



***Onderwijsonderzoek en de hervorming
secundair onderwijs***

Wilfried Van Rompaey

Mei 2014

VLAAMS VERBOND VAN KATHOLIEKE HOGESCHOLEN
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

ond.vvkho.be

Inhoud

1	Inleiding	2
2	Rapport Koning Boudewijn Stichting (KBS) (2007) i.v.m. de onderwijstkloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap	3
3	Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs – onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies (2014).....	6
4	Andere problemen en vragen dan sociale ongelijkheid n.a.v. PISA-2012	11
5	Een concrete casus: Middenschool Kindsheid Jesu (Hasselt), Een realistische brede eerste graad	13
6	Conclusie.....	16
	Nawoord.....	17

1 Inleiding

Op 3 december 2013 werd het nieuwe PISA-2012-rapport gepubliceerd, het intussen al vijfde onderwijsonderzoek door de OESO i.v.m. vaardigheden van vijftienjarigen op het stuk van wiskunde, lezen en wetenschappen. Traditiegetrouw werd daarover toen in de pers druk gerapporteerd en vond er op 12 december 2013 een gedachtewisseling plaats met onderwijsminister Smet in de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement.¹

Een even grote traditie van de voorbije jaren is de verbinding die werd gemaakt tussen dit type onderzoek en de hervorming van het secundair onderwijs. Ook in allerlei andere bladen en gremia werd daarover druk geschreven en gepraat. Deels ging het om herhaling van een aantal zogenoemde vaste waarheden rond de Vlaamse prestaties, deels ook om een nieuwe vaststelling van slabakkende prestaties.

Maar op 27 februari 2014, 's avonds tijdens een lezing in de Gentse Sint-Bavohumaniora door VUB-hoogleraar Wim Van den Broeck, viel vooral een nieuw geluid op, dat een en ander duidelijk onderbouwd nuanceerde. De gedetailleerde, mathematische onderbouwing en theorievorming zijn nieuw, bepaalde redeneringen in dat verband zijn wellicht minder nieuw. Het desbetreffende onderzoeksrapport van professor Van den Broeck is alleszins een erg interessante bijdrage aan het debat over een belangrijk en complex thema dat zeker ook nog prominent op de agenda van de volgende Vlaamse regering zal prijken. Het is dan ook de rechtstreekse aanleiding tot en vormt het hoofdbestanddeel zelf van dit veel meer bescheiden en populariserende stuk.

In dit stuk verwijs ik ten eerste naar enkele oudere ideeën die ik ooit zelf schreef, samen met toenmalig Vlaams Parlementslid Cathy Berx. Ten tweede probeer ik de essentie te beschrijven van professor Van den Broecks stellingen, die op een nuancerende manier een uitdrukkelijke meerwaarde vormen ten aanzien van een aantal al vaak herhaalde vaststellingen over ons onderwijs vanuit sociologische hoek. Ten derde stel ik enkele vragen bij zijn analyse en voeg vervolgens ook even interessante, andere problemen toe die ook een antwoord verdienen en dat ook niet krijgen na zijn analyse, wat overigens ook expliciet en bewust buiten de scope viel van zijn onderzoeksrapport. Ten vierde en ten slotte breng ik ter illustratie een casus in dit debat van een concrete, Vlaamse middenschool, met mijn vragen en commentaren.

¹ Zie <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2013-2014/g2345-1.pdf> (geraadpleegd op 20 maart 2014).

2 Rapport Koning Boudewijn Stichting (KBS) (2007) i.v.m. de onderwijskloof tussen autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap²

We gaan even terug in de tijd naar onderzoek dat volgde op PISA-2003, i.e. de tweede editie. Het eerste vervolgonderzoek op PISA-2003 door de OESO zelf (mei 2006) maakte duidelijk dat er allerlei vervolgonderzoek nodig zou zijn opdat men de Vlaamse resultaten juist zou interpreteren. In zeker mate kan het voorliggende KBS-onderzoek worden beschouwd als een stukje van dat nodige vervolgonderzoek. Daarnaast is er intussen ook de publicatie *‘Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld’* dat bijkomend licht werpt op de zaak, maar waarover we het hier niet hebben.³ Ten slotte kan hierbij ook verwezen worden naar *‘Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving’* dat vooral eerder onderzoek over allochtonen in het onderwijs inventariseert met overigens heel wat nuancerende commentaren die aanzetten tot voorzichtigheid in dit hele verhaal, terecht.⁴ Maar ook die publicatie laten we hier verder buiten beschouwing.

Deze paragraaf pretendeert evenmin om elk laatste element van het KBS-rapport toe te lichten. Wel een aantal belangrijke overwegingen en conclusies.

Belangrijke vaststellingen bij het KBS-rapport:

1. Omdat het KBS-rapport alleen iets gedetailleerder een bepaald stuk van het eerdere OESO-onderzoek⁵ (mei 2006) overdoet, is het zinvol om hier te herinneren aan de verklaringsfactoren van toen voor de statistisch significante verschillen in PISA-testresultaten tussen autochtonen en allochtonen:

- **de grootte** van de allochtone groepen levert zeker niet zomaar per se slechtere testresultaten op: dat is inderdaad te simpel;
- **de immigratiepolitiek** van het gastland kan een rol spelen in **de samenstelling** van de allochtone populatie (cf. **land van herkomst**) en aldus de testresultaten beïnvloeden (denk bv. aan Australië en Canada); anderzijds, voor sommige migratiesituaties geldt dat er haast geen etnisch - of taalverschil is tussen allochtonen en autochtonen (bv. Hong Kong-China en Macao-China);
- ook **ander beleid** van het gastland (inzake taalonderwijs voor immigranten, toegang tot arbeidsmarkt ...) kan ook een stuk de slechtere situatie en vervolgens ook de testresultaten van allochtonen verklaren;
- **tweede-generatieleerlingen**⁶ doen het doorgaans beter dan **eerste-generatieleerlingen**⁷, maar ook dat kan doorkruist worden door de samenstelling van de allochtone populatie; in Vlaanderen is het inderdaad net andersom (cf. infra);

² ‘Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap --Analyse van het onderzoek naar de slaagkansen van allochtone jongeren in het onderwijs van de Vlaamse en Franse Gemeenschap (2007)’.

³ Duquet, N. et al., *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Garant, 2006.

⁴ Sierens, S. et al. (red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving*, Academia Press, 2006.

⁵ Waar die vergelijking tussen Vlaanderen, de Franse Gemeenschap en andere landen dus al een stuk aan het licht kwam.

⁶ In het KBS-rapport wordt die groep met dezelfde term aangeduid.

