van een meer naar een minder gewaardeerde richting (Van Houtte, 2010). Ook in wetenschappelijk onderzoek maakt men zich aan deze praktijk schuldig, men heeft het over *lower tracks* of *lower streams* om te wijzen op de minst theoretische richtingen. Het zakken is een alomtegenwoordige praktijk: 55% van de leerlingen met een diploma BSO is afkomstig uit het ASO of TSO en de helft van de leerlingen in TSO startten hun carrière in het ASO (Timmermans, 2007).

3.3.2) Negatieve effecten in verband met prestaties

Empirisch gezien is er geen eensgezindheid over het feit of stratificatie nu al dan niet een effect heeft op de prestaties van de leerling (Rosenbaum, 1975; Van Houtte, 2002). Volgens Oakes (1985) leren leerlingen minder en slagen ze er minder in om hun schoolse doelen te bereiken in een systeem van stratificatie in vergelijking met een comprehensief systeem. Slavin (1995) beweert dat studenten in een categoriaal systeem in vergelijking met studenten in een comprehensief, niet beter scoren. Dit zowel voor sterke, middelmatige als zwakke leerlingen. Zo bleek bijvoorbeeld dat wanneer *setting* - het opdelen van leerlingen in groepen voor bepaalde vakken (Kerckhoff, 1986) - werd geïntroduceerd in een comprehensieve school, de scores voor wiskunde van de beste leerlingen daalden wanneer ze in de hoogste groep werden geplaatst (Araujo, 2007). Dit omwille van het snelle tempo van leerkrachten en de competitie en angst die daar werd ervaren (Boaler, 1997). Ook Meijen (2002) bevestigt dit, zwakke leerlingen in homogene groepen scoren zwakker dan diegene in heterogene groepen.

Verschillende survey-studies wezen doorheen de tijd uit dat in een categoriaal systeem leerlingen in lage richtingen slechter presteren dan leerlingen in hoge richtingen (Van Houtte, 2011). Via etnografisch onderzoek (o.a. Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Rosenbaum, 1976) werd een verklaring voor dit fenomeen gezocht. Een oorzaak van die prestatiekloof kan ten eerste gesitueerd worden bij verschillende leerlingenculturen die ontstaan ten gevolge van strikte onderwijsvormen (Van Houtte, 2004). Om te beginnen is het zo dat de toewijzing van een bepaalde leerling aan een bepaalde richting een belangrijke invloed heeft op de identiteit van die leerling, meer bepaald op zijn of haar attitudes en gedragingen (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Er is sprake van een versterking van de initiële verschillen tussen leerlingen in verschillende richtingen. Leerlingen spiegelen hun gedrag aan dat van significante anderen (Sewell, Haller, & Portes, 1969), zowel academisch als sociaal (Felmlee & Eder, 1983). Leerlingen in minder theoretische richtingen zijn bijvoorbeeld minder aandachtig, onafhankelijk van individuele kenmerken en initiële aandachtsniveaus. Leerlingen in meer theoretische richtingen zijn daarentegen meer ambitieus wat betreft hun schoolloopbaan (Alexander & McDill, 1976). Zij hebben meer positieve voorbeelden om na te bootsen dan leerlingen in praktische richtingen (Felmlee & Eder, 1983). Leerlingen in lagere richtingen kunnen niet profiteren van die positieve contacten (Figlio & Page, 2002). Door de afzondering slagen ze er niet in om de nodige attitudes te verwerven die een eerlijke competitie mogelijk maken (Gintis, 1971). Op die manier ontstaan er bepaalde groepsnormen

die leiden naar een anti- (in lagere richtingen) of proschoolcultuur (in hogere richtingen) (Duru-Bellat & Mingat, 1997).

Dit wordt beschreven in de differentiatie-polarisatie-these (Hargreaves, 1967). Doordat leerlingen gedifferentieerd worden op basis van hun intellectuele capaciteiten, ontwikkelen ze verschillende attitudes ten aanzien van school. Voor leerlingen in de hogere richtingen is school een positieve ervaring waar ze status mee kunnen verwerven. Zij ontwikkelen een proschoolcultuur en vinden bijgevolg waarden zoals werklust belangrijk. Leerlingen uit lage richtingen hebben - vanuit maatschappelijk opzicht - gefaald, en zetten zich af tegen het systeem dat hen een lage status toeschrijft (Van Houtte, 2010). Zij ervaren een gevoel van nutteloosheid en creëren een antischoolcultuur, die haaks staat op de cultuur van de middenklasse (Willis, 1977). Die leerlingen zijn moeilijker te motiveren om te werken voor school, aangezien dit voor hen niet zinvol is. Ze halen bijgevolg status uit andere zaken zoals verzet tegen de leerkracht, roken, spieken, spijbelen, enzovoort (Van Houtte, 2010). Ze zetten de ervaren ongelijkheid om in een verzet tegen schoolse normen en waarden. Uit onderzoek blijkt dat dit veel minder aanwezig is in een comprehensief systeem. Hoe sterker de grenzen tussen verschillende richtingen, zoals in een categoriaal systeem, hoe scherper de tegenstellingen tussen leerlingen in verschillende richtingen (Van Houtte & Stevens, 2009). Via een categoriaal systeem ontmoedigt men zwakkere leerlingen om de competitie met sterkere aan te gaan (Alexander et al., 1978). Hiermee samenhangend blijkt dat leerlingen in homogene groepen hun gedrag nog meer laten bepalen door significante anderen dan leerlingen in heterogene groepen (Meijnen & Guldmond, 2002). In heterogene groepen is er dus veel minder sprake van een onderdrukkend groepsgevoel.

Naast een invloed op de identiteit van de leerling, heeft categoriaal onderwijs ook een negatief effect op het gedrag van de leerkracht. Er is eveneens sprake van verschillende leerkrachtenculturen (Duru-Bellat & Mingat, 1997; Felmlee & Eder, 1983). Hallinan (1994) stelt dat zowel de kwaliteit als de kwantiteit van het lesgeven stijgt naargelang men in een hogere richting terechtkomt. De nadruk ligt er op concepten, processen en meer gecompliceerde vaardigheden (Van Houtte, 2004). Creativiteit, interactie en kritisch denken worden er gestimuleerd. De lesinhouden en materialen zijn er interessanter (Hallinan, 1994). Deze leerlingen hebben dus simpelweg meer kansen om te leren (Van Houtte, 2004). Er wordt meer tijd besteed aan instructie, terwijl in lagere richtingen de nadruk vaker ligt op disciplinaire en administratieve taken (Hallinan, 1994). In lagere richtingen is er vooral sprake van entertainment in plaats van lesgeven (Van Houtte, 2004). Onderwerpen worden er minder theoretisch benaderd, er wordt gefocust op feiten en basisvaardigheden en vooral klassikale oefeningen en geheugenwerk staan op het programma. Een mogelijke oorzaak voor deze verschillende lerarenculturen kan gezocht worden in de lerarenopleiding, waar het profiel van de gemiddelde leerling dat wordt meegegeven datgene is van een ASO-leerling. Dit is enigszins logisch, omdat er bij

die leerlingen een proschoolcultuur aanwezig is. Enerzijds kan dus gesteld worden dat het evident is dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben en bijgevolg minder academisch georiënteerd zijn bij leerlingen met een antischoolcultuur (Van Houtte, 2010). Anderzijds is het wel zo dat die leerlingen geëvalueerd worden op basis van examens. Er is dus sprake van een discongruentie tussen de manier van lesgeven en de manier van evaluatie. Ten slotte is het ook zo dat de leefwereld van de leerkracht dezelfde leefwereld is als die van de middenklasse leerling (Kinderrechtenforum 5, 2008). Die laatste groep kan zich makkelijker met de leerkracht identificeren dan leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere milieus. Leerkrachten geven ook liever les aan hogere richtingen (Heyns, 1974).

Daarnaast is het ook duidelijk dat leerkrachten- en leerlingencultuur elkaar wederzijds beïnvloeden (Van Houtte, 2010). Er is sprake van een *selffulfilling prophecy* in het onderwijs (Brophy & Good, 1970; Clifton, Perry, Parsonson, & Hryniuk, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968). De leerkracht vormt zich verschillende verwachtingen van verscheidene leerlingen en behandelt de leerlingen bijgevolg op een diverse manier. Leerlingen reageren op die differentiële behandeling en zullen bijgevolg ageren op die manier zoals de leerkracht dat van hen verwacht. Meer specifiek blijkt dat leerkrachten die onderwijzen in lagere richtingen hun leerlingen lager inschatten dan leerlingen uit een hogere richting. Op die manier zullen die leerkrachten dan ook minder academisch georiënteerd zijn (Van Houtte, 2004). Zo zullen de resultaten van die leerlingen waarvan men hoge verwachtingen koestert, versterkt worden en van diegene waarvan men lage verwachtingen had, verzwakt worden. Dat wordt weerspiegeld in de cijfers op hun rapport, waardoor de *selffulfilling prophecy* bevestigd wordt. Men spreekt van het *Pygmalion-effect*: leerlingen waarvan men verwacht dat ze goed presteren zullen dit ook effectief doen, leerlingen waarvan men slechte resultaten verwacht, zullen slechter presteren (Kinderrechtenforum 5, 2008). Op die manier reproduceren scholen en leerkrachten sociale ongelijkheid: leerlingen worden differentieel behandeld naargelang bepaalde kenmerken (Bowles & Gintis, 1976). Die kenmerken kunnen zowel toegeschreven als verworven zijn, bijvoorbeeld etniciteit, geslacht, intellectuele mogelijkheden en academische prestaties (Clifton et al., 1986). Daarnaast is het ook zo dat leerkrachten op basis van hun verwachtingen slechtere resultaten van zwakkere leerlingen vlugger zullen accepteren en hun goede resultaten minder zullen loven (Brophy & Good, 1970). Dit alles wordt ook de Rosenthal-Jacobson-stelling genoemd, naar de auteurs die dit effect als eersten onderzochten. Meer recent werd dit getest door onder andere Araujo (2007), die het beschreven effect terugvond bij een comprehensieve school die er *setting* installeerde. Leerkrachten ontwikkelden er automatisch lagere verwachtingen van leerlingen uit lagere richtingen. Men beschouwde het als natuurlijk dat die leerlingen in lagere richtingen zaten en leverden bijgevolg ook minder inspanning om hen vooruit te helpen. De school in kwestie vond het belangrijker om de betere leerlingen extra te ondersteunen dan het bieden van gelijke kansen aan iedereen. Men kwam er vooral tegemoet aan de idealen van de middenklasse.

Naast het feit dat leerlingen in hogere richtingen beter scoren dan leerlingen in lagere richtingen, wordt ook vastgesteld dat een categoriaal systeem vooral de zwakste leerlingen benadeelt (Van Houtte, 2011). Volgens Duru-Bellat (1997) heeft stratificatie geen invloed op de gemiddelde prestaties, maar is er wel sprake van een interactie-effect. Het heeft een positief effect op de sterke leerlingen en een negatief op zwakkere leerlingen. In een periode van vijf jaar zullen de prestaties van betere leerlingen in een categoriaal systeem verbeteren, die van zwakke leerlingen verslechteren, dit in vergelijking met de prestaties van leerlingen in een comprehensief systeem (Kerckhoff, 1986). Dit wordt ook de *divergence hypothesis* genoemd. Enkele andere auteurs (Hallinan, 1994; Kerckhoff, 1986; Van Houtte, 2004) bevestigen dit, homogene groepen bieden weinig voordeel aan middelmatige leerlingen. Sterkere leerlingen halen er voordeel uit, zwakkere leerlingen nadeel, daar raakte men het recentelijk over eens (Duru-Bellat & Mingat, 1997; Friedkin & Thomas, 1997; Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986; Shavit & Featherman, 1988; Hallinan, 1994).

Tot slot nog een ideologische opmerking. Bij de voordelen van categoriaal onderwijs was er sprake van het geven van de schaarse middelen aan diegene die er het meest mee kunnen aanvangen. Lijnrecht daartegenover staan zij die vinden dat middelen juist moeten gaan naar wie er het meest behoefte aan heeft (Alexander et al., 1978). Men spreekt hier van positieve discriminatie (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Scholen met een categoriaal systeem geven systematisch schaarse bronnen weg aan de studenten met de beste capaciteiten (Figlio & Page, 2002). Het feit dat de beste leerkrachten lesgeven in de hoogste richtingen is hier een voorbeeld van. Men vindt dit niet eerlijk tegenover de zwakkere leerlingen, zij krijgen, zoals hierboven vermeld, minder toegang tot leerkrachten en informatie die hun interesses aanwakkert, hun performance verbetert (Heyns, 1974) en hun mogelijkheden uitdaagt (Rosenbaum, 1975).

4) Comprehensief onderwijs

4.1) Wat en waarom?

Een comprehensief systeem gaat uit van een gemeenschappelijk curriculum, waarin zowel algemeen vormende, technische, muzische en praktijkgerichte componenten aan bod komen (Hirtt et al., 2007). Leerlingen moeten eerst kennis maken met een ruime waaier aan vakken, vooraleer ze in staat zijn een gefundeerde keuze te maken. De studiekeuze wordt dus uitgesteld. Wanneer dan op veertien-, vijftien- of zestienjarige leeftijd een studiekeuze wordt gemaakt, gaat het om een gelijkwaardige oriëntatie. Hiërarchie tussen verschillende richtingen wordt vermeden. De keuze wordt een positieve keuze, gebaseerd op de talenten van de leerlingen. Deze keuze moet ook, in de mate van het mogelijke, omkeerbaar zijn. Naast een groter gemeenschappelijk curriculum is het ook zo dat leerlingen met verschillende etniciteit, socio-economische status en capaciteiten, samen les volgen (Hyland, 2006). Dit zorgt ervoor dat de klassituatie beschouwd wordt als een weerspiegeling van de pluralistische democratie en dus een goede oefening biedt voor leerlingen ten aanzien van hun participatie in de maatschappij.

Een comprehensief systeem gaat ervan uit dat alle leerlingen bekwaam zijn (Hirtt et al., 2007). De redenen voor de invoering zijn divers. Om te beginnen is het een systeem dat een einde tracht te stellen aan de huidige ongelijkheid in het onderwijs. De hoofdopdracht van het leerplichtonderwijs zou er ook beter vervuld worden: het vormen van maatschappelijk bewuste burgers die participeren aan democratische debatten en het beleid beïnvloeden. Ten derde zou een leerling, door de kennismaking met uiteenlopende leergebieden in de basisvorming, zich een beter beeld kunnen vormen van zijn toekomstige loopbaan. In praktijk ziet men dat de invulling van een comprehensief systeem zeer sterk verschilt van land tot land, h t comprehensief systeem bestaat niet. Meestal is enige vorm van differentiatie of specialisatie noodzakelijk (Marsh & Raywid, 1994). Dit verklaart waarom sommige systemen in wezen comprehensief zijn, maar toch nog door enige vorm van categorisatie gekenmerkt worden.

4.2) Positieve effecten van comprehensief onderwijs

Positieve gevolgen van comprehensief onderwijs hangen uiteraard samen met de negatieve van categoriale systemen. De meeste landen die goed scoren op de PISA-proeven, zijn landen met een comprehensief onderwijssysteem (Gorard & Smith, 2004).

Ook hier blijken onderzoeksresultaten niet eenduidig. Argys e.a. (1996) stelden vast dat wanneer leerlingen uit een lage richting terechtkwamen in een comprehensieve klas, hun resultaten stegen met vijf procent. Dit echter ten koste van de sterke leerlingen, hun resultaten daalden met twee procent. Welner & Burris (2006) trekken deze conclusies in twijfel. Comprehensivering gaat volgens hen niet over het wegnemen van zaken en die geven aan anderen, het gaat wel om het creëren van optimale

kansen voor iedereen. Meijnen & Guldmond (2002) kwamen tot de bevinding dat wanneer homogene en heterogene groepen met elkaar vergeleken worden, de heterogene groepen positief zijn voor de zwakkere leerlingen en bovendien de sterkere leerlingen niet schaden. Ook de middelmatige leerling zou baat hebben bij een comprehensief systeem in vergelijking met een categoriaal (Hallinan, 1994). Boaler (2006) bevestigt dit. Hij voerde onderzoek in een school met een lage SES, waar voor wiskunde van een categoriaal naar een comprehensief systeem werd overgeschakeld. Na de omschakeling bleek dat niet alleen de algemene scores voor wiskunde stegen, maar ook dat de resultaten van de zwakkere en sterkere leerlingen dicht bij elkaar kwamen te liggen. Leerlingen leerden elkaar bovendien meer appreciëren, doordat in de wiskundeles nauw werd samengewerkt en ze elkaar hielpen wanneer iemand de stof niet begreep. Ten slotte ontwikkelden leerlingen ook meer positieve attitudes tegenover wiskunde (Boaler, 2004). Burris (2004) ontdekte dat de overgang van homogene naar heterogene klassen voor wiskunde alle kinderen ten goede kwam: zowel de sterke, middelmatige als zwakke leerlingen. De effecten bleven geldig op lange termijn. Vooral met betrekking tot personen met een andere etniciteit werd de kloof gedicht. Reay (1998) stelde een soortgelijk resultaat vast, maar dan in verband met wetenschapsklassen, waar de resultaten van leerlingen erop verbeterden bij de overgang van *setting* naar een comprehensief systeem. Ook Maurin & Mc Nally (2008) beschouwen de overschakeling naar een comprehensief systeem als een positief feit. Het verhoogt de productiviteit, zowel wat betreft efficiëntie als naar gelijkheid. Vooral voor de lagere socio-economische groepen blijkt een comprehensief systeem voordelig. Cooper (1999) ondervond dat de overgang van een categoriaal naar een comprehensief systeem een positief milieu creëert om te leren en voor alle leerlingen academisch uitdagende mogelijkheden oplevert. Leerkrachten die lesgeven in comprehensieve scholen halen aan aantal argumenten aan voor deze manier van organiseren (Smith & Sutherland, 2003). Het zou niet stigmatiserend zijn, pesten verminderen en zorgen voor een positieve klassfeer aangezien leerlingen elkaar helpen. Categoriaal onderwijs werd verweten een elitair karakter te hebben. Wanneer men beleidsmatig de differentiatie in scholen verminderde, trad er een daling op van socio-economische ongelijkheid in educatie, dit was bijvoorbeeld het geval in Schotland en Zweden (Marks, 2006).

