

HOOFDSTUK 6

Vlaams onderwijs, let op uw zaak!

Wim Van den Broeck

1 Inleiding

In deze bijdrage wordt de stelling verdedigd dat de onvrede in het onderwijs zoals die in allerlei debatten tot uiting komt, in feite teruggaat op een fundamentele bestaanscrisis van het onderwijs die veel verder reikt dan het voor of tegen één of andere onderwijs hervorming zijn. De overheid ziet de hervormingen als een noodzakelijk antwoord op enkele knelpunten die men ervaart. Typisch is echter dat het werkveld vaak afwijzend reageert op de voorgestelde hervormingen. Zo is het leerzorgkader ter ziele gegaan vanwege te weinig draagvlak en meer recentelijk bleek er ook weinig animo voor de hervorming van het secundair onderwijs. Zowel uit de eigen VUB-enquête (Cools en Floor, 2013) als uit een Knack-enquête bleek dat 75 tot 80 % van de leraren ronduit tegen de geplande hervorming is. Ook al is het een feit dat lang niet alle leraren de hervormingsnota gelezen hadden, maar zich eerder hadden laten informeren via de media, het is moeilijk te ontkennen dat er vaak een kloof gaapt tussen de onderwijsideeën van de overheid en de koepels enerzijds en die van de leraren anderzijds. Kennelijk schatten beleidsmakers niet zo goed in wat er leeft op de werkvloer. Van de weeromstuit vinden beleidsmensen dat leraren of de bonden die hen vertegenwoordigen toch zo conservatief zijn en alleszins te veel weerstand tegen verandering vertonen. Ook in het nieuwste nummer van *Klasse* verklaart Dirk Van Damme, die aan het hoofd staat van de 'Innovation and Measuring Progress Division' van de OESO:

‘De Vlaamse leraren zijn heel goed, maar wel in een traditionele, achterhaalde visie op het beroep,’ waardoor ‘ons onderwijs niet klaar is voor de 21e eeuw’ (*Klasse*, januarinummer 2014). Hoe het ook is, deze kloof toont aan dat er ergens een ‘mis-verstand’ is, letterlijk, men verstaat elkaar onvoldoende. Opvallend is ook dat beleidsmakers in gesprekken vaak expliciet uiting geven aan een gevoel van machteloosheid. Ze willen graag hervormen, maar het lukt hen niet door die tegenstand. Het beeld dat ze schetsen is er dus één van een progressief beleid en een conservatief werkveld. Ook in de media wordt het onderwijsdebat vaak herleid tot uiteindelijk een tegenstelling tussen progressief en conservatief. Dit oppervlakkige onderscheid maskeert echter de achterliggende tweespalt en de daarmee gepaard gaande spanning tussen de verschillende onderwijsvisies waarop we verder zullen ingaan.

De geladenheid van het onderwijsdebat is begrijpelijk omdat iedere burger onderwijs genoten heeft en vaak ook kinderen heeft die onderwijs volgen en daardoor wel een idee heeft van wat goed of slecht onderwijs is. Deze geladenheid wordt nog in aanzienlijke mate versterkt door het (al dan niet politiek) ideologische gehalte van de ingenomen stellingen. Het ideologische karakter van de discussie kan geen verwijt zijn omdat onderwijs uiteindelijk een praktijk is en geen wetenschap. Ook al is de roep naar ‘evidence-based practice’ alomtegenwoordig en doemt dit ‘evidence-beest’ nu ook geregeld op in onderwijsdebatten, in de onderwijspraktijk moeten keuzes gemaakt worden die inherent niet waarde vrij zijn, bijvoorbeeld: welke doelen willen we bereiken met het onderwijs en wat vinden we waardevol genoeg om op te nemen in de curricula. Op dergelijke vragen kan de wetenschap geen antwoord geven. Dit inzicht moet de wetenschapper die zich bezighoudt met onderwijs tot de nodige bescheidenheid aanzetten en behoeden voor de val van het ‘sciëntisme’, de simplistische stelling dat de wetenschap alle maatschappelijke problemen kan oplossen. ‘Als alle wetenschappelijke problemen opgelost zijn, dan zijn de levensproblemen niet eens aangeroerd,’ zo begreep Wittgenstein al. Dat neemt niet weg dat ieder die zich mengt in het onderwijsdebat wetenschappelijke feiten ter harte moet nemen en die proberen te integreren in een globale onderwijsvisie. Want wetenschap is wel in staat om een aantal feitelijkheden bloot te leggen. Het probleem is echter dat wetenschappelijke onderzoeksresultaten soms te snel en nog onvolkomen uit-geanalyseerd in de media verschijnen en dat het brede publiek en ook beleidsmakers de waarde van de bevindingen moeilijk kunnen beoordelen. Daardoor ontstaat bij velen de neiging om uitsluitend dat eruit te pikken wat past in het eigen denkraam. Ondanks de ongezonde druk uitgeoefend op de wetenschapper om snel tot output te komen, moet zij of hij toch in staat geacht worden om op een objectieve wijze, zoveel mogelijk onthecht van favoriete opvattingen, onderzoeksgegevens te kunnen analyseren en interpreteren.

Omdat hier een kritische analyse gepresenteerd wordt van een aantal hedendaagse ontwikkelingen op het gebied van onderwijs en we ons ook kritisch zullen uitlaten over de belangrijkste motieven om te komen tot een onderwijshervorming, willen we de lezer meteen meegeven wat onze positie in het onderwijsdebat is. Die ideologische positie is er kort gezegd één van wat we zouden kunnen noemen ‘een gematigd modernisme’ waarbij onderwijs een op zich onvervreembare waarde heeft, onder meer omdat onderwijs intrinsiek democratisch is en gericht op verandering en vernieuwing. Of dit centrale idee van onderwijs nu belaagd wordt door conservatieven, die onderwijs zien als een instrument voor het behouden van een oude, vertrouwde wereld, of door progressieven, die onderwijs ondergeschikt maken als een instrument om hun ideale toekomstbeeld te realiseren, in beide gevallen wordt er afbreuk gedaan aan de essentie van onderwijs en probeert men het onderwijs te ‘temmen’ (zoals Masschelein en Simons dit zo treffend uitdrukken in hun *Apologie van de school*, 2012). Ook al worden critici van onderwijshervormingen door sommigen automatisch in het conservatieve verdomhoekje gezet – in hokjes denken is nu eenmaal een Olympische discipline die in ons land tot eenzame hoogte gebracht is – toch impliceert een gematigd modernisme een geloof in vooruitgang, wat beslist niet gezegd kan worden van heel wat ideeën die omarmd worden door hervormingsgezinden omdat ze in feite beter passen in een postmoderne ideologie die in haar radicale variant expliciet niet gelooft in de mogelijkheid tot vooruitgang en dus beter niet progressief genoemd wordt, tenminste in de letterlijke, niet-politieke betekenis. Vanuit de gekozen positie kunnen hervormingen beoordeeld worden als wenselijk of onwenselijk, naargelang ze al dan niet overeenstemmen met het uitgangspunt. Er zijn echter heel wat concrete onderwijsvariabelen die deel kunnen uitmaken van een hervorming en die niet eenduidig gelinkt kunnen worden aan één of ander ideologisch uitgangspunt, bijvoorbeeld het vroeg of laat kiezen van een studierichting in het secundair onderwijs, het al dan niet toepassen van zittenblijven, enzovoort. Dergelijke praktische kwesties kunnen het best beoordeeld worden door te kijken naar ervaringen in de onderwijspraktijk zelf en naar wetenschappelijke studies. Andere onderwijsvariabelen lijken wel een meer directe band te hebben met ideologische uitgangspunten, bijvoorbeeld het voorstaan van radicaal ervaringsgericht onderwijs, het centraal stellen van het welbevinden in het onderwijs, of het uitgaan van talenten. Maar ook wanneer ideologische keuzes op het spel staan, moet de empirische wetenschapper de feiten kunnen laten spreken die daar betrekking op hebben. Dat dit mogelijk is (maar niet altijd gemakkelijk) nadat verschillende wetenschappers in een kritische dialoog argument en tegenargument afgewogen hebben, beschouwen we als een verworvenheid van het kritisch-wetenschappelijke denken en van het modernisme. Hopelijk blijkt dit ook uit het vervolg waarin we enkele nieuwe relevante feiten presenteren.

2 Knelpunten van het Vlaamse onderwijs

Er zijn heel wat tekenen van onvrede en onrust in het onderwijs. We bespreken kort enkele veel genoemde knelpunten. Ons onderwijssysteem zou bestaande sociale ongelijkheden te weinig wegwerken en zelfs versterken (zie Hirrt, Nicaise en De Zutter, 2007 in *De school van de ongelijkheid*) waardoor talenten verloren zouden gaan. Daarnaast is er in de onderwijspraktijk de voortdurende klacht dat het niveau van het onderwijs overal achteruitboert. Tot voor kort was het ‘not done’ om dit hardop te zeggen en werd deze klacht door velen afgedaan als typisch gezeur van conservatieve of elitaire leraren, maar inmiddels zijn de feiten niet meer te ontkennen en wordt de niveaudaling zelfs door de onderwijsminister aangegrepen om te pleiten voor een noodzakelijke hervorming. Tien jaar geleden behoorden we in de PISA-peilingen nog tot de wereldtop, nu is de daling significant (PISA-resultaten van 2012, Volume 1, 2013). In het basisonderwijs zijn er duidelijke tekenen dat de lees- en rekenvaardigheid achteruit gegaan zijn, in het secundair onderwijs klagen ook veel wiskunde- en taalleraren dat het niveau daalt en aan de hogeschool en universiteit blijken veel studenten grote problemen te hebben met mondelinge en vooral schriftelijke taalvaardigheid en zelfs in de sterkere wiskunde-richtingen wordt er geklaagd dat de basiskennis niet op peil is. Toen we enkele jaren geleden deze forse niveaudaling voorspelden (lezing OVSG, 2010), trokken velen hun schouders op, maar we wisten dat er al langer, met name sinds de jaren 90, een lichte daling te bespeuren viel in de scores op genormeerde CLB-toetsen. Door de sterke onderwijscultuur heeft het Vlaamse onderwijs nog lang stand gehouden, maar nu komen er een aantal factoren samen waardoor deze daling niet gemakkelijk gekeerd zal kunnen worden (we bespreken deze factoren verder nog). Daarmee tuimelen we niet meteen in de laagste regio's van het Europese of internationale peloton, maar een regio die inzet op de kenniseconomie mag zich dan toch wel zorgen beginnen te maken.

Dat brengt ons meteen bij de volgende klacht: ons onderwijs zou onvoldoende inspelen op de noden van de economie. Ook al kan en mag onderwijs niet herleid worden tot een louter instrument voor de economie, te groot mag de kloof ook niet worden. Verder blijkt dat één op zeven beginnende leraren het onderwijs binnen de vijf jaar verlaat in het basisonderwijs en één op vijf in het secundair onderwijs (Arbeidsmarkttrappport Ministerie van Onderwijs) en dat leraren ook hogere stresscores laten optekenen dan andere beroepsgroepen (Huyge en anderen, 2011). Blijkbaar is die mooie taak toch niet altijd wat men ervan verwachtte. Leraren worden ook in toenemende mate geconfronteerd met allerlei stoornissen waarmee ze moeten omgaan en met de problematiek van kinderen met een taalachterstand. Daardoor komt het gewone onderwijzen onder druk te staan. Leraren

worden aangemaand om steeds verder te gaan met differentiëren en individualiseren. Maar stellen we ons even in de plaats van een leraar voor een gemiddelde klas met daarin zeg maar één dyslecticus, één ADHD-er en misschien ook nog een ASS-kind en daarnaast nog twee kinderen die de onderwijstaal niet machtig zijn. Is het dan nog wel fatsoenlijk om vanuit het beleid aan een dergelijke leraar te zeggen: 'Differentiëren maar!'? Hoe doe je dat zonder de algemene onderwijsdoelen niet in het gedrang te laten komen? En ten slotte lijkt het onderwijs ook erg gevoelig geworden voor allerlei nieuwigheden (soms hypes) die vanuit de maatschappij op het onderwijs afkomen. Dit heeft uiteraard een positieve kant, omdat onderwijs niet los hoort te staan van de maatschappij, maar anderzijds worden heel wat maatschappelijke problemen op het bord gelegd van het onderwijs waardoor de echte onderwijstijd afgenomen is. Dit varieert van aandacht besteden aan ICT-toepassingen, het bevorderen van ondernemerschap en burgerschap, over hygiëne, gezondheidsopvoeding en verkeersopvoeding, tot 'brain gym' en 'mindfulness'. Het probleem is daarbij vooral dat de onderwijswereld nogal weerloos is tegen allerlei commerciële invloeden (onderwijs is ook een markt geworden) en dat vernieuwingen niet altijd tot stand komen op grond van kennis van zaken of een weloverwogen visie.

3 Achterliggende onderwijsvisies

De geschetste onvrede in het onderwijs en de knelpunten die daarmee samenhangen, kunnen slechts goed begrepen worden vanuit een dieper liggende kloof tussen verschillende onderwijsopvattingen waarmee leraren geconfronteerd worden. Omdat deze opvattingen niet zo eenvoudig met elkaar verzoend kunnen worden, levert dat spanningen op. Alvorens we de essentiële tweespalt schetsen, is het nuttig een nog breder onderscheid toe te passen op het onderwijs. Volgens een *premoderne visie* op onderwijs is het de autoriteit in de persoon van de leraar die aan alles betekenis geeft en die de waarheid in pacht heeft. In deze visie, die inmiddels nog maar weinig echte aanhangers kent maar die meestal onterecht in de schoenen geschoven wordt van hedendaagse leraren, wordt het individu gedomineerd door traditie. In de *moderne visie* op onderwijs worden traditie en autoriteit verworpen ten voordele van rede en wetenschap. Hier is het autonome individu de enige bron van betekenis en waarheid. In de *postmoderne visie* op onderwijs wordt het soevereine, autonome individu verworpen omdat het in feite gefragmenteerd is in een stroom van irrationele ideeën, emoties, intuïties en ervaringen. Hier wordt de constructivistische stelling gehuldigd dat alle waarheden en waarden relatief zijn omdat ieder zijn eigen waarheden en waarden heeft. Alles is dan perceptie en alles is interpretatie.

Zoals Masschelein en Simons (2012; in het vervolg M&S) aangeven, is de school vanaf haar ontstaan in het oude Griekenland nooit uit de beklagdenbank geraakt. Precies omdat de school zo radicaal de vrijheid nam om kinderen en jongeren tijdelijk weg te trekken uit hun dagelijkse leefwereld en hen, ongeacht rang of stand (radicaal democratisch) te confronteren met kennis en vaardigheden die daardoor publiek gemaakt worden, gaf ze aanstoot aan en boezemde ze ook angst in bij al diegenen die haar onder controle wilden brengen. Eén klacht tegen de school, die van vervreemding van de leefwereld van het kind, gaat al mee vanaf de tijd van Rousseau (18e eeuw). De voortschrijdende infantilisering van het kind, het steeds verder wegzetten van het kind van de wereld van de volwassene, culmineerde rond 1900 in een extreem romantische visie op het kind (voor Ellen Key stond het begrip kind gelijk aan dat van majesteit) die tot de dag van vandaag haar invloed doet gelden in het ophemelen van alles wat jeugdig is. Toch is de geschiedenis van de infantilisering van het kind volgens Koops (2000) veel gecompliceerder dan een proces van eendimensionale vooruitgang. Typisch is dat er doorheen de geschiedenis een slingerbeweging waar te nemen is tussen enerzijds een sterk geloof in de groeikracht en de creativiteit van het kind (de ‘vom Kinde aus Bewegung’) en een daarmee gepaard gaande zorg voor de afstemming op de kinderlijke mogelijkheden, en anderzijds een zorgvuldige formalisering en ritualisering daarvan die dan al gauw ervaren en bekritiseerd wordt als remmend voor de spontaneïteit van het kind. Dat deze slingerbeweging doorgaat tot op de dag van vandaag is goed te merken in bijvoorbeeld het Vlaamse en Nederlandse onderwijs. Waar Vlaanderen duidelijk langer vastgehouden heeft aan het belang van discipline en gezag, schoot Nederland tot een tiental jaren terug veel sterker door in de richting van ‘kindvriendelijk’ onderwijs en zelfstandig leren. Sindsdien is de slinger in Nederland duidelijk terug de andere kant opgegaan en wordt nu volop ingezet op wat men noemt ‘opbrengstgericht’ onderwijs. Maar ook in Vlaanderen valt een meer praktische en minder bevlogen houding waar te nemen bij beginnende leraren.

Ook al gaat de beschreven slingerbeweging nog door, toch is er sinds het begin van de 20e eeuw iets fundamenteel veranderd. Door de invloed van de opkomende massamedia zien we een terugkeer van het kind in de wereld van de volwassene. Volgens Postman (1994) is de nieuwe toenadering tussen volwassenen en kinderen het gevolg van het feit dat beiden hetzelfde informatiemilieu delen (onder meer het internet) en berust ze ook op de nieuwe onvolwassenheid van de volwassene (infantilisering) die zijn vooruitgangsgeloof in grote mate verloren heeft en eerder weemoedig terugkijkt naar zijn jeugdtijd. Elektronische media kunnen immers geen geheim bewaren en zonder geheim kan het begrip ‘kind’ niet bestaan, zegt Postman. Met de massamedia begon een proces dat informatie oncontroleerbaar maakte en zich ontworstelde aan het ouderlijke gezag. Daardoor

verliest de volwassene deels de controle over de opvoeding, wat een gezagscrisis inluidt. Hoe kan het kind nog door de volwassenheid aangetrokken worden als de volwassene zelf infantiliseert? Kinderen die nog traditioneel buiten de wereld der volwassen verantwoordelijkheden gehouden worden, maar die tezelfdertijd ongecontroleerd en ongeremd toegang hebben tot de massamedia, zijn geen kinderen meer, zegt Koops, maar waarden-loze volwassenen in zakformaat, ze zijn gemankeerde volwassenen, net als de volwassenen zelf ook gemankeerde volwassenen zijn.

De laatmoderne westerse mens ontbreekt het aan zelfvertrouwen en ook aan vertrouwen in de eigen culturele waarden en verworvenheden. Er is veel voor te zeggen dat het eenzijdige en wellicht wat overdreven geloof in de rationele mogelijkheden van de mens in het modernisme, met zijn afwijzing van autoriteit en gezag, vanzelf geleid heeft tot het cultuurrelativisme van het postmodernisme (Lyotard en anderen). Als uitsluitend de ratio de norm is, dan spelen culturele waarden en gevoeligheden immers weinig of geen rol meer. De postmoderne tegenreactie om elke waarde of waarheid weg te relativiseren heeft ook het idee van cultuuroverdracht in het onderwijs sterk ondermijnd. Waarom zouden volwassenen nog iets willen doorgeven aan kennis en waarden indien die toch subjectief en relatief zijn? Vandaar dat we hier als uitweg expliciet kiezen voor een gematigd modernisme. Dat is de positie dat de mens wel degelijk in staat is tot het verwerven van objectieve kennis, die dus niet relatief is, maar dat de mens ook meer is dan alleen maar ratio. In deze visie kan de mens zijn identiteit pas verwerven en zijn rationele aspiraties slechts waarmaken indien hij via een socialisatieproces ingevoerd wordt in een humane cultuur. Het spreekt voor zich dat zowel wetenschap als democratische besluitvorming slechts mogelijk zijn indien een gedachtewisseling op rationele gronden voor mogelijk gehouden wordt. Kunnen relativiseren en begrip opbrengen voor de positie van de andere zijn daarbij mooie deugden, zolang niet alles als relatief verklaard wordt. Aandacht besteden in het onderwijs aan andere aspecten van de persoonsontwikkeling, naast het cognitieve, past in deze visie, op voorwaarde echter dat daardoor het belang van kennis niet geminimaliseerd wordt ten koste van bijvoorbeeld gevoelens (het welbevinden) en aandacht voor individuele persoonlijkheidstrekken, zoals nu helaas vaak het geval is. Onze soortnaam is niet voor niets 'homo sapiens' (de verstandige mens). Deze visie legitimeert de mogelijkheid tot een echte 'e-ducatie', een weggeleiden uit onwetendheid.