- **de motivatie** om te leren (positieve attitude t.a.v. de school) is zeker een factor, maar laten we hier toch voorzichtig zijn, want de gerapporteerde positieve resultaten in verband met de sterke motivatie van allochtonen is puur het resultaat van attitudeonderzoek (i.e. als men hen vraagt naar hun motivatie, zeggen ze dat ze sterk gemotiveerd zijn, wat op zich nog niets zegt over hun concrete gedrag op dat stuk);
- **de socio-economische status** van allochtone populaties speelt een rol: in Vlaanderen en de meeste Europese landen hebben allochtone leerlingen een lagere sociaal-economische status (SES) dan de autochtone; in Australië en Canada bv. hebben de twee groepen een gelijke SES;
- **een verschillende thuistaal en instructietaal** beïnvloedt ook de testresultaten: opvallend is dat Vlaanderen de enige is in het onderzoek (in beperktere mate ook de Franse Gemeenschap), waar het aandeel eerste-generatieleerlingen die een andere thuistaal spreken dan de instructietaal, kleiner is dan het aandeel tweede-generatieleerlingen in diezelfde taalsituatie;
- de invloed van al of niet **comprehensive school systems** (dus de vraag of er meer of minder differentiatie is tussen scholen inzake studieaanbod of anders gezegd, de mate waarin het onderwijsstelsel (secundair onderwijs) gestratificeerd is of niet): het enige dat we hier met zekerheid kunnen zeggen, is dat (1) in Vlaanderen inderdaad allochtonen relatief meer aanwezig zijn in TSO/BSO-scholen met dus sociaal-economisch zwakkere leerlingenpopulaties; overigens in de meeste landen gaan allochtonen doorgaans naar scholen met sociaal-economisch zwakkere leerlingenpopulaties en (2) dat óók in zogenoemde *comprehensive school systems* (bv. het door sommigen zo geprezen systeem in Zweden) er grote verschillen in de testresultaten zijn tussen scholen als gevolg van de socio-economische en culturele kenmerken van de door de school bediende gemeenschappen of als gevolg van geografische verschillen; de klemtoon moet hier **niet** zijn “weg met die verschillende onderwijsvormen in Vlaanderen”, maar **wel** “goede studiekeuzebegeleiding zodat zo veel mogelijk leerlingen zo snel mogelijk op de voor hen meest geschikte plaats in dat onderwijs terechtkomen”;
- **de hele leeromgeving** op school: doorgaans zijn er niet zoveel verschillen inzake infrastructuur en leermiddelen tussen scholen waar eerder allochtonen of eerder autochtonen naartoe gaan. Voor België is hier wel het noteren waard: schooldirecteurs met nogal wat allochtone leerlingen rapporteren een gebrek aan gekwalificeerde en ervaren leraren in zulke scholen als een probleem en anderzijds, de leraren die er in zulke scholen wél zijn, vertonen nogal eens een lagere *teacher morale*. Twee keer de spijker op de kop, maar uit deze vicieuze cirkel geraken is veel sneller gezegd dan gedaan;
- ten slotte keek het rapport ook naar de diverse vormen van taalondersteuning voor allochtonen in de diverse landen. Perfect, want taal is een cruciale factor in dezen, maar het rapport erkent dat het de belangrijkste vraag hierover **niet** kan beantwoorden op basis van de beschikbare informatie, namelijk het bepalen van de mate waarin die verschillende taalondersteuningsprogramma's (denk bv. aan onze OKAN, Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers) bijdragen aan de testresultaten van die allochtone

⁷ In het KBS-rapport wordt die groep met de term ‘immigranten’ aangeduid.

leerlingen. Hierin zit een cruciale sleutel voor een deel van de oplossing, maar dan moet precies dat taalonderwijs veel meer kansen krijgen en veel systematischer worden.⁸

2. In het algemeen herhaalt het KBS-rapport de betere resultaten van Vlaanderen ten opzichte van de Franse Gemeenschap op de verschillende domeinen, zowel voor autochtonen als voor immigranten. Voor de tweede generatie zijn de resultaten tussen de twee gemeenschappen nergens statistisch significant verschillend. De verschillen tussen de best presteerders en de slechtst presteerders zijn in Vlaanderen wel groter dan in de Franse gemeenschap.

3. Het KBS-rapport heeft vervolgens wel al een eerste aanzet gegeven om de impact van de precieze plaats van afkomst (criterium: geboorteland van de moeder) op de testresultaten in beeld te brengen. Maar het rapport erkent wel meteen dat het geen gedetailleerde analyse op deelgroepen volgens hun nationale herkomst kan doen. Om dat echt mogelijk te maken moeten de aantallen leerlingen van buitenlandse herkomst in de PISA-onderzoeken gewoon heel wat groter worden. Het KBS-rapport bedient zich dan maar als tweede keus van een groepering van leerlingen in ruimere groepen (bv. leerlingen met moeder uit Afrikaanse landen zonder Maghreb, uit Maghreblanden, uit Oost-Europese landen enz.). Daaruit blijkt bijvoorbeeld dat in Vlaanderen ‘Turken’ erg laag scoren, gevolgd door Magreblanden, maar Oost-Europese landen dan weer veel beter. Verbazend bijvoorbeeld is dat de ‘Maghrebijnen’ voor lezen beter scoren in Vlaanderen dan in de Franse Gemeenschap.

4. Wat het KBS-rapport via een gedetailleerde, statistische analyse wel systematisch heeft onderzocht zijn de invloeden (in Vlaanderen en de Franse Gemeenschap) van vijf verschillende factoren⁹ op de testresultaten van de leerlingen volgens hun ‘migratiesituatie’, waarbij duidelijk wordt voor hoeveel procent die verschillende factoren de variantie in de scores verklaren. De conclusie die uit die vijfdelige analyse kan worden getrokken is dat in Vlaanderen de impact van de herkomst niet helemaal wordt geneutraliseerd door de sociaal-economische status (in termen van opleidingsniveau en beroep van de ouders) en evenmin door de thuistaal (ook in de Franse Gemeenschap) en de gevolgde onderwijsvorm. Dat betekent dus dat er nog andere factoren de verschillen moeten verklaren.

5. Bij die conclusie wijst het KBS-rapport gelijk (heel terecht overigens) op noodzakelijk vervolgonderzoek¹⁰: “Een spoor dat beslist de moeite waard is om in de toekomst verder uit te zoeken is de hypothese dat een grote concentratie leerlingen van buitenlandse herkomst invloed heeft op de scores. Een tweede spoor is dat van de onderscheiden toegang die leerlingen met een specifieke achtergrond tot ‘scholen met een goede naam’ hebben. Het zou trouwens ook interessant zijn uit te zoeken of sommige scholen beter in staat zijn gelijke kansen te garanderen voor verschillende sociale en etnische groepen dan andere. Voor deze soort analyse zal ongetwijfeld een analyse op verschillende niveaus (*multilevel analysis*) van de PISA-gegevens nodig zijn” (p.45 van het rapport).

⁸ Maar zie ook voetnoot 27 i.v.m. het onderzoeksproject *Oprit 14*.

⁹ Migratiesituatie zelf, opleidingsniveau van de ouders, beroep van de ouders, thuistaal, gevolgde onderwijsvorm (ASO versus TSO/BSO).