Comprehensief onderwijs is ook bevorderlijk voor interraciale vriendschappen, althans in de VS (Stearns, 2004). In dit opzicht kan Blau (1994) aangehaald worden. Hij beweert dat sociale structuur, in dit geval dus de verschillende studierichtingen, een belangrijke invloed heeft op de sociale interacties die mensen aangaan. Wanneer er sprake is van geconsolideerde verschillen tussen groepen, zoals dit het geval is in categoriaal onderwijs, dan zullen deze verschillen de grenzen tussen groepen versterken en zullen er minder *out-group* contacten plaatsvinden. In heterogene groepen daarentegen is er sprake van meer contact met personen die anders zijn dan jezelf. Leerlingen in een categoriaal systeem zullen dus hun vrienden kiezen uit hun eigen richting en bijgevolg hun eigen klasse (Kubitschek & Hallinan, 1998), wat de maatschappij niet ten goede komt. Ten slotte nog een link met

het lager onderwijs: als er sprake is van een comprehensief systeem, zullen leerkrachten in de lagere school voor elke leerling de lat even hoog leggen (Hirtt et al., 2007). Indien men echter weet dat na het lager onderwijs de zwaksten naar TSO of BSO kunnen gaan, zal de leerkracht verschillen aanvaarden en deze niet trachten weg te werken.

Wanneer we terugkoppelen naar het VSO in België, dan bleek dat de kans om in een academische, veeleisende studierichting terecht te komen na het secundair er niet langer enkel was weggelegd voor leerlingen uit midden- en hoge klasse (Brutsaert, 1978). In het categoriaal systeem speelde het sociale milieu echter wel nog een belangrijke rol. Op dat vlak maakte het VSO dus zeker zijn doelstelling waar, de curriculumdifferentiatie gold er veel minder als een reproductie van klassenverschillen dan bij zijn categoriale tegenhanger (Brutsaert, 1986). Het uitstellen van de studiekeuze in het VSO liet het curriculum allocatieproces op een meer democratische manier verlopen dan in de type-II scholen. De nadruk in het VSO lag ook meer op persoonlijke inzet, waardoor de curriculumstructuur een kleinere rol speelde bij het in stand houden van maatschappelijke verhoudingen. Leerlingen voelden zich daarnaast ook meer betrokken bij het schoolgebeuren.

4.3) Negatieve effecten van comprehensief onderwijs

Een eerste negatief effect situeert zich op het vlak van de cognitieve mogelijkheden van leerlingen. De vrees bestaat dat men zich in een comprehensief systeem teveel gaat richten op de prestaties van de gemiddelde leerling, ten koste van de betere leerlingen (Smith & Sutherland, 2003). Robertson (1998) bevestigt dit in een studie van een Canadese school waar het proces van *destreaming* werd toegepast. Oorspronkelijk werd in de school een onderscheid gemaakt tussen een *basic*, *general* en *advanced* richting. Dit onderscheid werd echter afgeschaft, waardoor er comprehensieve klassen ontstonden. In die klassen ondervond men dat het lestempo sterk moest gematigd worden. Leerkrachten werden gefrustreerd omdat ze niet de nodige hulp konden bieden aan de zwakkere leerlingen. Voor sommige leerlingen leek het alsof er een rem op de te verwerven kennis werd gezet, anderen konden het snelle werktempo niet volgen. Vaak hadden zwakkere leerlingen de taal nog niet volledig onder de knie, waardoor ze bepaalde abstracte concepten niet begrepen en hopeloos achterop geraakten. Ook voor leerkrachten werd het een zware opdracht om dezelfde leerstof aan verschillende leerlingen te onderrichten. In Frankrijk ondervond men dit aan de lijve, het *collège unique* kwam er onder druk te staan door de te grote verschillen qua niveau na de lagere school (Hirtt et al., 2007). De basisschool is volgens Hirtt e.a. dan ook doorslaggevend voor het al dan niet slagen van een comprehensieve school.

Een volgende belangrijke kritiek op het comprehensief onderwijs is het feit dat sommige leerkrachten menen dat het erg moeilijk is om een systeem uit te werken dat effectief een einde maakt aan de hiërarchie, omdat een bepaalde opdeling altijd noodzakelijk is (Marsh & Raywid, 1994). Zo stelde Yonezawa (2002) vast dat er in een *detracked* systeem - een systeem waarbij men de overgang van een categoriaal naar een comprehensief systeem maakt - met vrije keuze vaak weinig mobiliteit is van

diegene die vroeger in de lagere richtingen zaten naar de hogere richtingen. Ze wijt dit aan verborgen institutionele barrières in scholen, de wensen van de leerling die nog samenvallen met die van het *tracking*-systeem en het feit dat leerlingen willen leren in klassen waar ze gerespecteerd worden. Veelal durven leerlingen uit lagere richtingen niet overgaan naar hogere richtingen omdat ze zich daar niet welkom voelen. De hiërarchie die samenging met het categoriale systeem bleef dus onbewust aanwezig in de gedachten van de leerlingen. De voormalige *tracks* golden als ruimtes om een identiteit te creëren. Leerlingen hadden moeite om deze identiteit te herdefiniëren op de nieuwe sociale posities. Het onderwijspersoneel in een comprehensief systeem heeft dus de taak om niet alleen de richtingen af te schaffen, maar ook de hiërarchie en eigen positie die leerlingen zich daarin toe-eigenen tegen te gaan. Enkele auteurs kwamen tot de bevinding dat *detracking* of *destreaming* niet gebeurt zonder slag of stoot (Cooper, 1999). Met een louter structurele aanpassing zullen beoogde doelen in verband met gelijkheid niet bereikt worden. Daarvoor spelen ook culturele normen, vooral wat betreft ras, klasse, cultuur en educationele gelijkheid, een belangrijke rol. Rubin (2003) kwam bijvoorbeeld tot de bevinding dat in een *detracked* systeem de ongelijkheden, vooral met betrekking tot ras en klasse, nog meer versterkt werden. Het invoeren van een comprehensief systeem zou niet voldoende zijn om deze ongelijkheden, ingebed in de maatschappij, weg te werken. Men moet bijvoorbeeld individuele begeleiding voorzien voor diegene die het tempo niet kunnen volgen in de comprehensieve klassen.

Ook op internationaal vergelijkend onderzoek zoals PISA wordt kritiek geuit. Wanneer men internationale vergelijkingen maakt in verband met ongelijkheid, moet men in het achterhoofd houden dat landen dikwijls niet alleen verschillen inzake het al dan niet toepassen van een comprehensief systeem, maar dat hun scholen ook sterk verschillend zijn op andere cruciale vlakken (Commissie Monard, 2009). Zo lijken scholen binnen bepaalde landen bijvoorbeeld veel sterker op elkaar. In Vlaanderen is dit minder het geval, elke school heeft een eigen traditie of cultuur. In feite zouden alle andere mogelijke variabelen dus constant moeten gehouden worden, wat niet het geval is in internationale onderzoeken (Van Houtte, 2011). Een tweede probleem met internationale onderzoeken naar onderwijsprestaties is dat men erop moet kunnen rekenen dat dezelfde kennis en vaardigheden gemeten worden in verschillende landen (Reynolds, 2000). Men kan zich vragen stellen bij de adequaatheid van de steekproeven (Van Houtte, 2011). Aangezien nationale teams verantwoordelijk zijn voor verdere uitwerking, bestaat de kans dat dit niet in elk land op exact dezelfde manier gebeurt. Daarnaast worden in dit soort onderzoek niet altijd de nodige controlevariabelen opgenomen, zoals bijvoorbeeld armoede of werkloosheidsgraad. Zo stelt men dikwijls dat het Finse succesverhaal louter en alleen veroorzaakt wordt door het comprehensieve systeem, maar schenkt men geen aandacht aan het feit dat alle leerkrachten er een universitair diploma bezitten. Tot slot is er ook kritiek op het gebruik van gestandaardiseerde testen, aangezien die niet altijd volledig weergeven wat leerlingen echt kunnen. Een land kan een lage score hebben in onderzoeken zoals PISA, maar als men andere zaken meet probleemloos de overige landen inhalen.

Ook wanneer wordt teruggegrepen naar het VSO kunnen enkele kritieken geformuleerd worden. Hierbij moet men echter wel in het achterhoofd houden dat, volgend op de invoering van het VSO, er geregeld valse berichten de wereld werden ingestuurd, betreffende een zogenaamde niveaudaling in het VSO (Brutsaert, 1986). Op die manier stond de publieke opinie eerder weigerachtig tegenover het nieuwe systeem. Uit het onderzoek van Brutsaert bleek dat in het VSO-systeem leerlingen geen hogere motivatie, studiebetrokkenheid of zelfwaardering vertoonden dan in het categoriale systeem. Ze bleken ook niet milder in hun oordeel tegenover leerkrachten. De VSO-scholen vormden dus geen betere context voor het tegengaan van de schoolmoeheid dan categoriale scholen. Schoolmoeheid zou niet afhankelijk zijn van de school, maar van de leerkracht. In dat opzicht blijkt het te kloppen dat onderwijsinnovaties staan of vallen met de leerkrachten. Daarnaast werd ook duidelijk dat leerlingen in sterkere richtingen in het VSO meer studieaspiraties koesterden in vergelijking met leerlingen in lagere richtingen, net zoals de sterkere richtingen in het type-II onderwijs. Dit kan erop wijzen dat er in het VSO eveneens sprake was van een prestige hiërarchie.

Ook het comprehensief systeem biedt dus niet enkel voordelen. Enkele alternatieven werden geformuleerd. Een meer realistische oplossing bestaat volgens Van Houtte (2004) uit het minder compleet maken van de huidige segregatie. In Vlaanderen is het momenteel zo dat er in één school meestal maar één onderwijsvorm wordt georganiseerd. Een mogelijkheid is om alle vormen in dezelfde school te laten doorgaan, zodat leerlingen uit verschillende vormen wel samen pauze hebben. Daarnaast zouden in de eerste graad meer vakken zoals LO, geschiedenis, godsdienst, ... in heterogene groepen gegeven kunnen worden, behalve dan die vakken die de richting specificeren. Leerkrachten zouden zich ook meer bewust moeten worden van de manier waarop ze leerlingen behandelen. Een andere mogelijkheid wordt geformuleerd door Hallinan (1994). Zij pleit voor het aanpassen van het huidige categoriaal systeem, zodat de doelen beter bereikt kunnen worden. Ook negatieve attitudes met betrekking tot bepaalde tracks zouden moeten worden tegengegaan. Een ander alternatief bestaat uit het behouden van de huidige onderwijsvormen, in combinatie met het écht gemeenschappelijk maken van de eerste graad, waarin leerlingen kunnen proeven van zowel theoretische, praktische en technische vakken (Delrue et al., 2006). Dit is best realiseerbaar in autonome middenscholen, zowel uit praktisch oogpunt, als omwille van het vermijden van het aansluiten van vakken uit de eerste graad bij de bovenbouw. Ook het eventueel wegwerken van het verschil tussen A- en B-stroom in die eerste graad kan een oplossing bieden. Dit kan segregatie uitstellen. Vanaf de tweede graad is het werken met onderwijsvormen waarschijnlijk het meest realistisch, maar dan moet gewerkt worden aan een maatschappelijke mentaliteitswijziging.

4.4) Toepassing: Plan minister Smet

4.4.1) Algemene schets

De vraag naar comprehensief onderwijs heerst al een tijdje in de internationale, maar ook in de Vlaamse onderwijsrangen. Het concept werd door minister van onderwijs Pascal Smet in 2010 in een nieuw jasje gestoken. Hij ontwikkelde een plan op basis van het rapport van de commissie Monard, die op zijn beurt de opdracht kreeg van toenmalig minister van onderwijs Frank Vandenbroucke om een hervorming voor het secundair onderwijs uit te tekenen. In dit deel wordt dit plan kort voorgesteld.

Het opvallendste element uit het plan is dat de onderwijsvormen, die volgens de commissie Monard (2009) niet meer zijn aangepast aan de noden van de 21^e eeuw, afgeschaft en vervangen worden door domeinen en belangstellingsgebieden. Doel daarvan is de keuzebekwaamheid van leerlingen te vergroten door ze eerst kennis te laten maken met verschillende belangstellingsgebieden, om ze dan later te laten kiezen uit specifieke studierichtingen. Daarnaast wil men ervoor zorgen dat leerlingen met meer intellectuele uitdagingen in aanraking komen. Vandaag de dag is het zo dat ASO-leerlingen bijvoorbeeld zelden of nooit contact hebben met technisch-technologische toepassingen en er voor leerlingen uit TSO en BSO te weinig algemene vorming op het programma staat.

De eerste graad van het secundair onderwijs zal een oriënterend karakter hebben (Commissie Monard, 2009). Het is de bedoeling dat leerlingen geconfronteerd worden met een zo breed mogelijk gamma aan leeractiviteiten, vaardigheden en inhouden die met zoveel mogelijk diepgang behandeld worden. Zo kunnen talenten van de leerling gedetecteerd worden die op latere leeftijd bepalen welke studierichting ze uitgaan. De huidige B-stroom zoals die nu bestaat in de eerste graad van het secundair blijft behouden, voor leerlingen die in het basisonderwijs enige leerachterstand opliepen. Het wordt omgevormd tot een soort van schakelprogramma met als doel het succesvol ingaan van de A-stroom.

In de eerste graad is er sprake van basisvorming, belangstellingsgebieden en remediëring en differentiatie (Smet, 2010). De basisvorming moet door elke leerling gevolgd worden. Ze bestaat in het eerste jaar uit de vakken zoals die vandaag in het eerste middelbaar worden onderwezen, plus economie en klassieke culturen. In het tweede jaar worden deze laatste vakken in de basisvorming niet meer voorzien, aangezien ze verschuiven naar de belangstellingsgebieden. Het is de bedoeling dat het eerste jaar zo algemeen mogelijk is, zodat men voldoende basis krijgt om in het tweede jaar een weloverwogen keuze te kunnen maken (Smet, 2010). Ten tweede worden in de eerste graad ook zes belangstellingsgebieden voorzien:

- 1) Techniek en wetenschappen
- 2) Natuur en wetenschappen
- 3) Welzijn en sociale wetenschappen

- 4) Handel en economische wetenschappen
- 5) Creatie en kunst
- 6) Taal en letterkunde

Deze belangstellingsgebieden vormen geen aparte vakken, maar komen geïntegreerd in de basisvorming aan bod. In het tweede jaar kiest de leerling voor twee van de zes belangstellingsgebieden, op dat moment worden deze wel in de vorm van aparte vakken aangeboden. Ten slotte zijn in de eerste graad ook lessen voorzien voor remediëring en differentiatie. Wie voor bepaalde vakken minder scoort, kan in deze lessen geholpen worden. Voor de sterke leerlingen kan de school ook extra uren van bijvoorbeeld wiskunde of Latijn organiseren. Het is de bedoeling dat in de eerste graad aansluitende vakken geclusterd kunnen worden zodat er minder vakken en bijgevolg ook minder leerkrachten op het programma staan (Commissie Monard, 2009). Op die manier zou de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs minder bruusk verlopen. Leerkrachten ontwikkelen zo een betere band met hun leerlingen en kunnen ze bijgevolg beter inschatten en begeleiden.

Aangezien de eerste graad nog sterk zou aansluiten bij het basisonderwijs, is de tweede graad een echt scharniermoment (Commissie Monard, 2009). Het aantal huidige studierichtingen wordt er gereduceerd. De belangstellingsgebieden vertakken er zich in domeinen die domeinbrede of -specifieke studierichtingen bevatten (Smet, 2010). Zo kan men in het domein hout bijvoorbeeld kiezen voor een brede richting hout of een specifieke arbeidsgerichte opleiding houtbewerker. Leerlingen maken er een keuze met daarin al een zeker focus, ze kiezen voor één van de domeinbrede studierichtingen. Deze worden opgesplitst in studierichtingen die leiden naar de doorstroom in het hoger onderwijs (D-stroom) of de arbeidsmarkt (A-stroom). In de A-stroom in de tweede graad wil men een bredere basisvorming geven dan dat op dit moment in het BSO het geval is. Toch zal deze basisvorming minder diepgaand zijn dan bij leerlingen in de D-stroom. In de A-stroom kiezen leerlingen één optie, een brede beroepsgerichte vorming binnen een belangstellingsgebied, waaraan de helft van de lestijd gespendeerd wordt. Na de A-stroom in de tweede graad zouden al bepaalde competenties vervuld moeten zijn, waardoor wie het secundair verlaat na de tweede graad toch al een bepaalde beroepscompetentie bezit. Er is ook sprake van een tussenvorm voor leerlingen die nog niet beslist hebben wat ze na het secundair onderwijs willen doen, de DA-stroom. Het is de bedoeling dat de meeste leerlingen een domeinbrede richting kiezen waarin ze een verregaande algemene basis krijgen die het mogelijk maakt om verschillende kanten uit te gaan in de derde graad. Daarnaast kunnen leerlingen ook kiezen voor een specifieke arbeidsgerichte richting die over vier jaar loopt. Deze zal echter beperkt en enkel ingericht worden wanneer er duidelijke vraag naar is vanuit een bepaalde doelgroep, bijvoorbeeld topsport of hotelschool.

