



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 2
ingediend op 22 november 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema schoolloopbaan

Verslag

namens de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen
uitgebracht door de dames Kathleen Helsen en Gerda Van Steenberge

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

de heer Jos De Meyer, de dames Veerle Heeren, Kathleen Helsen, Sabine Poleyn;
de heer Wim Van Dijck, mevrouw Gerda Van Steenberge, de heer Wim Wienen;
de dames Irina De Knop, Marleen Vanderpoorten;
de dames Kathleen Deckx, Fatma Pehlivan;
de dames Vera Celis, Goedele Vermeiren;
de heer Boudewijn Bouckaert;
mevrouw Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

de heren Paul Delva, Jan Durnez, de dames Cindy Franssen, Katrien Schryvers;
de heren Frank Creyelman, Chris Janssens, mevrouw Katleen Martens;
de dames Ann Brusseel, Fientje Moerman;
de heren Chokri Mahassine, Ludo Sannen;
de heren Willy Segers, Kris Van Dijck;
de heer Jurgen Verstrepen;
mevrouw Mieke Vogels.

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1: Verslag over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door de heer Bram Spruyt.....	4
2. Uiteenzetting door prof. dr. Mieke Van Houtte.....	6
3. Uiteenzetting door de heer Armand De Lepeleire.....	10
4. Vragen en opmerkingen van de commissieleden.....	12
4.1. Tussenkoms van mevrouw Gerda Van Steenberge.....	12
4.2. Tussenkoms van mevrouw Marleen Vanderpoorten.....	13
4.3. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen.....	13
4.4. Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn.....	13
4.5. Tussenkoms van mevrouw Fatma Pehlivan.....	14
4.6. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis.....	14
4.7. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert.....	14
5. Antwoorden van de sprekers.....	15
5.1. Antwoorden van de heer Bram Spruyt.....	15
5.2. Antwoorden van professor Mieke Van Houtte.....	16
5.3. Antwoorden van de heer Armand De Lepeleire.....	18
Gebruikte afkortingen.....	20
Bijlage: Grafieken bij de uiteenzetting van prof. dr. Mieke Van Houtte.....	21

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 12 oktober 2011 een tweede hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, thema schoolloopbaan. Voor het verslag van de eerste hoorzitting, zie *Parl. St.* VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/1. In dit parlementair stuk is ook de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, opgenomen. Deze nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen.

1. Uiteenzetting door de heer Bram Spruyt

De heer *Bram Spruyt*, vorser vakgroep Sociologie VUB, zal het hebben over de oriëntatienota van de minister. Daarbij zal hij zich baseren op de snel groeiende wetenschappelijke literatuur over onderwijskeuzes, en in het bijzonder over de keuze rond het B-attest. Eerst zal hij een aantal algemene bedenkingen formuleren over onderwijskeuzes. Dat zal hij linken aan de ideeën van de minister over keuzebekwaamheid en, in mindere mate, over niet-bindende keuzes. Vervolgens zal hij het hebben over het belang van het B-attest als een niet-collectieve onderwijskeuze. Dat zal hij linken aan de ideeën van de minister over zittenblijven en afstromen. Ten slotte wil hij de commissieleden ervan overtuigen dat onderwijskeuzes doorheen de loopbaan niet alleen belangrijk zijn voor de individuele schoolloopbaan. Deze bespreking is gebaseerd op twee artikels die hij samen met zijn collega Ilse Laurijssen heeft geschreven.

Uit de oriëntatienota blijkt dat de minister het belang van onderwijskeuzes beseft. De nota gaat uitvoerig in op het grote aantal mislukte studiekeuzes. De nota werkt in op twee elementen, namelijk op de structuur van het onderwijs die de keuzes opdringt – vandaar de aandacht voor niet-bindende onderwijskeuzes – en op de vaardigheden en kennis bij de leerlingen om een keuze te maken.