¹⁰ We kunnen dat niet genoeg benadrukken, net om te voorkomen dat men in allerlei simplismen of onterechte generalisaties zou terechtkomen, waarvoor ook dit rapport geen grond biedt.

Over ook zulke belangrijke elementen kunnen op basis van het voorliggende KBS-rapport geen uitspraken gedaan worden.

6. Er moet dus zeker in de toekomst ook aandacht gaan naar factoren die te maken hebben met etnische en nationale herkomst als bron van ongelijkheid, waarover we dus met dit rapport nog altijd niet veel meer weten. Zo geeft het KBS-onderzoek al wel een antwoord bijvoorbeeld op deze merkwaardige vaststelling: leerlingen uit de immigratie scoren in Vlaanderen voor wiskunde veel beter dan de tweede generatie. De verklaring is namelijk dat onder de leerlingen uit de immigratie heel wat Nederlanders zitten, i.e. met dezelfde thuistaal als de instructietaal.

7. De auteurs wijzen er ten slotte nog op dat het debat ook over onderwijsstructuren moet gaan en zeggen in één moeite dat volgens het PISA-onderzoek ‘eenheidssystemen’ betere resultaten behalen dan ‘gedifferentieerde systemen’. Twee correcties hierbij:

- I. de auteurs kunnen er niet naast kijken dat ondanks een redelijk vergelijkbare onderwijsstructuur in Vlaanderen en in de Franse Gemeenschap, Vlaanderen uitdrukkelijk beter scoort;
- II. in overeenstemming met wat sub 1. (met het Zweedse voorbeeld) al werd vermeld, geldt: de vraag blijft of vormen van differentiatie een positieve invloed kunnen hebben op de resultaten van alle leerlingen. PISA-2003 zelf erkent expliciet (in tegenstelling tot hoe sommigen destijds de resultaten voorstelden, bijvoorbeeld in de media) dat dit type onderzoek die vraag niet sluitend kan beantwoorden: hoewel er een tendens is dat meer gestratificeerde onderwijssystemen het minder goed doen, **is die tendens beperkt én niet statistisch significant**.

Het voorgaande schreven wij op 2 maart 2007. Hiermee zal in de volgende paragraaf duidelijk worden dat bepaalde inhoudelijke nuancerings van strenge uitspraken over de Vlaamse onderwijsprestaties al vroeger zijn geformuleerd, zij het dat met name professor Van den Broeck ze nu gedetailleerd en systematisch onderbouwt.

3 Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs – onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies (2014)¹¹

3.1 In zijn beknopte overzicht van ter zake relevant wetenschappelijk onderzoek wijst professor Van den Broeck al onder andere op een belangrijk gegeven, namelijk dat de variabele ‘socio-economische status’ (SES), die vaak in verband met onderwijs aan bod komt, in vele studies ten onrechte beschouwd wordt als een zuivere omgevingsvariabele. Hij schrijft: “Het verband tussen SES en intelligentie is echter, hoewel niet torenhoog, reëel en substantieel. (...) Dit betekent dat de cruciale assumptie uit de sociologenstudies dat

¹¹ Zie <http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/Onderzoeksrapport%20Sociale%20ongelijkheid.pdf> (geraadpleegd vanaf 1 maart 2014 en volgende). TIMSS staat voor ‘Trends in International Mathematics and Science Study’ (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), i.e. een internationale organisatie van nationale onderzoeksinstituten), meet kennis en vaardigheden inzake wiskunde en wetenschap bij leerlingen in het vierde leerjaar (lager onderwijs) en tweede jaar (secundair onderwijs).

intelligentie gelijk verdeeld is over alle sociale klassen met zekerheid niet met de werkelijkheid overeenstemt.” Als men dus de invloed wil nagaan van sociale klasse op testprestaties, moet er gecontroleerd worden voor intelligentieverschillen, wat blijkbaar zelden of nooit gebeurt. Daarnaast impliceert dat uitgangspunt dat men het bestaan van prestatieverschillen tussen sociale klassen niet zomaar kan toeschrijven aan het onderwijssysteem waarin die verschillen voorkomen.

3.2 Het voorgaande punt is al een belangrijke nuancering die professor Van den Broeck aanbrengt aan bepaalde vaste praktijken in onderzoek over deze materie, maar een andere, misschien nog veel belangrijkere meerwaarde van zijn denkwerk heeft betrekking op de nieuwe maten van sociale ongelijkheid die hij nauwkeurig heeft bekeken, samen met belangrijke nuancerings aan het gebruik van de courante maten van sociale ongelijkheid. Uit die analyses trekt hij vervolgens interessante, concrete conclusies die rechtstreeks bepaalde ‘klassieke waarheden’ in het dossier-hervorming secundair onderwijs deels op de helling zetten. In wat volgt, probeer ik zijn redenering weer te geven, weliswaar zonder statistische details.

Klassiek, ook in PISA-onderzoeken, worden drie maten van sociale ongelijkheid gehanteerd:

- de grootte van de verschillen tussen de zwakst en sterkst presterende leerlingen of een spreidingsmaat voor hun resultaten (standaarddeviatie);¹²
- het effect van SES op de prestaties/testresultaten, uitgedrukt door de hellingsgraad van de regressielijn;
- de samenhang tussen SES en de prestaties, uitgedrukt door een correlatiecoëfficiënt of door proportie verklaarde variantie.

PISA-2012 voegde daaraan al wel een nieuwe en interessante maat toe, namelijk ‘*resilience*’, i.e. het percentage jongeren uit de laagste SES-klasse van een land (percentiel 25)¹³ dat in percentiel 75¹⁴ scoort op de prestatie maat over alle landen en na controle voor SES voor dat land.

Professor Van den Broeck zelf gebruikt daarnaast nog een andere maat, namelijk de gemiddelde score van de 5 % zwakste leerlingen.

Enkele belangrijke vaststellingen en commentaren daarbij:

- De gemiddelde score voor wiskunde van een land blijkt zeer sterk te correleren met de gemiddelde score van die 5 % zwakste leerlingen (ook voor lezen) en er is ook een sterke correlatie tussen de gemiddelde scores van de 5 % zwakste leerlingen en die van de 5 % sterkste leerlingen.

¹² De standaarddeviatie is in de statistiek (voor een steekproef) de wortel uit de variantie en dat laatste is ongeveer het gemiddelde van de kwadraten van de afwijking van de metingen/resultaten ten opzichte van het gemiddelde van de metingen/resultaten.

¹³ Dus de 25 % jongeren met laagste SES.

¹⁴ Dus de 25% hoogst scorende jongeren.