In de derde graad kiezen leerlingen voor één studierichting die specialiserend en kwalificerend is (Smet, 2010). Er zijn drie types studierichtingen; met een diploma van het eerste type kunnen studies hoger onderwijs aangevat worden, met een diploma van het tweede type kan je terecht op de arbeidsmarkt maar ook hogere studies beginnen, een diploma van het derde type ten slotte geeft toegang tot de arbeidsmarkt. Alle leerlingen moeten een omvattende eindproef maken. Op de figuur hieronder wordt de structuur van comprehensief secundair onderwijs schematisch voorgesteld:

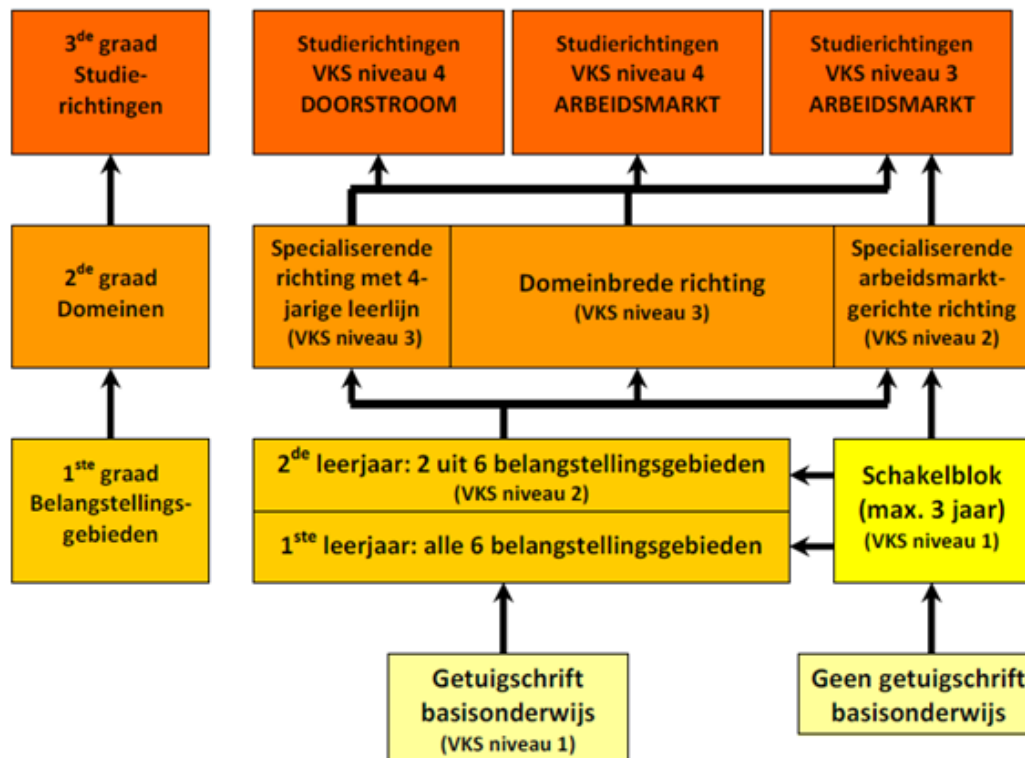


Fig 3: structuur van het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010)

Al vanaf de eerste graad worden bepaalde keuzevakken aangeboden (Commissie Monard, 2009). Deze hebben geen invloed op de verdere studiekeuze en zijn evenmin een uitbreiding van bestaande vakken. Wanneer leerlingen van studierichting wensen te veranderen, kan dit via een brug- of overgangstraject. Minister Smet stelt zich als doel om in 2014 een decreet betreffende de hervorming rond te hebben.

4.4.2) Redenen en motivaties voor het invoeren van een comprehensief systeem

Een belangrijke reden voor het invoeren van een comprehensief systeem zoals voorgesteld door minister Smet, is dat het wordt beschouwd als een oplossing voor de sociale ongelijkheid die momenteel gereproduceerd wordt in het Vlaamse onderwijs (Smet, 2010). Problemen zoals hiërarchische onderwijsvormen en het watervalstelsel zouden zo verleden tijd moeten worden. Daarnaast worden leerlingen er ook meer keuzebekwaam en ontwikkelen ze een groter inzicht in hun talenten en interesses doordat ze uitgebreid kennis maken met zowel theoretische, praktische, artistieke en technische zaken. Dit kan het welbevinden van leerlingen positief beïnvloeden, waardoor

ook zaken zoals schoolmoeheid of spijbelen kunnen afnemen. In een comprehensief systeem laat men leerlingen, ongeacht hun afkomst of startniveau, het maximale bereiken. Dit kan bijdragen tot het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en het verhogen van de resultaten van de zwakste leerlingen. Het zorgt daarnaast ook voor een betere overgang tussen het basis- en secundair onderwijs, zodat geleverde inspanningen in het basisonderwijs niet verloren gaan in het secundair.

4.4.3) Kritieken op het plan Smet

Om te beginnen worden enkele vragen gesteld in verband met de haalbaarheid van comprehensief onderwijs, dit bijvoorbeeld op praktisch vlak. In een comprehensief systeem acht men het noodzakelijk dat leerlingen zowel op theoretisch, technisch als creatief vlak onderricht worden (Smet, 2010). De meeste secundaire scholen in Vlaanderen zijn daar echter niet toe ingericht, aangezien één bepaalde school meestal maar één specifieke onderwijsvorm aanbiedt (Van Houtte, 2010). Het zou dus een enorm organisatorisch, duur en tijdsrovend werk zijn om alle scholen op die manier aan te passen (Kinderrechtenforum 5, 2008). Nochtans is het wenselijk dat scholen alle richtingen aanbieden indien men een einde wil stellen aan de genoemde problemen (Van Houtte, 2010). Een oplossing van de Commissie Monard (2009) bestaat eruit om samenwerking met andere scholen op te zoeken die de nodige infrastructuur wel bezitten. Dit impliceert echter tijdsrovende verplaatsingen van leerlingen, terwijl de beschikbare lestijd al zo kostbaar is.

Een tweede probleem met de haalbaarheid van dit plan situeert zich op cognitief vlak. Zoals hierboven vermeld, vrezen sommige auteurs dat een comprehensief systeem een daling tot een gemiddeld niveau inhoudt (Smith & Sutherland, 2003). Onderwijs mag niet beperkt worden tot een aantal basisvaardigheden in verband met lezen, rekenen en schrijven, dit zou de kwaliteit van het onderwijs naar beneden halen (Hirtt et al., 2007). Aan de andere kant kan het ook geen doorslag zijn van het huidige ASO, anders dreigen de zwakste leerlingen uit de boot te vallen. Sociale gelijkheid mag niet leiden tot een daling van de resultaten van de sterkste leerlingen. De basisopleiding moet zowel de intellectuele als manuele, abstracte als concrete, artistieke als wetenschappelijke kennis en vaardigheden stimuleren. Er moet gestreefd worden naar een win-win situatie voor alle leerlingen. De oplossing van Smet hiervoor bestaat uit remediëren en differentiëren, maar de vraag is in welke mate leerkrachten hiertoe in staat zijn als de klassen even groot blijven als dit nu het geval is en er zich een veel grotere mix qua capaciteiten in eenzelfde klas bevindt. Wanneer men dan streeft naar kleinere klassen, impliceert dit meer leerkrachten, wat dan weer een grotere kost voor de overheid betekent.

Eén van de negatieve gevolgen van het comprehensief onderwijs in het algemeen, is de moeilijkheid om een einde te maken aan de hiërarchie die het onderwijssysteem binnensluipt (Marsh & Raywid, 1994). Specifiek in verband met het plan van minister Smet kan bijvoorbeeld gesteld worden dat de hiërarchie tussen ASO, TSO en BSO vervangen zal worden door een hiërarchie tussen belangstellingsgebieden en domeinen. Ook voor wat betreft de opdeling tussen arbeidsgerichte- en

doorstroomrichtingen kan er een hiërarchie optreden (Van Houtte, 2010). Er is bij deze indeling nog steeds sprake van een differentiatie op basis van cognitieve capaciteiten. De doorstroomrichtingen zullen het meest theoretisch zijn en dus waarschijnlijk het meeste maatschappelijk aanzien krijgen. Het is mogelijk dat leerlingen die het te moeilijk hebben in die doorstroomrichtingen, zakken naar een arbeidsmarktgerichte richting.

In het plan men wil de huidige eerste graad – die in principe nog geen specialisatie inhoudt – vervangen door een oriënterende graad waarin met alle belangstellingsgebieden kennis wordt gemaakt (Van Houtte, 2010). Dit verschilt echter weinig met de doelstelling van de huidige eerste graad. Het probleem situeert zich bij de optievakken, waarbij scholen opnieuw die vakken kunnen aanbieden die aansluiten bij hun bovenbouw. Volgens Van Houtte is de enige oplossing voor dit probleem het oprichten van autonome middenscholen. Daarnaast stelt ze dat het afschaffen van de onderwijsvormen een onrealistische oplossing is. Dit niet alleen omwille van organisatorische problemen, maar ook omdat men dan de motieven om leerlingen te differentiëren negeert: de voorbereiding op het beroepsleven en het aanpassen van het onderwijs aan de capaciteiten van de leerlingen.

Ook in verband met het optrekken van de leeftijd voor de studiekeuze worden er enkele vragen gesteld. Waarom zouden leerlingen bijvoorbeeld op veertien jaar een gefundeerde, doordachte keuze kunnen maken als dit op twaalf jaar niet probleemloos verloopt (Van Houtte, 2010)? Daarnaast is het ook mogelijk dat leerlingen op die leeftijd al meer statusgevoelig zijn en bijgevolg bepaalde richtingen mijden.

Verder wordt er ook kritiek geuit op het aanbieden van remediëring, oriëntatie en schakelprogramma's (Van Houtte, 2010). Stigmatisering van leerlingen die hieraan deelnemen is een groot gevaar. Samenwerken voor bepaalde vakken en activiteiten zal dus niet enkel op papier, maar ook in de realiteit tot uiting moeten komen. Zo slaat men twee vliegen in één klap: stigmatisering wordt tegengegaan en zwakkere leerlingen kunnen zich optrekken aan sterkere.

Daarnaast kan ook het bestaande draagvlak zorgen voor een haalbaarheidsprobleem. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld weigerachtig staan tegenover de invoering van een comprehensief systeem omdat ze van mening zijn dat zij goede resultaten behalen met de huidige manier van lesgeven. De PISA-proeven toonden namelijk aan dat Vlaanderen in het algemeen tot de wereldtop behoort wat prestaties betreft (Kinderrechtenforum 5, 2008). Daarnaast zouden leerkrachten ook voor organisatorische uitdagingen staan wanneer zij zich bijvoorbeeld op belangstellingsgebieden en domeinen moeten richten in plaats van op vakken. Eindtermen, vakinhouden en dergelijke zouden allemaal moeten aangepast worden. Er werd ook al eerder vermeld dat het voor leerkrachten makkelijker is om les te geven aan homogene groepen (Van Houtte, 2004). Daarnaast moet ook bij de publieke opinie een draagvlak gevonden worden voor zo'n ingrijpende veranderingen.

Tot slot nog enkele kritische bedenkingen uit het niet-wetenschappelijke tijdschrift “De Onderwijskrant”. Een eerste stelling is dat het aanpassen van het secundair onderwijs neerkomt op dweilen met de kraan open. Feys (2009) meent dat problemen met ongelijke kansen zich vooral voordoen in het basisonderwijs en het dan ook daar is dat men moet investeren in gelijke kansenbeleid. Sociale ongelijkheid is immers een cumulatief proces. Het start bij de geboorte en neemt steeds grotere proporties aan. In het kleuteronderwijs is er al sprake van enige vorm van sociale ongelijkheid, kinderen van laag opgeleide moeders participeren in veel mindere mate aan deze vorm van educatie (Hirtt et al., 2007). Wie later begint met zijn schoolse carrière, heeft ook meer kans op vertraging. In de lagere school wordt dit nog sterker: kinderen van laagopgeleiden lopen een groter risico op vertraging of doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs zou alle hulp te laat komen (Feys, Hullebus, Van Biervliet, & Gybels, 2009). Verder heeft men in De Onderwijskrant ook bedenkingen bij het gelijkheidsbeginsel, het feit dat van elke sociale klasse een gelijke proportie aanwezig moet zijn in elke onderwijsvorm (Feys & Vervaeke, 2009). Men beweert dat intelligentie en aanleg van nature niet gelijk verdeeld zijn in elke onderwijsvorm. Gelijke kansen zouden moeten vervangen worden door faire kansen. Men vindt het een foute redenering om gelijkheid tussen iedereen trachten te genereren, want mensen verschillen sowieso van nature van elkaar. In plaats van een egalitaire houdt men er een democratische visie op na, waarin men de verschillen die er van meet af aan tussen personen zijn, respecteert. Tot slot formuleert men in De Onderwijskrant ook de kritiek dat het gelijkaardige VSO mislukte en de vrees bestaat dat dit nu opnieuw het geval zal zijn (Feys, Hullebus, & Van Biervliet, 2009).

Samenvattend voor het literatuur gedeelte kan gesteld worden dat Vlaanderen kampt met een enorm probleem qua ongelijkheid (Van Houtte, 2010). Het categoriaal systeem wordt dikwijls als boosdoener hiervoor beschouwd (Delrue et al., 2006). Hoofdredeën voor de invoering van een categoriaal systeem zijn het selecteren van mensen voor een verschillende toekomst (o.a. Alexander & Cook, 1982; Oakes, 1985) en het beter in staat zijn te differentiëren in homogene groepen (o.a. Hallinan, 1994; Smith & Sutherland, 2003; Van Houtte, 2004). Een categoriaal systeem houdt echter ook negatieve effecten in, dit zowel naar onderwijsongelijkheid als naar prestaties. Zo blijkt Vlaanderen er een klassenonderwijssysteem op na te houden (Hirtt et al., 2007), presteren leerlingen in lagere richtingen zwakker dan diegene in hogere richtingen (Van Houtte, 2011) en bovendien is een categoriaal systeem nadelig voor middelmatige en zwakke leerlingen (Friedkin & Thomas, 1997; Hallinan, 1994; Kerckhoff, 1986). Een comprehensief systeem wordt in vele landen voorgesteld als oplossing voor die ongelijkheid (Hirtt et al., 2007). Bezwaren hiertegen zijn de vrees dat men zich teveel gaat richten op de gemiddelde leerling (Smith & Sutherland, 2003) en de moeilijkheid om echt een einde te maken aan een hiërarchische opdeling (Marsh & Raywid, 1994). Ook het plan van minister Smet werd op veel kritiek onthaald. In deze studie wordt gepeild in welke mate er bij de Vlaamse leerkracht een draagvlak bestaat voor de invoering van een comprehensief systeem. Het recente plan van minister

Smet om dit systeem effectief in het Vlaamse onderwijs in te voeren, maakt dat de onderzoeksvraag een actuele dimensie bezit. Daarnaast wordt voor het eerst in het debat omtrent comprehensivering naar de mening van leerkrachten gepeild. Meer specifiek wordt in dit onderzoek gepolst of Vlaamse leerkrachten zich bewust zijn van het ongelijkheidsprobleem en zij een comprehensief systeem als een geschikte oplossing hiervoor beschouwen. Verder wordt ook nagegaan of dit volgens hen haalbaar is in Vlaanderen. Vooraleer de resultaten van dit onderzoek worden weergegeven, wordt kort de gebruikte methode geschetst.

5) Methode

5.1) Design

De onderzoeksvragen worden beantwoord aan de hand van een kwalitatieve studie. Dat gekozen wordt voor kwalitatief onderzoek is voor de hand liggend. Mortelmans (2007, p.21) tracht kwalitatief onderzoek te definiëren en stelt: *“Het doel van de analyse is betekenis achterhalen. Het doel van de analyse is in de diepte te begrijpen en niet representatief te beschrijven.”* In dit onderzoek is het de bedoeling om na te gaan in welke mate leerkrachten open staan voor een comprehensief systeem, om te begrijpen wat hun mening hierover is en welke argumenten ze hiervoor aanhalen. Het is de bedoeling om diepgaand te werk te gaan en hun achterliggende motieven en redeneringen in kaart te brengen. Centraal in kwalitatief onderzoek staat de dagdagelijkse leefwereld van de respondent die bestudeerd wordt (Mortelmans, 2007). In dit geval is dat de leerkracht met zijn ervaringen in de dagelijkse lespraktijk. Via kwantitatief onderzoek zou de onderzoeksvraag niet beantwoord kunnen worden (Mortelmans, 2007). De vragen zijn er immers gestandaardiseerd en de context wordt er niet in rekening gebracht. Hier is dit onmogelijk, aangezien de context voor elke leerkracht verschillend is.

Kwalitatief onderzoek kan verschillende doelen hebben, waaronder het verkennen, dan spreekt men van exploratief onderzoek (Mortelmans, 2007). Deze studie is exploratief van aard, omdat ze wetenschappelijke data tracht te verzamelen in een domein waarover nog weinig geweten is. De attitudes van de Vlaamse leerkracht in verband met comprehensief onderwijs kunnen beschouwd worden als een nog te verkennen domein.

Negatief aan deze onderzoeksmethode is onder andere de invloed van de onderzoeker (Mortelmans, 2007). Hij maakt deel uit van de sociale werkelijkheid, met zijn eigen waarden en inzichten, en zal wat gezegd wordt altijd op een eigen, subjectieve manier interpreteren.