De heer Spruyt begint met het formuleren van een aantal algemene beschouwingen over onderwijskeuzes, ongeacht op welk moment van de schoolloopbaan die worden gemaakt. De ambitieuze doelstelling van de minister is dat het maken van onderwijskeuzes minder ingegeven zou zijn door het sociale milieu. De onderzoekers hebben conclusies getrokken uit twintig studies, uit een groot aantal landen, over diverse onderwijskeuzes. Een eerste conclusie is dat onderwijskeuzes altijd en overal leiden tot sociale verschillen. Het mechanisme waartegen men het opneemt om de sociale bepaaldheid te bestrijden is dus heel sterk. Een tweede conclusie is dat de sociale bepaaldheid van de gemaakte onderwijskeuzes afzwakt naarmate ze later in de onderwijsloopbaan gebeuren.

Deze conclusies hebben twee belangrijke gevolgen. Vooreerst zijn onderwijskeuzes een zelfstandig element in de sociale reproductie van de onderwijsverschillen. Dat wordt vaak onderschat, ook in de nota van de minister. De nota heeft het over het schakelblok en over het schakelen zelf, maar er wordt niet gezegd dat het schakelen zelf altijd een keuze zal blijven. De minister lijkt ervan uit te gaan dat leerlingen automatisch zullen schakelen als men hun prestaties voldoende kan opkrikken. Dat is echter niet het geval. Niemand zal kinderen die het altijd moeilijk hebben gehad en die misschien voor het eerst de doelstellingen bereiken die ze zouden moeten bereiken, verplichten om te schakelen. Daar gaat een keuze-element inzitten. Een tweede belangrijk gevolg is dat sterker gedifferentieerde onderwijssystemen zoals het huidige Vlaamse onderwijssysteem, meer ongelijkheid reproduceren. Het Vlaamse onderwijssysteem laat de leerlingen immers vroeg keuzes maken en het laat ze ook veel keuzes maken.

Waarom leiden onderwijskeuzes altijd tot sociale verschillen? Daarvoor verwijst hij naar het model van Breen en Goldthorpe dat ervan uitgaat dat een keuze gebaseerd is op drie elementen: de verwachte slaagkansen, het verwachte nut en de verwachte kosten. Leerlingen met een zwakke sociale achtergrond zijn kwetsbaar op die drie punten. De gepercipieerde slaagkansen zijn voornamelijk gedetermineerd door de studieprestaties, maar niet helemaal. Om zijn slaagkansen in te schatten, heeft men namelijk ook strategische

kennis van het Vlaamse onderwijs nodig. Men dient ook te weten wat er verwacht wordt en vooral wat de implicaties zijn van de keuze. Bij het verwachte nut dient men rekening te houden met het fenomeen van de ‘relative risk aversion’. Bij het maken van keuzes streven mensen niet noodzakelijk naar een zo groot mogelijke sociale mobiliteit. De leerlingen en hun ouders nemen hun eigen sociale positie als referentiepunt. Men wil vooral een sociale daling voorkomen. Als men uit een lager sociaal milieu komt, kan men dat dus makkelijker realiseren. De verwachte kosten zijn financieel en sociaal. Kiezen om niet over te zitten als alle vrienden doorgaan in die richting, leidt bijvoorbeeld tot een sociale kost.

De minister wil ook werk maken van het verhogen van de keuzebekwaamheid. De keuzebekwaamheid omvat drie pijlers. Men wil de leerlingen beter begeleiden, hen meer informatie geven over hun eigen interesses en over de mogelijkheden. Daarbij maakt men twee belangrijke assumpties. Vooreerst gaat men ervan uit dat de verkeerde onderwijskeuzes alleen ingegeven worden door een gebrek aan informatie, hetzij over de eigen talenten, hetzij over de mogelijkheden. Een tweede assumptie is dat talenten en interesses ontdekt moeten worden. Neurologisch onderzoek toont echter aan dat talenten en interesses in hoge mate sociaal voorspelbaar zijn. Ze ontwikkelen zich in samenhang met de sociale achtergrond. Het is dan ook niet correct om de sociale achtergrond van leerlingen en hun biologisch bepaalde talenten en interesses als twee afzonderlijke entiteiten te beschouwen.