- De prestaties van alle leerlingen (zowel van de zwakste als van de sterkste) hangen dus zeer sterk samen met het algemene niveau van een land¹⁵; als het algemene gemiddelde verschuift, verschuift de hele verdeling van de prestaties mee in dezelfde richting, naar boven of naar beneden; een onderwijshervorming streeft er dus het best naar om het algemene niveau te verbeteren.
- Als men door die bril naar de Vlaamse resultaten kijkt, stelt men vast dat Vlaanderen niet alleen heel goed scoort in het algemeen, maar ook voor de zwakkere leerlingen¹⁶; en zulks terwijl in de media en door anderen net de grote sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs werd geëtaleerd en bekritiseerd.¹⁷
- Professor Van den Broecks meerwaarde bestaat er ook in dat hij twee belangrijke inzichten gedetailleerd heeft onderbouwd, die in andere studies nooit aan bod zijn gekomen: (i) bij de interpretatie van de samenhang tussen de gemiddelden van de landen en de mate waarin de leerlingen gespreid zijn, heeft men nooit gezien dat die samenhang niet constant is maar net verschilt naargelang van het type onderwijsuitkomsten dat gemeten wordt en (ii) men heeft bij de interpretatie van de klassieke maten van sociale ongelijkheid ook nooit rekening gehouden met het feit dat de SES-verschillen tussen leerlingen niet in ieder land even groot zijn.¹⁸

Die 2 vermelde inzichten, die Prof. Van den Broeck heeft uitgewerkt, vergen wel een woord toelichting.

Ten eerste, de invloed van het type onderwijsuitkomsten dat gemeten wordt. Hiervoor is het nuttig te bekijken wat voor wiskunde gemeten wordt in PISA enerzijds en in een andere internationale test als TIMSS anderzijds. Bij die laatste gaat het om specifieke wiskundige kennis en vaardigheden die in de doelgroep min of meer goed gekend kan worden, terwijl het bij PISA eerder gaat om kennis en vaardigheden die in de doelgroep nog groeimarge heeft (en erg/te moeilijk is voor de zwakkere leerlingen). Uit de statistische berekeningen van professor Van den Broeck blijkt dat dat verschil in soort test een invloed heeft op de correlatie tussen de gemiddelde prestatie van een land enerzijds en de spreiding van de prestaties anderzijds. En wel op deze manier:

¹⁵ Prof. Van den Broeck spreekt hier, gelet op het zeer sterke en wetmatige verband, van de “fundamentele vergelijking van het onderwijs”.

¹⁶ I.v.m. de Vlaamse wiskunderesultaten in PISA-2003 schreef ik in een interne nota binnen het Vlaams Parlement eind augustus 2005 ook al: “Toch doen de slechtst presterende leerlingen het nog altijd relatief goed. Ze presteren bijvoorbeeld even goed of beter dan de laagst presterende leerlingen in Nederland en Japan, en ze halen een iets hoger niveau dan de leerlingen uit de middengroep. (...) Toch kan je niet zeggen dat het Vlaamse systeem niet werkt: het leidt wel tot een grote groep toppresterders, maar de laagpresteerders scoren niet extreem laag. Integendeel, ze doen het beter dan in de meeste andere landen. Daarnaast namen ook leerlingen van het buitengewoon onderwijs deel aan de test, terwijl dat in andere landen niet altijd het geval was. Dat verklaart ten dele het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores.”

¹⁷ Wel belangrijk is de daling in de Vlaamse prestaties tussen 2003 en 2012 (zie infra).

¹⁸ Zij het in algemene termen en zeker niet met het omstandige, mathematische instrumentarium dat professor Van den Broeck hierbij hanteert, maar hierboven schreven wij (in 2007) ook al: “de socio-economische status van allochtone populaties speelt een rol: in Vlaanderen en de meeste Europese landen hebben allochtone leerlingen een lagere sociaal-economische status (SES) dan de autochtone; in Australië en Canada bv. hebben de 2 groepen een gelijke SES.” M.a.w. de diversiteit in SES-termen is niet zomaar in elk land dezelfde.

- Bij tests als TIMMS gaat een hogere gemiddelde prestatie samen met een lagere spreiding;
- Bij tests als PISA voor wiskunde gaat een hogere gemiddelde prestatie samen met een hogere spreiding.

Ten tweede, het is van belang ermee rekening te houden dat de verschillen in SES van leerlingen niet in elk land even groot zijn: er bestaan in dit opzicht meer homogene landen en meer heterogene. Professor Van den Broeck ontdekte dat zulke maatschappelijke verschillen een invloed hebben op de verschillende maten van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Men moet dus controleren voor deze maatschappelijke diversiteit. Zo niet, komt men tot verkeerde conclusies inzake de sociale ongelijkheid die het onderwijs in een land in stand houdt of veroorzaakt.

3.3 Als men door de bril van het voorgaande kijkt naar de Vlaamse prestaties in PISA-2012, ziet men wel andere zaken dan via de klassieke ongelijkheidsmaten in de media en in het onderwijsbeleid doorgaans benadrukt worden, namelijk:

- De gemiddelde wiskundescore van jongeren met een lage SES is het tweede hoogste in Europa;
- Vlaanderen heeft van heel Europa het hoogste percentage jongeren uit de 25 % laagste SES-groep wier prestaties in de 25 % hoogste wiskundescores zitten;¹⁹
- Als die resultaten gecontroleerd worden voor de maatschappelijke diversiteit, is Vlaanderen voor beide de beste van Europa;
- Leerlingen van Turkse oorsprong met een vergelijkbare SES scoren in België (Vlaanderen) veel beter dan in bijvoorbeeld Finland.

3.4 Professor Van den Broeck heeft nog een interessant, heikel thema onderzocht in relatie tot de hierboven vermelde sociale ongelijkheid. Een thema dat overigens ook een klassieker is in het dossier-hervorming secundair onderwijs, dus niet alleen in het recente zogenoemde *‘Masterplan hervorming secundair onderwijs van de Vlaamse regering’* (4 juni 2013), maar ook in de voorbije decennia. Bedoeld is vroege versus late studiekeuze, of met andere woorden *‘early’* versus *‘late tracking’* (stratificatie) in het studietoericht/de organisatie van het secundair onderwijs. Of nog concreter voor Vlaanderen: het bestaan van verschillende onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO, KSO) vanaf de tweede graad SO (op 14 jaar), maar waarop al een officiële voorafname wordt gedaan vanaf de eerste graad SO, dus vanaf 12 jaar.

Ten eerste bevestigt professor Van den Broeck hier wat wij in 2007 schreven: alle correlaties tussen de leeftijd waarop de studiekeuze wordt gemaakt en de gemiddelde prestatie van een land zijn licht negatief maar altijd statistisch niet-significant. Dus het effect van *tracking* op het gemiddelde prestatieniveau is verwaarloosbaar: met andere woorden studiekeuze op een later moment zal weliswaar geen niveaudaling meebrengen, maar het zal ook geen niveaustijging veroorzaken, wat voorstanders ervan toch beogen.

¹⁹ Dat is die al vermelde factor *‘resilience’*: in Vlaanderen bedraagt die 10,3 %.