5.2) Steekproef

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve diepte-interviews. De respondenten zijn dertien leerkrachten die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. De reden waarom de steekproef beperkt bleef tot deze graad, is dat een comprehensief systeem de grootste verandering biedt voor deze graad, aangezien in dat systeem alle leerlingen uit de eerste graad, met verschillende capaciteiten, samen les volgen. In de daaropvolgende graden is er toch sprake van een vorm van opsplitsing. De respondenten zijn gemiddeld 36 jaar oud. De leerkrachten hebben een gemiddelde leservaring van dertien jaar, met een minimum van drie en een maximum van 29. Zowel beginnende leerkrachten als ervaren personen werden dus bevroegd. De leerkrachten zijn afkomstig uit negen verschillende scholen, waaronder één ASO-school, vier TSO-BSO-scholen, vier ASO-TSO-BSO-scholen en één ASO-TSO-school. Acht van de negen scholen zijn afkomstig uit het

katholieke net, eentje is een provinciale school. Vier leerkrachten hiervan geven momenteel les in ASO, één in TSO, vijf in TSO en BSO, twee in ASO, TSO en BSO en één in ASO en TSO.

De grootte van de steekproef is doorgaans veel kleiner in kwalitatief dan in kwantitatief onderzoek (Mortelmans, 2007). Men spreekt van saturatie: als geen nieuwe informatie meer verkregen wordt, werden er voldoende interviews afgenomen. Dit saturatiepunt werd bereikt na dertien interviews. De steekproefomvang werd niet op voorhand vastgelegd. Gedurende het verwerken van interviews bleek in welke mate het nog nodig was om extra personen te bevragen.

Er is sprake van *convenience sampling*, respondenten werden geselecteerd op basis van persoonlijke contacten (Mortelmans, 2007). Dit echter wel met aandacht voor voldoende variatie naargelang leservaring, schooltype en onderwijsvorm. Er is dus ook sprake van enige mate van *purposive sampling*, dit houdt in dat respondenten worden geselecteerd op basis van bepaalde criteria (Mortelmans, 2007). Verder werd ook de sneeuwbaltechniek gehanteerd, de respondenten brachten me in contact met kennissen die eveneens aan de criteria voldeden.

5.3) Procedure

De respondenten werden gecontacteerd via telefoon of e-mail. Geen enkele van de dertien respondenten weigerde om mee te doen aan het interview. Op voorhand werd nog niet veel informatie over de inhoud van het interview prijsgegeven, aangezien het te prefereren is dat zoveel mogelijk data vanuit de respondent zelf komt (Stevens, 2010). Wanneer respondenten aandrongen, werd gesteld dat het ging om problemen in het secundair onderwijs. Op voorhand werd wel meegegeven hoeveel tijd het interview ongeveer in beslag zou nemen en wat het doel ervan was. Voor de aanvang van het interview werd gepolst of de respondenten er problemen mee hadden dat het interview werd opgenomen met een recorder. Niemand van de respondenten vond dit problematisch. Daarna werd de respondenten verzekerd dat wat gezegd werd, volledig anoniem zou blijven. De interviews duurden minimaal twintig en maximaal 62 minuten. De interviews vonden steeds plaats bij de respondenten thuis.

Binnen het kwalitatief onderzoek kunnen verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd worden. Voor deze studie werd gekozen voor diepte-interviews. In dit soort onderzoek is het zo dat respondenten zo diepgaand en langdurig mogelijk vertellen over hun ervaring in verband met het onderwerp (Mortelmans, 2007). De bedoeling is het beschrijven van de leefwereld van de respondent, dit volgens abstracte categorieën. De afgenomen interviews zijn van semigestructureerde aard. Dit betekent dat de grote lijnen van het interview zijn vastgelegd, maar de respondent toch zijn eigen invulling kan geven (Mortelmans, 2007). Dit heeft als voordeel dat er een duidelijke leidraad is voor de interviewer. Daarnaast kunnen de verschillende interviews ook beter vergeleken worden aangezien ze een vaste structuur kennen. Een nadeel van deze vorm is dat het vrije karakter van het interview

bedreigd wordt. Het moet nog steeds mogelijk zijn om bepaalde thema's of vragen van volgorde te verwisselen tijdens het interview zelf. Doorheen de dataverzameling is echter gebleken dat dit nog ruimschoots het geval was. De vragen werden onderverdeeld in twee categorieën². Eerst werd nagegaan in welke mate men op de hoogte is en welke mening de respondent heeft over het probleem van ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Daarna werd gepolst in welke mate men het comprehensief onderwijs als een oplossing voor dit probleem beschouwt en wat de algemene opinie over zo'n systeem is. Na het stellen van elke vraag werden de antwoorden geëvalueerd op bruikbaarheid voor het onderzoek. Men moet steeds nagaan of de antwoorden valide, volledig, relevant en duidelijk zijn (Mortelmans, 2007). Indien dit niet het geval was, werd getracht om via doorvragen de juiste informatie alsnog te bekomen. Bij het opstellen van de vragenlijst werd rekening gehouden met mogelijke valstrikken tijdens een interview: het stellen van ja-nee vragen, dubbele vragen, niet-neutrale vragen en gesloten vragen werd vermeden (Mortelmans, 2007). Tijdens het doorvragen zelf sloop er echter soms onbewust zo'n soort vraag in het interview. Ook ging er aandacht naar het feit dat de vragen niet te sturend waren en de info uit de respondent zelf kwam. Op het einde van het interview werd gepolst of de respondent nog iets kwijt wou over het onderwerp.

De vragenlijst werd in de loop van het onderzoek aangepast, wanneer uit ervaring bleek dat op bepaalde vragen moeilijk een antwoord kon geformuleerd worden of de volgorde niet altijd even logisch was. Daarnaast was er ook sprake van een *drop-off*, een korte gesloten vragenlijst die de respondenten na het interview schriftelijk beantwoordden (Mortelmans, 2007). Deze peilde naar gegevens zoals het aantal jaren leservaring, de onderwijsvormen waarin de respondenten ervaring hebben, het type school waar ze lesgeven en dergelijke. De interviews werden uitgetypt volgens het Verbatimprincipe, letterlijk zoals de respondent het vertelt (Mortelmans, 2007).

Doorheen het hele proces werd gewerkt met de constant vergelijkende methode, oftewel vanuit de *grounded theory*. Dit houdt in dat er gestart werd met het afnemen van enkele interviews en een minimale analyse daarvan (Mortelmans, 2007). Op basis van deze analyse werd de vragenlijst aangepast, zodat blinde vlekken in het onderzoek konden opgevuld worden. Daarna volgden nieuwe interviews. Dit bleef doorgaan totdat het punt van saturatie bereikt werd. Ook in de analyse werd deze methode toegepast, dit volgens het open, axiaal en selectief coderen. Eerst werden labels aan de data toegevoegd, daarna werden deze tot een groter geheel gebracht en uiteindelijk werden concepten met elkaar verbonden (Mortelmans, 2007). Dit via het softwarepakket NVivo.

² De volledige vragenlijst werd als bijlage toegevoegd.

6) Resultaten

6.1) Erkenning van het ongelijkheidprobleem

De eerste vraag die aan de respondenten werd gesteld, was wat zij momenteel als het grootste probleem in het secundair onderwijs beschouwen. De antwoorden op deze vraag zijn zeer uiteenlopend. De meest voorkomende zijn de achteruitgang van de kennis van leerlingen, leerkrachten die niet vertrouwd zijn met de huidige technologie, het extra papierwerk en een daling van respect van leerlingen. Met betrekking tot de onderzoeksvraag wordt ook het feit dat leerlingen niet in de gepaste richting zitten en de problemen met differentiatie genoemd. Het probleem van de ongelijkheid dat zich in het Vlaamse onderwijs voordoet, wordt door niemand spontaan aangehaald. Wanneer dan de resultaten van het PISA-onderzoek werden voorgesteld, bleek dat slechts één leerkracht van de dertien hiermee vertrouwd is. Alle leerkrachten zijn wel op de hoogte van het feit dat Vlaanderen internationaal sterk presteert, maar zijn zich niet bewust dat de kloof tussen de slechtste en de beste leerling hier het grootst is. Acht van de dertien leerkrachten menen deze kloof wel te herkennen in de klas, waaronder bijvoorbeeld deze leerkracht:

“Inderdaad in het middelbaar is dat, je moet tegen het examen dat gezien hebben, en je probeert er zoveel mogelijk mee te hebben, maar als ze niet allemaal mee zijn, moet je op een bepaald moment zeggen, jammer, maar we gaan nu door, en probeer toch nog zoveel mogelijk op te pikken. Ik probeerde wel altijd dat zo weinig mogelijk te doen, maar soms kan je wel niet anders hé ... In het begin dacht ik altijd van ja, kom, iedereen mee, maar dan merk je wel van die gasten zitten veel te moeilijk, en of dat je dat dan tien keren uitlegt of niet, het zal toch niet lukken ... Ja, ik vind wel dat je dat merkt.” (B.D.)

Eén leerkracht beschouwt deze kloof niet als problematisch, een andere merkt op dat het niveau bij iedereen achteruit gaat, zowel bij de sterkere als de minder sterke leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten die uitsluitend onderwijzen in het ASO ook aan dat dit bij hen minder prominent aanwezig is. Eén leraar vermoedt dat dit fenomeen sterker speelt in steden dan in de periferie, waar hij lesgeeft. Wanneer dan de link gelegd werd met socio-economische status, wordt deze door een drietal leerkrachten in vraag gesteld:

“Ik geloof daar geen botten van. Eum, ik heb gasten gehad die vanuit vre lage dingen kwamen die vre hoge resultaten haalden.” (L.D.)

Een andere leerkracht erkent dit wel, maar meent dat dit niet zichtbaar is:

“Het zou kunnen, maar we zien het niet é. We zien het probleem eigenlijk niet. We horen wij ook wel dat dat gezegd wordt, dat de studies dat uitwijzen.” (P.L.)

Het merendeel van de leerkrachten erkent deze link echter wel. Dit gaat niettemin altijd samen met de opmerking dat dit niet veralgemeend mag worden. Zo worden vaak voorbeelden aangehaald van een leerling met een lage SES die het wel ver schopt op schoolgebied:

“Ja, ik denk dat dat ook wel voor een stukje klopt. Pas op, niet allemaal hoor, we mogen ze niet allemaal over dezelfde kam scheren, ik heb ook leerlingen in het BSO die echt hun best doen en die ook uit mindere milieus komen. Maar we zien toch vaak, ik geef nu al jaren les in het BSO, dat dat toch wel de zwakste van de maatschappij zijn. Pas op, er zitten ook leerlingen die een heel zwak milieu hebben bij ons in het Latijn. Maar toch zie je dat dat toch uit het zwakkere milieu komt, de meeste leerlingen in het BSO.” (I.D.)

“Dat klopt meestal, maar niet altijd. We hebben wij ook leerlingen die in de moderne of het Latijnse zitten die echt uit een zwakke gezinssituatie komen, maar inderdaad, in het beroeps heb je meer kans voor zo'n gezinnen tegen te komen, dat is, normaal.” (V.C.)

De laatste zin uit het laatste citaat is opmerkelijk. De respondent beschouwt het als normaal dat leerlingen uit zwakkere milieus in de door de maatschappij minst gewaardeerde richtingen terecht komen. Dit is echter de kern van het probleem van de ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. De indruk werd gewekt dat de meeste leerkrachten niet zwaar genoeg aan dit probleem tillen. Merendeel is akkoord met het feit dat er sprake is van standenonderwijs, maar slechts één leerkracht zegt letterlijk dat dit problematisch is. Opmerkelijk is dat de respondenten de oorzaak voor dit feit bij de lagere klassen zelf leggen. Volgens hen is het dus niet zo dat zij minder kansen krijgen of gediscrimineerd worden, maar heeft het te maken met interne factoren. Voorbeelden hiervan die worden opgesomd zijn het feit dat deze mensen minder mondig zijn, een andere mentaliteit hebben, dat de leerlingen uit lagere klassen zelf minder gemotiveerd zijn, of – de meest genoemde factor – dat de ouders van leerlingen met lage SES minder gemotiveerd zijn en hun kinderen minder opvolgen:

“Tja, de toestand thuis waarschijnlijk é, hoe dat de kinderen worden opgevolgd. Je ziet direct dat die jongens nooit opgevolgd zijn, al is het een toets die je meegeeft voor te ondertekenen, ofwel krijg je hem niet terug, ofwel zien ze mama of papa nooit.” (D.D.)

“... gasten die niet willen leren, we hebben er die starten in het modern, en die het tweede jaar in het beroeps zitten. Gasten die niet willen, die van thuis uit niet genoeg gesteund worden. Thuis is heel belangrijk é, de ouders zijn heel belangrijk.” (V.C.)

Enkele leerkrachten situeren de oorzaak van dit probleem in de vicieuze cirkel waarmee deze jongeren en hun ouders te maken krijgen, net zoals Nicaise (2008) beschreef:

“Tgoja een probleem, ik denk dat het ook te maken heeft met het feit van inderdaad, zo laag geschoold van thuis uit, dat zij dan ook minder met die leerlingen of hun kinderen bezig zijn, waardoor, ja, het is een vicieuze cirkel é denk ik. Hoog opgeleide mensen gaan veel meer met hun kinderen bezig zijn, gaan ook meer dingen kunnen aankopen om dingen aan te leren aan hun kinderen, ik denk maar aan een computer, veel van mijn BSO leerlingen die hebben dat nog niet, omdat ook de middelen er thuis niet voor zijn.” (I.D.)

Toch legt men ook hier de nadruk op de motivatie van de ouders. Het feit dat er ook een discriminatie in het onderwijs plaatsvindt, wordt door geen enkele leerkracht benoemd.

Eerder werd al vermeld dat leerkrachten in ASO-scholen de kloof tussen de best en slechtst presterenden minder opmerken. Men kan vermoeden dat de link met SES voor hen minder duidelijk is, aangezien zij niet in contact komen met TSO- en BSO-publiek. Toch blijkt dat zij enige vorm van standenonderwijs opmerken:

“In tegendeel, het zijn dan nog dedie van hogere klassen die zeggen van mijn kind moet ASO doen. En dat wij dan aan die ouders moeten zeggen van, dat gaat nu echt niet é, en toch willen ze dat nog niet inzien. Zeker niet diegene van de lagere sociale klassen.” (H.C.)

“Je merkt dat de weerstand het grootst is bij de begoede gezinnen als ze moeten doorstromen naar het TSO. Daaraan merk je dat wel.” (I.T.)

“... in sterkere gezinnen, in rijkere gezinnen, hebben de ouders er meer problemen mee als hun kind in het beroeps terecht zou komen, dan die zwakkere gezinnen ... terwijl dat die betere gezinnen meer zeggen van, den onzen doet dat, en dat, en daarmee uit. Wij hebben er nu eentje in den IW zitten, die ouders hebben ne vre status, en hij kan het absoluut niet aan, dat kind zit geblokkeerd van de stress, vader laat hem nog liever zijn jaar opnieuw doen in den IW, dan dat ie hem een beetje veiliger steekt van richting, omdat ze zouden moeten zakken.” (V.C.)

Volgens de respondenten doen gezinnen met een hoge SES dus meer moeite om hun kroost in een ASO richting te plaatsen en te houden dan gezinnen met een lage SES. Dit onder andere via leerzorg en bijlessen, zoals volgende respondenten aangeven:

“Op leerzorgvlak merk je dat mensen die het sociaal moeilijk hebben of niet mondig zijn, minder aan de bak komen. Kinderen die bijvoorbeeld dyslexie hebben en dus met een ongelijkheid starten, en vanuit een sociaal milieu komen waar dat studeren minder belangrijk is, of dat er minder aandacht aan besteed wordt, of dat mensen alles minder gaan volgen, gaan minder vlug het label van dyslexie krijgen in een school, dan soms ouders die het soms zeer goed hebben, en die streven naar een label om andere redenen. Dat merk je wel, dat merk je heel sterk, en dat daar ook op ingegaan wordt. En

heel de rattaplan van bijlessen hé, dat ook enorm stijgt, en dat eum, dat standenonderwijs é.” (I.T.)

“Ja, de manier waarop dat ze opgevolgd worden thuis, zie je ook aan deze die misschien minder begaafd zijn, wat extra bijleskes krijgen, thuis, of via school, dat de ouders derachter staan, dat zijn de gastjes die, die nog schone resultaten hebben. Maar je hebt er misschien die begaafder zijn, maar doordat de toestand thuis allesbehalve is, dat ze inderdaad geen punten scoren.” (D.D.)

Gezinnen met een hoge SES spreken dus niet alleen leerkrachten meer tegen in verband met studieoriëntering, ze doen ook meer moeite om hun kind, als het de richting niet aankan, extra te ondersteunen. Dit is in gezinnen met een lage SES veel minder het geval.

Voor menig minister van onderwijs is en was het probleem van de ongelijkheid een hot topic. Bij het onderwijspersoneel leeft dit echter in mindere mate. Eén leerkracht geeft aan dat het in zijn school wel een tijdje een populair item was, maar merendeel van de leerkrachten beschouwt dit niet als hét probleem van het Vlaamse onderwijs. Zo zijn leerkrachten bijvoorbeeld veel minder op de hoogte van het GOK-beleid dan het zorgbeleid:

“Eum, we weten wie er ADHD heeft, wie ADD heeft, wie dyslexie, dyscalculie heeft, we weten eigenlijk alle stoornissen wel, maar is dat dan een GOK-leerling, ja zeker? Ja zeker, of niet? Zit dat onder GOK? Je hebt GOK en zorg é. Dus dedie zitten allemaal onder zorg. En ik heb nu bijvoorbeeld twee leerlingen die ik moet om de twee weken begeleiden, die dus niet kunnen plannen, en ik moet dus hen helpen met per week te kijken of om de twee weken wanneer ze alles moeten afkrijgen, op een blad apart moeten we dat daar op zetten, maar dat is zorg. Zit dat dan onder GOK, ik weet het niet. Ik denk het niet é?” (A.D.)