Het verdwijnen van elk geloof in vaste waarden in het postmodernisme, uit zich vreemd genoeg in het ontstaan van een nieuwe waarde, namelijk de waarde dat er geen vaste waarden zijn en dat alles voortdurend verandert. 'De enige zekerheid is dat alles verandert,' is de steeds weerkerende mantra zonder dat men in de

gaten heeft dat de daarin geponeerde waarheid zichzelf opheft. In zijn *Wasted. Why Education Isn't Educating* analyseert Frank Furedy (2009) op schitterende wijze deze veranderingsmanie van de postmoderne mens. De moderne mens gelooft in vooruitgang, maar dan als een resultaat van weloverwogen beslissingen en menselijke inbreng. De postmoderne mens echter gelooft helemaal niet in vooruitgang, maar staat in beate bewondering voor de geringste verandering, hype of nieuwe tendens. Hij is helemaal niet geïnteresseerd in de inhoud van de verandering (bijvoorbeeld of die echt verbetering inhoudt), maar in het feit van het veranderen op zich. Hij is in feite verslaafd aan verandering. Onderwijshervormingen zijn volgens sommigen dan ook nodig omdat scholen anders irrelevant dreigen te worden, indien ze zich niet aanpassen aan de snel veranderende wereld. Vandaar het belang dat men hecht aan levenslang leren en zelfgestuurd leren. In het wereldbeeld van het onderwijskundige establishment zijn verandering en flexibiliteit bijna heilige begrippen (net zoals in het bedrijfsleven, waar zij wellicht beter op hun plaats zijn). Het is overigens nog maar de vraag of het tempo van de veranderingen nu veel hoger is dan ooit (denk bijvoorbeeld aan de industriële revolutie). Dit idee van onophoudelijke verandering krijgt het karakter van een soort van natuurkracht waaraan mensen zich alleen maar kunnen onderwerpen. De postmoderne mens maakt dan ook geen geschiedenis meer, hij is volgzaam en past zich alleen nog aan en volgt elke verandering die ergens in de lucht hangt. Het grootste hedendaagse taboe in onderwijsdebatten is te verwijzen naar iets uit het verleden dat beter werkte dan nu. Dat lijkt per definitie niet te kunnen. De mens die zijn verstand gebruikt (bijvoorbeeld de gematigde modernist) oordeelt uiteraard niet dogmatisch maar vanuit rationele overwegingen: soms blijken zaken uit het verleden hun waarde bewezen te hebben, soms zijn verbetering en dus verandering wenselijk.

We komen nu tot de meest nijpende tweespalt in onderwijsvisies waarmee leraren geconfronteerd worden. De laatste tijd is er geleidelijk aan, eerder sluipend en impliciet, een onderwijsopvatting gegroeid die erg populair is in beleidskringen en onderwijskundige kringen en die ook invloed uitoefent op de dagelijkse onderwijspraktijk. Het is de postmoderne opvatting dat onderwijs dient om tegemoet te komen aan individuele 'leerbehoeften'. Kennelijk gaat men ervan uit dat iedere leerling zijn eigen leerbehoeften heeft (individualisering van het schoolse). Mocht men hiermee alleen bedoelen dat de ene leerling wat meer behoefte heeft aan leertijd en ondersteuning om dezelfde leerstof te verwerven, dan hebben we daar geen probleem mee. Maar de term 'leerbehoefte' wordt duidelijk veel breder geïnterpreteerd: het gaat ook om verschillen in leerstijl, verschillen in leermotivatie, in inhoudelijke interesses en verschillen in talenten. De school en de leraar moeten dan kunnen inspelen op al dergelijke verschillen. De school wordt daarmee

omgevormd tot een 'leeromgeving' en de leraar wordt een 'coach' die het zeker niet beter weet dan de leerling, maar die zo goed mogelijk bijstaat in diens zelfontplooiing. Tot het vocabularium van onderwijskundigen behoren volgens Furedy allerlei begrippen die aangeven dat men zich neerlegt bij de teloorgang van de volwassen autoriteit. Termen zoals 'leren leren', 'reflectief leren', 'levenslang leren', 'e-learning', of 'ervaringsleren' drukken allen een verschuiving uit van onderwijzen naar leren. Het zijn immers allemaal vormen van leren die niet afhangen van de autoriteit van een leraar. Al deze pedagogische strategieën kunnen dus gezien worden als pogingen om de intrinsiek hiërarchische relatie tussen leraar en leerling weg te werken of te verdoezelen. Vandaar dat onderwijskundigen vaak ook de term 'leerlingen' vermijden en het lelijke en on-Nederlandse 'lerenden' in de plaats zetten. Als de school echter gereduceerd wordt tot een leeromgeving, de leraar tot een coach en de leerling tot een individu dat leert, dan kan men de school inderdaad maar beter afschaffen, zoals sommige critici expliciet wensen (Illich, 1971). Immers, dergelijke vormen van leren kunnen wellicht beter uitbesteed worden aan bedrijven die zich daarin (zullen) specialiseren.

Hoe fundamenteel anders is de school zoals die ontstaan is in het oude Griekenland en daarna aangepast met moderne inzichten, zoals we die tot vandaag nog in grote mate kennen. Blijkbaar heeft Hannah Arendt de kerngedachte van de school het best verwoord: niet alleen Furedy begint zijn boek ermee, maar ook Maschelein en Simons verwijzen expliciet naar haar citaat.

'Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world' (Arendt, 2006, pagina 196).

De school is dus de plaats waar en ook de tijd waarop de volwassen generatie en de jongerengeneratie elkaar 'ont-moeten,' waar volwassenen datgene uit het culturele erfgoed ter tafel leggen wat ze de moeite waard vinden opdat jongeren er kennis zouden van nemen om de wereld te kunnen vernieuwen. Dus niet de leraren of het onderwijsbeleid zullen de wereld vernieuwen, de jongeren zullen dat doen. Onderwijs is daardoor altijd conservatief en progressief tegelijkertijd: wat we bewaard hebben als waardevol, geven we door om te kunnen vernieuwen. De school is ook de plaats van principiële gelijkheid tussen leerlingen (zie ook Maschelein en Simons, 2012). Dat is de kern: van alle leerlingen in de klas nemen

we aan dat ze een verstand hebben, een algemene intelligentie waardoor ze in staat zijn om kennis te nemen van wat ter sprake komt. Principiële intellectuele gelijkheid dus, ze zijn allen bekwaam tot. Een goede leraar is iemand die ervoor zorgt dat op het einde van de rit iedereen mee is. Vanzelfsprekend weet die leraar wel dat de ene leerling wat slimmer is dan de andere, ook andere interesses heeft dan de andere en wellicht ook andere talenten, maar dergelijke verschillen vormen niet het uitgangspunt. Ze leveren hoogstens randinformatie die gebruikt kan worden om het gemeenschappelijke doel te vrijwaren. Dus ongeacht iemands rang of stand (bijvoorbeeld sociale achtergrond) gaan we van deze principiële gelijkheid uit. Dat is de reden waarom de school bij uitstek democratiserend en emanciperend werkt. Volgens Masschelein en Simons is het doel dus niet gelijke uitkomsten (egalitarisme), die zullen niet gelijk zijn, zelfs niet gelijke kansen, die zijn ook niet gelijk, maar door elke leerling telkens opnieuw in dezelfde beginsituatie te plaatsen, bieden we elke leerling wel optimale ontplooiingskansen.

Onderwijs is noch leerlinggericht, noch leraargericht, maar wel degelijk leerstofgericht. Dat klinkt als een vloek in het huidige onderwijskundige denken, maar wellicht klinkt het meer aanvaardbaar om te stellen dat de definitie van goed onderwijs 'liefde voor het vak' is. De goede leraar is begeesterd door het vak, heeft een passie voor het vak. Daardoor brengt hij de leerling in contact met een stuk van de werkelijkheid, richt hij de blik van de leerling naar buiten, zodat die de 'gewone tijd' als het ware vergeet. De leerling wordt letterlijk 'bij de les' gebracht (M&S). Daardoor is onderwijs ook in staat om voor leerlingen die uit een moeilijke thuissituatie komen de gewone tijd te doen vergeten: zowel de verleden tijd was niet aangenaam en de toekomstige tijd ziet er ook al niet rooskleurig uit. Dit vergeten doet het onderwijs door ook deze leerlingen 'in de tegenwoordige tijd te trekken,' zoals Daniel Pennac (2010) zo mooi in *Schoolpijn* beschrijft. Veel kansarme leerlingen in het buitengewoon onderwijs zijn wat blij dat ze naar school kunnen gaan, vooral na de vakantie want dan hebben ze zich thuis steendoor verveeld. En waarom zijn ze daar zo blij om? Niet omdat de juf hen opnieuw herinnert aan hun thuissituatie die vaak ellendig is, of door in de klas voortdurend aan te sluiten bij hun leefwereld. Neen, precies het omgekeerde, door hen hun leefwereld te doen vergeten. Er worden daar geen individuele behoeften centraal gesteld, er wordt niet narcistisch naar zichzelf gekeken, neen, de blik wordt op een stuk van de wereld gericht. 'Geen zin om te lezen, dan gaan we lezen.' Dat is wat een echte onderwijzer volgens Pennac doet. De les is dan een luchtbel in de tijd.

Het is de tweespalt tussen deze twee beschreven onderwijsvisies die het voor leraren van vandaag zo aartsmoeilijk maakt. Aan de ene kant zijn ze meestal nog doordrongen van de basisfilosofie van onderwijs als cultuuroverdracht waarbij alle leerlingen dezelfde onderwijsdoelen moeten halen, ook volgens de eindtermen

en leerplannen, en waardoor ze ook geen onderscheid willen maken tussen hun leerlingen. Maar anderzijds zijn ze ook beïnvloed door de postmoderne tendensen die hen voorschrijven om vooral in te gaan op verschillen tussen hun leerlingen en die verschillen zelfs te ‘vieren’. Ook al doen ze vaak verwoede pogingen om beide tendensen te verzoenen, het lukt hen niet echt omdat de twee visies eenvoudigweg te tegengesteld zijn aan elkaar. Het is om je hoofd erbij te verliezen. Wie kan het hen kwalijk nemen dat ze niet kunnen verenigen wat beleidsmensen ook niet in een consistente visie kunnen samenbrengen. Bijna elk onderwijsdebat, of het nu gaat over zittenblijven, vroege of late studiekeuze, inclusie, leerzorg, enzovoort, is doordrongen van het dilemma tussen uitgaan van gemeenschappelijke bekwaamheden en rekening houden met reële verschillen tussen leerlingen.

4 Tendensen in het hedendaagse onderwijs

We bespreken nu een aantal belangrijke tendensen in het onderwijs, met name het *naturalisme*, het *formalisme* en het *individualisme*, die gerelateerd zijn aan de visie op onderwijs als een tegemoetkomen aan individuele leerbehoeften. Daarna gaan we dieper in op enkele specifieke thema’s die de onderwijsdebatten beheersen, met name het welbevinden, de sociale ongelijkheid en het werken met talenten.

4.1 Het *naturalisme*

Het is opvallend dat er in de onderwijspraktijk zelden zo sterk gedacht werd in termen van aangeboren eigenschappen als nu het geval is. Dat is opvallend omdat vanuit wetenschappelijke hoek er wel aandacht is voor erfelijke factoren, maar daar is het besef dominant dat interacties tussen erfelijk materiaal en omgevingsfactoren cruciaal zijn om menselijk gedrag te begrijpen en te verklaren. Dus een uitgesproken nativisme of naturalisme is op zijn minst overtrokken. In het onderwijs wordt dat onder meer omgezet in pleidooien voor ‘natuurlijke’ vormen van leren (aansluiten bij de leefwereld en ervaringen van het kind). Volgens veel hervormers moet dit de voorkeur krijgen boven ‘schoolse’ vormen van leren (die artificieel zijn en bestaan uit dorre boekenwijsheid). Vaak wordt beweerd dat leren intrinsiek motiverend moet zijn (dus leuk), moet aansluiten bij dagelijkse ervaringen en het best zoveel mogelijk gebaseerd is op ‘doen’ (‘learning by doing’). Net zoals een kind leert praten, zonder dat er schoolse instructie aan te pas komt en gewoon door ondergedompeld te worden in een taalbad, zo ook zou al het schoolse leren op een meer natuurlijke wijze moeten verlopen. In deze lokroep

van het natuurlijke leren schuilt de grote aantrekkingskracht van het ervaringsgerichte leren: leren zonder al te veel inspanningen en 'mit Lust' lijkt inderdaad het ideaal. Helaas, uit al het wetenschappelijke onderzoek blijkt onomstotelijk dat de leerprocessen die tussenkomen bij de basisvaardigheden die in de basisschool aangeleerd worden (lezen, spellen en rekenen) weinig of niets te maken hebben met het soort van natuurlijke leerprocessen dat zich wel voordoet bij biologisch primaire vaardigheden (zoals leren praten). De vaardigheden die in de school aangeleerd worden (en uiteraard ook na de basisschool) zijn vaardigheden die pas na eeuwen moeizame culturele ontwikkeling tot stand gekomen zijn en die dus per definitie artificieel zijn. Onderwijzen is dus een kwestie van cultuur, niet van natuur. En dat vergt inderdaad enige moeite en is niet inherent (van nature) aantrekkelijk voor een kind. Kinderen worden niet geboren met een behoefte om te leren lezen of rekenen (dus in deze zin bestaan er geen individuele leerbehoeften), wel met een behoefte om de wereld te leren kennen (dus weer dat cognitieve). Dit betekent echter niet dat taal, wiskunde, enzovoort niet aantrekkelijk gemaakt kunnen worden door de leraar. Dat is inderdaad wat een goede leraar of leraar doet: door haar liefde voor het vak, door zijn begeestering maakt hij de leerlingen enthousiast, maar dat komt niet vanuit het kind zelf.

Het is opmerkelijk dat het ervaringsgerichte werken, dat al enkele decennia prominent aanwezig is in het Vlaamse onderwijslandschap en ook door de Vlaamse overheid ondersteund werd om vooral het basisonderwijs te vernieuwen, uitgaat van een basisfilosofie die haaks staat op wat we hier de essentie van onderwijs genoemd hebben, met name dat onderwijs niet uitgaat van de leefwereld van het kind, maar die leefwereld net doet ontstijgen. Uiteraard is er niets mis en is het zelfs een aan te bevelen didactische praktijk om bij het begin van een les aan te sluiten bij wat kinderen al kennen (bijvoorbeeld uit hun leefwereld), of om ook de nieuw verworven kennis toe te gaan passen op zaken uit hun leefwereld. Ervaringsgerichte aspecten horen dus bij het onderwijs, maar ze kunnen er nooit de basis van vormen. Bovendien kan deze basisfilosofie ook niet bogen op ernstige wetenschappelijke steun, zoals we beargumenteerd hebben. Het is duidelijk dat ervaringsgericht onderwijs (EO) perfect past in de pool van de beschreven slingerbeweging die de nadruk legt op de spontaneïteit van het kind. Omdat deze slingerbeweging eigen is aan het onderwijs en omdat het enthousiasme van de bezielers van het EO ook afstraalt op de leraren die ermee werken, is de sympathie voor deze benadering goed te begrijpen. Naast het belang dat in het EO gehecht wordt aan het begrip 'welbevinden', waaraan we apart aandacht zullen besteden, is het EO meer recentelijk ook een aantal recente tendensen en concepten gaan inkapselen, met name het verhaal van de talenten. De talentenbenadering past heel duidelijk in de naturalistische tendens in het onderwijs en ook die zullen we

vanwege de grote impact apart bespreken, maar het is niet onmiddellijk in te zien hoe deze biologisch-deterministische visie spoort met de spontaneïteit en groei-kracht van het kind.

Een ander begrip dat van meet af aan centraal stond in het EO is de 'betrokkenheid' van het kind. Dit begrip lijkt niet veraf te staan van ons pleidooi voor het belang van 'liefde voor het vak'. Maar het probleem is dat betrokkenheid in de praktijk toch vooral gezien wordt als een kindkenmerk, anders gezegd, de betrokkenheid wordt gepseudologiseerd. Typisch is dat die betrokkenheid inhoudsloos is, letterlijk zonder voorwerp. Waarop is het kind betrokken? Dat blijkt niet zozeer van belang, als het maar betrokken is. Zoals we uiteengezet hebben, in het onderwijs gaat het altijd om het voorwerp, de zaak, of de wereld.

4.2 Het formalisme en technologische denken

Het formalisme is een tweede kenmerk van het huidige onderwijs. Dat is de nadruk die men legt op de vorm van het leren, waardoor de inhoud van wat er geleerd wordt naar de achtergrond verdwijnt. Het belangrijkste argument dat hierbij gehanteerd wordt, is dat kennis in onze hoogtechnologische maatschappij zeer snel verouderd raakt en dat het daarom beter is in te zetten op instructiemethoden die leerlingen in staat stellen om zelf de nodige kennis te zoeken en te verwerven. Vandaar het belang dat gehecht wordt aan 'leren leren', aan heuristische zoekmethoden, aan creativiteit en aan kritisch denken. Dit zijn uiteraard mooie doelen, maar wat leert de wetenschap ons hierover? Steeds opnieuw blijkt dat kennis uit een specifiek kennisdomein zeer moeilijk gegeneraliseerd wordt naar andere domeinen: men zegt daarom dat kennis in sterke mate domeinspecifiek is. Maar dat betekent dat een aangeleerde procedure in een aanpak van 'leren leren' niet zomaar toegepast zal worden in een andere context. Uiteindelijk blijkt dat de beste manier om kennis wendbaar te maken juist impliceert dat veel inhoudelijke kennis opgedaan wordt. Gericht en kritisch zoeken (bijvoorbeeld op het internet) veronderstelt al heel wat voorkennis om het onderscheid te kunnen maken tussen waardeloze en waardevolle informatie. Vandaar dat kennis in feite nooit echt verouderd is, in tegenstelling tot wat men zo vaak beweert. Kennis is cumulatief, hoe meer kennis je opstapelt, hoe beter je in staat bent om die kennis toe te passen en te relateren aan andere kennisinhouden. Het is niet omdat je sommige kennis niet direct kunt ophalen uit het geheugen en ze dus vergeten lijkt, dat deze kennis geen rol meer zou spelen in het verdere leren. Dergelijke kennis blijft impliciet actief. Creatief denken en kritisch denken zijn dus slechts mogelijk op voorwaarde dat er een goede kennisbasis gevormd is. Informatie daarentegen is inderdaad vluchtig. De stroom van informatie die voortdurend binnenkomt via de moderne

massamedia gaat zo snel dat die doorgaans zeer oppervlakkig verwerkt wordt en daardoor niet bijdraagt aan het opbouwen van kennis. Het modieuze ophemelen van informatie en het verguizen van kennis is dus de zaken op zijn kop zetten. Vanzelfsprekend kan bij grondige verwerking informatie wel deel gaan uitmaken van het kennisbestand.

Het formalisme komt ook tot uiting in het belang dat gehecht wordt aan organisatievormen en werkvormen in de klas. Er wordt vaak vanuit gegaan dat activerende werkvormen, zoals groepswork, hoekenwork en dergelijke in ieder geval beter zouden zijn dan de klassieke klassikale aanpak. Opnieuw is het echter onzinnig om de inhoud ondergeschikt te maken aan de vorm. Uiteraard kunnen er verschillende werkvormen ingezet worden, zolang die maar in dienst staan van de inhoud. Maar gegeven dat onderwijs uitgaat van de gemeenschappelijke verstandelijke vermogens van alle kinderen of jongeren en gegeven dat onderwijs gericht is op de publieke zaak (een stuk van de wereld), ligt het voor de hand dat klassikale momenten de ruggengraat moeten vormen van goed onderwijs. Dat gebeurt nog in veel klassen, maar leraren worden daar door het beleid meestal niet in aangemoedigd. Dat is jammer, want reeds lang is in verscheidene meta-analyses empirisch bewezen dat juist klassikale instructie één van de meest effectieve onderwijsmethoden is (bijvoorbeeld Hattie, 2009). Directe klassikale instructie levert stevast één van de sterkste effecten op (.59 in het overzicht van Hattie), terwijl geïndividualiseerde instructie slechts een effectgrootte van .20 laat zien.

