

Nicaise, I., Kavadias, D., Spruyt, B. & Van Houtte, M. (red.) (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is.* Antwerpen (Berchem): Epo

Jelle Mampaey<sup>\*1</sup>

---

### Inhoudelijk overzicht

Dit boek bouwt een vijftal wetenschappelijk gefundeerde argumenten op om de geplande hervorming van het Vlaams onderwijs te verdedigen en te concretiseren. Het meest essentiële aspect van de hervorming is dat er ‘comprehensief onderwijs’ wordt ingevoerd tot de eerste graad van het secundair onderwijs en dat de schotten tussen ASO, KSO, BSO en TSO worden weggewerkt, terwijl er in het huidige onderwijssysteem al een opdeling plaatsvindt na het basisonderwijs en er een sterke hiërarchie bestaat tussen de studierichtingen. Comprehensief onderwijs betekent dat een breder pakket aan basisvaardigheden wordt aangeleerd, in tegenstelling tot de huidige situatie waarin leerlingen voor de start van het middelbaar onderwijs moeten kiezen voor abstracte vaardigheden (in de A-stroom en later ASO of KSO) of meer arbeidsmarktgerichte, technische vaardigheden (in de B-stroom en later TSO of BSO). Er wordt ook een pleidooi gehouden voor een radicalere hervorming dan de geplande met comprehensief onderwijs tot de tweede graad en meer bindende verplichtingen voor scholen. Bovendien moet de hervorming volgens de auteurs samengaan met het invoeren van nieuwe pedagogische en didactische methodes, aangepast aan de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie (zie hoofdstuk 9).

Het *eerste* argument voor comprehensief onderwijs is dat dit ervoor zorgt dat alle leerlingen meer technische vaardigheden gaan ontwikkelen, terwijl dit in de huidige situatie enkel het geval is voor degenen die voor de B-stroom kiezen (zie hoofdstuk 2). Door de (te) sterke nadruk op abstracte vaardigheden in de A-stroom, worden deze leerlingen niet gestimuleerd in hun technische ontwikkeling. Dit is volgens de auteurs een probleem, omdat de maatschappij steeds technischer wordt, waardoor technische vaardigheden belangrijk zijn om te kunnen functioneren. Bovendien heeft de economie meer en meer nood aan technisch geschoolde arbeidskrachten, maar alle leerlingen uit de A-stroom voldoen niet aan dit profiel. Hier wordt dus een economisch en maatschappelijk argument ontwikkeld voor comprehensief onderwijs.

---

\* jelle.mampaey@ugent.be

1 Postdoctoraal onderzoeker, CHEGG – Centre for Higher Education Governance Ghent, Departement Sociologie, Universiteit Gent

Ten *tweede* is de huidige opdeling tussen studierichtingen (in combinatie met het B-atteest dat ‘afzakken’ mogelijk maakt na falen) een institutionele oorzaak van de ongewenste onderwaardering van technische studierichtingen (zie hoofdstuk 3). Door een reorganisatie in de richting van comprehensief onderwijs en een herziening van het B-atteest, kan dit institutionele probleem vermeden worden. Bovendien kan dit ertoe leiden dat leerlingen geen tweede of gedwongen keuze meer hoeven te maken voor technische studierichtingen en daardoor meer gemotiveerd zijn. Dit alles kan op lange termijn opnieuw een positief effect uitoefenen op de economie, door de stijging van het aantal gemotiveerde en technisch geschoolde arbeidskrachten (*i.e.* een economisch argument).