Het valt op dat het probleem van ongelijkheid in feite dus niet zo sterk leeft bij het onderwijspersoneel. Slechts één leerkracht is zich hiervan bewust en vindt dit een zeer problematisch gegeven. Eén respondent meent zelfs dat het niet de taak van het onderwijs is om iets aan dit probleem te doen. Als de minister van plan is om een comprehensief systeem in te voeren, zal er dus eerst een bewustmaking van dit probleem bij het onderwijspersoneel moeten plaatsvinden.

6.2) Mening rond categoriaal onderwijs

6.2.1) Positieve effecten categoriaal onderwijs

Drie van de dertien respondenten vinden het huidige systeem geen goed systeem en geven spontaan aan een comprehensief systeem te prefereren:

“... die opdeling nu is eigenlijk puur kunstmatig ... ” (L.D.)

“... afschaffen die handel!” (B.V.)

De overige leerkrachten zijn allemaal voorstander van het huidige systeem. Sommigen vinden de opdeling niet slecht, anderen zien geen alternatief, nog anderen geven aan een opdeling puur noodzakelijk te vinden:

“Wij merken nu in het lager dat de kinderen daar meer superhard aan toe zijn, als ze naar het eerste middelbaar gaan, dat ze eindelijk kunnen, het is wel in kotjes opdelen, maar dat doet wel deugd. De gasten die nu de beste van de klas zijn hebben het nodig om op hun niveau een beetje sneller te gaan, terwijl diegene die nu aan de staart zitten, vorig jaar had ik twee meisjes in het zesde leerjaar, altijd aan de staart, altijd met een lang gezicht in de klas, en nu, in een technische richting de eerste van de klas, en dat bloeit heel open. Ik vind dat dat heel veel voordelen heeft die indeling ... Wij zeggen soms nu al, we zouden de rappe van het vijfde en zesde (leerjaar) en de minder rappe van het vijfde en zesde zo in twee groepen moeten kunnen verdelen.” (B.D.)

B.D., die momenteel ook lesgeeft in het lager onderwijs, geeft aan dat zelfs op het einde van het lager onderwijs men de nood voelt om te differentiëren naargelang capaciteiten. Het welbevinden van leerlingen stijgt volgens haar, wanneer ze zich bij lotgenoten bevinden. Dit werd ook bevestigd door andere leerkrachten:

“Want we zien vooral leerlingen die uit BSO bijvoorbeeld, zij mogen op leeftijd vanuit het 4^e leerjaar naar 1B al. En dan zien we die leerlingen eigenlijk open bloeien. Dan zitten ze werkelijk bij lotgenoten, als je het zo mag stellen, bij mensen van dezelfde gedachten, van dezelfde mentale achterstand eventueel als we het zo mogen stellen, en dan zijn ze weer gelijk voor de wet é, en dan voelen ze zich goed é. Maar in het lager denk ik dat er daar veel van die kinderen zich echt superslecht voelen. Zowel ook de goede é, die zich stieredood vervelen, omdat ze, te sterk zijn, en dan andere die eigenlijk nooit mee zijn, die nooit de helft halen, dat moet zielig zijn denk ik voor die kinderen.” (I.D.)

Het grote argument pro categoriaal onderwijs dat door de respondenten wordt aangegeven, is dat leerlingen zich beter voelen als ze worden onderwezen op hun eigen niveau, omdat ze dan niet geconfronteerd worden met leerlingen die het stukken beter doen dan hen, of zich niet hoeven te vervelen wanneer het tempo te traag ligt. Dit is ook het argument aangedragen door Rosenbaum (1975) en Duru-Bellat (1997), het voordeel van een categoriaal systeem is dat groepen met gelijken kunnen gevormd worden en dat die tegelijkertijd worden afgescheiden van verschillenden. Dit draagt bij tot betere attitudes (Van Houtte, 2002), wat eveneens door de leerkrachten wordt vermeld. Een ander argument dat ook in de literatuur werd vernoemd, is het feit dat het efficiënter is om les te geven aan homogene groepen (Hallinan, 1994; Smith & Sutherland, 2003; Van Houtte, 2004). Dit wordt niet letterlijk door de respondenten vermeld, maar komt vooral tot uiting door de problemen die men ondervindt met het differentiëren. Dit is nu dikwijls al een moeilijke taak:

“De kunst is te differentiëren, maar meestal, met die grote klasgroepen kan je dat niet, differentiëren. Je doet wel een poging, vooral in de BSO-richtingen, waar dat ze maar met twaalf leerlingen zitten, lukt dat redelijk, maar in de grotere technische klassen, waar dat ze met 25 zitten, daar zijn er ook serieuze verschillen, is dat vre moeilijk om te differentiëren.” (D.D.)

Indien er dus geen opsplitsing zou zijn, wordt het nog veel moeilijker voor leerkrachten om elke leerling voldoende te begeleiden.

6.2.2) Negatieve effecten categoriaal onderwijs

Wanneer gepeild werd naar de negatieve zaken aan het huidige systeem, kaarten slechts drie van de dertien respondenten spontaan bepaalde zaken aan. Wanneer dan met de overige respondenten bepaalde zaken overlopen werden, zoals het watervalstelsel of de hiërarchie in het onderwijs, werden deze bevestigd en als problematisch beschouwd, maar ze werden niet spontaan benoemd als zijnde een negatief effect van het categoriaal systeem. Alle leerkrachten bevestigen het feit dat het huidige systeem er een is met een ingebouwde hiërarchie:

“Het is wel in vakjes, stel dat je nu een leerling bent en je zit in het BSO kan het gebeuren dat je het niet tof vindt dat 't zo is, omdat de andere richtingen der, het is wel niet zo, maar meestal wordt het wel voorgesteld als het ASO, zogezegd de beste, TSO ligt daaronder, hoewel dat er eigenlijk TSO-richtingen zijn die eigenlijk sterker zijn, evenwaardig of sterker zelfs dan bepaalde ASO-richtingen, maar het kan wel stigmatiserend overkomen voor de leerlingen.” (P.L.)

De respondenten geven aan dat dit vooral een maatschappelijk probleem is en het samengaat met een algemeen hiërarchisch denken in de maatschappij, waarbij handenarbeid nog steeds als minderwaardig wordt beschouwd. Over de vraag of de leerlingen uit TSO en in sterkere mate BSO zich effectief minderwaardig voelen, zijn de meningen verdeeld. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan dat zij dit minderwaardigheidsgevoel nog niet hebben opgemerkt bij de leerlingen:

“Ik vind wel dat in een technische en beroeps, dat zij ook wel zelfzeker zijn. Iedereen, ik denk onafhankelijk van welke richting, vindt zichzelf de beste om één of andere reden. Diegene die in BSO zitten, vinden zichzelf goed op die plaats omdat ze weten waarom dat ze het doen ... ik denk dat de gasten zelf wel het voordeel zien van hun eigen richting. Bijvoorbeeld, die van het technische gaan aan die van het moderne zeggen “die strebers”, terwijl dat die van het moderne gaan zeggen dat die van het technische domme zijn.” (B.D.)

De andere helft van de leerkrachten meent echter dat dit minderwaardigheidsgevoel duidelijk naar voor komt bij de TSO- en BSO-leerlingen:

“Maar dat er neerbuigend gekeken wordt van ASO-leerlingen op TSO-leerlingen en van TSO-leerlingen op BSO-leerlingen is zeker waar hoor, uit praktijk weet ik dat. Puur praktijkervaring, bijvoorbeeld, BSO-leerlingen gaan zelf zeggen, jamaja, we zijn wij maar beroeps ... Dat is zeker iets dat leeft onder de jongeren. Jaja, ik ben een ASO-er, ik ben, jaja.” (B.V.)

De respondenten vinden dit minderwaardigheidsgevoel volledig onterecht en menen dat leerkrachten dan ook een belangrijke taak hebben in het hierop wijzen van leerlingen. Vooral leerkrachten die lesgeven in TSO en BSO zien geen enkele reden voor die minderwaardigheid:

“Maar dan krijgen ze mij op mijn paard é. Ik zeg, wie heeft er al zes maanden een dementerende bejaarde gewassen, wie? Gunder toch, ik niet.” (B.V.)

Een tweede probleem in het categoriaal systeem dat werd aangekaart is dat van de studiekeuze. De meeste leerkrachten vinden twaalf jaar te jong om al een studierichting te kiezen. Doordat de leerlingen zelf nog niet capabel zijn om een keuze te maken, blijken de ouders een veel te grote rol te spelen in die keuze:

“En door de ouders. Ik denk dat leerlingen die uit het lager komen, sowieso dat die ouders daar nog in meedenken van wat wil mijn zoon of dochter, of wat wil ik dat mijn zoon of dochter zou doen, en dat op dat moment het soms meer de ouders zijn die kiezen voor hun kind dan het kind voor zich, gewoon omdat het nog redelijk jong is om al te weten van goh wat moet ik hier nu doen in het leven.” (H.C.)

Dit heeft als gevolg dat de meeste ouders hun kind laten starten in een ASO-richting, onafhankelijk van de talenten en vaardigheden van zoon of dochter:

“Dat zit er heel duidelijk in, het teveel gewicht leggen van ouders op dat ASO. Te weinig op talenten.” (I.T.)

“Als wij nu zeggen tegen ouders waar ze naartoe moeten, dan zeggen bijna 75% procent, maar we gaan toch in het moderne proberen hoor. Alez, 80 % van de klas gaat naar het 1e modern, terwijl eigenlijk maar de helft van de klas uiteindelijk het goed zou aankunnen.” (B.D.)

Een frustratie van leerkrachten is het feit dat leerlingen – en vooral hun ouders – hun advies niet opvolgen. Dit is volgens hen een belangrijke oorzaak voor het waternalstelsel, wat zeer zichtbaar is in het huidige onderwijs:

“Er zijn gewoon veel ouders die willen dat hun kind moderne gaat proberen, terwijl de kinderen het soms zelfs niet willen. Gastjes die zeggen dat ze willen houtbewerking doen, die toch naar de moderne moeten, en die dan het jaar erna in een IW zitten, wat dan nog altijd veel te moeilijk is, en die dan eigenlijk maar in drie à vier jaar geraken waar ze moeten zitten. Ondertussen is er van hun

zelfvertrouwen ook niet veel meer over ... Ik denk dat de kinderen soms beter weten wat goed is voor hen dan de ouders.” (B.D.)

Een gevolg van dit watervalstelsel is dat leerlingen die naar TSO of BSO gaan, dit doen vanuit een negatieve keuze:

“Nu is het vaak, uw talenten ontdekken via de schraapmethode. Zo van, dat gaat niet, dat doe ik niet, dat gaat niet, dat doe ik niet, en uiteindelijk het zelfbeeld van jongeren op dat vlak, krijgt eigenlijk constant, zeker als je niet goed zit van in het begin, wordt dat toch wel gekrenkt é.” (I.T.)

Naast de negatieve effecten van een categoriaal systeem in verband met ongelijkheid, zijn er ook negatieve effecten in verband met prestaties vast te stellen. In het literatuur gedeelte werd beschreven dat er bij ASO-leerlingen een proschool- en bij TSO- en BSO-leerlingen een antischoolcultuur ontstaat (Van Houtte, 2010). Dit wordt echter niet bevestigd door de respondenten:

“ASO-leerlingen een proschoolcultuur? Ik ga u er ne keer een paar zenden! Neen, dat is niet waar.” (B.V.)

Het feit dat er anders wordt lesgegeven naargelang de onderwijsvorm, wordt, op één leerkracht na, dan weer wel erkend:

“Dat is totaal anders. Ik geef in de drie richtingen les, het is sowieso een andere manier van aanpakken. Als je in een Latijnse klas binnenkomt, ge zet u neer en ge kunt direct beginnen, terwijl, in een beroepsrichting, pakt uw agenda, legt uw agenda neer op de tafel, doet uw agenda open, op die bladzijde, dat is al een heel andere aanpak als je binnenkomt, en als je voelt dat er iets scheef zit in de klas, in een beroepsklas, moet dat opgelost zijn, dat moet eerst uitgeklaard zijn voor dat je kan beginnen met uw les te geven. Het gebeurt van de 50 minuten, dat er soms maar een half uur overschiet, omdat je eerst dat moet uitklaren, wat je in een Latijnse klas niet hebt é, of in een moderne ook niet. En technische zit er zo een beetje tussen. Ge moet daar soms een beetje in onderhandelen, maar, dat is wel minder.” (V.C.)

De respondenten geven aan dat er twee grote verschillen zijn qua lesgeven in een hogere in vergelijking met een lagere richting. Om te beginnen wordt er in een BSO-richting bijvoorbeeld minder theoretisch gewerkt, men gebruikt meer opdrachtjes in plaats van een lange explicatie. Je moet meer geduld hebben als leerkracht omdat je bepaalde stukken opnieuw en opnieuw moet herhalen tot de leerlingen mee zijn. Er wordt meer in spelvorm gewerkt, met powerpoints of afbeeldingen. De les verloopt meer interactief, terwijl in TSO en vooral ASO meer ex-cathedra onderwijs wordt gegeven en de leerlingen meer zelfstandig moeten werken. De leerstof zelf sluit in een BSO-richting ook meer aan bij de leerstof uit de laatste jaren van het lager onderwijs. De meeste respondenten geven aan dat BSO-

leerlingen verder afstaan van TSO-leerlingen dan dat TSO-leerlingen van ASO-leerlingen verschillen. BSO wordt een beetje als een categorie apart beschouwd. Het tweede grote verschil tussen de onderwijsvormen is dat in BSO-klassen de sfeer in de klas eerst goed dient te zitten vooraleer er kan gestart worden met de les. Dit is een merkwaardig feit dat alle leerkrachten die lesgeven in het BSO benoemen. Hier kan gesteld worden dat doordat leerlingen uit BSO voornamelijk diegene zijn met een lage SES, zij misschien ook meer persoonlijke problemen zullen ervaren. Ten tweede kan dit ook verklaard worden door het feit dat BSO-leerlingen door alle respondenten als veel spontaner en opener worden beschouwd:

“En dan naar eerlijkheid, naar rechtvaardigheid daarentegen, zijn BSO-leerlingen veel eerlijker, veel rechtvaardiger. Ze zeggen hun gedacht, ze zijn eerlijk, terwijl van een ASO-leerling, ik ga niet zeggen achterbaks, het is geraffineerder.” (D.D.)

Omwille van dit verschillend gedrag wordt er dus op een andere manier lesgegeven. Dit wordt door de leerkrachten als een absolute noodzaak ervaren, anders zouden de leerlingen niets meer van de leerstof oppikken. Een respondent geeft een mogelijke oorzaak voor deze verschillende leerkrachtenculturen:

“De meeste leerkrachten komen uit een middenklasse milieu en hebben eigenlijk weinig feeling, in bepaalde gevallen zelfs respect, voor juist de lagere sociale milieus. Ge ziet dat ook vaak in de leraarskamer; er wordt gepraat over eetgewoonten van leerlingen, of manier van praten van leerlingen ... maar sommige leerkrachten hebben er te weinig empathie naar, vanuit hun opvoeding, hun opleiding.” (B.V.)

Heyns (1974) stelt dat leerkrachten liever lesgeven in hogere richtingen. Dit wordt echter niet bevestigd door de leerkrachten. Een respondent maakt het onderscheid tussen twee soorten leerkrachten, afhankelijk van de onderwijsvorm:

“Ik denk dat de beste leerkrachten eigenlijk in het BSO moeten zitten. De grootste didacticussen moeten in het BSO zitten, iets ingewikkeld zodanig uitleggen dat iedereen het snapt, dat is niet gemakkelijk ... De kunst van een goede leerkracht is van dingen heel simpel voor te stellen. Maar de gasten die rap zijn, dan is het in feite minder moeilijk om ze mee te krijgen, ge vertelt het ne keer en het is goed ... In die zware verstandige, rappere klassen, moet je gewoon als leerkracht zorgen dat je zelf genoeg bagage hebt om die gasten bezig te houden en om er veel extra dingen mee te doen.” (P.L.)

Op basis hiervan geeft één respondent aan een voorkeur te hebben voor ASO-leerlingen, omdat hij meent dat de leerstof anders niet uitdagend genoeg zou blijven. Vijf van de dertien leerkrachten hebben echter een uitgesproken voorkeur voor TSO of BSO:

“En daarvoor ben ik eigenlijk wel blij dat ik in TSO en BSO lesgeef, je weet direct hoe het zit. Je weet dat onmiddellijk als ze het saai vinden ... volgens mij is het ook lastiger daarom om in een ASO te werken dan in een BSO. Omdat je niet weet wat ze denken over u, omdat ze waarschijnlijk van alles achter uw rug doen, terwijl in het BSO, ja, als het hen niet aan staat, dan ga je het weten.” (L.D.)

Tot slot wordt ook het pygamlion-effect door enkele leerkrachten erkend:

“Ik denk dat dat onbewust, je moet je daar zeer bewust van zijn, ik denk dat dat echt wel speelt, echt wel ... In de klassenraad wordt er een beeld gevormd van de leerling, dat wordt gecommuniceerd, en leerkrachten beginnen te handelen naar het beeld in plaats van naar de leerlingen. En je merkt dat het zeer moeilijk is om een beeld te doen veranderen over een leerling. Een negatieve spiraal die ingezet is, wordt vaak negatiever, een positieve vaak positiever, en dat is heel vaak in het begin van het schooljaar, tegen oktober zijn de kaarten soms al gelegd.” (I.T.)

Andere leerkrachten erkennen het, maar stellen het feit dat het ook een invloed heeft op prestaties in vraag. Drie respondenten menen dat ze leerlingen van wie wordt gezegd dat ze het minder goed doen, juist extra gaan begeleiden en ondersteunen. Dit principe geldt volgens sommigen ook met betrekking tot SES. Als geweten is dat een leerling uit een minder milieu komt, zal men dit extra proberen op te volgen.