Dan gaat de heer Spruyt in op de rol van het B-attest. Het B-attest wordt een niet-collectieve onderwijskeuze genoemd omdat deze niet door alle leerlingen en ook niet steeds op hetzelfde ogenblik in de onderwijsloopbaan genomen dient te worden (bijvoorbeeld in tegenstelling tot de overgang van basis- naar secundair onderwijs). Het wordt alleen uitgereikt wanneer een leerling tekorten heeft die binnen een zekere marge blijven. Dat attest kan worden uitgereikt op verschillende momenten van de onderwijsloopbaan. Het B-attest is de prijs die we betalen voor het vroeg en strak differentiëren van leerlingen. Dit is vooral een problematiek van het aso en van het huidige tso. In de B-stroom en in het bso worden veel minder B-attesten gegeven. Gemiddeld heeft een leerling een kans van ongeveer 28 percent om ooit een B-attest te krijgen.

De onderzoekers wilden weten of een B-attest functioneert zoals elke onderwijskeuze. De vraag is dus of mensen die een B-attest krijgen, kiezen in functie van hun sociaal milieu. Daarvoor hebben ze drie analyses gedaan. De eerste analyse was een vergelijking tussen overzitten en verdergaan zonder schoolvertraging, in een andere studierichting. Uit die analyse blijkt dat een leerling die een ouder heeft met een diploma hoger onderwijs bij een B-attest vaker zal overzitten. Uit onderzoek in Nederland was de idee gegroeid dat ouders met een sterkere achtergrond via overzitten bij een B-attest de kansen van hun kinderen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf willen houden. Indien die idee juist is, dan maakt het wel degelijk een verschil welke verandering er precies plaats vindt. Bij een overstap binnen een bepaalde onderwijsvorm, bijvoorbeeld van een Latijnse afdeling naar een moderne, verminderen de kansen op doorstroming naar het hoger onderwijs nauwelijks. Daar spelen sociale verschillen blijkbaar niet echt een rol. Bij een overstap van het aso naar het tso worden de kansen op doorstroming naar het hoger onderwijs echter kleiner. Vooral daar worden de sociale verschillen duidelijk. De Nederlandse onderzoekers menen dat men in Vlaanderen veel te negatief staat tegenover zittenblijven. Bij een B-attest kan overzitten een goede oplossing zijn voor een leerling die voor het eerst in zijn schoolloopbaan met een probleem geconfronteerd wordt. Leerlingen die bij het eerste B-attest kiezen voor overzitten, hebben blijkbaar een hogere kans om door te stromen naar het hoger onderwijs. Dat wordt volledig verklaard door het belang van de onderwijsvorm.

Het probleem van het B-attest is dat dit systeem verschillen in prestaties koppelt aan het maken van onderwijskeuzes. Daardoor wordt extra kwetsbaarheid geïntroduceerd voor leerlingen met een zwakke sociale achtergrond. Twee elementen waarvoor leerlingen met een zwakke sociale achtergrond kwetsbaar zijn, worden immers in functie van elkaar gezet. Leerlingen die zwakker presteren, moeten vaker kiezen. Bovendien treft het

B-attest vooral de beter presterende leerlingen van de klassieke kwetsbare groepen. Het B-attest komt bijna nooit voor in de B-stroom of in het bso, onderwijsvormen waarvan we weten dat leerlingen met een zwakkere sociale achtergrond een grotere kans hebben om erin terecht te komen. Ten slotte heeft het B-attest ook weinig zichtbare, maar belangrijke gevolgen. In de nota van de minister wordt een sterk pleidooi gehouden tegen zittenblijven. Hij meent dat men moet vermijden dat de weerstand tegen zittenblijven zou resulteren in een groter aantal B-attesten. Men moet ook vermijden dat het niet-bindende karakter van keuzes zou functioneren als een verdoken B-attest. Als leerlingen van richting veranderen, dan is dat namelijk zelden omdat ze plots belangstelling hebben gekregen voor een bepaalde richting, maar wel omdat het niet gaat in de richting die ze gekozen hadden.