Het alom gebruikte begrip 'competentie', als een inzetbare handelingsbekwaamheid, gaat uit van een instrumentele logica waarbij de school herleid wordt tot een louter instrument in het bereiken van vooropgestelde maatschappelijke doelen of 'targets'. Zoals in de visietekst van het Leuvense *Metaforum* (2012) goed wordt uiteengezet wordt het onderwijsleerproces in het competentiedenken benaderd als een productieproces dat men analyseert in termen van meetbare input (de talenten van leerlingen) en output (de onderwijskwalificaties). Indien een talent vanwege bijvoorbeeld ongunstige sociale achtergronden niet op de 'juiste' plaats terecht komt, dan wordt dit beschouwd als efficiëntieverlies in een kenniseconomie. Het is in veel opzichten merkwaardig te noemen dat politiek progressieve denkers deze eerder neoliberale waarden (begrepen als maximale efficiëntie met minimale kosten) zonder veel problemen omarmen. Vlaanderen volgt hierbij, zonder veel morren of kritiek te uiten, het Europese politieke project van het maximaliseren van 'inzetbaarheid'. Het *Metaforum* wijst hier terecht op de bredere maatschappelijke ontwikkeling waarbij de overheid dit productieproces zo nauwgezet mogelijk wenst te controleren, wat echter gemakkelijk leidt tot een cultuur van wantrouwen, overregulering en toename van planlast. Het begrip competentie

heeft in tegenstelling tot de oorspronkelijke bedoeling om het leerproces transparanter en beheersbaar te maken, eerder een vervreemdend effect gehad omdat de term zo breed en vaag gebruikt werd dat niemand nog precies wist wat eronder te verstaan (*Metaforum*, 2012). Leraren denken (terecht) niet in termen van competenties, maar in termen van concrete kennis, vaardigheden en attitudes die alle een bijdrage leveren aan de vorming van de leerling. Het bredere begrip ‘vorming’, dat past in de onderwijsvisie als cultuuroverdracht om de jonge generatie in staat te stellen de wereld te vernieuwen, meet kennis en vaardigheden niet meteen af aan het persoonlijke of maatschappelijke profijt dat daarvan verwacht kan worden, maar aan de bijdrage die ze potentieel leveren aan het vormgeven van een humane samenleving en cultuur.

Het idee dat het onderwijs vooral ingezet moet worden als een instrument van sociale ‘engineering’, bijvoorbeeld om de sociale ongelijkheid in de maatschappij aan te pakken, bespreken we apart in één van de volgende paragrafen.

4.3 *Het (hyper)individualisme*

De sterk individualistische tendens in ons onderwijs is duidelijk te herkennen in het ondertussen al zo vaak herhaalde credo dat het onderwijs zich moet aanpassen aan het kind. Dat gaat dan onder de naam van adaptief, passend of kindgericht onderwijs. In Vlaanderen heeft men het vooral over differentiëren. Differentiëren wordt steevast voorgesteld als DE oplossing voor alle problemen in het onderwijs. Of het nu gaat over de taalproblematiek, leerstoornissen, andere problemen zoals hoogbegaafdheid, of het debat over het secundair onderwijs, steeds luidt de oplossing: ‘differentiëren’. Dit idee van adaptief onderwijs past perfect in de visie op onderwijs als een catering van individuele leerbehoeften, maar staat haaks op wat we hier als de essentie van onderwijs aangeduid hebben, met name het doorgeven van een gemeenschappelijk cultureel erfgoed om de jonge generatie in staat te stellen een nieuwe wereld tot stand te brengen. Zoals al gezegd: kinderen hebben helemaal geen leerbehoeften, in de zin dat ze iets specifiek zouden willen leren.

Laten we wat dieper ingaan op de problematiek van differentiëren. Indien differentiëren in dienst staat van het algemene doel, met name alle kinderen in de klas tot dezelfde kennis en vaardigheden brengen, dan sluit dit perfect aan bij wat onderwijs beoogt. Dit noemen we convergente differentiatie. Uiteraard zijn we niet blind voor het feit dat het ene kind wat sneller leert dan het andere. Dergelijke verschillen kunnen dan opgevangen worden door bijvoorbeeld te voorzien in verlengde instructie of in uitbreidingsleerstof. Het probleem is echter dat men het onderscheid zelden of niet maakt met divergente differentiatie, dat is het differentiëren naar doelen of naar leertrajecten. Een dergelijke werkwijze, die noch-

tans vaak gepropageerd wordt, heeft echter verregaande gevolgen die men zich zelden realiseert. Doorgaans lijkt men ervan uit te gaan dat onderwijs aangepast aan het individu als vanzelfsprekend de beste leerresultaten oplevert. Daarbij veronachtzaamt men echter schromelijk het sociale aspect van leren. Het leren van kinderen wordt sterk gestimuleerd door het feit dat ook de andere kinderen hetzelfde (moeten) leren. Wat men bij het voorstellen van individuele leertrajecten ook uit het oog verliest, is dat kinderen zelden een buitenbeentje willen zijn, integendeel, meestal vinden ze dat vreselijk. Het is niet moeilijk om in te zien dat uitgaan van verschillen tussen kinderen ook zal resulteren in grotere verschillen tussen de kinderen. Differentiëren betekent letterlijk verschil maken, verschillen worden dus gecreëerd die anders minder zouden optreden. Het probleem is dat indien de onderwijsdoelen sterk aangepast worden aan het niveau van het kind, er voor veel kinderen te weinig stimulansen geboden worden om te leren. Vaak miskent men daardoor ook de reële verstandelijke mogelijkheden van elk kind.

Hoe verhoudt dit individualiseren van het onderwijs zich tot het verhaal van de gelijke kansen? Indien het individu tot norm verheven wordt in het onderwijs, waarom zou men zich dan nog zorgen maken om degene die achterblijft? We maken ons terecht zorgen om ieder kind of jongere die achterblijft. Maar dat houdt slechts steek indien we het gemeenschapsvormende van onderwijs voor ogen houden en dus niet gaan individualiseren. Deze pertinente inconsistentie in de visie van het onderwijsbeleid legt de gesignaleerde onverenigbaarheid van de twee beschreven onderwijsvisies pijnlijk bloot. Het beleid heeft hier letterlijk geen antwoord op. Het devies 'differentiëren maar' is dan niet veel meer dan een vlucht naar voren en een weglopen van de problemen. Dit omgaan met gelijkenis en verschil is daarmee wellicht één van de belangrijkste knelpunten in het onderwijs en vergt een doordachte en consistente onderwijsvisie. In het kader van de bespreking die we hier verder zullen wijden aan de problematiek van sociale ongelijkheid en de structuurhervorming van het onderwijs zullen we een aanzet geven mede op grond van empirische gegevens voor een dergelijke visie.

Het achterblijven van kinderen wordt meer en meer geïndividualiseerd en vaak gelabeld. Hiermee zijn we beland in de problematiek van de medicalisering en therapeutisering van het onderwijs. De tolerantie voor verschillen tussen leerlingen is daardoor heel klein geworden en vaak worden gewone variaties op het leervermogen al snel ervaren als problemen die alleen door een specialist aangepakt kunnen worden. Waarna die specialist, vaak in een externe setting, hetzelfde probeert te doen als de leraar, onderwijzen dus. Nochtans wijst onderzoek ondubbelzinnig uit dat dit veel ondoelmatiger is dan in een schoolcontext. We krijgen daardoor de omgekeerde wereld: de leraar die eerder aangemoedigd wordt om te individualiseren en mee te gaan in het stoornissenverhaal vindt te weinig tijd om

voor iedereen goed onderwijs te geven (de daling van de reële leertijd is een feit) en de leerstof voldoende in te oefenen of te automatiseren. Dat moeten dan de logopedisten of andere therapeuten doen, maar die zijn niet echt opgeleid in gewoon onderwijzen. Het doorverwijzen naar een externe therapeut heeft slechts zin indien het gaat over echt ernstige problemen en pas nadat het onderwijs alles gedaan heeft om het leren te bevorderen.

De bijna schrikbarende toename van het aantal diagnoses in het onderwijs (vooral ASS en ADHD, maar toch ook dyslexie en dyscalculie) is een rechtstreeks gevolg van de koppeling die er nu bestaat tussen diagnose en het recht op specifieke begeleiding (bijvoorbeeld GON) of maatregelen. Dit gegeven, samen met het feit dat ook de niet-specialist (ouder, leraar en allerlei hulpverleners) zelf op de hoogte denkt te zijn van diagnostiek, heeft een ware jacht gecreëerd naar diagnostische labels. Dit impliceert dat er heel wat oneigenlijke diagnoses gesteld worden (vooral de minder goed objectiveerbare diagnose ASS is daar erg gevoelig voor). Ook het aantal GON-begeleidingen is exponentieel gestegen en doet nu het op zich waardevolle GON-systeem uit zijn voegen barsten. CLB-medewerkers worden met de rug tegen de muur geplaatst en onder druk gezet om toch maar tegemoet te komen aan de eisen van ouders en via hen de leraren. CLB en scholen willen wel handelingsgericht werken (dit is de aanpak afstemmen op de reële problemen in de school), maar het gevoerde zorgbeleid maakt hen dit bijna onmogelijk. Uit een onderzoek dat we ook in de pers rapporteerden (Geerts en Heyninck, 2012), bleek bovendien dat dit beleid resulteert in grote sociale ongelijkheden. Het zijn immers vooral ouders van kinderen uit de middenklasse en wat hogere sociale klassen die gemakkelijk de weg vinden naar het diagnostische etiket. Ze kopen zich letterlijk extra maatregelen en begeleiding. Bij kinderen van ouders die uitsluitend lager onderwijs gevolgd hebben, komen diagnoses nauwelijks voor (15 tot 20 keer minder). Er is dus dringend werk aan de winkel voor de overheid.

Ondertussen heeft een aantal collega's zich ook kritisch uitgelaten over het labelen van kinderen en is het bewustzijn sterk gegroeid dat er iets aan gedaan moet worden. Zelf denken we dat de discussie niet zozeer moet gaan over voor of tegen diagnostische labels zijn, maar wel over het juiste gebruik ervan. Diagnostische categorieën zijn en blijven geëigende termen waarmee specialisten met elkaar kunnen communiceren. Maar in de handen van leken krijgen ze onmiddellijk allerlei bijkomende connotaties die wetenschappelijk geen grond hebben. Vandaar dat diagnostische labels in de dagelijkse praktijk van het onderwijs niet op hun plaats zijn en ook geen meerwaarde hebben, ten eerste omdat de leek onvoldoende begrijpt dat al deze labels in feite zelf afgeleid zijn van directe gedragsobservaties (operationele definities) en ten tweede omdat deze labels, na kennisname van de gedragsmanifestaties, geen bijkomende implicaties hebben

voor de aanpak van de problemen. Vandaar dat de oplossing voor deze nijpende problematiek erin bestaat de band door te knippen tussen het label en het verkrijgen van specifieke begeleiding of maatregelen. Dan pas is echt handelingsgericht werken mogelijk, wordt elk probleem onderkend en erkend en wordt niemand uitgesloten. We moeten daarbij dringend werk maken van systemen (zogenaamde Response to Instruction of RTI) waarbij alle leerlingen in de klas zeer regelmatig gescreend worden op hun schoolse vorderingen en met het oog op de ernst van hun problemen op school bijkomende instructie aangeboden krijgen. Of het meedelen van de diagnostische categorie aan het kind of de jongere zelf waardevol kan zijn of eerder schadelijk is, wordt onderzocht in het doctoraatsonderzoek van Sven Cooremans in het kader van de theorie van Carroll Dweck over 'mindsets'. Voor hoogbegaafdheid lijkt het label althans een negatief effect te hebben op de schoolprestaties.

Ook al hebben we hier expliciet gepleit om in het onderwijs uit te gaan van de algemene verwachting dat 'alle' kinderen beschikken over een verstand dat hen in staat stelt te leren, toch zijn er kinderen die buiten de gewone verwachtingen vallen vanwege hun mentale beperkingen. Daarom is het ook goed dat het buitengewone onderwijs bestaat waar dergelijke kinderen opgevangen kunnen worden in een voor hen aangepaste omgeving. De huidige maatschappelijke tendens naar meer inclusief onderwijs en ook de VN-tekst daarover (artikel 24) wordt soms heel verschillend begrepen (zie ons bericht aan de leden van de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement, 2012). Indien men het begrip 'redelijke aanpassingen' interpreteert als het insluiten van alle kinderen die in principe in staat zijn om het gemeenschappelijke curriculum te volgen, dan sluit dit aan bij de hier verdedigde onderwijsvisie. Recentelijk pleitte ook Mieke Van Hecke voor wat zij noemt 'een correct inclusieverhaal' (in *Caleidoscoop*, 2013). Het opvangen van kinderen met een mentale beperking in het gewone onderwijs, wat leidt tot een 'fysieke' inclusie maar geen reële inclusie, zou de basisvoorwaarden voor goed onderwijs echter onder druk zetten (bijvoorbeeld kinderen uit type 1). In het nieuwe M-decreet, dat gaat over maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, worden de toelatingsvoorwaarden voor type 1 of type 8 (het nieuwe 'basisaanbod') niet meer geformuleerd in termen van diagnostische categorieën. De leerlingen die op dit nieuwe type BO een beroep kunnen doen, zijn leerlingen voor wie de onderwijsbehoeften van dien aard zijn en voor wie tijdens het gewone basisonderwijs aantoonbaar blijkt dat de aanpassingen ofwel disproportioneel ofwel onvoldoende zijn om het gemeenschappelijke curriculum in het gewone onderwijs te kunnen volgen. Positief is dat doorverwijzing niet meer afhankelijk is van labels en dat het gemeenschappelijke curriculum geldt als criterium om disproportionaliteit tegen af te wegen. Vreemd

is dat er gesproken wordt over type 1-kinderen, die per definitie het basiscurriculum niet kunnen volgen. Problematisch is dat men de toegang tot het BO afhankelijk maakt van het aanbieden van compensatie- en dispensatiemaatregelen. Daardoor wordt het gewone onderwijs niet aangemoedigd om het onderwijs zodanig te verbeteren dat er zoveel mogelijk kinderen dit kunnen volgen (wat wel het geval is met RTI-modellen) en zal er een inflatie optreden van dergelijke maatregelen die kinderen met leerproblemen niet echt vooruithelpen en vaak zelfs hun handicap erger maken (zie Staels & Van den Broeck, 2013). Opnieuw wordt voor kinderen met leerproblemen niet gedaan wat we voor hen kunnen doen, met name het aanbieden van effectieve steun en intensieve begeleiding, wat iets heel anders is dan compensatie- of dispensatiemaatregelen.

5 De rol van het welbevinden in het onderwijs

Gepaard gaande met het relativeren en geringschatten van het intellectuele en cognitieve in het huidige onderwijs zien we de opmars van klassieke romantische elementen met een sterkere nadruk op het sociaal-emotionele. Vooral het begrip ‘welbevinden’ wordt sinds enige tijd prominent naar voren geschoven als één van de belangrijkste doelen van het onderwijs. Het centrale idee daarbij is dat als kinderen zich gelukkig voelen, ze meer gemotiveerd zijn om te leren en daardoor ook beter leren. De sociaal-emotionele vaardigheden en het welbevinden zouden dan noodzakelijke voorwaarden zijn voor de cognitieve, schoolse ontwikkeling. Dus eerst je goed en gelukkig voelen, dan pas leren. Deze visie heeft de therapeutisering van het onderwijs nog versterkt. Lessen in welbevinden, het leren uiten van emoties, training in emotionele intelligentie of hoe gelukkig te worden, behoren nu tot de doelstellingen van het onderwijs. Het discussiepunt is niet of er al dan niet aandacht moet zijn in het onderwijs voor emoties en een bredere persoonlijkheidsontwikkeling. De discussie is op welke wijze dit het best gebeurt en wat de plaats is van deze persoonlijkheidsontwikkeling. De ontwikkeling van een emotionele verfijning en bewustzijn via een initiatie in cultuurproducten, zoals poëzie, literatuur, beeldende kunsten en muziek kan perfect hand in hand gaan met de intellectuele aspiraties van het onderwijs. Wat we nu zien is echter iets heel anders: de persoonlijkheidsontwikkeling wordt geïndividualiseerd. Een management van het gevoelsleven van kinderen via een aantal psychologische of psychotherapeutische techniekjes is niet het onderwijzen van kinderen, maar eerder het psychologisch begeleiden of zelfs programmeren van kinderen. Furedi noemt dit geen educatie van de emoties maar een emotionele educatie. Wanneer de klemtoon op de gevoelens komt te liggen, dan zijn objectiviteit, onafhankelijkheid van den-

ken en autonomie veraf, waarden die we terecht hoog in het vaandel voeren en die mede de grondslag vormen van onze beschaving. Geluk valt natuurlijk ook niet te bestellen en uiteraard hopen leraren altijd dat hun kinderen gelukkig worden en dat wat ze hun kunnen bijbrengen daar misschien een rol in kan spelen. Maar hoe meer we kinderen zich goed proberen te laten voelen over zichzelf, zegt Furedi, hoe meer we hen afleiden om ervaringen op te doen die hun potentiële voldoening kunnen geven. Dergelijke emotionele trainingen moedigen hen aan om meer met zichzelf bezig te zijn in plaats van uitdagingen aan te gaan waarmee ze geconfronteerd worden. Het promoten van narcisme in de klas bevordert eerder het gevoel dat ze een of ander psychisch probleem hebben als er iets niet onmiddellijk in orde is. Vanzelfsprekend betekent dit niet dat, indien er bij een kind een acuut emotioneel probleem is, de leraar daar niet op zou moeten reageren, dat is immers niet meer dan ieders menselijke plicht.

De school is dus niet zomaar in staat om kinderen zich goed te laten voelen over zichzelf (dat is goedkoop bedrog), maar scholen kunnen kinderen wel een goed gevoel geven over de wereld en het leven. Scholing is er juist op gericht om de verbeelding en de ogen van kinderen te richten op het belang van kennis en ideeën. Het introduceert jonge mensen in de rijkdom van onze humane cultuur en moedigt hen aan om te geloven dat het leven iets is wat ze echt kunnen begrijpen in al zijn complexiteit. Hoe kan een onderwijs dat er in de eerste plaats op uit is om kinderen zich goed te laten voelen en ongemakken en frustraties zoveel mogelijk uit de weg te gaan, een kind ooit voorbereiden op een wereld met al zijn kansen en mogelijkheden, maar ook met zijn onvermijdelijke frustraties en druk? Zijn we kinderen niet op grote schaal kwetsbaar aan het maken door dit pseudo-wetenschappelijke gepsychologiseer? Alle tekenen wijzen erop. Er zijn niet minder problemen van sociaal-emotionele aard, integendeel. Is het niet zo dat het bannen van mislukkingen in het onderwijs in feite de capaciteit van kinderen ondergraaft om te kunnen omgaan met de uitdagingen die ze tegenkomen? Scholen zijn gaan geloven dat het prijzen van kinderen en het opvijzelen van het zelfwaardegevoel cruciaal zijn voor het welzijn van kinderen. Het bekritisieren van kinderen echter wordt beschouwd als een slechte praktijk. Maar stilaan worden de gevolgen van de praktijk van het vermijden van mislukkingen zichtbaar: als jongeren te veel geprezen worden (te pas en te onpas), dan ontwikkelen ze een onaangenaam soort van eigendunk.

Dat brengt ons bij een belangrijk maatschappelijk probleem, namelijk het probleem van de verwenning. Kinderen worden door hun ouders steeds meer verwend. Dat heeft allerlei kwalijke sociaal-emotionele gevolgen. Het vermindert hun weerbaarheid en doorzettingsvermogen. Maar wat veel minder bekend is, het heeft ook sterke effecten op het aandachtsysteem. Verwende kinderen zijn veel

moeilijker in staat om de aandacht vol te houden. Het spreekt voor zich dat daardoor ook de leerresultaten negatief beïnvloed worden. In plaats van deze verwenning nog eens te versterken in het onderwijs door kinderen alleen maar op te hemelen, kan het onderwijs juist een gezond tegengewicht bieden door alleen maar positieve opmerkingen te maken indien ze die echt verdiend hebben en ook door hen te confronteren met dingen die ze niet goed doen. Frustraties en negatieve feedback horen bij het gewone leven. Het heeft geen enkele zin om die aan kinderen te onthouden. Om uit te groeien tot gezonde evenwichtige volwassenen met een positief, maar realistisch zelfbeeld is dit noodzakelijk. De overdreven bezorgdheid voor het psychische welzijn van leerlingen heeft de laatste jaren geleid tot de omvorming van onze scholen tot quasi therapeutische centra. Waar is het geloof in de mogelijkheden van het kind? Vandaag scholen leraren zich bij op allerlei probleemgebieden, maar daardoor dreigen ze hun kernopdracht uit het oog te verliezen. Velen besteden te veel aandacht aan deze problematiek en zijn daardoor minder bezig met echt onderwijzen. De kans is zelfs groot dat ze ervoor geprezen worden. Leraren krijgen hierdoor een alibi om niet te onderwijzen wat onderwezen moet worden. Leraren gaan meer en meer psychotherapeutje spelen. Daar wordt ook goed geld aan verdiend: allerlei pseudowetenschap wordt uitgestort over het onderwijs en op de markt aangeboden.