6.3) Mening rond comprehensief onderwijs

6.3.1) Positieve effecten comprehensief onderwijs

Slechts drie van de dertien leerkrachten zijn uitgesproken voorstanders van het invoeren van een comprehensief systeem, waaronder bijvoorbeeld deze respondent:

“Ik vind dat de keuze zou moeten uitgesteld worden tot vijftien, zestien jaar, en dat de mengelmoes eigenlijk, dat er heel wat jongeren kunnen meegetrokken worden door de sterkere leerlingen. En dat er ook meer heterogeen moet gewerkt worden, dat denk ik wel, ik denk dat dat echt meer kansen biedt.” (I.T.)

Enkele andere leerkrachten vinden dat er hier en daar een goed idee in de comprehensieve logica steekt. Hierboven werd al aangehaald dat leerlingen tegenwoordig vaak een negatieve studiekeuze moeten maken. Dit wordt aangeklaagd door enkele leerkrachten. Zij zien hier een oplossing in het comprehensief onderwijs doordat men daar meer de nadruk legt op talenten, die in een eerste gemeenschappelijke graad beter ontdekt kunnen worden:

“Je hebt, hoe zou ik zeggen, al die vakjes, al die mogelijkheden, zouden eigenlijk voor u open moeten staan. Nu ga ik iets bijbels zeggen, eigenlijk zou je de eerste twee jaar achter uw gaven moeten zoeken.

En wat dat uw grootste gave is, uw goeste, wat dat je liefst doet, en in wat dat je meest getalenteerd zijn ... dat je dat ontdekt, dat is de bedoeling van die eerste twee jaar, en dat je dan een richting gaat kiezen ... uiteindelijk, hoe kom je tot het ontdekken van je talenten, van wat je graag doet? Je kan niet weten wat je niet graag doet, als je het nog nooit gedaan hebt!” (L.D.)

Ook het feit dat leerlingen uit TSO en BSO nu te weinig algemeen gevormd worden en leerlingen uit ASO te nauw onderricht worden, klaagt men aan. De nadruk die men in een comprehensief systeem legt op bredere vaardigheden, beschouwen bijna alle leerkrachten als een goed idee:

“En zo breed mogelijk ontwikkelen. Zoveel mogelijk vaardigheden, in het leven later is dat ook nodig hé. Nu kweken ze wetenschappers die geen woord gehoord hebben over economie, om maar iets te noemen. En later moeten ze een bedrijf runnen, of moeten ze een huis bouwen, of moeten ze wat dan ook. En omgekeerd, nu schep je economen die achter het vierde jaar geen fysica meer hebben bij wijze van spreken.” (I.T.)

Dit is volgens een bepaalde respondent ook een oplossing voor de schoolmoeheid die momenteel sterk aanwezig is in het secundair onderwijs:

“Je moet het onderwijs organiseren naar interessevelden, ik denk dat dat belangrijker is. En als je dat al hebt, heb je al meer intrinsieke motivatie. Er zijn jongeren die aan dertien jaar al zeggen dat ze niet meer naar school willen gaan. Het zijn grote sukkelars hé, uiteindelijk ... En hoe lager ze zitten, hoe groter het motivatieprobleem zich stelt. Dus het moet ergens aan liggen hé.” (I.T.)

Het uitstellen van de studiekeuze wordt door ongeveer de helft van de leerkrachten als een goed idee beschouwd. Twaalf jaar vindt men, zoals hierboven vermeld, te jong om al te weten wat men wil in het leven. Op die leeftijd is de invloed van de ouders op de keuze ook nog te groot. Een ander argument voor comprehensief onderwijs is het feit dat dit een meer realistische weerspiegeling is van de maatschappij:

“Maar ze moeten elkaar voor een stuk ontmoeten hé. Als je nu kijkt naar de maatschappij, een hoger opgeleide, hoeveel keer komt hij in contact met een arbeider, bij wijze van spreken? Terwijl, waarom niet?” (I.T.)

Daarnaast meent dezelfde respondent ook dat het erg leerrijk kan zijn om leerlingen met verschillende cognitieve capaciteiten in dezelfde klas onder te brengen, omdat zij elkaar kunnen verrijken:

“Dus laat ne keer, iemand, een sterke leerling, in zijn eigen woorden een stuk leerstof voorbereiden en uitleggen aan een leerling die het er moeilijk mee heeft. Dan worden ze er allebei mee geholpen. Want die ene leerling wordt geholpen in een taal, een jongerentaal, en dat mag van mij dialect zijn, dat mag

van mij gelijk wat zijn, dat doet er niet toe, wordt geholpen in een ander soort taal die ik niet heb, ik ga misschien te vlug naar mijn vakjargon gaan. Die jongere zal vooruit gaan en positief evolueren, de jongere die het uitlegt en voorbereid heeft met zijn capaciteiten zal het uitgelegd hebben, zal het bezitten. Ik denk dat die heterogeniteit alleen maar kansen heeft op dat vlak.” (I.T.)

Ten slotte was er onder de respondenten ook één persoon die nog les had gegeven in het VSO. Hij had positieve ervaringen met dat systeem en is om die reden dan ook voorstander van een comprehensief systeem:

“Ik heb mensen zien open bloeien in de observatiegraad, dus in die eerste twee jaar, van eigenlijk gasten die nauwelijks meekonden in het lager, tot op het einde van het tweede jaar middelbaar, dat dat eigenlijk gasten waren die boven het gemiddelde presteren, gewoon omdat ze hun draai vonden.” (L.D.)

6.3.2) Negatieve effecten comprehensief onderwijs

De meeste leerkrachten verklaren echter tegenstanders te zijn van het comprehensieve systeem. Een heleboel moeilijkheden en kritiek worden door de respondenten aangekaart. Deze kunnen opgedeeld worden in inhoudelijke en organisatorische kritieken. Om te beginnen worden de inhoudelijke geformuleerd.

Vooreerst halen enkele respondenten, net zoals Smith en Sutherland (2003), het argument aan dat men zich in een comprehensief systeem teveel gaat richten op de gemiddelde leerling, dat de beste leerlingen zich bijgevolg zullen vervelen en de zwakste leerlingen niet mee zullen zijn:

“Ik denk dat jij toch nooit kunt lesgeven aan diezelfde mensen, als ik mij voorstel, in IB krijgen ze de wiskunde van leerlingen uit het derde leerjaar. Dat is dus vier plus zes é. En een deciliter is zoveel milliliter. Zie je je dat al verkondigen aan mensen van het eerste Latijn? Die zitten daar te slapen é, die willen niet meer naar school komen, het zal saai zijn!” (I.D.)

Enkele leerkrachten geven letterlijk aan dat prestaties voor hen belangrijker zijn dan het probleem van de ongelijkheid. Ze vrezen dat een comprehensief systeem de prestaties van de besten naar beneden haalt:

“En het is sympathiek als je ervoor kan zorgen om iedereen op een bepaald niveau te krijgen, dat is sociaal en vriendelijk, om dat te doen, maar stel dat je een bepaald niveau wil halen, en als je daar uw niveau moet voor verlagen om iedereen op hetzelfde niveau te krijgen, waardoor dat de, diegene die eigenlijk intrinsiek sterker zijn, dat die er minder op vooruit gaan, dat dedie minder mogelijkheden krijgen, dan zit je wel met een probleem.” (P.L.)

Volgens deze respondent is het dus niet mogelijk om elke leerling op een bepaald niveau te krijgen zonder dat de beste leerlingen aan niveau moeten inboeten. Bijgevolg is het ook niet wenselijk om een comprehensief systeem te installeren. De oplossing van minister Smet om leerlingen met uiteenlopende capaciteiten toch in dezelfde klas te onderrichten, is het voldoende differentiëren en remediëren. Dit wordt echter bij de leerkrachten met enig scepticisme onthaald. Elke leerkracht is zich bewust van de nood aan differentiatie, maar dit blijkt vandaag de dag al een bijzonder moeilijke opdracht. Wanneer de klassen volgens een meer heterogeen patroon zouden worden samengesteld, zou dit dus een quasi onmogelijke opdracht worden:

“Nu is het al zo moeilijk om te differentiëren en te doen, als ze dan gewoon allemaal in ene hoop, ik denk dat dat niet zou lukken. Het is nu al zo moeilijk om, alez, er is nu al zo’n groot verschil tussen de klassen in BSO en TSO, ik zou dat persoonlijk niet doen.” (L.D.)

Daarnaast wordt ook door een respondent aangehaald dat differentiatie tot stigmatisatie kan leiden:

“Want dan zal het nog meer opvallen hé, de slimme links, de domme rechts, alez, je mag het zo niet zeggen, maar daar zal het op neerkomen hé, jullie krijgen een moeilijke oefening, jullie een makkelijke.” (B.D.)

Deze respondent haalt iets aan wat ook door enkele andere respondenten wordt bevestigd, sommigen menen dat het minderwaardigheidsgevoel en de kloof tussen goed en slecht net groter zal worden doordat leerlingen met verschillende cognitieve capaciteiten samen les volgen:

“Door het feit dat er dan gasten gaan zijn die bijvoorbeeld meer opdrachten maken en dingen, denk ik dat zij die echt traag werken het gevoel gaan hebben van verdomme, die werkt hier zoveel rapper dan mij, en dat ze dan toch wel ergens een minderwaardigheidsgevoel gaan krijgen over zichzelf, zeker in die fase van hun leven, van o neen, die kan zoveel meer. Terwijl als je gasten samen zet met een beetje ongeveer dezelfde mogelijkheden en interesses, dat je dat dan minder gaat ervaren binnen de klasgroep zelf dan.” (V.R.)

Een tweede kritiek van de respondenten, die ook door Marsch en Raywid (1994) werd geformuleerd, is het feit dat het moeilijk is om een systeem te bedenken dat echt een einde maakt aan een hiërarchie, omdat enige vorm van opsplitsing altijd noodzakelijk is. Wanneer in een comprehensief systeem bijvoorbeeld na de gemeenschappelijke leerjaren een studiekeuze wordt gemaakt, is het mogelijk dat deze weer een zekere hiërarchie bevat:

“Die ongelijkheid gaat er altijd zijn, alezja, kijkt, als er ne keer een met een beetje mindere kleren zit in een klas, vol van modernes, ze gaan der hem ook uithalen, ze vinden hem altijd.” (V.C.)

Veel leerkrachten baseren zich ook op het vroegere VSO-systeem dat gefaald heeft om zich als een tegenstander van een comprehensief systeem te uiten:

“Want we gaan een beetje terug naar het VSO-systeem ... het heeft ook niet lang bestaan hé, dat zegt genoeg vind ik.” (I.D.)

Hier moeten we echter in het achterhoofd houden dat er omtrent het VSO valse berichten de wereld werden ingestuurd en de publieke opinie daardoor negatief beïnvloed werd (Brutsaert, 1986). Een respondent geeft dit ook effectief aan en beweert dat het negatief imago van het VSO er kwam aangezien het nooit volledig gerealiseerd is geweest.

Een drietal leerkrachten zijn van mening dat een comprehensief systeem vooral nefast is voor de zwakkere leerlingen, in plaats van dat het de ongelijkheid voor die leerlingen zou opheffen:

“Ik denk altijd in zo'n situaties aan de gastjes die dat niet gaan aankunnen. Zij zitten daar dan nog langer gerekt te proberen bij die rappe te zijn terwijl dat ze het niet zijn, ja, soms moet je daar geen doekjes rond winden. Ik weet niet of het het klassenverschil zou kunnen minderen daarin, ik weet het niet. Ik denk soms dat ze toch beter, als ze niet meekunnen, dat ze kunnen kiezen om in een makkelijkere richting te gaan, ook omdat, als die kinderen moeten blijven algemeen doen, je ziet dat nu al, hun zelfvertrouwen gaat daar wel mee weg hé, altijd zien dat zij weer de laatste zijn voor een toets van wiskunde. Je hebt kindjes die voor alle studeervakken de laatste van de klas zijn. Als je dan eens in een beroeps kan gaan, en daar eens praktijk kan doen, en daar dan eens de eerste zijn ...” (B.D.)

Een respondent formuleert als oplossing hiervoor om op een andere manier met de theoretische vakken om te gaan, iets wat ook in het VSO werd toegepast:

“Door die observatiegraad hebben ze mogelijkheden gecreëerd om, naast het klassieke kennisoverdrachtsysteem, ook eens iets te maken waar het praktisch kon. Wiskunde bijvoorbeeld, dat is puur theorie, maar uiteindelijk als je het heelal bekijkt, en je begint een beetje ovalen te berekenen, en heel het gestel, en dan komt er plots, tsjin, dat ziet er hier toch wel goed uit! ... Economie hetzelfde, van die miniondernemingen die worden opgericht ... dat ze in de praktijk eens kunnen toetsen wat dat ze eigenlijk aan het leren zijn ... Want uiteindelijk, in het klassieke systeem, het was allemaal kennis, leert desnoods uw telefoonboek vanbuiten, het is goed voor uw geheugen. Ge zijt daar vet mee.” (L.D.)

In 6.3.1. werden de voordelen van het uitstellen van de studiekeuze al aangekaart. Dit wordt door ongeveer de helft van de respondenten als een slecht idee beschouwd. Twee respondenten geven aan dat dit de situatie waarschijnlijk weinig zou veranderen. Andere respondenten menen dat veertien jaar nog steeds geen gepaste leeftijd is om een keuze te maken, omdat men op die leeftijd te beïnvloedbaar

zou zijn voor de mening van peers. Er wordt gezegd dat sommigen aan zestien of achttien jaar ook nog niet weten wat ze willen doen, maar het is natuurlijk onmogelijk om de keuze eindeloos uit te stellen. Daarnaast wordt ook aangegeven dat de keuze nu voldoende begeleid wordt door bijvoorbeeld een CLB-werking. Sommigen benadrukken dat er nu in feite nog niet echt moet gekozen worden op twaalf jaar. Zoals in de inleiding aangegeven gaat dit echter niet op voor de hedendaagse situatie. Eén respondente meent dat dit de zwakkere leerlingen zou benadelen, omdat zij volgens haar al een duidelijk beeld hebben van wat ze willen doen in hun verdere leven, terwijl dit voor de slimmere leerlingen niet het geval zou zijn.

Enkele andere kritieken die ook in de literatuurstudie aan bod kwamen zijn bijvoorbeeld het feit dat het onderwijs nu al goed draait - puur qua prestaties dan - en enkele respondenten op basis hiervan dus geen reden zien om iets aan het huidige systeem te veranderen. Twee andere respondenten menen dat de basis al in het lager moet gelegd worden. Indien in het lager onderwijs iedereen eenzelfde taalniveau zou halen, zou het aanvangsniveau in het middelbaar onderwijs al minder uiteenlopend zijn. Men geeft ook aan dat in Nederland eenzelfde hervorming mislukte en dat we niet zomaar landen kunnen vergelijken omdat de achtergrondsituatie er dikwijls erg verschillend is van de onze.

Naast deze inhoudelijke, worden ook organisatorische kritieken geformuleerd. Eén van de drie voorstanders van comprehensivering deed volgende uitspraak:

“Hoe ze het praktisch gaan doen, is mij een raadsel. Ik denk dat dat de uitdaging wordt, ik denk dat de theorie goed zit. Ja, dat zal de moeilijkheid zijn. Gewoon al het feit, neem nu de situatie van Don Bosco. Je zit daar geïsoleerd, de dichtstbijzijnde school is de Pottelberg, dat is een atheneum, dat is al een ander net. Met wie ga je samenwerken, en hoe ga je dat doen? Hoe ga je leerlingen, hoe ga je handvaardigheidlessen organiseren, waar ga je dat doen? Dat is niet evident hé.” (I.T.)

Een eerste praktisch probleem wordt hier al weergegeven. Wanneer verwacht wordt dat scholen ook technische en creatieve zaken op het programma zetten, moeten zij hiertoe ingericht worden. De geciteerde respondent wijst hier op het probleem voor scholen die geïsoleerd liggen van andere scholen en een eventuele samenwerking qua infrastructuur dus moeilijker kunnen op poten zetten. Hierin schuilt het gevaar dat deze randscholen de hervorming maar gedeeltelijk kunnen doorvoeren. Dit kan ervoor zorgen dat ze bij een elite aantrekkelijk worden, omdat het lijkt alsof die scholen de standaard nog hoog willen houden. Dit zou uiteraard de ongelijkheid nog meer versterken. Volgens een andere respondent is de enige manier waarop dit kan gerealiseerd worden het groter maken van scholen, maar daarin schuilt dan weer het gevaar dat de leerling anoniemer wordt. Uiteraard is het eveneens niet zomaar realiseerbaar om alle scholen te gaan uitbreiden.

Een tweede vaak genoemd organisatorisch probleem is dat het veel werk inhoudt voor de leerkracht. Er zouden enorme veranderingen voor hen op het programma staan, wat wellicht een afschrikkend effect heeft:

“... maar echt, enorme veranderingen, ik weet het niet. Zoals naar vakgebieden en allemaal en naar werkgroepen, alez., wat ga ik dan moeten geven? De inhoud van de vakken gaat ook moeten veranderen é.” (V.C.)

Ook het financiële aspect kan volgens de respondenten een drempel zijn:

“Ik denk dat het kostenplaatje al anders zal zijn, want als je veel verschillende dingen wilt aanbieden in een school, dan ga je ofwel uw leerkrachten veel mobieler moeten maken, ofwel ga je ergens in elke school een leerkracht weet ik veel wat, hout en bouw en het een en het ander moeten hebben.” (P.L.)

Naast deze inhoudelijke en organisatorische kritieken, stippen ook veel respondenten aan dat er teveel topdown gewerkt wordt in het onderwijs. Zo geeft men aan dat de nood er is om leerkrachten eerst voldoende en uitgebreid te informeren over wat er te gebeuren staat. Een respondent vertelt dat, specifiek in verband met het plan van minister Smet, er overall angst wordt gezaaid voor het invoeren van een compleet ander systeem, terwijl leerkrachten in feite niet genoeg op de hoogte zijn van wat er nu juist zal gebeuren. Naast die inlichting moet er volgens de respondenten ook voldoende gecommuniceerd worden met de leerkrachten. Men beseft heel goed dat een innovatie valt of staat met de leerkracht (Brutsaert, 1986).