De onderwijskeuzes zijn niet alleen belangrijk voor de individuele schoolloopbanen. Keuzes zijn de wissels in het onderwijssysteem die leerlingenstromen organiseren. Het watervalstelsel, met zijn hiërarchisering tussen aso, tso en bso is een van de belangrijkste motivaties voor deze hervorming. De nota gaat ervan uit dat de maatschappij een zekere waardering uitdrukt voor de diverse studierichtingen en dat het onderwijs daar machteloos tegenover staat. Die stelling is echter onvolledig. De manier waarop men met leerlingen omgaat en oriëntaties organiseert, heeft een effect op de perceptie van de onderwijsvormen. Het B-attest maakt het mogelijk om hoog te mikken en om te veranderen als het niet lukt. Het maakt het watervalstelsel mogelijk en moedigt het ook aan. 75 procent van de leerlingen die een B-attest krijgen, verandert effectief van onderwijsrichting. Het is ook onredelijk te spreken van evenwaardige onderwijsvormen als men bij mislukken in de ene onderwijsvorm zonder schoolvertraging kan verder gaan naar een richting in een andere onderwijsvorm.

Tot slot geeft hij een aantal belangrijke richtlijnen voor het uitdenken van een nieuwe structuur. Vooreerst zou men de leerlingen zo lang mogelijk samen moeten houden. Keuzes introduceren immers altijd en overal sociale verschillen. In dit voorstel ligt het keuzemoment voor de interessegebieden echter na het eerste jaar. Het feit dat die keuze niet definitief is, zal wat betreft sociale verschillen bij onderwijskeuzes weinig zoden aan de dijk brengen. Binnen die interessegebieden wil men diverse stromen organiseren. In dat geval meent de heer Spruyt dat men het B-attest niet hoeft af te schaffen, maar dat men de toepassing ervan moet beperken tot overgangen tussen studierichtingen van eenzelfde interessegebied. Zo kan men de interessegebieden die men na het eerste jaar in het leven roept, beschermen. Het erkennen van de autonomie van onderwijstypes is een basisvoorwaarde voor het erkennen van de gelijkwaardigheid. Dat moet beginnen met het principe dat men niet zomaar van het ene naar het andere kan overstappen. Dat vindt hij in de nota evenwel niet terug, integendeel, men benadrukt voortdurend dat leerlingen nog van domein kunnen veranderen.

2. Uiteenzetting door prof. dr. Mieke Van Houtte

Professor *Mieke Van Houtte*, vakgroep Sociologie UGent, formuleert een aantal beschouwingen bij de voorliggende hervorming. Daarvoor zal ze zich baseren op de resultaten van twee onderzoekslijnen. De eerste onderzoekslijn houdt verband met het OBPWO-onderzoek (Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek) dat werd opgestart in opdracht van voormalig minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke naar oriëntatieprocessen bij de transitie van primair naar secundair onderwijs. Dat onderzoek leverde kwantitatieve en kwalitatieve data op voor het schooljaar 2008-2009. De tweede onderzoekslijn komt al een jaar of tien aan bod binnen haar onderzoeksgroep. Op verschillende manieren werd onderzocht wat de effecten zijn van differentiatie binnen het secundair onderwijs. De data die ze zal presenteren, zijn gebaseerd op een onderzoek in het schooljaar 1999-2000 en op een replicatieonderzoek in het schooljaar 2004-2005. In een groot aantal scholen werden verschillende leerlingen en leerkrachten bevraagd.