Om die gegevens nauwkeuriger te onderzoeken hanteert hij ten tweede opnieuw de maatschappelijke samenstelling of diversiteit van een land, waarvoor hij een specifieke diversiteitsindex heeft berekend.²⁰ Die index bevat het percentage anderstalige immigrantenleerlingen, gewogen naargelang van de SES, in een land: dus hoe groter dat aantal leerlingen met lage SES, hoe groter de index. Vervolgens ging hij met die diversiteitsindex na of het effect van vroege versus late *tracking* verschillend was afhankelijk van de diversiteitsindex van het land. Wat bleek? Het effect bleek inderdaad verschillend naargelang de diversiteitsindex hoog, gematigd of laag was. De statistische resultaten hier zijn genuanceerd, maar waarschijnlijk zijn landen met een hoge diversiteitsindex (bv. Vlaanderen) beter af met vroege *tracking*, terwijl het tijdstip van *tracking* voor landen met een gematigde of lage diversiteitsindex weinig uitmaakt.

Het effect van vroege of late *tracking* op de twee nieuwe maten van sociale ongelijkheid (cf. supra) is hetzelfde als het effect ervan op de gemiddelde prestatie: namelijk haast onbestaande. Dus met late *tracking* worden de onderwijskansen van sociaal zwakkeren niet verbeterd.

Ten slotte bekeek professor Van de Broeck ook het effect op de twee nieuwe maten, maar nu opnieuw afhankelijk van de diversiteitsindex van het land. Daaruit bleek dat landen met een hoge diversiteitsindex en met vroege *tracking* waarschijnlijk betere resultaten opleveren voor die twee maten, i.e. voor zwakkere leerlingen. Voor landen met een lage diversiteitsindex zou het kunnen dat late *tracking* beter is voor zwakkere leerlingen. Alweer dus genuanceerde uitspraken.

3.5 In deze laatste subparagraaf over het onderzoek van professor Van den Broeck worden de voorgaande principes en inzichten nog eens hernomen, om er nog enkele vragen bij te stellen, met name met betrekking tot de basiskwesties van homogeniteit en heterogeniteit in het groeperen van leerlingen en in het organiseren van scholen.

Eén. We zagen de relevantie van het type kennis en vaardigheid dat leerlingen verondersteld worden te leren in het onderwijs. Het gaat om algemene basiskennis en basisvaardigheden enerzijds (bedoeld om beheerst te worden door alle leerlingen in een klas) en de zogenoemde moeilijkere kennis en vaardigheden anderzijds (die alleen is weggelegd voor een beperktere groep). Professor Van den Broeck leidt uit zijn onderzoeksresultaten in dit verband af dat een gemeenschappelijke eerste graad (comprehensief onderwijs) in het secundair onderwijs (i) alleen meer gelijkheid oplevert voor die basiskennis en –vaardigheden en (ii) dat zo’n organisatie voor de moeilijkere kennis en vaardigheden, waarvoor men dan noodgedwongen binnenklasdifferentiatie hanteert, tot grotere verschillen leidt. Op die manier stijgt het algemene niveau niet en wegens het wetmatige verband hierboven (de fundamentele vergelijking van het onderwijs) verbeteren de kansen voor de zwakkeren niet.

Twee. Onderwijssystemen met late *tracking* leiden niet tot betere algemene resultaten, wat impliceert dat door vroege *tracking* er niet méér talenten onbenut blijven.

²⁰ Prof. Van den Broeck gaat hier na wat landen met late *tracking* die hoog scoren gemeen zouden hebben met landen met vroege *tracking* die hoog scoren.

Hierbij moeten echter enkele vragen gesteld worden:

‘Homogeen samengestelde klasgroepen’ en ‘heterogeen samengestelde klasgroepen’ zijn, ook inzake intellectuele capaciteiten van de betrokken leerlingen, geen scherp afgebakende begrippen en de vraag rijst hoe groot de verschillen op dit vlak tussen sterkere en zwakkere leerlingen kunnen zijn om nog van ‘homogeen’ te kunnen spreken en dus ook vanaf welk moment zo’n klasgroep ‘heterogeen’ wordt.²¹

Die vraag hangt trouwens ook samen met deze vraag in professor Van den Broecks pleidooi voor zogenoemde convergente differentiatie in een klasgroep²²: waar liggen de grenzen van die aanpak of met andere woorden hoe moeilijk mag de algemene basiskennis zijn om nog door alle leerlingen beheerst te kunnen worden of nog anders geformuleerd, hoeveel zwakker mogen die zwakkere leerlingen in een klasgroep zijn om nog bijgetrokken te kunnen worden?²³ En wat betekent dus zijn vuistregel precies dat men in landen met een grotere maatschappelijke heterogeniteit (zoals Vlaanderen) homogeniteit het best organiseert net op dat niveau waarop alle leerlingen nog in staat mogen geacht worden dezelfde leerdoelen te halen? En zijn dat dezelfde leerdoelen op hetzelfde beheersingsniveau of moeten we van andere leerdoelen spreken als we een hoger of lager beheersingsniveau van een bepaald leerdoel bedoelen?

Heel interessant is overigens ook dat professor Van den Broeck in zijn verdediging van convergente differentiatie in (relatief) homogene klasgroepen verwijst naar didactische werkvormen als *peer tutoring* en coöperatief leren, terwijl net die werkvormen in bepaalde onderzoeken gebruikt worden door de voorstanders van *comprehensivering*, i.e. dus in (relatief) heterogene groepen, want, zo gaat de klassieke redenering dan waarop bepaalde onderzoeken zouden wijzen, als in een klas de sterkere leerlingen zaken mogen uitleggen aan en samenwerken met zwakkere leerlingen, worden beide groepen daar beter van. Spontaan roept dat bij mij alweer de vraag op naar hoe groot de verschillen tussen die leerlingen mogen zijn opdat dat systeem nog kan werken.

4 Andere problemen en vragen dan sociale ongelijkheid n.a.v. PISA-2012

Voor ik nog een paar andere vragen over PISA-2012 vermeld, ga ik een allerlaatste keer terug naar enkele uitspraken van professor Van den Broeck. Hij zegt terecht (p.22) dat de discussie over vroege versus late *tracking* niet alleen beantwoord moet worden in termen van sociale ongelijkheid, maar dus ook in onderwijskundige termen, wat per definitie onmogelijk is in onderwijssociologische studies, namelijk: hoeveel algemene basiskennis wil men aanbieden en hoe vroeg moet men meer specifieke kennis en vaardigheden in aparte studierichtingen

²¹ Ook in het *tracking* systeem zoals dat in Vlaanderen bestaat zijn namelijk zogenoemde homogene klasgroepen best ook wel een stuk heterogeen.

²² I.e. een didactiek waarbij men de zwakkere leerlingen bijtrekt zodat alle leerlingen in die klas de aangeleerde kennis en/of vaardigheden beheersen.