“Op het moment dat er zoiets, noem het links, naar voor komt in het onderwijsveld, hebben ze de neiging om te zeggen, ja het is goed op het bestuursniveau, maar het druppelt niet voldoende door op het werkelijke niveau, de werkvloer. Dan krijg je eigenaardige systemen zoals het VSO, iedereen zegt, het is VSO systeem, maar in de praktijk is het dat dus absoluut niet. Net zoals men nu zegt, er is een goed GOK beleid, en dan hoor je, het GOK beleid faalt. Dat is omdat het ergens wordt tegengehouden of wordt geïnterpreteerd, zodanig dat het toch in hun kraam past. Ze gaan daar vre moeten mee opletten, het is mij een raadsel hoe ze dat gaan doen.” (I.T.)

Alle respondenten geven ook unaniem aan dat ze veel weerstand verwachten indien dit plan zou worden doorgevoerd. De leerkracht wordt over het algemeen een kritische en conservatieve actor genoemd:

“Je hebt kweetnie hoeveel vastgeroeste leraars, die elke vorm van verandering tegengaan ... Leraars zijn conservatief, het ras is conservatief, dus die gasten willen geen verandering, ze staan daar niet voor open, en er zal daar natuurlijk tegenstand tegen zijn é.” (A.D.)

Verder menen enkele respondenten dat het voor leerkrachten die bijvoorbeeld al twintig jaar in het ASO staan, waarschijnlijk moeilijk wordt om plots ook met TSO of BSO leerlingen om te gaan. Gezien het anders lesgeven, het verschillende gedrag van leerlingen en de voorkeur van leerkrachten voor bepaalde groepen, kan dit inderdaad een groot probleem vormen. Een respondent geeft aan dat dit te plaatsen valt in een ruimere maatschappelijke weerstand:

“Mensen zijn toch, dat is raar é, zijn er niet klaar voor, voor die manier van denken. In onze maatschappij wordt er gevraagd naar diploma’s, wordt er te weinig gekeken naar talenten.” (B.V.)

Er werd ook gevraagd of de leerkrachten zelf nog aanbevelingen hadden om de kans op slagen voor een comprehensief systeem te vergroten. Het meest genoemde antwoord op die vraag is het feit dat er kleine klassen moeten gevormd worden, waarin men maximaal kan differentiëren. Indien de klassen dezelfde klasgrootte behouden als vandaag, staan de leerkrachten voor een quasi onmogelijke opdracht. Voor de rest houdt elke respondent er zijn eigen visie op na hoe het moet gebeuren, voorstellen zijn bijvoorbeeld het geven van een coachende rol aan de leerkracht, de klas ombouwen tot een multimedialokaal, aandacht hebben voor het feit dat elke leerling aan zijn trekken kan komen, een andere aanpak introduceren zoals hoekenwerk, meer ouderbetrokkenheid garanderen, de lerarenopleiding aanpassen, het systeem eerst uittesten in proeftuinen, enzovoort.

Tot slot werd er bij de respondenten ook gepolst naar alternatieven voor het comprehensief onderwijs en het oplossen van het ongelijkheidsprobleem. Een eerste respondent geeft aan dat het eigenlijk niet nodig is om het huidige systeem te veranderen, indien het mogelijk zou zijn om op één of andere manier de negatieve connotatie die samengaat met het TSO en BSO weg te werken en indien leerlingen daarnaast ook een positieve keuze voor die richtingen zouden maken. Een andere respondent geeft aan promo te voeren voor TSO en BSO in de media. Aan de respondenten werd ook het voorstel voorgelegd om de huidige segregatie minder compleet te maken en bijvoorbeeld vakken zoals LO, PO of godsdienst in heterogene groepen te onderwijzen (Van Houtte, 2004). Hierover zijn de meningen verdeeld. Enkele respondenten vinden dit een goed idee:

“Dat is misschien wel een mogelijkheid. Ja, want dat zijn gaven die je hebt é. Je hebt daar eigenlijk niet echt je geheugen voor nodig é, je hebt die gave, of je hebt die niet.” (I.D.)

Andere respondenten vinden dit echter een schijnoplossing. De segregatie kan volgens een respondente ook op andere manieren minder strikt gemaakt worden, bijvoorbeeld door een speelplaats open te stellen voor alle leerlingen, ongeacht de onderwijsvorm:

“Wel, in de school waar ik les gevolgd heb, was het zo dat, en dat vond ik iets verschrikkelijks, ik heb eerst twee jaar ASO gedaan, en dan vier jaar TSO, en er zaten nog vrienden van mij in het ASO, en bijvoorbeeld in de speeltijd mochten wij daar niet naar toe. Er was een speelplaats voor TSO en BSO

en een voor ASO. Ik vond dat echt zoiets van, komaan, wat voor zever is dat nu dat wij daar niet naartoe mochten.” (L.D.)

7) Bespreking en conclusie

In deze masterproef werd onderzocht of er een draagvlak bestaat bij de Vlaamse leerkracht voor de invoering van een comprehensief systeem. Dit systeem zou immers een oplossing kunnen zijn voor het probleem van ongelijkheid, dat zich vandaag sterk in het Vlaamse onderwijs profileert (Nicaise, 2008). Uit dertien kwalitatieve diepte-interviews met Vlaamse leerkrachten blijkt dat het geschetste probleem van de ongelijkheid weinig leeft op de werkvloer. Slechts één respondent is bijvoorbeeld vertrouwd met het PISA-onderzoek. De grote kloof tussen de betere en slechtere leerlingen is vooral zichtbaar in TSO en BSO. De respondenten erkennen de link met SES, maar vinden dat dit niet veralgemeend kan worden. Deze link blijkt vooral zichtbaar doordat ouders met een hoge SES meer weerstand zullen bieden als hun kind van een ASO- naar TSO- of BSO-richting moet overgaan. Daarnaast zullen ze ook meer moeite doen om hun kind in ASO te houden, bijvoorbeeld via bijlessen. Ouders met een lage SES zijn volgens de respondenten minder geneigd om hun kind te ondersteunen en motiveren op schoolvlak. Dit stemt overeen met de verklaring die Boone (2010) biedt in verband met studiekeuze. Opvallend is dat de leerkrachten dit echter niet problematisch beschouwen, één respondent vindt dit zelfs normaal.

Tien van de dertien respondenten zijn voorstander van het huidige, categoriale systeem. Enkel beschouwen een opsplitsing zelfs als noodzakelijk. Volgens hen zijn kinderen na het lager onderwijs echt toe aan een differentiëring. Dit zowel voor de slimmere leerlingen, die een drang hebben om meer gecompliceerde leerstof te verwerken, als voor de zwakkere leerlingen. Laatstgenoemden bevinden zich gedurende het volledige basisonderwijs aan de staart van de klas, voor hen is het een verademing om eindelijk met leerlingen met dezelfde capaciteiten les te volgen. De respondenten bevestigen dus de *fish-pond*- (Marsh & Parker, 1984) en *frog-pond*-theorie (Davis, 1966), het welbevinden en de aspiraties van leerlingen stijgen wanneer ze in groepen met hetzelfde niveau terecht komen. Daarnaast werd ook het argument van Rosenbaum (1975) en Duru-Bellat (1997) bevestigd, het grote voordeel van categoriaal onderwijs is dat men leerlingen kan groeperen volgens niveau en ze zo kan scheiden van anderen. Het feit dat het efficiënter is om aan homogene groepen les te geven (Hallinan, 1994; Smith & Sutherland, 2003; Van Houtte, 2004) werd niet letterlijk genoemd, maar leerkrachten geven wel aan dat differentiëren een moeilijke taak wordt wanneer bepaalde leerlingen niet op hun plaats zitten. Daaruit kan afgeleid worden dat zij homogene groepen prefereren.

Slechts drie leerkrachten noemden spontaan negatieve zaken van het categoriaal systeem. Wanneer echter een aanzet werd gegeven, beaamden alle leerkrachten de problemen die er in het hedendaagse onderwijs zijn. Om te beginnen werd gepeild naar de problemen in verband met ongelijkheid. Zo bevestigt men bijvoorbeeld de hiërarchie die in het Vlaamse onderwijs geslopen is. Dit komt vooral tot uiting bij de ouders van leerlingen en in de maatschappij in het algemeen. Volgens sommigen leeft dit

niet bij de leerlingen, omdat men in elke onderwijsvorm de nadruk legt op de eigen positieve punten en de negatieve punten van de anderen. Dit is een bevestiging van de sociale identiteitstheorie, men doet steeds aan ingroepfavoritisme om het welbevinden te verhogen (Brehm et al., 2006). Andere respondenten bevestigen wel dat deze minderwaardigheid expliciet leeft bij TSO- en BSO-leerlingen. Deze respondenten vinden dit volledig onterecht en zien hier een belangrijke rol als leerkracht om dit tegen te gaan. Wat betreft studiekeuze is een deel van de leerkrachten het ermee eens dat twaalf jaar te jong is om te beslissen. Op die leeftijd zijn het vooral de ouders die een keuze maken. De meeste ouders kiezen dan ook voor ASO, terwijl het advies van de leerkrachten lager onderwijs soms volledig anders ligt. Op die manier ontstaat het watervalstelsel, leerlingen kunnen het ASO niet aan en zijn bijgevolg gedwongen een negatieve keuze voor TSO of BSO te maken. Naast de problemen in verband met ongelijkheid, werden ook problemen in verband met prestaties aangehaald. Merendeel van de respondenten bevestigen dat er op een andere manier wordt lesgegeven naargelang de onderwijsvorm, dit wordt dan ook als een noodzaak ervaren. In minder gewaardeerde richtingen geeft men minder theoretisch en meer interactief les en vinden er meer opdrachten en herhaling plaats. In hoger gewaardeerde richtingen moeten leerlingen meer zelfstandig te werk gaan. Een opvallend feit dat door alle leerkrachten wordt bevestigd, is dat in TSO- en vooral BSO-richtingen er, voor de aanvang van de les, eerst tijd moet gependend worden aan het oplossen van problemen van de leerlingen. Indien dit niet gebeurt, kan er gewoon geen les worden gegeven. Dit kan deels verklaard worden doordat BSO-leerlingen als veel spontaner en eerlijker dan ASO-leerlingen worden beschouwd. Die laatste zijn slauer en geraffineerder. TSO-leerlingen bevinden zich daar ergens tussenin. Volgens Heyns (1974) geven leerkrachten liever les in de hoger gewaardeerde richtingen. Dit wordt echter niet bevestigd in dit onderzoek. TSO- en BSO-leerkrachten prefereren die richtingen, omdat men er weet wat men heeft aan de leerlingen. ASO-leerkrachten hebben een voorkeur voor hun onderwijsvorm, omdat men er dieper op de leerstof kan ingaan. Tot slot wordt ook het pygmalioneffect erkend, maar de invloed die het op prestaties zou uitoefenen wordt door sommigen in twijfel getrokken.

Drie van de dertien leerkrachten zijn voorstander van een comprehensief systeem. Dit omdat in het huidige systeem talenten te weinig aan bod komen en dit in een comprehensief systeem wel het geval is. Deze respondenten vinden het een goed idee om in de eerste graad bredere vaardigheden op het programma te zetten. Dit kan een oplossing bieden voor de ervaren schoolmoeheid. Een ander argument is dat het een betere weerspiegeling is van de maatschappij, in plaats van de opdeling in hokjes. Ook wordt vermoed dat slimme en minder slimme leerlingen elkaar kunnen helpen en zo ook verrijken.

De meeste respondenten zijn echter tegen een comprehensief systeem gekant. Om te beginnen worden daarvoor enkele inhoudelijke kritieken geformuleerd. Zo vreest men dat men zich teveel zou richten

op de gemiddelde leerling, waardoor de sterke leerlingen zich vervelen en de zwakke leerlingen niet meekunnen. Dit werd ook aangekaart door Smith en Sutherland (2003). Eén respondent vindt een comprehensivering absoluut niet kunnen indien de prestaties van de beste leerlingen daardoor zullen afzakken. Het voorstel van minister Smet om als oplossing hiervoor meer te remediëren en te differentiëren, wordt lauw onthaald. Leerkrachten geven aan dat het nu al een hele opgave is om te remediëren en dit in een comprehensief systeem dus quasi onmogelijk wordt. Een respondent bemerkt dat dit stigmatiserend kan werken voor de betreffende leerlingen, net zoals Van Houtte (2010). Ook wordt opgemerkt dat in een comprehensief systeem de kloof tussen goed en slecht en het minderwaardigheidsgevoel van de zwakkere leerlingen nog groter kan worden. Hiervoor baseerde men zich alweer op de *fish-pond*- (Marsh & Parker, 1984) en *frog-pond*-theorie (Davis, 1966), het welbevinden daalt als men niet per niveau les kan volgen. Een ander vaak gehoord tegenargument is het feit dat het VSO gefaald heeft. Enkele leerkrachten vrezen ook dat vooral de zwakkere leerlingen benadeeld zullen worden in dit systeem, aangezien zij al gedurende het lager onderwijs slecht presteren en nu opnieuw uit de boot zullen vallen. Met betrekking tot het uitstellen van de studiekeuze menen enkelen dat veertien jaar niet veel verschil zal maken met twaalf jaar. Sommige leerlingen weten op achttienjarige leeftijd ook nog niet welke kant ze opwillen. Andere inhoudelijke contra-argumenten zijn het feit dat het onderwijs nu goed draait, dat men meer in het lager onderwijs het probleem moet aanpakken en dat buurlanden aan het terugkeren zijn van een comprehensief systeem omdat dit daar niet goed werkt. Organisatorische problemen situeert men vooral bij de scholen die voor enorme aanpassingen zouden staan om alle verschillende domeinen te kunnen aanbieden. Het impliceert ook veel werk voor de leerkracht en financieel is het niet haalbaar om kleinere klassen op te richten. Als aanbevelingen hebben de leerkrachten het nochtans vooral over het oprichten van die kleine klassen, zodat er optimaal gedifferentieerd kan worden. Daarnaast geeft men aan dat er veel weerstand tegen het systeem zal ontstaan. In het algemeen wordt ook de kritiek geuit dat er teveel topdown gewerkt wordt in de onderwijswereld.

Uit deze resultaten kan afgeleid worden dat er op het eerste zicht niet direct een draagvlak bestaat bij de Vlaamse leerkracht voor de invoering van een comprehensief systeem. Aangezien een onderwijsinnovatie staat of valt met de leerkracht (Brutsaert, 1986), zal minister Smet dus nog een behoorlijke inspanning moeten leveren om hier verandering in te brengen. Enkele opmerkingen zijn hier op zijn plaats. Een vaak gehoorde kritiek van de respondenten is de vrees dat zwakkere leerlingen in dit systeem de dupe zullen zijn. Indien men echter het programma van de eerste graad effectief zodanig aanpast zodat elke leerling er wel één of ander talent kan benutten, kan deze vrees misschien wat afgezwakt worden. Hierin schuilt natuurlijk wel het gevaar dat de betere leerlingen minder kennis kunnen verwerven dan vandaag de dag het geval is. Dit is voor sommige leerkrachten absoluut onaanvaardbaar. Ook de vraag naar kleine klassen zal serieus moeten genomen worden, anders wordt differentiëren een aartsmoeilijke opdracht. Het probleem hiermee is dat daarvoor extra leerkrachten

moeten aangenomen worden, wat in tijden van besparingen wellicht geen vanzelfsprekende zet is. Een andere kwestie is de vraag of men ook BSO-leerlingen betreft in de gemeenschappelijke eerste graad. Verscheidene respondenten geven aan dat dit echt wel een apart publiek is. Zo staat in de eerste graad voor deze leerlingen vooral leerstof uit het einde van het lager onderwijs op het programma, terwijl ASO en TSO een gemeenschappelijk leerplan volgen. Indien ook BSO-leerlingen betrokken worden, zal het waarschijnlijk erg moeilijk zijn om alle leerlingen voldoende aan hun trekken te laten komen. Anderzijds zijn het wel net deze leerlingen die het sterkst gediscrimineerd worden in het onderwijs. Zij hebben het meest nood aan gelijke kansen. Daarnaast zal er ook werk moeten gemaakt worden van diepgaande communicatie. Een respondent geeft aan dat men nu eigenlijk nauwelijks op de hoogte is van de plannen die minister Smet wil doorvoeren. Op die manier wordt nu vooral paniek gezaaid bij de leerkrachten; de angst voor het onbekende speelt.

Verder werd ook de indruk gewekt dat sommige leerkrachten het doel van het comprehensief onderwijs nog niet volledig doorhadden. Zo waren velen verrast wanneer gesteld werd dat Vlaanderen de slechtste punten scoort qua ongelijkheid. Wanneer in de interviews de situatie dan uit de doeken werd gedaan, ontstond het gevoel dat sommigen de ernst van de situatie niet correct inschatten. Het wordt als een gegeven beschouwd dat leerlingen met een lage SES nu eenmaal sneller in BSO-richtingen belanden dan leerlingen met hoge SES. Niet iedereen ziet het problematische van die situatie in. Bovendien wijt men dit dan ook aan interne factoren, zoals een gebrek aan motivatie van ouders met lage SES. Dit kan deels kloppen, maar het is toch belangrijk dat leerkrachten ook beseffen dat men extern gediscrimineerd wordt in het huidige systeem. Het lijkt alsof sommige respondenten het onderwijssysteem enkel evalueren op basis van prestaties. Hun redenering is dat Vlaanderen sterk presteert, dus draait het systeem goed en zijn aanpassingen uit den boze. Een bewustmaking van de huidige situatie en het problematische daarvan is dus aan de orde.