Uit de onderzoeken blijkt dat er een sterke en blijvende sociale ongelijkheid is bij de overgang van primair naar secundair onderwijs. Dat illustreert ze aan de hand van een grafiek (zie bijlage p. 23). De keuze voor de B-stroom wordt buiten beschouwing gelaten omdat die sterk samenhangt met de voorbije schoolloopbaan zodat men niet echt van een keuze kan spreken. Vooral in de A-stroom worden er echte keuzes gemaakt. Dat is frappant, want binnen het huidige systeem wordt de eerste graad gezien als een gemeenschappelijke oriënterende graad. Uit een bevraging van ouders van leerlingen van het zesde leerjaar bleek trouwens dat veel ouders het verschil tussen de A- en de B-stroom niet kennen. De oude terminologie – Latijnse, Moderne, Technische of Beroeps – was wel bekend. Dat is tekenend.

Het eerste onderscheid dat de onderzoekers hebben gemaakt is namelijk dat tussen A theoretisch, met Moderne en Latijnse, en A niet-theoretisch, met Kunst en Technische. Dat komt ook overeen met de manier waarop de scholen in de praktijk georganiseerd zijn. Uit de grafiek (zie bijlage p. 23) blijkt dat bij het hogere kader meer dan negentig percent van de kinderen opteert voor een theoretische richting. Bij de arbeiders is dat veel minder. Dat heeft niet te maken met de bekwaamheid van de leerlingen. Dit schema verandert nauwelijks als men rekening houdt met de prestaties. Eenzelfde tendens ziet men voor de keuze tussen Latijnse en Moderne (zie bijlage p. 23). De kinderen van professionelen en bedrijfsleiders hebben een veel grotere kans om te kiezen voor de Latijnse afdeling. De kans dat arbeiders voor deze richting kiezen is kleiner. Hoog mikken is dus sociaal bepaald. Hier duikt het fenomeen van de ‘risk aversion’ op. Men maakt een rationele keuze in functie van de eigen status. Ouders en kinderen willen minstens de status van de ouders evenaren, maar ze willen ook geen risico’s lopen. Arbeiderskinderen die voldoende cognitieve capaciteiten hebben voor de Latijnse afdeling, kiezen daar toch niet voor omdat ze menen dat deze richting niet is voor mensen zoals zij.

Dan gaat ze in op de effecten van de differentiatie in het secundair onderwijs. Uit internationale onderzoeken is gebleken dat deze differentiatie doorgaans negatieve gevolgen heeft voor de richtingen die maatschappelijk minder gewaardeerd zijn. In Vlaanderen gaat het om technisch en beroepsonderwijs. In het Engels heeft men het doorgaans over de ‘lower tracks’ en de ‘higher tracks’, maar deze termen impliceren geen waardeoordeel.

Een eerste bevinding is dat de leerlingencultuur in het tso en het bso veel minder studiegeoriënteerd is dan in het aso. Het gaat hier duidelijk om de cultuur en niet om de individuele attitudes. Deze cultuur heeft echter een impact op alle leerlingen van de school, ook op de leerlingen die zelf wel studiebetrokken zijn. De futiliteitscultuur – een algemeen aanvoelen dat studeren niet zinvol is – is sterker in het tso en het bso (zie grafiek als bijlage p. 24). Deze cultuur heeft implicaties, onder meer voor de faalkans. Falen werd geoperationaliseerd als het behalen van een B- of C-atteest. Uit de grafiek (zie bijlage p. 24) blijkt dat de kans op falen veel groter is in het tso en het bso dan in het aso. Uit de rode balkjes blijkt echter dat het verschil tussen aso en tso/bso niet langer statistisch significant zou zijn als de studiecultuur in de beide soorten scholen dezelfde zou zijn. Deze cultuur heeft ook een effect op het welbevinden van de leerlingen. Er zijn significante verschillen in de zelfwaardering van de leerlingen naargelang het schooltype. De school is immers heel bepalend in het leven van een adolescent. Dit heeft blijkbaar een grotere impact op jongens dan op meisjes (zie grafiek als bijlage p. 25). Jongens zijn immers veel gevoeliger voor status. Ook de ‘sense of belonging’ – of jongeren zich al dan niet thuis voelen op school – wordt bepaald door het schooltype. Leerlingen in het aso voelen zich duidelijk beter thuis op school. Na de controle voor ‘faculty trust’, het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de leerling – is het verschil in ‘sense of belonging’ echter nagenoeg verdwenen (zie grafiek als bijlage p. 25). De leerlingen in het tso en het bso voelen zich dus minder goed thuis op school, mede doordat de leerkrachten minder vertrouwen tonen in de leerlingen. Dat vertrouwen werd nochtans niet gemeten bij de leerlingen, maar bij de leerkrachten zelf.