²³ Inderdaad, ook in algemene basiskennis (dus nog los van allerlei specifieke kennis die eigen is aan diverse studierichtingen in het SO) zitten al verschillende moeilijkheidsgraden. Dat is ook mooi te merken in het ‘*Masterplan hervorming secundair onderwijs*’ van de huidige Vlaamse regering, waarbij van differentiatie in de eerste graad gesproken wordt zowel voor de basisvorming als voor lesuren ‘keuzegedeelte’ in het eerste jaar en ‘basisoptie’ in het tweede jaar.

aanbieden opdat het leren goed zou verlopen? Op die belangrijke onderwijskundige vragen kunnen onderwijssociologische studies geen antwoord geven.

Bovendien wijst professor Van den Broeck ook terecht op een (noodgedwongen) kenmerk van toetsen als PISA: die meten namelijk brede, algemene vaardigheden/kennis (bv. bij wiskunde doet PISA ook in belangrijke mate een beroep op de verbale intelligentie van leerlingen) en zijn dus niet zomaar representatief voor alle kennis en vaardigheden die op een school aan bod komen. Dus men moet voorzichtig blijven om inzake het verhogen van de onderwijskwaliteit in een onderwijssysteem van een land zich als overheid alleen te baseren op zulke peilingen.

Zoals uit het bovenstaande bleek, heeft professor Van den Broeck duidelijk de eenzijdig negatieve berichtgeving over sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs genuanceerd en gecorrigeerd. Ook heel terecht, denk ik. En tegelijk onderschat hij de problemen in het Vlaamse onderwijs niet, waarop een structuurhervorming²⁴ evenwel geen antwoord kan bieden, en hij vermeldt:

- De daling van de algemene Vlaamse resultaten in PISA-2012;
- Specifieke problemen van de grote steden;
- Demotivatatie van leerlingen;
- Schooluitval;
- Taalachterstand bij bepaalde leerlingen.

Die daling van de resultaten zal niet makkelijk tegen te houden zijn volgens professor. Van den Broeck en hij ziet daarvoor 2 redenen: (i) de zogenoemde superdiversiteit in onze samenleving en bij uitstek in onze steden²⁵ en (ii) het gebrek aan een consistente onderwijsvisie, waardoor we daaraan onvoldoende het hoofd kunnen bieden.²⁶

Ook bij die uitspraken maak ik nog enkele kanttekeningen:

Het probleem van de daling van de Vlaamse resultaten is inderdaad cruciaal, zeker in het kader van professor Van den Broecks redenering met betrekking tot de fundamentele vergelijking van het onderwijs (cf. supra) en ook gelet op die twee algemene redenen die hij hierboven vermeldt, maar ik ben in dezen zeker ook geïnteresseerd in mogelijke, specifiekere oorzaken van die concrete daling voor wiskunde, die nader onderzoek vergen; ik noem met name: welke concrete ingrepen zijn er geweest in de Vlaamse

²⁴ Zoals prominent, maar inderdaad ook niet exclusief, aan bod komt in het *'Masterplan hervorming secundair onderwijs'*.

²⁵ Zie bv. ook het recente en interessante boek van KdG-lector en HUBrussel-onderzoeker Dirk Geldof, *Superdiversiteit. Hoe migratie onze samenleving verandert*, Acco, 2013. Geldof vindt bv. dat ons onderwijs dringend moet 'interculturaliseren'.

²⁶ In zijn onderzoeksrapport had professor Van den Broeck het al aangekondigd en op 26 maart 2014 berichtte *De Standaard* erover (p.11): onder redactie van Boudewijn Bouckaert is zopas *Visies op onderwijs* (Pelckmans) verschenen, met ook een hoofdstuk van professor Van den Broeck. Wellicht maakt hij het daar duidelijker wat zo'n visie volgens hem precies kan zijn. Voor dit stuk heb ik dat boek nog niet bestudeerd. Dat is stof voor een volgend stuk.

eindtermen/leerplannen/lessentabellen voor wiskunde sinds 2003 in de eerste jaren van het secundair onderwijs?

Het valt op dat Vlaanderen niet alleen staat met zijn daling; ook andere Europese landen, zoals bijvoorbeeld voormalig ‘gidsland’ Finland, hebben dat probleem; dat kan geen toeval zijn, dus wat precies is in die landen in hun onderwijsbeleid gebeurd of zijn er misschien geen veranderingen in het onderwijsbeleid voorgekomen maar gaat het om andere veranderingen (in hun leerlingenpopulatie, in de context ...)?

En tegelijk is het even opvallend dat een aantal (soms ook nieuwe) Aziatische landen/regio’s zonder uitzondering heel hoog scoren; ook dat kan geen toeval zijn, maar dan zou het nuttig zijn om de precieze achtergronden te kennen van hoe zij aan PISA deelnemen, hoe hun onderwijs eruitziet enzovoort, vooraleer men allerlei conclusies begint te trekken voor het eigen onderwijsbeleid en de eigen onderwijspraktijk; het viel mij trouwens op hoe snel onderwijsminister Smet, al bij de presentatie van het PISA-2012-rapport, zomaar stelde dat het *‘Masterplan hervorming secundair onderwijs van de Vlaamse regering’* net een antwoord bood op de problemen die PISA-2012 voor Vlaanderen liet zien; dat het Masterplan een antwoord biedt op iets, is zeker, maar of dat is op die daling van de Vlaamse resultaten, kon hij gewoon op dat moment (nog) niet weten en is helemaal niet zeker.

Wat die consistente onderwijsvisie betreft die wél een degelijk antwoord zou kunnen bieden op de superdiversiteit, die viel buiten het bestek van professor Van den Broecks onderzoek, maar ik ben wel heel nieuwsgierig naar zijn ideeën op dat vlak (cf. voetnoot 25); gewoon exemplarisch denk ik zelf aan onderwijsinhoudelijke ideeën die aan bod kwamen in het onderzoeksproject *‘Oprit 14’* (december 2012)²⁷ van Piet Van Avermaet *et al.* en bijvoorbeeld aan het lopende pIEO²⁸ (coördinator Leen Van Heurck i.k.v. de Koning Boudewijn Stichting), maar de cruciale vraag is, wat daarvan precies de concrete resultaten zijn en zullen zijn. Daarnaast blijf ik ook het enorme belang van tijdige en voldoende participatie aan ons goede Vlaamse kleuteronderwijs benadrukken, dat internationaal een voorbeeld genoemd mag worden²⁹: allerlei onderwijsproblemen van bepaalde leerlingen zijn al een feit tegen het einde van de lagere school, die nadien nog moeilijk te verhelpen vallen. Kleuterparticipatie kan daarin een positieve rol spelen.

5 Een concrete casus: Middenschool Kindsheid Jesu (Hasselt), een realistische brede eerste graad³⁰

In deze laatste paragraaf wil ik inzoomen op de concrete visie op de eerste graad secundair onderwijs in een concrete school en daarbij enkele elementen uit die visie relateren aan de inzichten van professor Van den Broeck.

²⁷ Zie <http://www.oprit14.be/> (geraadpleegd op 20 maart 2014).