Beperkingen van deze studie zijn om te beginnen de geringe generaliseerbaarheid. Deze resultaten zijn niet representatief voor elke Vlaamse leerkracht die lesgeeft in de eerste graad van het secundair onderwijs. Dit is echter ook niet de bedoeling van kwalitatief onderzoek (Mortelmans, 2007). Er is wel sprake van inferentiële generaliseerbaarheid, dit is generaliseerbaarheid naar een andere context, doordat duidelijk werd gemaakt in welke context en omstandigheden het onderzoek werd gevoerd. Verdere beperkingen zijn het feit dat in er in Vlaanderen geen sprake is van een comprehensief systeem, zodat vergelijking met een categoriaal systeem moeilijk is. Conclusies hierover kunnen enkel getrokken worden op basis van buitenlandse studies. Een mogelijkheid voor verder onderzoek situeert zich dus in Vlaamse proeftuinen voor comprehensief onderwijs. In dat geval kan een adequate vergelijking tussen een categoriaal en comprehensief systeem plaatsvinden. Ook kan werk gemaakt worden van het informeren van leerkrachten over de structuur en uitgangspunten van het comprehensief onderwijs, en van het hen bewust maken van het probleem van de ongelijkheid. Hier

kan bijvoorbeeld een rol weggelegd zijn voor de lerarenopleiding. Daarna zou opnieuw gepolst kunnen worden naar de mening van de leerkrachten omtrent een comprehensivering. Leerkrachten zijn belangrijke actoren in de onderwijswereld. Toch wordt zelden of nooit naar hun mening gepolst in de onderwijssociologie. Ook voor andere onderwerpen met betrekking tot onderwijs zou deze oefening dus kunnen gemaakt worden en kan het zeer relevant zijn om de mening van de leerkrachten in kaart te brengen. Ten slotte zijn zij het die een innovatie maken of kraken (Brutsaert, 1986) en dagelijks in contact komen met de lespraktijk, waar het allemaal moet gebeuren. De kritiek van leerkrachten zoals die in de interviews werd geformuleerd dat er teveel topdown gewerkt wordt in de onderwijswereld, kan deze stelling alleen maar kracht bij zetten.

8) Bibliografie

Ainsworth, J. W. & Roscigno, V. J. (2005). Stratification, school-work linkages and vocational education. *Social Forces*, 84, 257-284.

Alexander, K. L., Cook, M., & McDill, E. L. (1978). Curriculum Tracking and Educational Stratification - Some Further Evidence. *American Sociological Review*, 43, 47-66.

Alexander, K. L. & Cook, M. A. (1982). Curricula and Coursework - A Surprise Ending to A Familiar Story. *American Sociological Review*, 47, 626-640.

Alexander, K. L. & McDill, E. L. (1976). Selection and Allocation Within Schools - Some Causes and Consequences of Curriculum Placement. *American Sociological Review*, 41, 963-980.

Araujo, M. (2007). 'Modernising the comprehensive principle': selection, setting and the institutionalisation of educational failure. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 241-257.

Argys, L. M., Rees, D. I., & Brewer, D. J. (1996). Detracking America's schools: Equity at zero cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, 15, 623-645.

Baker, D. P. & Stevenson, D. L. (1986). Mothers Strategies for Childrens School-Achievement - Managing the Transition to High-School. *Sociology of Education*, 59, 156-166.

Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Benn, C. & Chitty, C. (1996). *Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* London: Fulton.

Benn, C. & Simon, B. (1972). *Half way there. Report on the British comprehensive school reform. Second edition*. Harmondsworth (Middlesex): Penguin Books.

- Blau, P. M. (1994). *Structural contexts of opportunities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boaler, J. (1997). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of 'top set' students. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 165-182.
- Boaler, J. (2004). Promoting equity in mathematics classrooms - important teaching practices and their impact on student learning. In *International Congress for Mathematics Education* Copenhagen.
- Boaler, J. (2006). How a detracked mathematics approach promoted respect, responsibility, and high achievement. *Theory Into Practice*, 45, 40-46.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2010). *Eindrapport van het OBPWO-project 07.03: Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Universiteit Gent: Vakgroep sociologie.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G.Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials - Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

Brehm, S., Kassin, S., Fein, S., Mervielde, I., & Van Hiel, A. (2006). Groepsperceptie. In *Sociale Psychologie* (pp. 134-189). Gent: Academia Press.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers Communication of Differential Expectations for Childrens Classroom Performance - Some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

Brutsaert, H. (1978). Structurele en contextuele determinanten: een vergelijkende studie van het middelbaar onderwijs. In Gent: Seminarie voor Sociologie.

Brutsaert, H. (1986). *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Burris, C. C., Heubert, J. P., & Levin, H. M. (2004). Math acceleration for all. *Educational Leadership*, 61, 68-71.

Clifton, R. A., Perry, R. P., Parsonson, K., & Hryniuk, S. (1986). Effects of Ethnicity and Sex on Teachers Expectations of Junior-High-School Students. *Sociology of Education*, 59, 58-67.

Coldiron, J. R., Braddock, J. H., & McPartland, J. M. (1987). A description of school structures and practices in elementary, middle and secondary schools. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association* Washington D.C..

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human-Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Commissie Monard (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling - Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs* Brussel.

Cooper, R. (1999). Urban School Reform: Student Responses to Detracking in a Racially Mixed High School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4, 259-275.

Crook, D., Power, S., & Whitty, G. (1999). *The grammar school question: a review of research on comprehensive and selective education*. London: Institute of Education, University of London.

D'Hoker, M. (1993). *Geschiedenis van de opvoedkunde en actuele Belgische onderwijsorganisatie*. Leuven: M. D'Hoker en Garant Uitgevers, NV.

Davis, J. A. (1966). Campus As A Frog Pond - Application of Theory of Relative Deprivation to Career Decisions of College Men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.

Dekker, D., Bosman, A., & Imamkhan-Hoesseinbaks, S. (2010). *Voortgezet onderwijs 2010-2011. Gids voor ouders, verzorgers en leerlingen*. Amsterdam: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Delrue, K., Loobuyck, P., Pelleriaux, K., Sierens, S., & Van Houtte, M. (2006). Uit het verdomhoekje van het Vlaamse onderwijs: comprehensief secundair onderwijs, concentratiescholen en meertalig onderwijs. In *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 191-214). Gent: Academia Press.

Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). Multi-level classrooms in French secondary schools: the perverse effects of a supposedly equalitarian practice. *Revue Francaise de Sociologie*, 38, 759-789.

Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32, 619-634.

Felmlee, D. & Eder, D. (1983). Contextual Effects in the Classroom - the Impact of Ability Groups on Student Attention. *Sociology of Education*, 56, 77-87.

Feys, R, Hullebus, M., & Van Biervliet, P. (2009). Illusies over uitstel keuze, wegwerken schotten, nieuwe AVC-leren e.d. *Onderwijskrant*, 151, 14-24.

Feys, R, Hullebus, M., Van Biervliet, P., & Gybels, N. (2009). Comprehensieve VSO-2 en ontplooiingsmodel: copie van illusies en vergissingen VSO-1, verkwanseling kansen en prioritair achterstandsbeleid. *Onderwijskrant*, 151, 2-10.

Feys, R & Vervaet, S. (2009). Foute milieutheoretische & egalistische kansenideologie, Faire onderwijskansen (FOK) i.p.v. gelijke (GOK). *Onderwijskrant*, 151, 28-32.

Figlio, D. N. & Page, M. E. (2002). School choice and the distributional effects of ability tracking: Does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51, 497-514.

Finley, M. K. (1984). Teachers and Tracking in A Comprehensive High-School. *Sociology of Education*, 57, 233-243.

Friedkin, N. E. & Thomas, S. L. (1997). Social positions in schooling. *Sociology of Education*, 70, 239-255.

Gamoran, A. & Mare, R. D. (1989). Secondary-School Tracking and Educational-Inequality - Compensation, Reinforcement, Or Neutrality. *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.

Gintis, H. (1971). Education, Technology, and Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, 61, 266-279.

Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47, 481-505.

Gorard, S. (2001). International comparisons of school effectiveness: the second component of the 'crisis account' in England? *Comparative Education*, 37, 279-296.

Gorard, S. & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40, 15-28.

Groenez, S., Nicaise, I., & Van den Brande, I. (2010). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*. Leuven: HIVA - steunpunt LOA.

Hallinan, M. T. (1994). Tracking - from Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67, 79-84.

Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.

Heyns, B. (1974). Social Selection and Stratification Within Schools. *American Journal of Sociology*, 79, 1434-1451.

Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319-351.

Hyland, N. E. (2006). Detracking in the social studies: A path to a more democratic education? *Theory Into Practice*, 45, 64-71.

Ireson, J. & Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25, 343-358.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., & Callier, L. (2009). *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en Franse Gemeenschap*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.

Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary-Schools. *American Sociological Review*, 51, 842-858.

Kinderrechtenforum 5 (2008). *Uitval en uitsluiting in het onderwijs*. Kinderrechtencoalitie Vlaanderen.

Kubitschek, W. N. & Hallinan, M. T. (1998). Tracking and students' friendships. *Social Psychology Quarterly*, 61, 1-15.

Lowe, R. (1988). *Education in the post-war years: a social history*. London: Routledge.

Marks, G. N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48, 21-40.

Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of Student Self-Concept - Is It Better to be A Relatively Large Fish in A Small Pond Even If You Dont Learn to Swim As Well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.

Marsh, R. S. & Raywid, M. A. (1994). How to Make Detracking Work. *Phi Delta Kappan*, 76, 314-317.

Maurin, E. & McNally, S. (2008). The consequences of ability tracking for future outcomes and social mobility. In *Conference on 'The Formation and Use of Human Capital and Knowledge'* Bergen.

Meijnen, G. W. & Guldemon, H. (2002). Grouping in Primary Schools and Reference Processes. *Educational Research and Evaluation*, 8, 229-248.

Ministère de l'éducation nationale. (2011). Les niveaux d'enseignement. Geraadpleegd op 17-2-2011.<http://www.education.gouv.fr>

Ministerie van onderwijs en vorming. (2011). Structuur van het voltijds gewoon secundair onderwijs. Geraadpleegd op 17-2-2011. <http://www.ond.vlaanderen.be>

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven/Den Haag: Acco.

Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In *Gelijke kansen op school: het kan!* (pp. 21-53). Mechelen: Plantyn.

Nixon, D. (2006). 'I just like to work with my hands!': Employment aspirations and the meaning of work for low-skilled unemployed men in Britain's service economy. *Journal of Education and Work, 19*, 201-217.

Norwood Committee (1943). *Curriculum and examinations in secondary schools* London: Ministry of Education.

Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.

OECD. (2011). What PISA is. Geraadpleegd op 07-02-2011 op <http://www.oecd.org>

Reay, D. (1998). Setting the agenda: the growing impact of market forces on pupil grouping in British secondary schooling. *Journal of Curriculum Studies, 30*, 545-558.

Reynolds, D. (2000). School effectiveness: the international dimension. In *The institutional handbook of school effectiveness research* Londen: Falmer Press.

Robertson, C. L., Cowell, B., & Olson, J. (1998). A case study of integration and destreaming: teachers and students in an Ontario secondary school respond. *Journal of Curriculum Studies, 30*, 691-717.

Rosenbaum, J. E. (1975). Stratification of Socialization Processes. *American Sociological Review*, 40, 48-54.

Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: Willey.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Rubin, B. C. (2003). Unpacking detracking: When progressive pedagogy meets students' social worlds. *American Educational Research Journal*, 40, 539-573.

Rubin, B. C. (2006). Tracking and detracking: Debates, evidence, and best practices for a heterogeneous world. *Theory Into Practice*, 45, 4-14.

Schafer, W., Olexa, C., & Polk, K. (1972). Programmed for social class: Tracking in high school. In *Schools and delinquency* (pp. 34-54). Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

Schofield, J. (1991). School desegregation and intergroup relations. *Review of Research in Education*, 17, 335-409.

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.

Shavit, Y. & Featherman, D. L. (1988). Schooling, Tracking, and Teenage Intelligence. *Sociology of Education*, 61, 42-51.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41, 455-470.

Simon, B. (1991). *Education and the social order 1940-1990*. London: Laurence and Wishart.

Slavin, R. E. (1995). Detracking and Its Detractors - Flawed Evidence, Flawed Values. *Phi Delta Kappan*, 77, 220-221.

Smet, P. (2010). *Mensen doen schitteren - eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel.

Smith, C. M. M. & Sutherland, M. J. (2003). Setting or mixed ability? Teachers' view of the organisation of pupils for learning. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 141-146.

Sorensen, A. B. (1970). Organizational Differentiation of Students and Educational Opportunity. *Sociology of Education*, 43, 355-376.

Stearns, E. (2004). Interracial friendliness and the social organization of schools. *Youth & Society*, 35, 395-419.

Stevens, P. (2010). *Onuitgegeven cursusmateriaal gevorderde kwalitatieve technieken*. Universiteit Gent: Vakgroep Sociologie.

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 473-487.

Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Sociologie*, 19, 169-197.

Timmermans, H. (2007). Gelijke onderwijskansen: wie, waarom en hoe? *Gezinsbeleid in Vlaanderen - Driemaandelijks tijdschrift van de Gezinsbond*, 2, 3-11.

Tomlinson, S. (2001). *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.

Turner, R. H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School-System. *American Sociological Review*, 25, 855-867.

Useem, E. L. (1992). Middle Schools and Math Groups - Parents Involvement in Childrens Placement. *Sociology of Education*, 65, 263-279.

Van Houtte, M. (2002). *Zo de school, zo de slaagkansen? Academische cultuur als verklaring voor schoolverschillen in falen van leerlingen in het secundair onderwijs*. Universiteit Gent - Vakgroep Sociologie.

Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110, 354-388.

Van Houtte, M. (2010). De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 41, 8-17.

Van Houtte, M. (2011). *Onuitgegeven cursusmateriaal onderwijssociologie*. Universiteit Gent: Vakgroep Sociologie.

Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2009). Study Involvement of Academic and Vocational Students: Does Between-School Tracking Sharpen the Difference? *American Educational Research Journal*, 46, 943-973.

Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Brussel.

Welner, K. & Burris, C. C. (2006). Alternative approaches to the politics of detracking. *Theory Into Practice*, 45, 90-99.

Wielemans, W. (1994). *Het onderwijs in België*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. Hants: Saxon House.

Yonezawa, S., Wells, A. S., & Serna, I. (2002). Choosing tracks: "Freedom of choice" in detracking schools. *American Educational Research Journal*, 39, 37-67.

Bijlage 1: Vragenlijst

1) Introductie- & transitievragen

- Wat zijn volgens u momenteel de grootste problemen of uitdagingen in het secundair onderwijs?
- Bent u op de hoogte van het PISA onderzoek? Zo nee, Vlaanderen scoort steeds zeer hoog in dit internationaal vergelijkend onderzoek wat betreft prestaties, maar bengelt onderaan wat betreft de ongelijkheid in het secundair onderwijs.

→ Komen deze zaken tot uiting in de dagelijkse onderwijspraktijk? Kent u enkele concrete voorbeelden waarin dit duidelijk wordt? *(indien niet echt op de hoogte van de ongelijkheid, enkele zaken voorleggen, bv. kinderen van laagopgeleide moeders: 29% kans om onderwijs te verlaten zonder diploma, bij hoogopgeleiden: slechts 2,7%, 83% van de kinderen met hoogopgeleide moeders volgt hoger onderwijs, slechts 25% van laagopgeleide moeders, Kinderen van laagopgeleiden: meer kans op later starten met kleuteronderwijs, zittenblijven, doorverwijzing naar BUSO, terechtkomen in BSO)*

→ Is dit iets wat de meeste leerkrachten als problematisch beschouwen?

Is dit iets wat de meeste leerkrachten trachten te verhelpen?

→ Spelen leerkrachten volgens u een rol in die ongelijkheid? *(indien weinig uitgebreid antwoord, pygmalion effect & anders lesgeven in minder gewaardeerde richtingen aanhalen)*

- Wat is uw mening over de opdeling ASO TSO BSO KSO? Beschouwt u dit als een goed systeem? Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van dit systeem? Men heeft het vaak over het watervaleffect in de onderwijsliteratuur, wat is uw mening hierover? Wat zijn de oorzaken hiervan volgens u?

2) Centrale vragen

- Wat zou volgens u een oplossing kunnen bieden voor het probleem van ongelijkheid in het onderwijs?
- Als een mogelijke oplossing voor deze problemen wordt dikwijls de comprehensivering van

het secundair onderwijs voorgesteld. Weet u wat dit inhoudt in grote lijnen? (zo nee, korte uitleg, zo ja, doorvragen naar hun beeld ervan)

- Denkt u dat het comprehensief onderwijs een oplossing kan bieden voor de problemen in het Vlaamse onderwijs in vergelijking met het huidige categoriale systeem? (indien weinig informatie polsen naar: langer gemeenschappelijke vorming, uitstellen studiekeuze, leerlingen met verschillende capaciteiten langer samen, bredere vaardigheden)
- Denkt u dat het haalbaar is om een comprehensief systeem in te bouwen in het Vlaamse onderwijs?
- Welke weerstanden zouden er volgens u kunnen ontstaan tegen het invoeren van een comprehensief systeem?
- Indien de overheid zou beslissen om het in te voeren, met welke zaken zouden ze dan zeker rekening moeten houden?

3) Besluitende vragen

- Is er nog iets dat u hier wil aan toevoegen?

4) Drop-off (op apart blad)

- Situering respondent:
 - Leeftijd
 - opleiding
 - aantal dienstjaren

- in welke school/scholen + onderwijsnet?
- In welke onderwijsvorm/vormen?
- Nog in andere niveaus dan secundair?

Bijlage 2: audio-bestanden interviews + transcripts