Ook voor de leerkrachten heeft de differentiatie de nodige gevolgen. Verschillende aspecten van de stafledencultuur werden in kaart gebracht. Voor het nastreven van academische doelen, onder meer het aanleren van goede werkgewoonten, scoort het aso duidelijk hoger (zie grafiek als bijlage, p. 26). Ook voor de onderwijsbaarheid is er een groot verschil tussen aso en tso/bsso. De onderwijsbaarheid, dat is de mate waarin leerkrachten vinden dat hun leerlingen onderwijsbaar zijn. Daarbij gaat het niet alleen om de vraag of de leerlingen goed opletten en hun huistaken maken, maar ook of ze vriendelijk zijn, gevoel voor humor hebben en rustig zijn in de klas. Ook het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen en de mate waarin men belang hecht aan het stimuleren van de discipline werden onderzocht. Dat laatste is dan weer sterker in het tso/bsso dan in het aso. Dat is allicht een reactie op de studiecultuur van de jongeren. Het is duidelijk dat de jobsatisfactie van de leerkrachten in het tso/bsso daaronder lijdt. Dat verschil valt echter weg na controle voor studiecultuur (zie grafiek als bijlage p. 26). De negatieve studiecultuur in het tso/bsso verklaart dus heel wat. Volgens de onderzoekers verloopt dat effect via vertrouwen.

De verklaring voor deze situatie ziet ze in het feit dat het secundair onderwijs in Vlaanderen sterk hiërarchisch gestructureerd is. Tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen wordt een duidelijke rangorde aangebracht, ook al is het officiële verhaal dat alle richtingen gelijkwaardig zijn. Die rangorde is gebaseerd op de mate van abstractie. Door dat onderscheid worden tso en bso, waar het cognitieve het minst belangrijk is, ook het minst gewaardeerd. Dat hangt samen met het feit dat handenarbeid in onze kennis-samenleving minder gewaardeerd wordt.

Hierdoor is de keuze voor tso of bso vaak een negatieve keuze die gemaakt wordt omdat men de andere studierichtingen niet aankan. De oriëntering gebeurt louter op basis van cognitieve bekwaamheid. Er is ook een verband met 'risk aversion'. Men mikt hoog, maar dat is gedifferentieerd naargelang de sociale status. Binnen het onderwijssysteem komt tso of bso volgen dus neer op falen. In de internationale literatuur gebruikt men de termen differentiatie en polarisatie. De differentiatie leidt tot verschillende culturen bij leerkrachten en leerlingen. Het ordenen van de leerlingen op basis van academische criteria leidt tot een polarisatie in twee tegengestelde groepen, waarvan de ene kan omschreven worden als pro-school en de andere als anti-school. De zogenaamde hogere onderwijsvormen bieden status. Terecht komen in een zogenaamde lagere onderwijsvorm betekent falen en status-verlies. Het gevolg is dat die leerlingen zich afzetten tegen het systeem dat van hen falers maakt en dat ze de ideeën verwerpen waarop het systeem gebaseerd is. Hard werken voor school en tonen dat men bekwaam is, wordt dus steeds minder belangrijk. Soms gaan de jongeren op zoek naar andere bronnen van status. Dat verklaart waarom leerlingen in het tso en bso massaal gaan werken om geld te verdienen en waarom ze materialistischer ingesteld zijn dan leerlingen in het aso. Het resultaat is een anti-schoolcultuur. Uit internationaal onderzoek is gebleken dat een waternalsysteem dit effect versterkt.

Bij een hervorming is het dus belangrijk dat de keuze voor een technische richting een positieve keuze wordt, liefst geleid door interesses en talenten en niet door sociale herkomst. Uit onderzoek over de transitie van het lager naar het secundair onderwijs is immers gebleken dat de interesses van de leerlingen zelf heel vaak buiten beschouwing worden gelaten.