Maar laten we terugkeren naar de kerngedachte dat welbevinden een voorwaarde is voor leren. In feite ontkent men hiermee de wetenschap dat het hogere in de mens (onder meer de verstandelijke vermogens, maar ook gecultiveerde emoties en sociale relaties) niet te herleiden is tot, of gebaseerd is op, meer primaire behoeften zoals welbevinden. Dit inzicht maakt de kern uit van wat men de cognitieve revolutie noemt in de psychologie en die sinds de jaren 70 gemeengoed is: kennen om te kennen en kunnen om te kunnen zijn behoeften op zich. Concreet, het is helemaal niet waar, zoals nu zo vaak gedacht wordt, dat de kans groter is dat er leren plaatsvindt wanneer een kind zich goed voelt, dan wanneer het zich niet goed voelt. Hoe konden Mozart, Beethoven en zoveel andere giganten, worden tot wat ze waren? Ze leefden vaak in de meest miserabele omstandigheden. Dit betekent natuurlijk niet dat slechte omstandigheden een voorwaarde zijn om tot iets waardevols te komen. Maar omgekeerd geldt meestal wel dat een kind zich pas goed zal voelen op school indien het leren goed gaat. Kinderen zijn niet naïef, ze weten perfect waarom ze naar school gaan, om te leren en dus niet in de eerste plaats om zich goed te voelen. Maar we hoeven niet naar dergelijke extreme voorbeelden te verwijzen; ook in het algemeen is het zo dat het basismechanisme van een leerproces de verwachtingsdiscrepantie is. Dat betekent dat er ergens iets moet gebeuren in de buitenwereld dat niet in overeenstemming is met wat het subject verwacht op grond van reeds bestaande ervaringen. Dat is dus eigenlijk

een toestand waarin het individu niet volstrekt in harmonie is met de buitenwereld, waar er dus een bepaalde spanning bestaat. Dat is dus geen gelukkig zich goed voelen. Het hoeft natuurlijk ook niet een zich ellendig voelen te zijn, maar toch houdt dat het leren niet tegen. De blik op de buitenwereld richten kan dan een welkome verpozing zijn. Ik weet wel zeker dat mijn studenten, op het ogenblik dat ik dit schrijf in volle examenperiode, zich ook niet zo goed voelen. Leren is nu eenmaal inspannend. En laten we tot slot de retorische vraag stellen: wat als vader Leopold Mozart wat meer kindvriendelijk omgegaan was met kleine Amadeus, hadden we dan vandaag ook naar Mozart kunnen luisteren?

6 Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs

6.1 Situering van het debat

Historici moeten beslist eens een analyse maken van de beeldvorming van het Vlaamse onderwijs in de media. Duidelijk is alleszins dat na het fiasco van de eerste poging om een comprehensief onderwijsmodel in te voeren met het Vernieuwd secundair Onderwijs of vso (waarbij de eerste rector van de vub, Aloïs Gerlo, een vooraanstaande rol speelde in het verzet tegen dat vso, zie in *Noch hoveling, noch gunsteling*, 1989), er rond de jaren 90 met regelmaat krantenkoppen en persartikels opdoken (vooral in *De Standaard* en in *Klasse*) die vrij negatief berichtten over ons onderwijs ('kampioen zittenblijven,' 'te schools,' 'te veel dorre boekenwijsheid,' 'te cognitief,' enzovoort). Op dat ogenblik bestonden er nog geen internationale vergelijkingen, maar uit contacten met onze buurlanden kreeg men toch de indruk dat ons onderwijs heel erg degelijk was. Toen dan de eerste PISA-peiling in 2000 bekendgemaakt werd, bleek Vlaanderen zowel voor leesvaardigheid als voor wiskunde tot de wereldtop te behoren. Maar de droom om een comprehensief onderwijssysteem in te voeren (met een gemeenschappelijke eerste graad en dus eerder late studiekeuze) was bij de voorstanders ervan niet verdwenen. Ze vonden daarvoor nieuwe argumenten in de PISA-observaties dat de verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen voor wiskunde vrij groot waren en dat de verschillen tussen leerlingen uit gezinnen met een hoge en lage socio-economische status (SES) ook relatief groot waren. Sindsdien is deze klacht ettelijke keren herhaald, bijvoorbeeld in de beleidsbrief van onderwijsminister Frank Vandenbroucke (*Gelijke kansen op de hele onderwijsladder. Een tienkamp*, 2007-2008): 'Het Vlaamse onderwijs scoort internationaal bijzonder goed, maar de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen is nergens zo groot als bij ons.' Ook in de publicaties van een aantal Vlaamse sociologen weerklonk telkens dezelfde aanklacht (zie

bijvoorbeeld *De school van de ongelijkheid*, Hirtt en anderen, 2007). Dit argument was duidelijk het breekijzer waarmee men hoopte de gewenste hervorming aanvaardbaar te maken, tenminste voor de aanvankelijk koele minnaars, zoals Mieke Van Hecke die in 2009 nog zei: *'Ik verzet me tegen de bewering dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt,'* en *'Ik wil niet te veel schotten afbreken'* (Knack, augustus 2009). Na de eerste oriëntatienota van minister Smet *Mensen doen schitteren* in 2010 kwam er een politieke discussie op gang die uiteindelijk uitmondde in het bereikte compromisakkoord, het masterplan hervorming SO (2013), dat door de enen geïnterpreteerd wordt als een belangrijke stap in de richting van een comprehensief systeem en door anderen als een niet-structurele aanpassing van het bestaande systeem.

Ook in academische kringen werd de discussie gevoerd en in 2012 verscheen bij *Itinera* een rapport van collega's Duyck en Anseel die de conclusies van de sociologen verwierpen en pleitten voor het behoud van een vroege studiekeuze. De uitgedragen boodschap door de overheid dat tegelijkertijd de Vlaamse gemiddelde prestaties wereldtop zijn en er toch grote verschillen optreden roept vragen op. Er is niet veel statistische kennis nodig om te weten dat een gemiddelde erg gevoelig is voor extreme waarden en dat dus een hoog gemiddelde moeilijk kan samengaan met veel lage scores. We hebben toen echter geen standpunt ingenomen over deze belangrijke kwestie omdat we eerst een grondige analyse wilden maken van de gepubliceerde artikelen en ook de recente PISA-resultaten van 2012 aan een onderzoek wilden onderwerpen. Alvorens de belangrijkste conclusies daarvan mee te delen, vatten we kort de argumentatie samen van de sociologen, die getuigt van een authentieke sociale bezorgdheid.

Het uitgangspunt van hun analyses is het gegeven dat socio-economische status (SES) een invloed uitoefent op de PISA-scores, of anders gezegd dat de scores van kinderen uit lagere SES-gezinnen systematisch lager liggen dan die van kinderen uit hogere SES-gezinnen. Op grond van de expliciet geformuleerde aanname dat intelligentieverschillen gelijk verdeeld zijn over de verschillende SES-categorieën (bijvoorbeeld *'Intelligentie is uiteraard op vergelijkbare wijze verspreid over alle sociale klassen,'* in Jacobs en anderen, 2009), komt men vanzelf tot de conclusie dat het onderwijs er niet in slaagt om de bestaande sociale ongelijkheden weg te werken (ze 'reproduceert' de verschillen) en erger nog, dat ze deze verschillen zelfs versterkt (ze 'produceert' dergelijke verschillen). Vlaanderen zou dan zelfs één van de slechtste leerlingen uit de internationale klas zijn, net zoals Wallonië. Daarvoor zou dan ons onderwijssysteem met vroege studiekeuze verantwoordelijk zijn, omdat daardoor kinderen te veel kiezen vanuit hun sociale klasse en te weinig vanuit hun echte talenten. Daarom wordt met bewondering verwezen naar gidsland Finland waar men er kennelijk in slaagt om een uitste-

kende gemiddelde prestatie te combineren met een slechts zwak verband tussen SES en testprestaties, of dus kleine verschillen toe te staan tussen kinderen van verschillende sociale klassen. Er wordt ons daarom verzekerd dat er geen systematisch verband bestaat tussen het gemiddelde van een land en de grootte van de verschillen (al dan niet naargelang van de SES-categorie). Bovendien zou Vlaanderen het ook erg slecht doen wat betreft de verschillen tussen leerlingen van autochtone herkomst tegenover leerlingen van allochtone herkomst: bijna nergens ter wereld zijn de verschillen zo groot, zeggen Jacobs en anderen (2009). Over de ernst van deze problemen van sociale ongelijkheid en de impact ervan op de samenleving laten de sociologen geen twijfel bestaan: *'Het probleem is werkelijk heel ernstig en de OESO wijst erop dat niets doen oneindig veel meer zal kosten dan ingrijpen'* (Jacobs en anderen, 2009), en *'De onderwijsongelijkheid neemt angstaanjagende proporties aan. De ongelijkheid in het onderwijs zal onvermijdelijk leiden naar conflicten en dreigt onze economische slagkracht te ondergraven. Ze over het hoofd zien of verdonkeremanen is onverantwoord'* (Elchardus en anderen in een opiniestuk 'Zonder hervorming van het onderwijs komt het niet goed met Vlaanderen' in *De Morgen*, juni 2012). Bemerkt terzijde het expliciet geformuleerde economische argument in beide citaten ter legitimering van een sociale agenda. Er zijn dus drie feitelijke claims: 1) de verschillen tussen de sterke en zwakke leerlingen in Vlaanderen zijn (te) groot, 2) de verschillen tussen lage SES-kinderen en hoge SES-kinderen zijn (te) groot en 3) in landen met een comprehensief onderwijssysteem zijn dergelijke verschillen kleiner zonder dat dit leidt tot een algemene niveaudaling.

Het is echter merkwaardig dat zowel voorstanders van een comprehensief systeem met late studiekeuze ('late tracking') als voorstanders van een systeem met vroege studiekeuze ('early tracking') argumenten vinden in de wetenschappelijke literatuur. De 'comprehensieven' verwijzen graag naar een veel geciteerde studie van Hanushek en Wößmann (2006) waaruit moet blijken dat landen die een vroege studiekeuze kennen (vóór de leeftijd van 16 jaar) een grotere toename in de grootte van de verschillen laten zien tussen basisonderwijs en secundair onderwijs in vergelijking met landen die een late studiekeuze hanteren (vanaf 16 jaar).⁶⁰ De voorstanders van vroege studiekeuze kunnen dan weer verwijzen naar een andere, veel minder aangehaalde, studie van Wößmann (2004) waaruit blijkt dat van alle onderzochte landen uitgerekend Vlaanderen (en ook Frankrijk),

⁶⁰ Bemerkt dat Vlaanderen met de beoogde structuurhervorming in de richting van een latere studiekeuze (op 14 jaar) in deze studie nog altijd zou terechtkomen in de groep van landen met een vroege studiekeuze (niet comprehensief). Het feit dat deze studie methodologisch erg zwak is (geen controle voor initiële verschillen tussen landen) laten we in het licht van de bespreking die verder volgt, buiten beschouwing.

beide met een systeem van vroege keuze, het meest sociale gelijkheid creëren voor wiskundescores (TIMSS) tussen kinderen uit verschillende sociale klassen.⁶¹ Critici kunnen er echter op wijzen dat in deze studie de gemeten leeftijd van 13 jaar te vroeg is om de effecten van vroege versus late keuze al te kunnen waarnemen. Ook Van Damme (2009) kwam in het LOSO-onderzoek voor Vlaanderen tot het besluit dat: *'... de socio-economische status van de leerling slechts een klein effect heeft op de eindpositie in het secundair onderwijs.'* Duyck en Anseel verwijzen ook nog naar een studie van Rindermann en Ceci (2009) waaruit zou blijken dat 'early tracking' een positief effect heeft op leerprestaties voor het gemiddelde leerniveau. In een nieuwe analyse tonen Lavrijsen en anderen (2013) echter beargumenteerd aan dat indien de niet-OESO landen verwijderd worden uit de studie, er geen effect blijkt te zijn van vroege versus late tracking op het gemiddelde niveau. Het probleem met dergelijke landenvergelijkingen is immers dat landen voor heel wat andere variabelen kunnen verschillen, waardoor niet helder is wat het 'zuivere' effect is van vroege versus late tracking. Lavrijsen en anderen (2013) concluderen uit hun analyse en uit een overzicht van verschillende studies dat de klassieke conclusie late tracking leidt tot minder sociale ongelijkheid zonder dat dit ten koste gaat van het algemene prestatieniveau, overeind blijft.

Duyck en Anseel (2012) wijzen terecht op de methodologische noodzaak om de invloed van sociale effecten te scheiden van de invloed van cognitieve effecten op de leerprestaties. De variabele 'socio-economische status' (SES) wordt in veel studies ten onrechte beschouwd als een zuivere omgevingsvariabele. Het verband tussen SES en intelligentie is echter, hoewel niet torenhoog, reëel en substantieel. Levine (2011) schat de correlatie op $r = .38$ en Hanscombe en anderen (2012) schatten de correlatie op 14-jarige leeftijd tussen $r = .33$ en $r = .37$. Dit betekent dat de cruciale assumptie uit de sociologenstudies, dat intelligentie gelijk verdeeld is over alle sociale klassen, met zekerheid niet met de werkelijkheid overeenstemt. Dit verband is wellicht het gevolg van wederzijdse causaliteit: enerzijds kan het behoren tot een lagere SES-klasse leiden tot een iets minder goede intellectuele ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Hackman en anderen, 2010; Noble en Farah, 2013) en anderzijds verhoogt een lager IQ de kans om te gaan behoren tot een lagere SES-klasse (zie bijvoorbeeld Gottfredson en Deary, 2004). Omdat gemeten intelligentieverschillen in grote mate veroorzaakt worden door erfelijke verschillen ($h_g^2 = \pm .50$ over studies en populaties heen en .75 tot .85 voor adolescenten en volwassenen, Neisser en anderen, 1996; Bouchard, 2004), is de meting van SES ook niet vrij van erfelijke

⁶¹ Ook deze studie lijdt aan ernstige methodologische tekorten. Uit de gegevens over SES blijkt dat deze variabele wellicht niet meetinvariant is over de landen heen, een euvel waaraan ook niet tegemoet gekomen wordt in de PISA-rapporten. De gunstige resultaten voor Vlaanderen op het vlak van sociale ongelijkheid kunnen daarvan een artefact zijn.

invloeden. Zo blijkt SES bij volwassenen matig tot sterk genetisch bepaald te zijn (Lichtenstein en Pedersen, 1997; Rowe en anderen, 1998), overlapt de erfelijkheid van SES en IQ voor de helft tot twee derde en kan tussen 20 en 40 % van de gemeten variabiliteit in SES-kenmerken verklaard worden door genetische verschillen in algemene intelligentie (Gottfredson, 2004). In een gezaghebbend overzichtsartikel concludeert Gottfredson (2004) dat algemene intelligentie (g-factor) de meest fundamentele causale factor is in de intergenerationele overdracht van sociale ongelijkheid. Ook is het verband tussen intelligentie en schoolresultaten ($r = .55$, Ceci, 2001) veel sterker dan het verband tussen SES en schoolresultaten.

Deze gegevens impliceren dat, indien men de invloed van sociale klasse wil nagaan op testprestaties, er gecontroleerd moet worden voor intelligentieverschillen. Dit gebeurt echter zelden of nooit. Een tweede belangrijke implicatie is dat het bestaan van prestatieverschillen tussen sociale klassen niet zomaar op het conto geschreven kan worden van het onderwijssysteem waarin deze verschillen voorkomen. Het gegeven dat SES-verschillen deels te wijten zijn aan in grote mate erfelijk bepaalde intelligentieverschillen verklaart waarom er nergens in de wereld een onderwijssysteem bestaat dat geen sociale ongelijkheid vertoont, zoals uit de PISA-studies blijkt. Over alle OECD-landen heen kan 15 % van de gemeten verschillen in wiskundeprestaties toegeschreven worden aan verschillen in SES (PISA, 2012, Volume 2), wat meteen betekent dat de overgrote proportie van de verschillen in wiskundescores niets met sociale klasse te maken heeft. De vraag is dus niet welk onderwijssysteem sociale ongelijkheid vertoont en welk niet, maar welk onderwijssysteem erin slaagt om de sociale ongelijkheid zo klein mogelijk te houden. Immers, de hier weergegeven feiten over de verwevenheid van intelligentie en SES minimaliseren in geen enkel opzicht het aanzienlijke belang van sociale factoren, integendeel, ze zijn en blijven een belangrijke hefboom om ieder kind optimale kansen te bieden (zie bijvoorbeeld de interessante studie van Boone en Van Houtte, 2013). Het is dan ook merkwaardig dat enkele Vlaamse sociologen het kennelijk heel moeilijk hebben met de rol van intelligentie en erfelijkheid, zoals blijkt uit enkele opvallende citaten: *'De verouderde theorie over aanleg leidt een hardnekkig bestaan. IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar enkel aanpassing aan de IQ-test. Het is de bedoeling van egalitair onderwijs dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus. De ideologie van aanleg draagt een ideologie uit die te bestempelen is als sociaal racisme'* (Nicaise, 2007 in *De school van de ongelijkheid*, pagina 88 en volgende); *'Een ander storend element dat opduikt in het debat betreft de erfelijkheid van cognitieve vaardigheden. Dat zal wel bestaan maar niemand kan zeggen welk deel van de gemeten cognitieve vaardigheden van een twaalfjarige het gevolg zijn van genen en welk deel van milieu. Wie beweert dat wel te kunnen of alleen al maar laat vermoeden dat hij het kan, is een charlatan die van een ernstig debat zou moeten worden uitgesloten'*

(Elchardus, 2012 in *De Morgen*). Wetenschappelijke feiten en het onderzoek ernaar zijn op zich niet problematisch, eventueel wel de omgang ermee. Het is uiteraard niet door het dogmatische ontkennen van wetenschappelijke feiten dat de sociale gelijkheid bevorderd wordt, integendeel, negatie kan leiden tot onjuiste adviezen die zelfs meer sociale ongelijkheid in de hand werken (zoals we in het vervolg nog zullen aantonen).

6.2 *Nieuwe analyses op grond van de PISA- en TIMSS-studies*

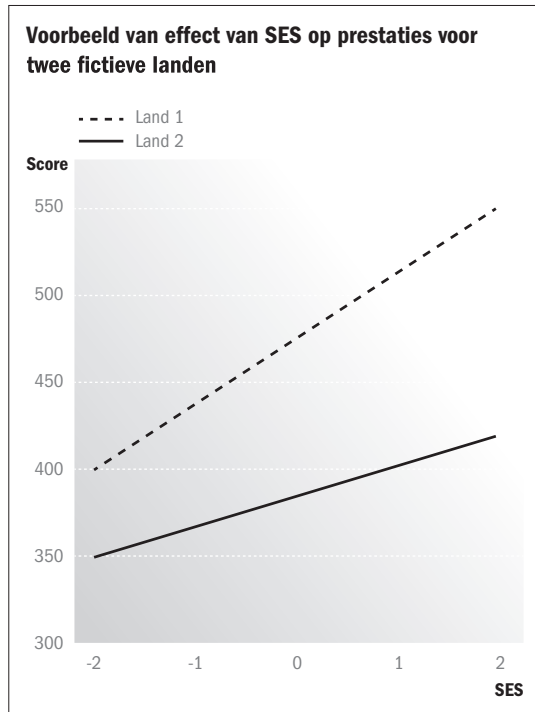
We presenteren hier een aantal nieuwe analyses die een heel ander licht werpen op de discussie over de effecten van onderwijsstructuren op het gemiddelde prestatieniveau en op al dan niet sociaal bepaalde verschillen in schoolprestaties. We geven hier alleen de grote lijnen weer, later zal daarover in een internationaal wetenschappelijk tijdschrift gepubliceerd worden.