²⁸ Zie <http://www.pieo-monitor.com/> (geraadpleegd op 20 maart 2014), met promotoren uit verschillende disciplines, o.a. ook sociologen naar wie professor Van den Broeck kritisch verwijst; zie http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/oproepen_niet-obpwo/PIEO/Bijlage.pdf (geraadpleegd op 20 maart 2014).

²⁹ Voormalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke (2004-2009) had dat goed gezien en had daarvoor een omstandig uitgewerkt beleid.

³⁰ Zie <http://www.kjhasselt.be/middenschool/onderwijsvernieuwing> (geraadpleegd op 21 maart 2014).

De visie is meer dan interessant genoeg voor een veel ruimere bespreking, maar hier bepaal ik me dus tot slechts enkele elementen. Het gaat in de bewuste school om een innovatieproces dat gestart is in 2008 en verwacht wordt volledig geïmplementeerd te zijn in 2018. In wat volgt, komt eerst een beknopte beschrijving van de aanpak en vervolgens haal ik uit de zeven principes die de aanpak schragen er enkele die betrekking hebben op overwegingen die professor Van den Broeck maakte in zijn onderzoek.

In de Middenschool Kindsheid Jesu (Hasselt) wil men de toegenomen diversiteit aan instromende leerlingen benaderen met een curriculum dat uit drie onderdelen bestaat:

Een zogenoemde brede basisvorming, met de klassieke schoolvakken, inclusief onder andere techniek, economie, artistieke vorming en sociale en studeervaardigheden³¹, voor 28 lessen per week.

Daarbinnen wordt vervolgens (maar alleen voor Nederlands, Frans, Engels en wiskunde) via zogenoemde specifieke leertrajecten geremedieerd voor wie dat nodig heeft en verdiepend gewerkt voor wie dat aankan.

Ten slotte zijn er zogenoemde verkennende projecten³², met name vijf projecten rond telkens een andere vakkencluster voor vier of vijf lessen per week, waarbij in het eerste jaar drie projecten gekozen worden (van telkens ca. tien weken) en in het tweede jaar twee (van telkens een half schooljaar); de vakkenclusters matchen met de studiedomeinen zoals die in het verleden al vermeld werden in de visienota rond de hervorming secundair onderwijs van de commissie-Monard (voorjaar 2009) en in de visietekst van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) *‘Toekomst SO-in-kleuren’* (8 mei 2012). Ze deden ook, zij het impliciet, dienst in het *‘Masterplan hervorming secundair onderwijs’*.

Van de zeven onderliggende principes zijn vooral de principes twee, drie, vier maar vooral vijf relevant in mijn bespreking hier. Ik lijst die principes eerst op en voeg nadien enkele commentaren en vragen toe, die verband houden met wat we hierboven lazen en opmerkten bij het onderzoek van professor Van den Broeck.

- Principe 2: de eerste graad organiseert een brede basisvorming voor alle leerlingen.
- Principe 3: de eerste graad organiseert specifieke leertrajecten voor leerlingen met grotere noden of leerachterstanden.
- Principe 4: de eerste graad stimuleert een op talenten gebaseerde studiekeuze.
- Principe 5: de eerste graad hanteert differentiatie binnen homogene of heterogene groepen.

Een aantal overwegingen:

³¹ Die laatste twee vormen een beetje een eigenaardige combinatie van twee toch totaal verschillende zaken, maar blijkbaar wordt onder het eerste “zichzelf goed kunnen inschatten in relatie tot en met anderen” (sic!) verstaan, wat op zich toch niet voor de hand ligt.

³² Heel frappant is wel dat die projecten ontkoppeld zijn van iedere vorm van abstractieniveau, wat duidelijk anders is in de VVKSO-visietekst en in het *‘Masterplan hervorming secundair onderwijs’*.

Hoewel het doel van het project terecht expliciet is om iedere leerling ‘hoger te tillen’³³, lijkt de gebruikte methode met verschillende vormen van differentiatie strijdig te zijn met professor Van den Broecks vuistregel met betrekking tot het niveau waarop men in onderwijs het best homogeniteit organiseert.

Maar de vraag is en blijft inzake ‘brede basisvorming’ altijd, zoals Prof. Van den Broeck die ook zelf stelde als onderwijskundige kwestie (naast een kwestie van sociale ongelijkheid), wat van die brede basisvorming voor iedereen bedoeld is (want haalbaar voor iedereen) en wat een soort extra is voor wie meer aankan.

Ook in de Middenschool Kindsheid Jesu (Hasselt) zegt men dat de brede basisvorming voor alle leerlingen geen eenheidsworst is³⁴, maar dan duikt de notie “gelijkwaardigheid van de basisvorming/gelijkwaardigheidsonderwijs” op en ook “recht op (dezelfde (sic!)) basisleerstof voor alle leerlingen”; hier wordt de visie veel minder duidelijk: leerlingen met verschillende capaciteiten gelijkwaardig behandelen, is uiteraard prima, maar hoe kan dat om dezelfde basisleerstof gaan?³⁵ Daarmee belanden we trouwens opnieuw in de vorige vraag: dat men in die basisvorming een bepaald, voor alle leerlingen gemeenschappelijk deel afbakt dat dan ook door alle leerlingen minimaal wordt bereikt, eventueel mits extra begeleiding voor de zwakkeren, ook prima, maar ook die minimale grens zal variëren met de mogelijkheden van de concrete leerlingen in die concrete school.

Bij de toelichting van principe vijf in de visietekst, met verwijzing naar bijvoorbeeld binnenklasdifferentiatie en leergroepdifferentiatie, waarover professor Van den Broeck zo kritisch was, volgt dan een passage die ik hier integraal wil citeren wegens erg interessant: “We spreken ons niet uit over de keuze homogeen of heterogeen werken. Beide hebben voor- en nadelen. Afhankelijk van de cultuur en de geschiedenis van de school kan een positieve keuze voor de ene of de andere methode gemaakt worden. Punt is wel dat zowel in heterogene als homogene setting gedifferentieerd dient te worden. Zelfs de meest homogene groep heeft een hoog gehalte aan heterogeniteit.” (p.19) Na het lezen van professor Van den Broecks analyse in verband met heterogeniteit/homogeniteit in onderwijs en van de Kindsheid Jesu-visietekst blijf ik moeilijk vinden wat we nu onderwijskundig het best doen in zo’n eerste graad voor welke onderwijsinhouden en voor welke leerlingen: de zin van de gebruikte termen homogeniteit en heterogeniteit voelt iedereen wel aan, maar als men een en ander accurater wil afpalen, is dit niet zonder problemen en wat is de precieze inhoud van de basisvorming (zowel het makkelijkere deel (voor iedereen) als het moeilijkerere deel (voor slechts een bepaalde groep)) enerzijds en van de specifieke vorming (in specifieke studierichtingen cf. *tracking*) in een latere fase van het secundair onderwijs anderzijds? Op het eerste gezicht voldoet de aanpak van Kindsheid Jesu niet aan het standpunt van professor Van den Broeck, die voor Vlaanderen pro relatief vroege, relatief grote homogenisering van klasgroepen is, maar met dat laatste citaat (van p.19) doet de directeur van Kindsheid Jesu

³³ Dat spoort volledig met professor. Van den Broecks fundamentele vergelijking van het onderwijs.