Dit betekent uiteraard niet dat de differentiatie volledig moet verdwijnen. Er zijn immers verschillen in talenten en interesses. Er is ook een differentiatie nodig in voorbereiding op de verschillende beroepen. De hiërarchie moet echter weggewerkt worden. De oplossing is een 'comprehensive school' waarbij de studiekeuze zo lang mogelijk wordt uitgesteld. Vaak wordt het voorbeeld van Finland aangehaald, waar de leerlingen tot de leeftijd van zestien jaar samenblijven.

Een pluspunt van de voorliggende nota is de gemeenschappelijke eerste graad en het uitwerken van belangstellingsgebieden. Nochtans kent ook het huidige systeem in theorie

een gemeenschappelijke eerste graad. Blijkbaar loopt er dus een en ander fout. Vooreerst is de bovenbouw van de school heel bepalend voor de manier waarop die eerste graad wordt ingevuld. Vanaf het eerste jaar zijn er optievakken. Dat is trouwens ook in het nieuwe plan het geval, al noemt men het daar differentiatiepakketten. In een school voor aso kan men kiezen voor Latijnse of Moderne, maar niet voor extra uren techniek. Het omgekeerde geldt voor de technische scholen. In de praktijk is er dus geen sprake van een gemeenschappelijke eerste graad. Die tendens wordt nog versterkt door het feit dat de groepen worden samengesteld op basis van de gemaakte keuze. De leerlingen die bijvoorbeeld kiezen voor Latijn, zitten ook voor alle andere vakken in dezelfde groep. De ouders gaan ervan uit dat die kinderen ook voor de andere vakken sneller zullen werken. De leerkrachten beamen dat. Zo wordt het gemeenschappelijke karakter van de eerste graad ondermijnd. De facto kiest men dus vanaf de eerste graad voor een specifieke richting.

Om de voorliggende hervorming te doen slagen, moet ze aan een aantal basisvoorwaarden voldoen. Vooreerst moet men nieuwe hiërarchieën voorkomen. Dat betekent dat alle scholen in principe alle belangstellingsgebieden moeten aanbieden in de eerste graad. Voor de hogere graden maakt het plan momenteel een onderscheid tussen doorstroomrichtingen en arbeidsmarktrichtingen. Dat is volgens haar een nieuwe hiërarchie. Het ligt voor de hand dat doorstroomrichtingen meer theoretisch zullen zijn en de arbeidsmarktrichtingen meer praktisch. Als alle scholen hun eigenheid bewaren, en de ene school wordt een doorstroomschool en de andere een arbeidsmarktschool, dan ontstaat er de facto opnieuw een sociale segregatie.

Het is belangrijk dat er voor alle basispakketten wordt gestreefd naar heterogene groepen. Nu is dat nauwelijks het geval. Ze ziet geen enkele reden waarom de groepen voor de vakken Lichamelijke Opvoeding of Plastische Opvoeding zouden worden gedifferentieerd op basis van de keuze voor bijvoorbeeld Latijn. Als men de groepen samen brengt, kan men aan de leerlingen duidelijk maken dat iemand die cognitief misschien niet zo bekwaam is, soms wel handig is of mooi kan tekenen. Dat zou zelfs voor de B-stroom kunnen gelden.

Als men aan al die voorwaarden wil voldoen, moet het scholenlandschap sterk veranderen. Voor het realiseren van een echt gemeenschappelijke eerste graad zijn er eigenlijk autonome middenscholen nodig. Zij vreest dat deze nota niet zal leiden tot een fundamentele verandering, maar alleen tot een naamsverandering. Het aso wordt de doorstroomrichting, het tso wordt de arbeidsmarktrichting. Het schakelblok verwijst naar de B-stroom en alles wat erop volgt.