6.2.1 *Metten van sociale ongelijkheid*

We gaan in deze analyse uit van het opvallende gegeven dat men in de bestaande studies betreffende ongelijkheid uitsluitend aandacht had voor de grootte van de verschillen tussen leeruitkomsten en voor de mate waarin die verschillen samenhangen met de sociaaleconomische status en helemaal niet voor het niveau van de prestaties zelf van de zwakste leerlingen. Nochtans zou men precies vanuit een sociale zorg verwachten dat men vooral begaan is met de reële kansen van jongeren die toch vooral voortvloeien uit hun reële kennis en vaardigheden. Hoewel in veel berichten en rapporten nog vaak verwezen wordt naar de grootte van de verschillen tussen de zwakst en de sterkst presterende leerlingen als index van ongelijke kansen, vindt men recentelijk toch enkele uitspraken die expliciet aangeven dat het doel niet 'gelijke uitkomsten' kan zijn, omdat kleine verschillen in prestaties tussen de zwakste en de sterkste leerlingen, maar beide op een laag niveau, helemaal niet wenselijk zijn (zie bijvoorbeeld in Lavrijsen en anderen, 2013; Jacobs en anderen, 2009). Vreemd genoeg heeft men een analoge redenering nooit toegepast op de meest gebruikte index van sociale ongelijkheid, namelijk het effect van SES op de gemeten prestaties. Zoals uit figuur 1 blijkt, zijn zowel de verschillen in prestaties alsook de verschillen naargelang van de SES-klassen voor land 1⁶² groter dan voor land 2, ondanks het feit dat in land 1 de zwakste presteer-

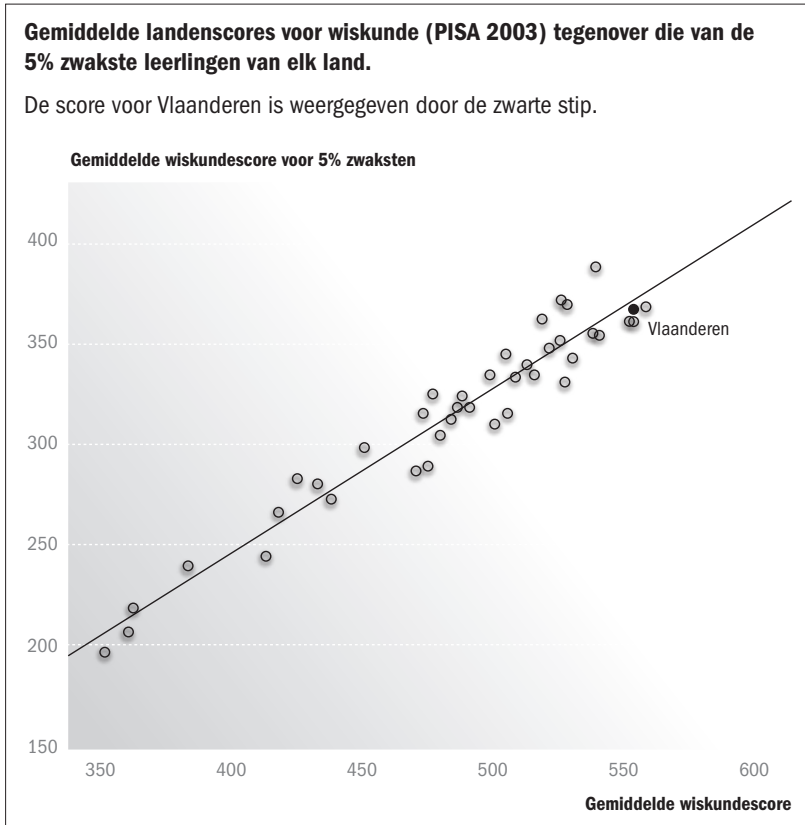
⁶² Nico Hirtt kiest in zijn recente analyse van de PISA-resultaten wel voor meer gelijke prestaties tussen de sociale klassen, ook al zouden de prestaties van de zwaksten wat lager zijn dan nu het geval is in Vlaanderen (Hirtt, 2014, pag. 47). Zijn argument dat het vooral de verschillen zijn die later op de arbeidsmarkt de grootste rol zullen spelen, gaat voorbij aan het feit dat de hogere scores van de zwakste leerlingen zeker kunnen leiden tot sterke sociale promotie (zie verder de meting van 'resilience'), en houdt er ook geen rekening mee dat lagere scores van de zwakste

ders aanzienlijk beter presteren dan die in land 2. Niemand zal opteren voor een onderwijspolitiek die eerder leidt naar de situatie van land 2 dan die van land 1. Toch heeft men zich in de meeste studies en rapporten (ook die van PISA) bijna uitsluitend gebaseerd op deze gebrekkige maten. Vermoedelijk is het onkritische hanteren van deze ongelijkheidsmaten deels het gevolg van een ideologisch ingegeven preoccupatie met het begrip 'gelijke kansen'.⁶³ Gelukkig heeft men in het meest recente PISA-rapport (2013) een nieuwe en veel interessantere maat toegevoegd, met name de 'resilience' (of veerkracht), dat is het percentage jongeren uit de laagste SES-klasse van een land (onderste kwart) dat in het hoogste kwart scoort op de prestatie maat over alle landen en na controle voor SES van dat land.



leerlingen ook gepaard gaan met zwakkere prestaties van alle leerlingen (zie verder in figuur 2). Met dit argument kiest Hirtt dus wel, ongewild wellicht, voor een nivellering naar beneden.

⁶³ Daarnaast speelde het wellicht ook een rol dat in het veel gebruikte basishandboek van Raudenbush en Bryk (2002) een dergelijke maat als voorbeeld gegeven werd voor het uitvoeren van een multilevel analyse. Dat uitstekende methodologische handboek doet uiteraard geen enkele uitspraak over de inhoudelijke interpretaties van deze maat. Dat het gebruik van de hellingsgraad als maat van verschil vaak problematisch is, heeft ook te maken met zogenaamde 'scale-dependency' waarbij vloer- en plafondeffecten kunnen optreden (zie Van den Broeck en Geudens, 2012).



We bespreken zo de relaties tussen al deze maten, maar eerst laten we een curve zien die op zich boekdelen spreekt en menige overweging waard is. In deze curve (zie figuur 2) wordt de gemiddelde wiskunde-prestatie van de 5 % zwakste leerlingen van elk land afgezet tegenover de gemiddelde wiskunde-prestatie van dat land (de data zijn voor PISA 2003). Hieruit blijkt dat de gemiddelde score van een land zeer sterk en wetmatig samenhangt met de gemiddelde score van de zwakste leerlingen (de correlatie is .966). Dit sterke wetmatige verband geldt blijkbaar altijd, ook bij andere vaardigheden zoals lezen (we vonden voor alle datasets, zowel die van PISA als die van TIMSS steeds correlaties hoger dan .90). Deze wetmatigheid is dus universeel. Bovendien zijn de correlaties tussen de gemiddelde scores van de 5 % zwakste en die van de 95 % sterkste leerlingen ook steeds zeer hoog (meestal rond .90). Wat kunnen we hieruit concluderen? 1) Dit betekent dat de prestaties van alle kinderen, zowel die van de zwakste als die van de knapste leerlingen, zeer sterk afhankelijk zijn van het algemene niveau van een land. Of anders gezegd, bij een verschuiving van het algemene niveau schuift de hele verdeling mee op. Zwakke

leerlingen blijven dus niet ter plaatse trappelen indien het algemene niveau stijgt, bijvoorbeeld als gevolg van een stijging bij de sterkere leerlingen. Dit is een bijzonder belangrijke bevinding: ze houdt in dat het lot van de zwakste en de sterkste leerlingen (en dus van alle leerlingen) heel sterk met elkaar verbonden is. Schoolprestaties zijn dus geen individuele aangelegenheid. Deze universele wetmatigheid weerspiegelt op kwantitatieve wijze het democratische en solidaire principe van het onderwijs: prestaties worden niet gelijk, maar ze zijn wel van elkaar afhankelijk. We dopen deze wet dan ook tot de *'fundamentele vergelijking van het onderwijs'*. Het is ook duidelijk dat vroege of late 'tracking' helemaal niets verandert aan deze wetmatigheid. Of leerlingen allen een min of meer zelfde curriculum krijgen aangeboden zoals in landen met late studiekeuze, of dat ze in andere landen vroeger in verschillende richtingen terechtkomen, de wet geldt onverkort. Of nog anders geformuleerd, wat een land ook doet om het algemene niveau omhoog te trekken, het komt altijd ten goede aan alle leerlingen, zowel de zwakke als de sterke. Van solidariteit gesproken! Bemerkt dat deze wet niet zou gelden indien onderwijs vooral de kansen van een specifieke groep ten goede zou komen (bijv. vooral van de sociaal-economisch sterkeren). Dat zou ongetwijfeld het geval zijn indien onderwijs sterk geïndividualiseerd wordt, waardoor het sociale effect van onderwijs (het elkaar meetrekken) zou verdwijnen. 2) Elke onderwijshervorming moet ernaar streven om te klimmen op de curve, dat wil zeggen het algemene niveau verhogen, omdat daarmee meteen gegarandeerd is dat alle leerlingen er profijt uithalen. Daarvoor is het dus niet nodig een onderwijsbeleid te voeren dat gericht is op één of andere doelgroep. 3) Op het ogenblik dat in onze media zwaar uitgehaald werd naar het Vlaamse onderwijs omdat het sociale ongelijkheid zou bestendigen, behoorden we in werkelijkheid tot de absolute wereldtop, niet alleen op het vlak van het algemene niveau, maar ook wat betreft de kansen die we gaven aan de zwakkere leerlingen, ongeacht wat de kenmerken ook mogen zijn van deze groep (bijvoorbeeld kansarm, lage SES, allochtone origine, enzovoort). We waren er ons nauwelijks van bewust, maar we hadden één van de beste onderwijssystemen ter wereld. Indien men dus op zoek wil naar een gidsland, Vlaanderen anno 1980 tot 2000 was er zo één. 4) Zoals bekend is Vlaanderen sinds 2003 wat gezakt op de ladder van het gemiddelde prestatieniveau in de peiling van PISA 2012, wat weerspiegeld wordt in een positie op de curve van figuur 2 die meer naar linksonder verschoven is. Dit impliceert echter wetmatig dat we het nu ook minder goed doen wat betreft kansen geven aan de zwakkeren, in tegenstelling tot wat de media berichtten op grond van een minder sterke impact van SES op de prestaties. Mocht u, lezer, zich afvragen hoe het mogelijk is dat deze duidelijke, eenvoudige, maar harde feiten door niemand gezien, laat staan gerapporteerd werden, dan moet het antwoord gezocht worden in de steeds weerkerende vaststelling, ook in het we-

tenschappelijke bedrijf, dat het aanhangen van een theorie, en zeker van een ideologische positie, doorgaans leidt tot een ernstige gezichtsvernaauwing waardoor men alleen die feiten ziet die passen in de theorie en men blind wordt voor alle feiten die daar niet in passen.

We gaan nu wat dieper in op de samenhang tussen de verschillende maten van sociale ongelijkheid die men doorgaans hanteert in wetenschappelijke publicaties en in allerlei rapporten, zoals de PISA-rapporten. Er worden daarbij vier verschillende maten gehanteerd: 1) de grootte van de verschillen tussen de zwakst en sterkst presterende leerlingen, of eventueel een spreidingsmaat (standaarddeviatie), 2) het effect van SES op de prestaties, uitgedrukt door de hellingsgraad van de regressielijn (zie figuur 1), 3) de samenhang tussen SES en de prestaties, uitgedrukt door een correlatiecoëfficiënt of door de proportie verklaarde variantie,⁶⁴ en 4) het percentage leerlingen ('resilience') dat erin slaagt om goede prestaties te leveren ondanks hun lagere SES-status. We hanteren daarnaast ook onze eigen maat, namelijk de gemiddelde score van de leerlingen onder percentiel vijf. Een belangrijk gegeven in het begrijpen van de verbanden tussen deze diverse maten is de samenhang die er bestaat tussen de gemiddelden van de landen en de mate waarin de leerlingen gespreid zijn (standaarddeviatie, SD) in de landen. Bij de rol van deze samenhang in het interpreteren van de sociale ongelijkheidsmaten is ook nooit eerder stilgestaan. Deze samenhang blijkt heel erg verschillend te zijn naargelang welk soort onderwijsuitkomsten gemeten wordt. Dat varieert van sterk negatieve correlaties, zoals in de TIMSS-peilingen (bijvoorbeeld -0.721 voor de vierde graad van leerlingen en -0.295 voor de achtste graad, TIMSS, 2011), over quasi nulcorrelaties (bijvoorbeeld 0.003 voor begrijpend lezen in PISA 2012), tot positieve correlaties (bijvoorbeeld 0.285 voor wetenschap en 0.638 voor wiskunde, beide in PISA 2012). Deze uiteenlopende cijfers lijken op het eerste gezicht nogal mysterieus, maar we komen er nog uitvoerig op terug in de bespreking van een theorie over prestatieverschillen die we hier voor het eerst presenteren. In tabel 1 worden de correlaties tussen de verschillende maten van sociale ongelijkheid weergegeven voor wiskunde PISA 2012.

⁶⁴ Een hoge correlatie of verklaarde variantie wordt verkregen indien de datapunten erg dicht liggen in de buurt van de regressielijn (zie figuur 1). Dus ook als de regressielijn vrij plat is (lage hellingsgraad), maar de datapunten er dicht tegen liggen, zijn de correlatie en verklaarde variantie heel hoog. De verschillen in prestaties worden dan heel goed verklaard door SES, ook al is het effect van SES op de prestaties niet groot.

Tabel 1 Samenhang (Pearson correlaties) tussen gemiddelde, standaarddeviatie en verschillende maten van sociale ongelijkheid voor de wiskunderesultaten (PISA 2012)

PISA 2012	SD	Helling SES	Var SES	Resilience	Pc5
Gemiddelde	.638**	.482**	-.133	.859**	.959**
SD		.713**	.116	.480**	.408**
Helling SES			.565**	.131	.327**
Var SES				-.272*	-.200
Resilience					.852**

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Helling SES is de hellingsgraad van het effect van SES op de wiskunde Prestaties, Var SES is de sterkte van het verband tussen SES en de wiskundescores.

Een eerste opvallende, maar logische bevinding is dat de nieuwe PISA-maat van 'resilience' zeer sterk samenhangt met onze eigen maat (gemiddelde van leerlingen onder Pc5). Ze meten dus allebei ongeveer hetzelfde. Een tweede bevinding is dat de PISA-maten onderling niet zo sterk samenhangen en blijkbaar elk een ander verhaal vertellen. Dat is ook de reden waarom men in het PISA-rapport de maten afzonderlijk bekijkt, maar zonder enig inzicht te geven in waarom ze niet goed samengaan. PISA formuleert wel allerlei adviezen voor de landen met een specifiek profiel van de gemiddelde prestatie van een land in combinatie met de twee klassieke ongelijkheidsmaten, namelijk hellingsgraad en verklaarde variantie. Met de directe maat van optimale kansen of sociale promotie, 'resilience', wordt daarbij echter geen rekening gehouden, kennelijk omdat men dan helemaal in de war zou raken. De twee klassieke ongelijkheidsmaten hangen redelijk goed samen ($r = .565$), wat te verwachten is omdat beide maten ook statistisch verwant zijn. Maar het belangrijkste is dat de beste maten, 'resilience' en het gemiddelde van de zwakste presteerders, helemaal niet convergeren met de twee klassieke maten. Bijvoorbeeld, hoe meer 'resiliente' leerlingen er zijn in een land, of hoe hoger de gemiddelde score van de zwakste leerlingen in een land, hoe sterker juist het effect is van de sociale klasse. In dit geval moet je dus hopen dat er een effect is van sociale klasse! Hoe valt dit te begrijpen? Als we naar de meest klassieke maat kijken, namelijk de spreiding tussen de leerlingen, dan wordt het al iets inzichtelijker. Deze maat hangt sterk samen met het effect van SES (de hellingsgraad), wat logisch is omdat, wanneer er meer spreiding is in prestatiescores, er ook meer ruimte is om de helling van de regressielijn te laten oplopen (met de verklaarde variantie is er slechts een erg matig verband). Maar in dit specifieke geval (wiskunde PISA 2012), waar een grotere spreiding in een land samengaat met een hoger gemid-

delde van dat land, is het gegeven de wetmatigheid uit figuur 2 logisch dat naarmate de spreiding groter is, er ook meer leerlingen zijn die ‘resilient’ zijn en de gemiddelde score van de zwakste leerlingen van dat land ook hoger ligt.

Bovendien heeft men in de bestaande analyses nooit rekening gehouden met het feit dat de verschillen in de socio-economische status van de leerlingen niet in ieder land even groot zijn: in sommige maatschappelijk homogene landen zijn die verschillen vrij klein, in maatschappelijk heterogene of diverse landen zijn ze groot. Deze reële vooraf bestaande maatschappelijke verschillen hebben ook een invloed op de verschillende maten van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Zo leiden grotere maatschappelijke verschillen, zo blijkt uit de PISA-resultaten, doorgaans tot een lagere gemiddelde prestatie, tot een sterker verband tussen SES en de prestaties, tot een kleinere hellingsgraad (de X-as in figuur 1 wordt als het ware uitgerekt), tot minder ‘resiliente’ leerlingen, en tot een lagere gemiddelde score voor de 5 % zwakst presterende leerlingen. Kortom, als men niet controleert voor deze maatschappelijke diversiteit, komt men al gauw tot verkeerde conclusies wat betreft de sociale ongelijkheid die het onderwijs in een land in stand houdt of veroorzaakt (zie verder voor Vlaanderen).

Als we nu naar de andere datasets kijken, waarin de correlatie tussen gemiddelde en spreiding van een land soms nul is en soms negatief, dan blijft de conclusie nog altijd overeind dat de klassieke maten soms niets zeggen over en soms het tegenovergestelde zeggen van de twee nieuwe en veel betere maten. Alleen in het geval van een negatieve correlatie tussen gemiddelde en spreiding liggen de vier maten meer in elkaars verlengde. Dit is gemakkelijk in te zien omdat een hoger gemiddelde zoals steeds leidt tot meer ‘resilience’ en hogere scores voor de zwakste presteerders (Pc5), en de kleinere spreiding leidt in dat geval tot een kleinere hellingshoek en een kleinere verklaarde variantie van SES. Dit betekent dat mochten toevallig eerder studies in de media komen waarin negatieve correlaties voorkomen tussen gemiddelde en spreiding van een land, zoals in een aantal TIMSS-studies, dan zou de conclusie voor landen die een hoog gemiddelde laten optekenen, zoals Vlaanderen, stevast luiden dat dergelijke landen ook kleinere verschillen laten zien tussen de sociale klassen of tussen de zwakke en sterkere leerlingen.

6.2.2 *De invloed van vroege versus late studiekeuze (of ‘tracking’)*

Een belangrijk discussiepunt in het debat over de hervorming van het secundair onderwijs is de vraag of late studiekeuze (‘late tracking’) eerder leidt naar meer sociale gelijkheid zonder afbreuk te doen aan het algemene niveau dan vroege studiekeuze (‘early tracking’). We kijken eerst naar de effecten op het algemene niveau, het gemiddelde dus van de landen. Voor de vijf datasets die we in beschou-

wing namen, met name de drie PISA-metingen van 2012 en de twee TIMSS-metingen van 2011, zijn alle correlaties tussen de leeftijd waarop de studiekeuze gemaakt wordt en het gemiddelde van een land licht negatief (variërend van $-.067$ tot $-.170$), maar steeds niet statistisch significant. Dus, hoewel er een lichte trend is (misschien over de datasets heen wel significant) in de richting van betere prestaties bij 'early tracking', bieden deze data steun voor de stelling van Lavrijsen en anderen dat het effect van 'tracking' op het gemiddelde niveau verwaarloosbaar is en dat er geen niveaudaling zal optreden, althans voor de PISA-metingen, indien men een hervorming zou doorvoeren met een latere studiekeuze. Hier zijn echter twee kanttekeningen op hun plaats. Ten eerste gaat het hier slechts om correlaties en wordt hier niet gecontroleerd voor storende variabelen (landen kunnen voor heel wat andere variabelen verschillen), maar de uitkomsten zijn wel consistent over de datasets. Ten tweede en minstens zo belangrijk is de opmerking dat deze conclusie uitsluitend geldt voor de gemeten uitkomsten in de diverse landenvergelijkingen. Typisch is dat daarin in grote mate (zeker in de PISA-studies) brede, algemene kennis en vaardigheden gemeten worden (bijvoorbeeld wiskunde lijkt in PISA 2012 door het soort items dat men gebruikt ook sterk op verbale intelligentie). In de literatuur wordt dit argument vaak over het hoofd gezien en doet men alsof die peilingen representatief zijn voor alle schoolse kennis en vaardigheden. Mocht men meer specifieke leerdomeinen meten die eigen zijn aan specifieke studierichtingen, dan zou dat een heel ander plaatje kunnen opleveren. Alleszins leidt 'late tracking' niet tot wat het beoogt, nl. een betere algemene kennis.