De technische studierichtingen worden niet enkel ondergewaardeerd, maar in de huidige Vlaamse onderwijscontext bieden ze om verschillende redenen ook minder onderwijskwaliteit (zie hoofdstuk 4). Het watervalstelsel groepeerde immers de sterkste en zwakste leerlingen, waardoor wederzijdse beïnvloeding onmogelijk is en er een antischoolcultuur ontstaat in de laatste groep. Dit is vooral nadelig voor de zwakste leerlingen in de technische studierichtingen, die voor hun ontwikkeling meer nood hebben aan contacten met de sterkste leerlingen. Bovendien is er een wisselwerking tussen de antischoolcultuur in technische studierichtingen en technische scholen en de negatieve leerkrachtencultuur, die elkaar versterken. Een reorganisatie van het onderwijssysteem met als gevolg sterkere leerlingen in technische studierichtingen kan dus ten *derde* ook tot een hogere onderwijskwaliteit leiden met beter geschoolde arbeidskrachten tot gevolg, opnieuw een economisch argument voor een hervorming.

Het *vierde* argument is dat comprehensief onderwijs zal leiden tot een sterkere maatschappelijke en politieke betrokkenheid van alle leerlingen, terwijl in de huidige situatie het burgerschap belemmerd wordt door de gesegregeerde onderwijscontext (zie hoofdstuk 5). Dit uit zich in een minder democratische houding, wat bijvoorbeeld concreet leidt tot minder tolerantie ten aanzien van andere groepen in de samenleving. Zoals in hoofdstuk 2 wordt hier een maatschappelijk argument ontwikkeld voor de geplande hervorming.

Tot slot wordt ten *vijfde* beargumenteerd dat comprehensief onderwijs noodzakelijk is om de achterstand van kansarme leerlingen weg te werken (zie hoofdstukken 6 en 7). Om verschillende redenen zijn het meestal kansarme leerlingen die in de waterval terechtkomen, bijvoorbeeld omdat ze gemiddeld slechter presteren en de ouders een ander referentiekader hebben. De ongelijke verdeling van kansarme en kansrijke leerlingen tussen studierichtingen is één van de belangrijkste oorzaken van de extreme kloof in de onderwijsprestaties tussen beide groepen. In tegenstelling tot in de vorige hoofdstukken, wordt hier een egalitair argument ontwikkeld, in de zin dat comprehensief onderwijs ertoe zal leiden dat de kloof gereduceerd wordt.

## Kritische evaluatie

Ik beperk mijn kritische evaluatie in functie van mijn eigen achtergrond als onderzoeker van argumentatieprocessen in een academische context. Ik oordeel dus niet over de wetenschappelijke waarde van de bovenstaande argumenten. Een groot aantal nationale en internationale studies lijken inderdaad het belang van een hervorming naar comprehensief onderwijs aan te tonen, maar het definitieve antwoord op de vraag of dit al dan niet noodzakelijk is, laat ik over aan onderwijskundigen. Wat ik wel tracht te beantwoorden is of de auteurs argumenten hebben ontwikkeld die een niet-academisch publiek kunnen overtuigen, wat het uiteindelijke doel van het boek is.

Vanuit argumentatietheorie (bv. Elsbach, 1994; Fairclough, 1992) kan gesteld worden dat dit betoog beter opgebouwd is dan dat in vorige boeken en studies met hetzelfde doel (bv. Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007). Een cruciaal inzicht is dat een argument enkel overtuigingskracht heeft wanneer het niet in strijd is met dominante culturele waarden. In dit boek wordt comprehensief onderwijs voornamelijk verdedigd vanuit een economisch perspectief (zie boven). In de Vlaamse, neoliberale onderwijscontext is dit argument overtuigend, omdat economie een belangrijke plaats inneemt in de maatschappij en omdat men gelooft dat personen hun bevoorrechte plaats in de economie moeten verdienen op basis van hun onderwijsprestaties, waarvoor ze zelf verantwoordelijk worden geacht (*i.e.* de meritocratie). Ook het maatschappelijk perspectief, dat stelt dat comprehensief onderwijs ertoe zal leiden dat leerlingen beter worden voorbereid op de hoogtechnologische maatschappij van de toekomst en meer burgerschap zullen ontwikkelen, is niet in strijd met dominante neoliberale waarden.