³⁴ Ondanks andere, simplistische stemmen hierover in de media en allerlei gespreksfora, is wel degelijk sprake van een verschillende invulling van die brede basisvorming voor verschillende leerlingen zowel in het ‘*Masterplan hervorming secundair onderwijs*’ als in de VVKSO-visie.

³⁵ De auteur geeft daarbij als voorbeeld van een gangbare praktijk in het Vlaamse onderwijs: onderscheid in leerstof voor Frans in de klas Grieks-Latijn versus de klas Sociale en technische vorming. Gelet op het gemiddeld genomen verschillende publiek in die twee klassen, is het toch niet onlogisch dat de lat, dus ook voor de basisvorming, verschillend gelegd wordt.

ineens weer zodanig relativerende uitspraken over het gebruik van homogene en heterogene settings dat hun aanpak toch niet zo makkelijk of eenduidig te interpreteren is; misschien is dat laatste net wel heel typisch voor dit al heel oude debat van homogene versus heterogene klassen.

Ik wil dit stuk beëindigen met een element dat nog niet aan bod kwam, maar wel expliciet is opgenomen bij de toelichting sub principe vijf van de Kindsheid Jesu-visietekst, waarover ik niet anders dan erg kritisch kan zijn. Het gaat met name over enkele implicaties van de visie voor de lerarenopleiding en de lerarenopleiders (p.19). In de tekst heet dat dat in de lerarenopleiding: “Te veel wordt de nadruk gelegd op inhoud, te weinig op strategie. Toekomstige leraars worden niet voldoende voorbereid op wat de échte job van een leraar inhoudt.” En dan volgt een huizenhoog cliché over de leraar geschiedenis die vroeger veel kennis moest hebben, maar nu beter leert om leerlingen te leren hoe ze die kennis (die zogenaamd overal en altijd voorhanden is ...) kunnen vinden en beoordelen. Dit is op zich al heel kort door de bocht, maar het wordt pas echt erg als voor de realisatie van hun aanpak gevraagd wordt dat leraars (in alle fasen van hun loopbaan) los van de ooit gekozen onderwijsvakken moeten kunnen worden ingezet. Ik vind net dat een gezonde basis van elke lerarenopleiding een degelijke, inhoudelijke expertise in een (beperkt) aantal schoolvakken is en blijft: uiteraard varieert dat beheersingsniveau gedeeltelijk afhankelijk van het onderwijsniveau en de onderwijscontext waarvoor men opleidt; en dat alles gekoppeld aan voldoende en expliciete **vak**didactiek (dus niet zomaar ‘verstopt’ onder de vak(ken)studie en alleen als er nog wat tijd over is). Doen alsof men in het secundair onderwijs met dat fundamentele uitgangspunt geen rekening moet houden, is een illusie. Dat een leraar er *en cours de route* vakken bijneemt waarvoor hij wel eerst goed geschoold wordt, kan uiteraard perfect wél, maar ook dat aantal is het best niet te uitgebreid om nog beheersbaar te blijven. Een groot stuk van het laatste jaar van de opleiding naar het secundair onderwijs brengen? Dat is nu al ten dele het geval en ik betwijfel of scholen geneigd zijn om stagiairs nog langer op te nemen dan nu en voor scholen die nu al veel doen daarin, heb ik daar trouwens alle begrip voor dat ze niet nog meer moeten gaan doen. Het moet om allerlei redenen redelijk blijven. Ten slotte pleit Kindsheid Jesu er nog voor, wat ook al langer opgeld doet, dat meer lerarenopleiders met meer ervaring vanuit secundair en lager onderwijs ingezet worden in de lerarenopleidingen. Ik ben daar zeker niet tegen, maar stel alleen vast dat het in de praktijk met zulke doorstroming echt geen grote vaart loopt in Vlaanderen én dat een goede leraar SO of BaO nog niet per se een goede lerarenopleider is en trouwens ook niet omgekeerd.

6 Conclusie

Bij mijn weten hebben de onderwijssociologen (en onderwijskundigen), die professor Van den Broeck in het vizier nam, nog niet gereageerd op zijn andere kijk op de zaak. Ik ben alleszins wel nieuwsgierig naar hun reactie. Want, zoals een voormalig Vlaams en federaal minister in bepaalde sociale media schreef na de berichtgeving over professor Van den Broecks onderzoek op 1 maart 2014 in *De Morgen*: “Als dit nieuws niet met serieuze argumenten wordt weerlegd, hoort dit voorpaginanieuws te zijn.” Ik denk dat hij gelijk heeft.

Nawoord

Tussen het moment waarop deze tekst afgewerkt was (27 maart 2014) en de publicatie ervan op de VVKHO-website zijn er toch enkele reacties op het werk van Wim Van den Broeck gekomen. Met dank aan pedagoog Pedro De Bruyckere vermeld ik graag:

- reactie van Herman van de Werfhorst:
<http://www.hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/blog/education/vroegvlaams/>
- tegenreactie van Wim Van den Broeck:
<http://www.vub.ac.be/KLEP/UserFiles/File/Wim/Blog%20Herman.doc>; hij reageert daarin ook op een reactie van Jeroen Lavrijsen (“*Turkse leerlingen beter af in België?*”), die ik zelf niet meer terugvond doordat de website in kwestie niet meer bestaat.

Het is ook nuttig om te wijzen op enkele andere (eerdere) publicaties, met dank aan Dirk Van Damme (Directeur van de Innovation and Measuring Progress Division (IMEP) binnen de OESO) om me daarop te wijzen:

- Zijn eigen lezing op de Startdag van de Vlaamse Onderwijsraad op 27 september 2012 en zijn bijdrage in ‘*Samenleving en Politiek*’ (<http://t.co/iEt7rvtspj>).
- Wouter Duyck (27 augustus 2012, <http://www.itinerainstitute.org/nl/artikel/gelijke-kansen-gelijke-kinderen-gelijke-klassen>).
- Nico Hirtt (12 april 2014 (Franse versie), 5 mei 2014 (Nederlandse versie): <http://www.skolo.org/spip.php?article1678&lang=fr>, die heel expliciet reageert op het werk van Wim Van den Broeck)

Heel recent ten slotte zijn dan nog twee boeken verschenen, maar die moet ik eerst grondig lezen voordat ik daarover iets zinnigs kan zeggen in relatie tot het werk van Wim Van den Broeck (hetzelfde geldt voor de reactie van Nico Hirtt):

- Dirk Jacobs (8 mei 2014: ‘*Naar kwaliteitsscholen voor iedereen? Analyse van de resultaten van het PISA 2012-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel*’; <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=311204&langtype=2067>).
- Ides Nicaise *et al.* (8 mei 2014: ‘*Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*’; https://hiva.kuleuven.be/en/publicaties/publicatie_detail.php?id=3559).