Het is nu interessant na te gaan wat landen met late tracking die hoog scores zoal gemeen hebben en wat landen met vroege tracking die hoog scores kenmerkt. De hoog scorende late 'trackers' zijn bijna zonder uitzondering Oosterse landen ofwel Scandinavische landen, terwijl hoog scorende vroege 'trackers' meestal West- of Midden-Europese landen zijn (Nederland, Duitsland, België, Zwitserland, Tsjechië en Oostenrijk). Deze constatering roept de hypothese op dat de sociaal-maatschappelijke samenstelling of diversiteit van een bevolking misschien een belangrijke modererende variabele is in het verband tussen tijdstip van tracking en gemiddelde prestatie. Om de onderwijskundige uitdaging waarmee landen geconfronteerd worden zo goed als mogelijk te meten, namen we voor ieder land het percentage anderstalige immigranten leerlingen en wogen dit aan de hand van de SES van deze leerlingen (hoe meer anderstalige immigranten leerlingen met een lage SES, hoe hoger de index). Op grond van deze gecombineerde diversiteitsindex verdeelden we de landen in drie gelijke groepen. Vervolgens berekenden we het interactie-effect om na te gaan of het effect van vroege vs. late tracking anders is naargelang de diversiteitsindex van een land. Het effect van de leeftijd van tracking bleek inderdaad verschillend te zijn naargelang een land een hoge, gematigde, of

lage diversiteitsindex heeft. Uit onze analyse bleek dat landen met een hoge diversiteitsindex, zoals België (en Vlaanderen), waarschijnlijk beter af zijn met een systeem van vroege studiekeuze, terwijl het voor landen met een gematigde of lage diversiteitsindex weinig rol speelt welk onderwijssysteem ze kiezen.

Wat zijn nu de effecten van vroege versus late studiekeuze op de kansen die leerlingen uit minder bedeelde middens krijgen? Hier luidde de conclusie bijna unisono dat vroege studiekeuze leidt tot grotere sociale ongelijkheid. De data geven echter een genuanceerd antwoord op deze vraag. Ten eerste geven de data ondubbelzinnig aan dat 'late tracking' inderdaad samengaat met een kleinere spreiding van de scores in een land en vooral met een kleiner effect van SES op de prestaties (hellingsgraad) en ook met een minder sterke samenhang tussen SES en prestaties (verklaarde variantie). De correlaties tussen leeftijd van 'tracking' en beide sociale ongelijkheidsmaten liggen in de grootteorde van .30 tot .40. Met 'late tracking' krijg je dus wat je beoogt, namelijk homogenisering.⁶⁵ Ondertussen weten we dat deze maten niet echt veel zeggen over de reële kansen die kinderen krijgen via het onderwijs; daarom luidt de cruciale vraag wat het effect is van 'tracking' op de twee nieuwe maten. Daar is het effect net als bij het effect op de gemiddelde prestaties zo goed als onbestaande: de correlaties tussen leeftijd van 'tracking' en beide maten is weer telkens negatief, maar klein (variërend van -.060 tot -.129) en niet significant. Hier hebben de voorstanders van 'late tracking' dus geen punt, je lost er de problemen van sociale ongelijkheid niet mee op, of beter gezegd, de verschillen worden wel kleiner tussen de sociale klassen, maar het niveau van de allerzwaksten wordt er niet mee opgekrikt. Onze analyses lijken dus uit te draaien op een match nul: geen effect van 'tracking' op algemeen niveau (punt voor de voorstanders van 'late tracking'), maar ook geen effect van 'tracking' op de onderwijskansen geboden aan de sociaal zwakkeren (punt voor de tegenstanders van 'late tracking'). Of anders gezegd: 'tracking' lijkt er niet veel toe te doen, waar het echt om draait is het algemene niveau te verhogen in de zekerheid dat dit iedere leerling ten goede komt, ook de zwakkere. Maar opnieuw kunnen we de analyses verfijnen door na te gaan of de effecten van tracking op het bieden van kansen verschillend zijn voor landen met een verschillende diversiteitsindex. Omdat het gemiddelde van een land sterk samenhangt met de gemiddelde score van de leerlingen die onder percentiel 5 scoren, is het weinig verwonderlijk dat

⁶⁵ Deze conclusie interpreteert het verband tussen het tijdstip van studiekeuze en de sociale ongelijkheidsmaten in termen van een oorzakelijk effect van het tijdstip van studiekeuze op die maten. Het kan echter ook omgekeerd zijn, met name dat landen die homogener zijn op het vlak van SES eerder kiezen voor late studiekeuze. Indien echter gecontroleerd wordt voor de sociaaleconomische diversiteit van een land, dan blijft het gerapporteerde verband overeind, wat een indicatie is voor een oorzakelijk effect van het tijdstip van studiekeuze op sociale gelijkheid in prestaties.

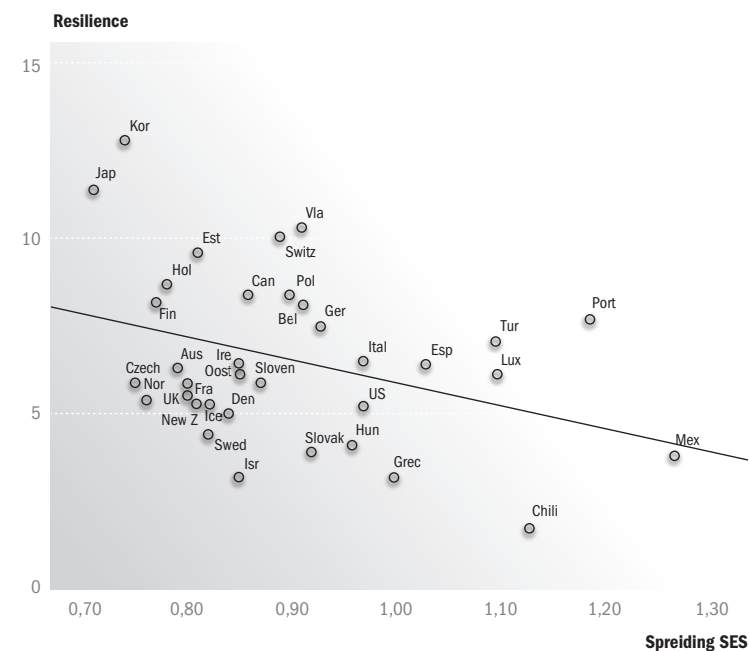
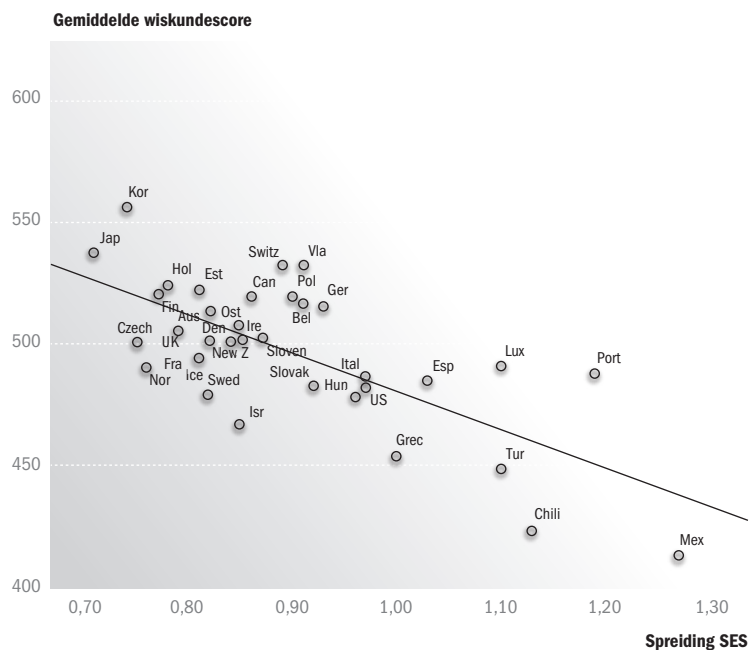
ook hier een significant interactie-effect gevonden werd. Voor 'resilience' was het interactie-effect net niet significant. Ook hier ziet het er dus naar uit dat landen met een hoge diversiteitsindex betere kansen realiseren voor zwakkere leerlingen indien die landen vroege trackers zijn. Voor landen met een lage diversiteitsindex zou het kunnen dat late tracking beter is voor de zwakkere leerlingen, gezien de trend die we observeerden in die richting voor de gemiddelde wiskundescore van de zwakst scorende leerlingen van een land (onder Pc 5).

6.2.3 Sociale (on)gelijkheid in Vlaanderen

Het Vlaamse onderwijs realiseert inderdaad geen gelijke kansen (geen enkel land overigens), maar geeft jongeren uit kansarmere milieus wel veel betere kansen dan in landen waar het gemiddelde laag ligt. De gemiddelde score van jongeren met lage socio-economische status bedraagt in Vlaanderen voor wiskunde (PISA 2012) 488 punten. Daarmee scoort Vlaanderen het tweede hoogst in Europa (na Estland). Vlaanderen heeft zelfs het hoogste percentage (10,3 %) 'resiliente' jongeren van heel Europa (zowel jongens als meisjes, dus geen genderverschil). Dat betekent dus dat we de meeste jongeren hebben uit de laagste SES-klasse (onderste kwart) die in het hoogste kwart scoren voor wiskunde (over alle landen en na controle voor SES). Als we bovendien rekening houden met de reële maatschappelijke diversiteit, dan prijkt Vlaanderen ook geheel bovenaan het Europese peloton, zowel voor de gemiddelde wiskundescore als voor het percentage 'resiliente' leerlingen (zie figuur 3: hoe hoger een land boven de regressielijn ligt, hoe gunstiger). Uit figuur 3 blijkt ook dat de sociaaleconomische diversiteit in een land een sterke predictor is van zowel het algemene prestatieniveau als van de mate van 'resilience'. Het is zelfs een betere predictor dan het gemiddelde SES van een land.

Het zijn weliswaar geen gelijke kansen, maar wel de best mogelijke kansen van heel Europa. Hiermee doen we het aanzienlijk beter dan alle comprehensieve landen in Europa. Het percentage jongeren met lage SES dat ook in het laagste kwart scoort voor wiskunde is 3,6 % in Vlaanderen. Ook daarmee zitten we bij de goede landen wat betreft het voorkomen van de sociale determinatie van kansarmoede. Finland, voor velen een gidsland, maakt in PISA 2012 niet alleen een flinke duik wat de gemiddelde score betreft, maar doet het ook helemaal niet goed op het vlak van sociale ongelijkheid. Zo is bijvoorbeeld het verschil tussen de score van jongeren met en zonder een immigratieachtergrond na controle voor SES er niet kleiner dan in Vlaanderen. PISA 2012 geeft voor een aantal landen ook de interessante mogelijkheid om immigrante leerlingen uit eenzelfde land van herkomst en met een vergelijkbare socio-economische status, maar die in verschillende landen terechtkomen, met elkaar te vergelijken. Zo presteren leerlingen van

Gemiddelde wiskunde-prestatie en percentage 'resiliente' leerlingen in functie van de diversiteit in de socio-economische status (PISA 2012 voor OECD-landen).



Turkse oorsprong die in België naar school gaan veel beter dan Turkse leerlingen met een vergelijkbare socio-economische status, maar die in Finland naar school gaan. Dat verschil bedraagt zo maar eventjes 55 scorepunten, dat is meer dan het equivalent van één jaar scholing (PISA 2012, Volume II, pagina 84). Finland creëert dus, ondanks het erg egalitaire systeem, grotere verschillen tussen migranten en autochtonen dan bij ons het geval is.

6.2.4 Andere opvallende resultaten uit PISA 2012

We bespreken hier ten slotte nog enkele opvallende resultaten uit de PISA-rapporten van 2012, die misschien niet altijd de aandacht zullen krijgen die ze verdienen in het onderwijsdebat. Ten eerste blijkt dat leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de onderwijstaal duidelijk zwakker scoren (dit werd wel duidelijk vermeld in het rapport van de UGent over de Vlaamse resultaten van PISA 2012). Dat geldt voor alle landen. Hierin is een argument te vinden voor het belang van de taal als middel om kansen te verbeteren. Opvallend is dat Vlaamse immigrante leerlingen bijna even hoog scoren als het algemeen gemiddelde in Zweden, en indien deze immigrante leerlingen thuis Nederlands spreken, dan scoren ze precies even hoog als de gemiddelde leerling in Zweden. Vervolgens blijkt uit de vragen die betrekking hadden op groeperingsvormen dat binnenklasdifferentiatie ('ability grouping' of groeperen naar niveau binnen een klas) een negatief effect heeft op de wiskundeprestaties: scholen die aangeven geen differentiatie toe te passen in de klas scoren 17 punten hoger (500) dan scholen die aangeven die toe te passen in alle klassen (483). De suggestie van voorstanders van comprehensief onderwijs om ter compensatie dergelijke differentiatie toe te passen, vindt hier geen steun. Als leerlingen zeggen dat iedere les verschillende taken gegeven worden aan zwakkere en aan sterke leerlingen, dan ligt de gemiddelde wiskunde-score 37 punten lager dan wanneer ze rapporteren dat dit zelden of nooit het geval is. Als ze zeggen dat groepswork iedere les voorkomt dan scoren deze leerlingen 56 punten lager dan wanneer dat zelden of nooit het geval is. Als wiskundeleraren zeggen dat ze de sociale en emotionele ontwikkeling even belangrijk vinden als het verwerven van kennis, dan scoren de leerlingen 12 punten lager (488) dan wanneer leraren rapporteren dat ze het daar niet eens mee zijn (500).

Ten slotte bieden de PISA-resultaten ook de mogelijkheid om een antwoord te geven op de actuele vraag of zittenblijven leidt tot negatieve effecten. Door op het niveau van het onderwijssysteem te kijken, wordt het probleem ontlopen van de selectiebias die de conclusies van de bestaande studies op het niveau van de leerling ernstig bemoeilijken (zie Rapport 'Zittenblijven in vraag gesteld: een genuanceerde en kritische analyse,' Van den Broeck, 2013). Als we uitsluitend de landen in ogenschouw nemen die min of meer vergelijkbaar zijn met Vlaanderen, met

name de OECD-landen, dan is er geen significant verband tussen het percentage zittenblijvers in een land en de gemiddelde wiskundescore ($r = -.139$, $p = .43$). Mocht de stelling van de radicale tegenstanders van zittenblijven correct zijn dat zittenblijven leidt tot sterk negatieve effecten, dan zou men hier minstens een significant effect verwacht hebben, ook al is hierbij niet gecontroleerd voor storende variabelen. Kennelijk doet het percentage zittenblijvers er niet veel toe, tenminste wat betreft het algemene niveau. Vanzelfsprekend kan men dit percentage het best niet al te fel laten oplopen vanwege psychosociale redenen. Een opvallende bevinding is dat er blijkbaar een sterk verband bestaat tussen de socio-economische diversiteit in een land (standaarddeviatie SES) en het percentage zittenblijvers ($r = .59$). Kennelijk proberen landen deze diversiteit op te vangen of te reguleren via het zittenblijven. Landen met een lagere spreiding in SES, zoals de meeste Aziatische en Scandinavische landen, hebben daar minder problemen mee.

7 Naar een theoretische onderbouwing van de dynamiek van prestatieverdelingen

7.1 Theoretische uitgangspunten

Om een precies inzicht te krijgen in de reden waarom de relatie tussen het gemiddelde van de prestaties van een land soms samengaat met een grotere spreiding in een land en soms met een kleinere spreiding, is het cruciaal om de specifieke toetsen in de PISA- en TIMSS-peilingen van naderbij te bekijken. Bij de TIMSS-peilingen gaat het over meer specifieke wiskundige kennis en vaardigheden die als het ware 'bovenaan' begrensd zijn door het feit dat de betere leerlingen de oefeningen en vragen in grote mate correct kunnen oplossen. Bij de PISA-metingen echter gaat het bijvoorbeeld bij wiskunde en wetenschappen om kennis en vaardigheden die 'bovenaan' veel minder begrensd zijn: een topscore is er slechts voor enkelingen weggelegd. Dit onderscheid leidt tot de formulering van drie basisstellingen die theoretisch en mathematisch onderbouwd kunnen worden.

- 1) *Als de gemeten vaardigheid of kennis in de doelgroep (land, school, klas, enzovoort) min of meer goed gekend, beheerst of geautomatiseerd kan worden, dan zal er een negatief verband optreden tussen het gemiddelde van de doelgroep en de spreiding binnen de groepen.* De theoretische reden hiervoor is dat de verdeling van scores aan de bovenkant als het ware ingedrukt wordt waardoor de spreiding afneemt. Bij verschuiving van de verdeling schuiven vooral de zwakkere presteerders op. We ontdekten deze wetmatigheid voor

het eerst naar aanleiding van ons onderzoek naar de technische leesvaardigheid van kinderen en de verschillen die daarbij optreden. In 2004 presenteerden we een lezing waarin aangetoond werd dat er een quasiperfect lineair verband bestaat tussen het gemiddelde van de leesscores (gemeten door middel van reactietijden) van een groep kinderen en de spreiding tussen de kinderen in een groep (Van den Broeck, 2004). Net zoals wij toonden Wagenmakers en Brown (2007) aan dat de automatiseringstheorie van Logan dit perfecte verband mathematisch kan verklaren. Daarnaast bespreken zij nog een tweede model dat ook in staat is om dit verband theoretisch te interpreteren. Deze kleine uitweiding laat ons meteen toe om een belangrijke kanttekening te plaatsen bij de PISA-toetsen die de leesvaardigheid toetsen. Bij de vergelijkingen tussen landen is er kennelijk nooit aan gedacht dat leren lezen niet in elk land even moeilijk is. Vooral Engels is erg moeilijk vanwege de onregelmatige orthografie, terwijl bijvoorbeeld Fins bijzonder regelmatig is en daardoor veel gemakkelijker om aan te leren. In de mate dat de technische leesvaardigheid een rol speelt in de toetsen voor begrijpend lezen, zal dit ook een effect hebben op de gemiddelde score van een land en zal ook de correlatie tussen het gemiddelde van een land en de spreiding in een land naar beneden geduwd worden (de correlatie in PISA 2012 voor begrijpend lezen was .003).

- 2) *Als de gemeten kennis of vaardigheid in de doelgroep nog groeimarge heeft (en dus te moeilijk is voor de zwakkeren), dan zal er een positief verband optreden tussen het gemiddelde van de groep en de spreiding binnen de groepen.* De theoretische verklaring hiervoor is dat in dit geval de verdeling aan de 'bovenkant openstaat' en steeds verder kan verschuiven bij betere beheersing, terwijl er onderaan wel een begrenzing is. De spreiding neemt dan toe bij betere beheersing, mede omdat bij een dergelijke moeilijkere vaardigheid de zwakkere presteerders onderaan wat minder opschuiven dan de sterke leerlingen bovenaan.
- 3) *Als de vaardigheid tussen de eerste en tweede situatie in ligt, (bijvoorbeeld zoals bij begrijpend lezen in PISA 2012), dan kan er een nulcorrelatie optreden tussen het gemiddelde en de spreiding van de scores.* In dit geval verschuift de hele distributie netjes mee, zodat de spreiding dezelfde blijft.

7.2 Onderwijskundige implicaties van de theorie van de dynamiek van prestatieverdelingen

De geformuleerde theoretische uitgangspunten stellen ons nu voor het eerst in staat om onderwijskundige implicaties te formuleren die rechtstreeks gegrond zijn

in empirisch afgeleide wetmatigheden. Tot nog toe waren adviezen over omgaan met verschillen in het onderwijs in hoofdzaak gebaseerd op intuïtie en enkele empirische studies, maar niet op een theoretische basis. We formuleren puntsgevijs een aantal implicaties.