In vorige boeken werd het belang van comprehensief onderwijs daarentegen voornamelijk beargumenteerd vanuit een gelijkheidskansenperspectief, waarin 'gelijke kansen' gelijkgesteld werden met egalitarisme. Dit laatste betekent dat de nadruk werd gelegd op het belang van gelijke uitkomsten en op het feit dat elke leerling zich maximaal moet kunnen ontwikkelen. Er werd gesteld dat een evenredige verdeling van kansrijke en kansarme leerlingen in alle onderwijsvormen en op alle niveaus noodzakelijk is, zowel in de in-, door- als uitstroom. In een egalitaire visie op onderwijs is het onderwijssysteem verantwoordelijk voor schoolse prestaties, niet de leerlingen zelf: wanneer kansarme leerlingen gemiddeld gezien slechter presteren dan kansrijke, is er een probleem met het onderwijssysteem. In tegenstelling tot het economisch/maatschappelijk perspectief, worden dominante neoliberale waarden zoals individuele verantwoordelijkheid en selectie wel bekritiseerd in het gelijkheidskansenperspectief. Daardoor wordt dit laatste geassocieerd met lage onderwijskwaliteit en zelfs irrationaliteit (bv. Mampaey & Zanoni, 2014; Zanoni & Mampaey, 2013). Toch komt het gelijkheidskansenperspectief nog steeds aan bod in dit boek, maar eerder op een perifere plaats achteraan, waardoor de overtuigingskracht van het economisch/maatschappelijk perspectief niet noodzakelijk ondermijnd wordt. De auteurs trachten het gelijkheidskansenperspectief wel te kaderen binnen een breder perspectief, in de zin dat ongelijke kansen in de huidige onderwijscontext worden voorgesteld als een verspilling van talent, waardoor

kansarme leerlingen niet meer kunnen bijdragen aan de economie en de maatschappij. Deze retorische strategie is echter zelden succesvol, omdat de associatie tussen gelijke kansen en lage onderwijskwaliteit te sterk verankerd is in de Vlaamse context (bv. Mampaey & Zanoni, 2014).

Samengevat kan vanuit argumentatietheorie gesteld worden dat toekomstige debatten over comprehensief onderwijs zich verder zullen moeten richten op het aantonen van de economisch/maatschappelijke waarde van de geplande hervorming. Enkel dan kan er een bredere draagkracht voor ontstaan. Volgens argumentatietheorie is het niet een hervorming op zich die weerstand uitlokt, wat vele onderwijskundigen wel lijken te geloven, maar wel de manier waarop deze wordt beargumenteerd. Zoals blijkt uit het verleden, leidt het gelijkekansenperspectief op de geplande hervorming enkel tot grote weerstand die alle transformatieprocessen blokkeert (zie ook hoofdstuk 8). De vraag blijft echter wel of beleidsmakers en onderwijskundigen de traditionele associatie tussen comprehensief onderwijs en het gelijkekansenperspectief nog kunnen ombuigen. Achteraf beoordeeld was het beter geweest dat de auteurs van dit boek de geplande hervorming ook in het verleden voornamelijk hadden beargumenteerd vanuit een economisch/maatschappelijk perspectief. Kortom, het is vanuit strategisch oogpunt niet aan te raden om de geplande hervorming te motiveren vanuit een gelijkekansenperspectief, wat niet wil zeggen dat gelijke kansen geen uitkomst kunnen zijn eens de hervorming feitelijk wordt geïmplementeerd.

---

## Bibliografie

- Elsbach, K. D. (1994). Managing Organizational Legitimacy in the California Cattle Industry: The Construction and Effectiveness of Verbal Accounts. *Administrative Science Quarterly*, 39(1), 57-88.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem-Antwerpen: EPO.
- Mampaey, J. & Zanoni, P. (2014). Managing Legitimacy in the Educational Quasi-market: A Study of Ethnically Diverse, Inclusive Schools in Flanders. *British Educational Research Journal*, 40(2), 353-72.
- Zanoni, P. & Mampaey, J. (2013). Achieving Ethnic Minority Students' Inclusion: A Flemish School's Discursive Practices Countering the Quasi-market Pressure to Exclude. *British Educational Research Journal*, 39(1), 1-21.