- 1) In een klas zit je per definitie bijna altijd in de eerste situatie van de geformuleerde basisstellingen omdat de aangeleerde kennis en/of vaardigheden bedoeld zijn om beheerst te worden door alle leerlingen in de klas. Als je hier klassikaal werkt met het oog op het meetrekken van alle leerlingen, trek je ook het gemiddelde naar boven en houd je meteen de verschillen klein. Omgekeerd, als je iets doet in de klas waardoor de verschillen toeneemen, dan daalt het gemiddelde onvermijdelijk. Hieruit volgt dat convergente differentiatie, waarbij je de zwakkere leerlingen bijtrekt, goed werkt omdat je daardoor de verschillen kleiner maakt en meteen het gemiddelde naar boven haalt. Ook 'peer tutoring' en coöperatief leren zijn didactische technieken die een gelijkaardig effect kunnen hebben. Divergente differentiatie echter doet wat ermee bedoeld is, namelijk verschillen maken en doet daardoor het klassengemiddelde onvermijdelijk dalen. Dit betekent dat het idee van de overheid om in te zetten op divergente differentiatie als oplossing om tegemoet te komen aan intellectuele verschillen of verschillen in abstractievermogen, als alle leerlingen samengebracht worden in een gemeenschappelijke eerste graad, niet de verhoopte effecten kan hebben. Dit is ook wat zoveel leraren uit het so terecht aanvoelen als een 'mission impossible'. In dat geval zal er wetmatig wel een niveaudaling optreden.
- 2) Als je leerlingen, bijvoorbeeld bij comprehensief onderwijs, in één klas samen zet, die echter niet allen de aangeboden leerstof kunnen beheersen (omwille van verschillen in abstractievermogen), dan leidt dat alleen tot meer gelijkheid (minder spreiding) voor kennis en vaardigheden die iedereen wel kan beheersen (bijvoorbeeld basiskennis). Maar voor de moeilijkere vaardigheden zul je dan moeten differentiëren, wat dan tot grotere verschillen leidt voor die leerstof. Dan krijg je feitelijk een differentiatie naar intellectuele capaciteiten. Zoals we al vermeldden, leidt een dergelijke binnenklasdifferentiatie niet tot een beter algemeen niveau en daardoor (wegens het wetmatige verband uit figuur 1) ook niet tot betere kansen voor de zwakkeren.
- 3) Het argument dat 'early tracking' vooral een differentiatie creëert vanuit socio-economische status en daardoor de talenten van leerlingen onbenut laat, impliceert dat systemen van 'late tracking' tot betere algemene resultaten zouden moeten leiden. Dat doen ze echter niet, zoals onder meer PISA 2012 aantoont. Dit feit impliceert dat er door vroege 'tracking' niet meer talenten onbenut blijven (denk ook aan de data over 'resilience').

- 4) De discussie over vroege vs. late tracking moet echter niet alleen beantwoord worden aan de hand van het vraagstuk van de sociale ongelijkheid. De vraag vanaf welke leeftijd het zinvol is om leerlingen te groeperen in verschillende tracks heeft ook een belangrijk onderwijskundig aspect. Het antwoord op deze vraag is afhankelijk van hoeveel algemene basiskennis men wil aanbieden en hoe vroeg je meer specifieke vaardigheden en kennis moet aanbieden opdat leren optimaal zou zijn. Dit zijn echter moeilijke vragen die niet door de studies over sociale ongelijkheid beantwoord kunnen worden. Daar wordt immers niet gepeild naar beheersing van die meer specifieke kennis. Dit zijn echt onderwijskundige vragen en geen sociologische kwesties. Ze toch benaderen als in hoofdzaak sociologische of zelfs economische kwesties doet dan ook onrecht aan het onderwijs.

8 De aantrekkingskracht van het verhaal der talenten

Wat hier niet onbesproken kan blijven, is de rage van de meervoudige intelligenties of talenten, die zonder overdrijven het hele onderwijslandschap overspoelt. Van kleuterklas, lagere school, tot de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs, alle zijn ze expliciet geïnspireerd door het verhaal der talenten. Omdat deze theorie en deze ideeën zo invloedrijk zijn en sinds korte tijd overal toegepast worden, is het goed om daar wat dieper op in te gaan.

8.1 *Talenten als enige bron van verschillen*

Op het niveau van het secundair onderwijs functioneert het verhaal der talenten eerder als een richtinggevende ideologie en niet zozeer als een concrete theorie waaruit allerlei praktische didactische richtlijnen afgeleid kunnen worden, zoals dat wel het geval is in het basisonderwijs waar men de theorie der meervoudige intelligentie van Howard Gardner meer en meer toepast. Een kritische analyse van de ideologie der talenten is al gemaakt door onze collega Jan Masschelein, die in zijn boeiende lezing 'Onderwijs: een publieke kwestie? Emancipatie en gelijkheid als "essentie" van de school' (2009) op indringende wijze laat zien dat in deze visie het onderwijs als een detectiemachine functioneert van aangeboren talenten en als een apparaat van 'matching' zodat elk individu op de juiste plek terecht komt op de arbeidsmarkt. Hier zit dus ook een economische logica achter. Het onderwijsbeleid en de pleitbezorgers van een structuurhervorming om meer sociale gelijkheid te bewerkstelligen hebben dus helemaal geen probleem met ongelijkheden. Integendeel, werken met talenten gaat juist uit van ongelijkheden, met

name verschillen in talenten. Wat ze echter niet willen, is dat die verschillen bepaald worden door socio-economische factoren. Ze mogen dus wel bepaald worden door genetische, aangeboren verschillen, want zo worden talenten beschouwd. Bemerk hoe de twee tendensen van naturalisme en hyperindividualisme hier samenkomen.

Zonder het te beseffen zit men hier eigenlijk dicht bij heel oude denkbeelden (zie ook Furedi, 2009). Voor WO II ging men er ook vanuit dat sommige kinderen goed waren met hun hoofd en andere goed waren met hun handen. Het onderwijssysteem was zo georganiseerd dat kinderen met 'aangeboren' schoolse kwaliteiten gescheiden werden van diegenen die alleen goed waren voor een training van de handvaardigheden. Deze hiërarchie, die in feite grotendeels een weerspiegeling was van sociale omstandigheden, werd gelegitimeerd door de stelling dat kinderen geschikt waren voor verschillende rollen in de maatschappij. In de periode erna heeft men gelukkig dit elitaire denkbeeld verlaten, mede door de kennis in de wetenschap over de algemene cognitieve capaciteiten van de mens. Maar nu zijn we dus terug bij af. Opnieuw worden kinderen netjes ingedeeld in allerlei aangeboren categorieën op basis van hun leerstijlen en soorten intelligentie die ze zouden hebben. Ook al hebben sommige sociale wetenschappers het erg moeilijk met de rol van erfelijkheid in intelligentie en vandaar met de mogelijkheid dat het behoren tot één of andere sociale klasse ook deels genetisch bepaald zou worden, toch zien we dat dezelfde wetenschappers soms onomwonden pleiten voor een meritocratisch model waar elk talent op de juiste plaats in de maatschappij terecht komt. Per aannname zouden intelligentieverschillen toch gelijk verdeeld zijn over de sociale klassen (quod non). Zij die een structuurhervorming vooral zien als een hefboom om sociale ongelijkheden weg te werken, hebben ons inziens onvoldoende in de gaten dat juist door zo sterk de intelligentieverschillen, verschillen in abstractievermogen, of verschillen in andere talenten, te benadrukken en te verbinden met een quasi neoliberal meritocratisch idee, ze waarmaken wat ze zeggen te willen bestrijden, met name sociale ongelijkheid. Precies vanwege de wederzijdse beïnvloeding van sociale en erfelijke factoren bij het tot stand komen van intelligentieverschillen, zullen onherroepelijk ook sociale factoren een rol spelen in de indeling die ze willen maken (bijvoorbeeld tussen een abstracte leerlijn en een meer toegepaste of praktische). De school gebaseerd op het verhaal der talenten is dan ook bij uitstek 'de school van de ongelijkheid'. We brengen hier met instemming het vlijmscherpe citaat van de bekende Nederlandse hoogleraar en natuurkundige, Vincent Icke, in herinnering. *'Het onderwijs wordt vernietigd door een dodelijke cocktail van linkse zendingsdrang en rechts egoïsme. Dodelijk is nauwelijks overdreven, aan onwetendheid valt heel veel te verdienen, en het is niet voor niets dat in totalitaire landen opzettelijk gebeurt wat bij ons min of meer toe-*

vallig tot stand komt, namelijk de stelselmatige ondermijning van geleerdheid en rede. Domheid maakt de bevolking dociel, zodat die zich makkelijker laat drijven door paniekverhalen over Wall Street, terrorisme, vogelgriep of vergrijzing.'

8.2 De theorie en praktijk van de meervoudige intelligenties

Volgens Gardners theorie van de multipele intelligenties (MI) zijn sommige mensen superintelligent op één specifiek domein, maar hebben helemaal geen hoge algemene intelligentie of g-factor (bijvoorbeeld Mozart, Bach) en zijn er ook mensen met een lage intelligentie die toch geweldige geheugenprestaties kunnen leveren. Volgens Gardner is intelligentie dus altijd gebonden aan een specifieke inhoud, in tegenstelling tot de g-factor. Hij onderscheidt acht vormen van intelligentie, waarvan er slechts drie gemeten worden door klassieke IQ-tests (linguïstische, logisch-wiskundige, spatiale, muzikale, lichaamskinetische, naturalistische, interpersoonlijke en intrapersoonlijke intelligentie). Volgens Gardner hecht men in de westerse wereld te veel belang aan de klassieke vormen van intelligentie, terwijl andere vormen in de geschiedenis en de cultuur vaak veel belangrijker waren, zoals literaire, muzikale en grafische kunsten. Deze theorie die de basis vormt van het werken met talenten in ons basisonderwijs is in wetenschappelijke kringen echter zeer omstreden en met goede redenen. We noemen de belangrijkste wetenschappelijke bezwaren kort om daarna wat dieper in te gaan op de gevolgen voor de onderwijspraktijk. Ten eerste is helemaal niet duidelijk waarom Gardner precies deze acht intelligenties noemde. Eerst waren er zeven, daarna acht en nu denkt hij aan een negende (de existentiële). Men zou echter gemakkelijk zelf een aantal andere talenten kunnen noemen die er nu niet bijstaan. Bijvoorbeeld geheugen, visuele informatieverwerking, auditieve verwerking, enzovoort. Gardner noemt wel een aantal criteria waaraan voldaan moet zijn opdat een talent opgenomen kan worden in het lijstje. Zo moet er onder meer evidentie zijn voor geïsoleerde hersensystemen, moet elke intelligentie een eigen ontwikkelingsverloop hebben, moet er evolutionaire evidentie zijn, ook experimenteel psychologisch bewijs en psychometrisch bewijs. Zelfs de aanhangers geven toe dat aan geen enkele van deze criteria echt voldaan is. Het belangrijkste probleem, gesignaleerd door zowat alle belangrijke intelligentieonderzoekers, is dat buiten de eerste drie, het niet gaat om intelligenties, maar om specifieke talenten. Dergelijke specifieke talenten zijn er natuurlijk nog veel meer (bijvoorbeeld schaken, pottenbakken, tennissen, inbreken, bedriegen, kruiptvoetballen). Gardner ontkent dus in feite het bestaan van de algemene intelligentie. Maar in alle recente modellen blijkt dat die g-factor wel degelijk bestaat, ook al zitten daaronder heel wat specifieke factoren.

De aantrekkingskracht van zijn theorie voor het onderwijs heeft natuurlijk te maken met de implicatie dat iedereen op de een of andere manier intelligent is. Dus ook kinderen die volgens de klassieke theorie niet intelligent zijn, kunnen dan ook ergens in uitblinken. Iedereen kan schitteren. Dit is de democratisering van intelligentie. Zo is Michael Jordan, op zijn domein weliswaar (lichaamskinetisch en ruimtelijk) even intelligent als Einstein voor het wiskundige. Maar hier knelt de schoen. Jordan heeft natuurlijk een talent, maar is voor zover bekend niet bovenmatig intelligent, terwijl Einstein wel echt intelligent is, hij scoorde beslist hoog voor de g-factor. Het bedrieglijke is echter dat er natuurlijk ook kinderen zijn die voor geen enkele van die acht intelligenties hoog scoren. Er zijn er zelfs die voor alle acht laag scoren. Dit is uiteraard het gevolg van het feit dat er een samenhang is tussen al deze factoren, met name de g-factor. Dit gegeven doet Gardners theorie, die tot hiertoe misschien niet helemaal juist bleek, maar toch relatief onschatbaar, meteen een kwalijke geur krijgen. Want het ophemelen van kinderen met specifieke talenten impliceert meteen dat er ook kinderen zullen zijn die dergelijke talenten niet hebben en die ofwel niet opgemeld worden ofwel bedrieglijk opgemeld worden. Bovendien laat het zich raden welke van de acht genoemde talenten het meest in trek zullen zijn. Dat zullen doorgaans de eerste drie zijn, want dat zijn wel echte aspecten van intelligentie en het zijn uiteraard ook deze intelligenties die een kind in het verdere leven de beste kansen geven. Gardner mag dan al gelijk hebben als hij zegt dat bijvoorbeeld lichaamskinetische vaardigheden en muzische vaardigheden onderbelicht zijn in onze cultuur, de realiteit is dat het talige en het wiskundige denken in onze cultuur enorm belangrijk zijn.

Ook al gaan scholen nogal verschillend om met het toepassen van de MI-theorie, in de meeste gevallen leren kinderen zichzelf te labelen, bijvoorbeeld als beweegknap, beeldknap, muzikant, zelfknap, samenknapper, enzovoort. Typisch is dat telkens één of hoogstens twee van die talenten eruit geselecteerd worden. Blijkbaar volstonden de labels voor kinderen met een probleem niet, ook alle gewone kinderen moesten een label krijgen. Dit roept veel vragen op. Ten eerste de vraag: hoe komt men aan die labels voor elk kind? Hoe wordt dat vastgesteld of gemeten? Voor de klassieke intelligenties zou dan een intelligentietest vereist zijn. Observaties in de klas volstaan uiteraard niet. Hoe gaat men dat echter na voor bijvoorbeeld de intrapersonlijke en interpersoonlijke intelligenties? Dan komt men in feite terecht op het terrein van persoonlijkheidseigenschappen en dan wordt het pas echt riskant. Er bestaat in de psychologische wetenschap immers niet zoiets als een persoonlijkheidstheorie waar iedereen het over eens is. We geven dan allerlei labeltjes aan kinderen die in feite op drijfzand berusten. Het meest problematische is dat men kinderen letterlijk vastzet op een specifiek talent, terwijl kinderen zich juist nog moeten ontwikkelen. Een ontwikkeling waarvan we

weten dat die helemaal nog niet vastligt en nog veel kanten uit kan. Dit is dus de officiële onderwijsideologie geworden voor kleuter-, basis- en secundair onderwijs. Het onderwijs als één grote detectiemachine van talenten: een talentenjacht. Zelfs al zou men het wensen, het is ontwikkelingspsychologische onzin. Kinderen worden van kleins af aan dus al gedefinieerd waarin ze verschillend zijn en vastgezet in een rigide en twijfelachtig systeem van talenten. Waar is het mooie onderwijs-ideaal dat we alle kinderen een aantal cultuurproducten kunnen bijbrengen omdat ze allen over verstand beschikken? Dit kan natuurlijk niet leiden naar het vormen van jonge mensen die met een open blik de wereld zullen vernieuwen.

Gardners visie is volgens Furedy even fatalistisch als de verouderde intelligentietheorieën van weleer. Hij gaat uit van voorgeprogrammeerde modules in de hersenen die ons voorbestemmen om op een bepaalde manier te leren. Dit fatalisme gaat dus voorbij aan het potentieel van de meeste kinderen om flexibele, creatieve en verbeeldingsvolle denkers te worden (weliswaar nadat ze de nodige kennis verworven hebben). Deze theorie is zelfs nog pessimistischer wat betreft het vermogen van kinderen om een hoog intellectueel niveau te bereiken dan de 19e-eeuwse theorieën. Nu zouden zelfs veel begaafde kinderen daartoe niet in staat zijn. Vanzelfsprekend integreren scholen die hiermee werken deze ideeën met andere meer pedagogisch verantwoorde concepten en wordt er in de praktijk heel wat water bij de MI-wijn gedaan. Toch schuilt de aantrekkingskracht van een ideeëngoed helaas vaak in de radicaliteit ervan. Hoe goed bedoeld ook, in de feiten en in de consequenties leidt het toepassen van deze theorie tot het massale reproduceren van ongelijkheid, want het zullen de betere klassen zijn die eerder in de drie klassieke intelligenties terechtkomen. Dit wordt dan sociale dumping, overgoten met de positieve saus van Gardner. De theorie van Gardner zegt dan ook veel meer over de maatschappelijke context waarin de theorie begroet wordt, dan over de intelligentie van de mens. Daar heeft ze in feite weinig of niets over te vertellen.

9 Conclusies

De kern van wat we hier betoogd hebben, is dat onderwijs op zich een waarde vertegenwoordigt, ongeacht enige andere doelstelling, omdat onderwijs intrinsiek vernieuwend en democratisch is. Masschelein en Simons (2012) gewagen hier zelfs van een communistisch principe (niet in de politieke zin) waarbij elke leerling telkens (bij het begin van elke les of elk examen) in dezelfde beginsituatie geplaatst wordt als alle andere leerlingen. Deze principiële gelijkheid is volstrekt uniek in het maatschappelijke leven. Hier afbreuk aan doen in hervormingen door dit

principe op te geven, ofwel door een politiek linkse sociale ‘engineering’,⁶⁶ ofwel door een politiek rechtse meritocratie met het oog op economische doelen, ofwel door een combinatie van beide, kan fataal zijn voor dit kernidee van onderwijs. De fundamentele hervorming van iets wat maximaal vernieuwend of progressief is, kan dan ook bezwaarlijk als progressief bestempeld worden. Dit essentieel vernieuwende van het onderwijs zit echter niet in het voortdurend willen aanpassen van het onderwijssysteem zelf aan maatschappelijke veranderingen. Het vernieuwende zit in de voortdurend inhoudelijke aanpassing van de leerstof aan wat de leraar als vertegenwoordiger van de volwassen generatie waardevol genoeg acht om mee te geven en aan te bieden aan de jonge generatie zodat die de wereld kan vernieuwen. Vandaar dat leerstof geleidelijk maar continu verandert en aangepast wordt aan nieuwe interessante ontwikkelingen op elk vakgebied. Op deze manier vernieuwen leraren voortdurend door nieuwe zaken aan te reiken, zoals nieuwe literatuur, nieuwe technische ontwikkelingen, nieuwe wetenschappelijke inzichten, nieuwe ICT-toepassingen, enzovoort.

Het is dus essentieel dat we met zijn allen terug gaan houden van het onderwijs en van de principes die eraan ten grondslag liggen. In principe moet het mogelijk zijn om over alle politieke strekkingen heen deze funderende kenmerken van wat onderwijs tot onderwijs maakt opnieuw te gaan waarderen. Ze kunnen immers zonder al te veel intellectuele gymnastiek vanuit de liberaalhumanistische, sociaaldemocratische, links-radicalen, christendemocratische, ecologische, en Vlaams-nationalistische visie verdedigd worden. Mocht dit niet lukken doordat men al te diep weggezakt is in de ideologische loopgraven, dan dreigt echter een schisma te ontstaan in het onderwijs tussen twee strekkingen die ieder hun weg zullen willen gaan. Daardoor zal dan de facto de democratisering van het onderwijs ten grave gedragen worden, onder meer door het ontstaan van privéonderwijs.

Willen we een dergelijk ‘horrorscenario’ vermijden, dan is echter een belangrijke hervorming van het onderwijs hard nodig, maar dan veel fundamenteeler dan de op stapel staande structurele hervorming. Masschelein en Simons (2012) spreken van het ‘heruitvinden’ van het onderwijs, wil het onderwijs nog een kans maken. Alleszins is een grondige discussie nodig die niet zozeer moet gaan over welke structuur welke effecten zal opleveren, maar wel over de basisprincipes van onderwijs. Daarna en/of daarnaast zal ook goed nagedacht moeten worden over de inhoud van het onderwijs: wat vinden we belangrijk om mee te geven aan leerlingen en wat hoort niet echt thuis in onderwijs. Hopelijk zullen onderwijskundigen ook opnieuw de weg vinden naar de meer inhoudelijke discussies, in

⁶⁶ Bemerkt dat de klassieke politiek linkse positie veel meer aansluit bij het hier verdedigde gematigd modernistische standpunt en de rol van onderwijs ziet als een belangrijke hefboom van wat destijds ‘volksverheffing’ heette.

plaats van zich te verliezen in allerlei vormelijke aspecten van het onderwijs. Daardoor kan het echte onderwijzen opnieuw meer aan belang winnen en kunnen we hopelijk de fatale val op het hellende vlak zoals voorgesteld in figuur 2 vermijden. Indien de daling verdergezet wordt, zullen we niet alleen zakken wat betreft het algemene niveau, maar zoals aangetoond ook wat betreft het bieden van kansen aan de zwakste leerlingen. Rechts bovenaan deze curve blijven postvatten moet wellicht niet zozeer als een doel op zich gezien worden, maar zal het gevolg zijn van een goede onderwijsvisie waarin het schoolse maximaal gewaardeerd wordt. Daartoe zullen ook de onderwijsadministratie (inclusief de communicatie via *Klasse*) en de lerarenopleidingen zich grondig moeten bezinnen over hun visie op onderwijs.

We hebben hier de mythe ontkracht op grond van objectieve cijfers dat het Vlaamse onderwijs meer sociale ongelijkheid toelaat of voortbrengt dan andere landen. Integendeel, ook op dat gebied kunnen zowat alle landen bij ons in de leer komen. Dit betekent niet dat er geen sociale ongelijkheid zou bestaan in ons onderwijs en dat we daar niets aan zouden moeten doen. De vraag is alleen hoe we dat het best aanpakken. Dit vergt een systematische, grondige en kritische analyse die zo realistisch en praktisch mogelijk, ontdaan dus van onnodige ideologische ballast, nagaat waar de knelpunten precies liggen en hoe we die het best kunnen remediëren. Naar aanleiding van de bespreking van drie belangrijke thema's, met name leerzorg, het verhaal van de talenten en de hervorming van het secundair onderwijs, hebben we geargumenteed dat een sterk ideologische positie gericht op het wegwerken van sociale ongelijkheid, ongewild soms meer sociale ongelijkheid tot gevolg kan hebben. In de leerzorg bleek dat het gevoerde beleid vooral ten goede komt aan de sociaal sterkere groepen en het denken en werken vanuit talenten bleek ook uit te draaien op het indirect opnieuw binnenhalen van sociale ongelijkheden. Wat betreft het secundair onderwijs wijzen de auteurs van het *Metaforum* (2012) er terecht op dat een engagement voor gelijke kansen de overtuiging dat elk onderwijstype evenwaardig is juist ondermijnt. Immers door voortdurend te accentueren, onder meer in de media, dat sommige groepen ondervertegenwoordigd zijn in het ASO en oververtegenwoordigd in het BSO en TSO, ook al is dat het geval, wordt de boodschap verkondigd dat TSO en vooral BSO minderwaardige richtingen zouden zijn. Daardoor is de voorbije jaren het imago probleem van deze richtingen alleen maar toegenomen en heeft men het probleem van de zogenaamde 'waterval' alleen maar versterkt.

Kan late studiekeuze of 'tracking' dit verhelpen? Uit de analyses van de PISA-resultaten van 2012 bleek dat 'late tracking' de verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociale klassen wel kleiner maakt, maar dat dit niet leidt tot betere kansen voor de zwakkeren omdat kleinere verschillen, naargelang van het soort

vaardigheid of kennis dat men meet, ook nadelig kunnen zijn voor de zwakste presteerders. Indien we alle landen in beschouwing nemen, zonder rekening te houden met specifieke kenmerken van landen, bleek dat vroege of late tracking er nauwelijks of niet toe doet. Dat geldt zowel voor het algemene prestatieniveau van een land (het gelijk van de voorstanders van late selectie) als voor het bieden van optimale kansen aan de (sociaal) zwakkere leerlingen (het ongelijk van de voorstanders van late selectie).⁶⁷ De discussie over vroege vs. late 'tracking' heeft naast het sociale aspect ook een onderwijskundige dimensie, die eerder te maken heeft met wanneer men meer specifieke kennis en vaardigheden het best aanleert. Op zich spreekt het voor zich dat, als men zich in een specifieke vaardigheid of kennis wil specialiseren, of het nu iets abstracts is als wiskunde of iets concreets als houtbewerking, men er dan het best zo vroeg mogelijk mee begint. Anderzijds willen we voor alle leerlingen zoveel mogelijk algemene vorming meegeven omdat we er terecht vanuit gaan dat dit voor iedere leerling belangrijk en zinvol is. Hier botsen dus twee principes met elkaar waarmee elk onderwijssysteem worstelt en waarmee elk land zijn plan probeert te trekken. Dit omgaan met gelijkenis en verschil levert over de landen heen een bont palet op van onderwijssystemen die op allerlei aspecten van elkaar verschillen. Onderwijs is kennelijk altijd een oefening in het bieden van homogeniteit en omgaan met heterogeniteit. Homogeniteit kan er op verschillende niveaus zijn: landen zijn verschillend op het vlak van maatschappelijke en culturele homogeniteit, maar ook scholen en klassen kunnen minder of meer homogeen zijn. Op grond van de hier gepresenteerde theorie van de dynamiek van prestatieverdelingen, die quasi rechtstreeks kon worden afgeleid uit empirische data, kunnen we nu enkele implicaties formuleren betreffende het omgaan met gelijkenis en verschil in het onderwijs. Als de homogeniteit zich op een hoger aggregatieniveau bevindt, bijvoorbeeld op het niveau van een land, dan heeft dat niveau meer vrijheidsgraden om die homogeniteit ook te handhaven op lagere aggregatieniveaus, bijvoorbeeld de school en de klas. Landen met een grotere maatschappelijke heterogeniteit hebben minder keuze en proberen de diversiteit te kanaliseren door homogeniteit na te streven op een lager aggregatieniveau, bijvoorbeeld door verticale stratificatie (zittenblijven of jaar overslaan) en horizontale stratificatie (bv. tracking). De vuistregel luidt dan: organiseer homogeniteit op het hoogst mogelijke niveau waar het nog kan, dit wil zeggen, waar alle leerlingen nog in staat mogen geacht worden dezelfde leerdoelen te halen. De

⁶⁷ Deze conclusie geldt echter uitsluitend voor het soort van algemene kennis dat gemeten wordt in PISA. Merk dat door sterk te focussen op de PISA-resultaten en die te veralgemenen naar het hele onderwijssysteem, men impliciet de voorkeur laat merken voor algemene kennis die typisch is voor het ASO. Hoe waardevol algemene kennis ook is voor iedereen, doen we daarmee geen onrecht aan de specifieke vaardigheden en kennis die leerlingen verwerven in het BSO en TSO?

voorstanders van late tracking in Vlaanderen die tegelijk pleiten voor meer binnen-klas-differentiatie schijnen het probleem van het combineren van streven naar homogeniteit en rekening houden met heterogeniteit wel ergens te zien, maar zondigen tegen de geformuleerde vuistregel, precies omdat de nagestreefde homogeniteit onmiddellijk teniet gedaan wordt door het creëren van verschillen binnen hetzelfde niveau.

In een systeem met 'late tracking' stelt men meestal voor om naast het aanbieden van het gemeenschappelijke curriculum ook ruimte te voorzien voor differentiatie naar leer- en abstractievermogen. Men maakt daarbij een onderscheid tussen het belangstellingsniveau en het abstractieniveau. Het *Metaforum* (2012) stelt voor om het belangstellingsniveau laat te doen kiezen en het abstractieniveau vroeg te doen kiezen. Dit lijkt ons echter nogal haaks te staan op het mooie uitgangspunt van de gemeenschappelijke vorming. In dit voorstel maakt men immers al vroeg een hiërarchisch en expliciet onderscheid tussen de 'slimmen' en de 'minder slimmen'. Het is wellicht naïef om te denken dat op deze wijze verschillen in sociale klassen geen of zelfs minder een rol gaan spelen. Alleen al op grond van de samenhang tussen intelligentie en SES weten we dat ze een rol zullen spelen. Ook het idee om comprehensief onderwijs aan te vullen met sterk individuele differentiatie gaat voorbij aan het feit dat daardoor belangrijke verschillen gecreëerd worden tussen de leerlingen, ook op het vlak van intellectuele capaciteiten en dat de leerlingen dus ook 'gesorteerd' worden. Het is zelfs erg waarschijnlijk dat de verschillen hier nog veel meer opvallen dan in een 'tracked' systeem, precies omdat de leerlingen hier samen zitten. Leerlingen zijn immers niet naïef en voelen perfect aan wanneer ze achter blijven bij de rest. De reputatie van dit soort van 'ability grouping' is in de internationale literatuur ook niet zo goed (Slavin, 1990; Hattie, 2009), wat we ook bevestigd zagen in de PISA-resultaten. Uit deze resultaten bleek ook dat landen die laat 'tracken' meer gebruikmaken van 'ability grouping' ($r = .48$), wat aangeeft dat de behoefte om onderscheid te gaan maken tussen groepen in elk systeem terugkeert (PISA, 2012, deel IV, pagina 84). Het is dus lood om oud ijzer. Uit het tegelijkertijd pleiten voor een brede eerste graad en voor individuele leertrajecten blijkt dat het de voorstanders van comprehensief onderwijs niet zozeer te doen is om het wegwerken van verschillen, maar uitsluitend om te voorkomen dat de sociale klasse de studierichting bepaalt. Het argument dat laat kiezen beter kiezen is en ook minder beïnvloed wordt door socio-economische factoren, is niet meer dan een aanname en zou wel eens 'wishful thinking' kunnen zijn. Dit argument gaat ook voorbij aan het feit dat elke keuze altijd deels een engagement is en een sprong in het diepe en niet volledig gedetermineerd wordt door zuiver rationele argumenten. Kiezen impliceert immers dat men ook verkeerd kan kiezen. Wel moet het beter mogelijk gemaakt worden om zich na een verkeerde keuze te heroriënteren.

We onderschrijven volmondig het idealistische basisprincipe van onderwijs dat ‘allen bekwaam zijn’, zoals dit ook in het *Metaforum* (2012) bepleit wordt. Maar iedere realist beseft dat na het basisonderwijs (en zelfs al op het einde ervan) dit principe niet voor de gehele schoolpopulatie gehandhaafd kan worden, precies omdat de verschillen in intelligentie dan een grotere rol gaan spelen. De kunst is dan om zo om te gaan met verschillen dat je dit basisprincipe niet hoeft op te geven. In elke klas kan men dan het basisprincipe dat alle leerlingen de leerstof kunnen verwerven handhaven. Tussen klassen kan er wel gedifferentieerd worden vanuit belangstelling en/of abstractieniveau. Differentiëren in de klas is uitsluitend zinvol indien dat het basisprincipe niet ondermijnt, dus door convergente differentiatie. Of iets dergelijks ook met ‘late tracking’ gerealiseerd kan worden valt nog te bezien. Een beslissing in de richting van vroege versus late ‘tracking’ zal zeker ook moeten afhangen van een grondige analyse van wat nodig is om de kennis en vaardigheden, die specifiek zijn voor de gekozen richting, optimaal te verwerven. Een dergelijke analyse ontbreekt nu bijna volledig.

Toch kunnen aan ons onderwijssysteem heel wat zaken verbeterd en snel aangepakt worden, ofwel in het bestaande systeem, ofwel in het nieuwe nog op te richten systeem zoals voorzien in het masterplan. Ten eerste moet er opnieuw gebruikgemaakt worden van de verworven expertise op het vlak van studieoriëntering. Uit onderzoek van Boone en Van Houtte (2013) blijkt dat het inwinnen van studieadvies nauwelijks een rol speelt bij de studiekeuze. Nochtans weten we dat cognitieve tests en interessevragenlijsten vrij betrouwbaar studiesucces kunnen voorspellen. De rol van de CLB’s moet hierbij opnieuw sterker worden omdat zij kunnen optreden als onafhankelijke instantie. Als er ernstig werk gemaakt wordt van een goede studieoriëntering kan dit een grote rol spelen ter voorkoming van het kiezen vanuit de sociale klasse. Verder moet de status van het TSO en BSO opgekrikt worden a) door een systematische en doorgedreven campagne, waarbij de positieve punten van deze richtingen in de verf gezet worden, b) door de algemene vorming in die richtingen te versterken en op te waarderen en c) door ervoor te zorgen dat er meer en sterkere TSO- en BSO-richtingen komen. Er kan ook werk gemaakt worden van soepelere overgangen tussen de onderwijsvormen waarbij niet alleen ‘afdalen’ voorkomt, maar ook overschakelen naar een meer abstracte richting. Er moet ook dringend en doeltreffend iets gedaan worden aan de steeds toenemende bureaucratie en planlast. Die moet op een actieve wijze worden afgebouwd met concrete maatregelen. Ten slotte, en dat is wellicht het meest dringend, moet er sterk ingezet worden op het taalonderwijs (vooral in de basisschool en zo vroeg mogelijk) ten behoeve van leerlingen die om een of andere reden het Nederlands onvoldoende machtig zijn. Een meer sociale maatregel is niet denkbaar.

Referenties

- Arendt, H. (2006 [1961]), *Between Past and Future*, London, Faber and Faber.
- Boone, S. en Van Houtte, M. (2013), 'In Search of the Mechanics Conducive to Class Differentials in Educational Choice: a Mixed Method Research,' *Sociological Review* 61, p. 549-572.
- Bouchard, T.J. Jr. (2004), 'Genetic Influence on Human Psychological Traits,' *Current Directions in Psychological Science* 13, p. 148-151.
- Ceci, S.J. (2001), 'How Much Does Schooling Influence General Intelligence and its Cognitive Components? A Reassessment of the Evidence,' *Developmental Psychology* 27, p. 703-722.
- Cools, K. en Floor, D. (2013), *Mensen doen schitteren? Leerkrachten over de aangekondigde hervormingen van het secundair onderwijs*, Masterthesis, VUB.
- Duyck, W. en Anseel, F. (2012), *Gelijke kansen, gelijke kinderen, gelijke klassen? Early tracking in het onderwijs*, Discussion paper, Itinera Institute.
- Elchardus, M. (2012), *Zonder hervorming van het onderwijs komt het niet goed met Vlaanderen*, Opiniestuk van 28 juni in *De Morgen*.
- Furedi, F. (2009), *Wasted. Why Education Isn't Educating*, London, Continuum.
- Geerts, E. en Heynincx, K. (2012), *Prevalentieonderzoek naar diagnoseverklaringen in het Nederlandstalige basisonderwijs in Vlaanderen en Brussel*, Masterthesis, VUB.
- Gerlo, A. (1989), *Noch hoveling, noch gunsteling. Een levensverhaal*, DNB/Pelckmans, Kapellen.
- Gottfredson, L.S. (2004), 'Intelligence: Is it the Epidemiologists' Elusive "Fundamental Cause" of Social Class Inequalities in Health?,' *Journal of Personality and Social Psychology* 86, p. 174-199.
- Gottfredson, L.S. and Deary, I.J. (2004), 'Intelligence Predicts Health and Longevity, but Why?,' *Current Directions in Psychological Science* 13, p. 1-4.
- Hackman, D.A., Farah, M.J. and Meaney, M.J. (2010), 'Socioeconomic Status and the Brain: Mechanistic Insights from Human and Animal Research,' *Nature Reviews Neuroscience* 11, p. 651-659.
- Hanscombe, K.B. (2012), 'Socioeconomic Status (SES) and Children's Intelligence (IQ). In a UK Representative Sample SES Moderates the Environmental, not Genetic Effect on IQ,' *Plos One* 7, p. 1-16.
- Hanushek, E.A. and Wößmann, L. (2006), 'Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries,' *The Economic Journal* 116, p. C63-C76.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.
- Hirtt, N., Nicaise, I. en De Zutter, D. (2007), *De school van de ongelijkheid*, Berchem, Epo.
- Huyge, E., Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J. en De Smedt, J. (2011), *Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uitrede van leraars*, OBPWO 09.06, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.
- Illich, I. (1971), *Deschooling Society*, New York, Harper and Row.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. en Lothaire, S. (2009), *De sociale lift blijft steken. De prestaties van allochtone leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap en de Franse Gemeenschap*, Koning Boudewijnstichting.

- Koops, W. (2000), *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de pedagogiek*, Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lavrijsen, J., Nicaise, I. en Wouters, T. (2013), *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs*, Working Paper, KU Leuven/HIVA.
- Levine, S.Z. (2011), 'Elaboration on the Association between IQ and Parental SES with Subsequent Crime,' *Personality and Individual Differences* 50, p. 1233-1237.
- Lichtenstein, P. and Pedersen, N.L. (1997). 'Does Genetic Variance for Cognitive Abilities Account for Genetic Variance in Educational Achievement and Occupational Status? A Study of Twins Reared Apart and Twins Reared Together,' *Social Biology* 44, p. 77-90.
- Masschelein, J. en Simons, M. (2012), *Apologie van de school. Een publieke zaak*, Leuven; Acco.
- Metaforum Leuven (2012), *Hervormingen in het secundair onderwijs*, KU Leuven.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J. Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J. et alii (1996), 'Intelligence: Knowns and Unknowns,' *American Psychologist* 51, p. 77-101.
- Noble, K.G. and Farah, M.J. (2013), Neurocognitive Consequences of Socioeconomic Disparities: the Intersection of Cognitive Neuroscience and Public Health,' *Developmental Science* 16, p. 639-640.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results. What Makes Schools Successful? (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing.
- Pennac, D. (2008), *Schoolpijn*, Amsterdam, Meulenhoff.
- Postman, N. (1994), *The Disappearance of childhood*, First Vintage Books Ed.
- Raudenbush, S.W. and Bryk, A.S. (2002), *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Method.*, Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc.
- Rindermann, H. and Ceci, S.J. (2009), 'Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies,' *Perspective on Psychological Science* 4, p. 551-577.
- Slavin, R.E. (1990), 'Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools. A Best-Evidence Synthesis,' *Review of Educational Research* 60, p. 471-499.
- Rowe, D.C., Vesterdal, W.J. and Rodgers, J.L. (1998), 'Hernstein's Syllogism. Genetic and Shared Environmental Influences on IQ, Education, and Income,' *Intelligence* 26, p. 405-423.
- Smet, P. (2010), *Mensen doen schitteren. Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Staels, E., & Van den Broeck, W. (2013). Orthographic learning and the role of text-to-speech software in Dutch disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, published online 16 may 2013.
- Van Damme, J. (2009), *Hervorming van ons secundair onderwijs. Bedenkingen van een onderzoeker bij de voorstellen van de commissie Monard*, KU Leuven.

- Van den Broeck, W. (2004), *A Systematic Relationship between Mean and Variability of Reading Performance*, Paper Presented at the International Conference of the Society for the Scientific Study of Reading, Amsterdam.
- Van den Broeck, W. (2010), *Wat hebben volwassenen kinderen nog te zeggen? Basiselementen voor een onderwijs dat de jongere generatie in staat stelt de wereld te vernieuwen*, Lezing OVSG, 25 februari, Oostende.
- Van den Broeck, W. (2013), *Zittenblijven in vraag gesteld: een genuanceerde en kritische analyse*, Intern rapport, VUB.
- Van den Broeck, W. and Geudens, A. (2012), 'Old and New Ways to Study Characteristics of Reading Disability. The Case of the Nonword-Reading Deficit,' *Cognitive Psychology* 65, p. 414-456.
- Van den Broeck, W. en Staels, E. (2012), *Bericht aan de leden van de commissie voor Onderwijs en Gelijke kansen*, Intern rapport, VUB.
- Vandenbroucke, F. (2077-2008), *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder. Een tienkamp*, Beleidsbrief Onderwijs en Vorming.
- Van Hecke, M. (2013), 'Zorg voor elke jongere: hoe zorgt ons onderwijs daarvoor?', *Caleidoscoop* 25 (6), p. 34-38, VCLB-Service.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013), *Arbeidsmarktrapport. Prognose 2011-2015. Basisonderwijs en secundair onderwijs*, Departement Onderwijs en Vorming.
- Wagenmakers, E.-J. and Brown, S. (2007), 'On the Linear Relation between the Mean and the Standard Deviation of a Response Time Distribution,' *Psychological Review* 114, p. 830-841.
- Woessmann, L. (2004), *How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States*, IZA Discussion Paper No. 1284.