Een drastische hervorming die een verandering van het scholenlandschap vergt, zou veel geld kosten. Bovendien zitten de scholen niet te wachten op hervormingen. Daarom suggereert ze om eerst al eens na te gaan wat er fout loopt binnen het bestaande systeem. Vooreerst kan men de oriëntering aanpakken. Eigenlijk zou de oriëntering vanaf de kleuterklassen moeten worden aangepakt met een portfolio. Vanaf de kleuterklassen zou men met de kinderen moeten werken aan keuzes maken. De ouders zou men daar actief bij moeten betrekken. Op dit ogenblik kunnen de kinderen wel bepaalde interesses hebben, maar uiteindelijk beslissen de ouders welke richting het kind uitgaat. De sociale herkomst speelt daarbij een bepalende rol. Men moet dus veel minder cognitief selecteren, maar oriënteren in functie van de talenten van de leerling. Bovendien moet de eerste graad van het secundair onderwijs echt gemeenschappelijk worden en moeten er waar mogelijk heterogene groepen worden gecreëerd.

Ze heeft ook een lijst toegevoegd van internationale en Nederlandstalige publicaties waarin men deze ideeën nog eens kan nalezen (zie bijlage p. 27). Ook de multilevelanalyses worden daarin nog eens uitgelegd.

3. Uiteenzetting door de heer Armand De Lepeleire

De heer *Armand De Lepeleire*, directeur van het Scheppersinstituut in Wetteren, stelt zich voor. Hij heeft een tijdlang in de industrie gewerkt en is daarna overgestapt naar het onderwijs. Gedurende zes jaar heeft hij gewerkt op het pedagogisch bureau van het VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) als begeleider van het vso (vernieuwd secundair onderwijs). Vanaf het begin van de jaren 1980 heeft hij de implementatie van het vso begeleid in een heel aantal Vlaamse scholen. Daarna heeft hij twee jaar gewerkt aan de voorbereiding van de eenheidsstructuur, die in 1989 werd ingevoerd. Vervolgens is hij directeur geworden in een school voor technisch en beroepsonderwijs.

Hij is hier vandaag aanwezig omdat hij het belangrijk vindt dat tso en het bso een stem zouden krijgen in de discussie rond de vernieuwing van het onderwijs. Bij de invoering van het vso waren er bijvoorbeeld 27 begeleiders in het pedagogisch bureau, waarvan slechts twee met een technische achtergrond. Daardoor werd het moeilijker om rekening te houden met de situatie van het technisch en beroepsonderwijs. De laatste jaren is er een steile terugval van het nijverheidsonderwijs in Vlaanderen. Het technisch onderwijs als geheel blijft ongeveer status quo, maar er is een nadrukkelijke verschuiving ten gunste van de meer zorgende en sociaal georiënteerde studierichtingen. Sinds 1999 is het aantal leerlingen in het nijverheidsonderwijs met ongeveer dertig percent verminderd. Het bso is in diezelfde periode met twaalf percent achteruitgegaan. Nochtans is de nijverheid in onze samenleving nog altijd de productieve sector die zorgt dat er geld vrijkomt voor de uitbouw van de verzorgingsstaat. Op dit ogenblik wordt de industrie in Vlaanderen reeds in haar groei gehinderd omdat ze onvoldoende technici vindt op de markt. Dit probleem wordt met de dag acuter. Hieraan wil de heer De Lepeleire de voorstellen van de minister toetsen.

De conclusies van professor Van Houtte sluiten aan bij de ervaringen in de praktijk. Het comprehensieve onderwijsmodel, dat onder meer in Groot-Brittannië wordt gehanteerd, vormde het uitgangspunt bij het opstarten van het vso in de jaren zeventig. In het vso was er dus een observatiegraad waarin de uitgesproken keuzes werden afgevlakt. Dat werd echter nooit ten volle gerealiseerd. Het beoogde uitstel van de studiekeuze werd nooit gerealiseerd. Belangrijke voorwaarden om het uitstel van studiekeuze te realiseren werden door de meeste scholen immers niet ingevuld. Op dit ogenblik vreest de Vlaamse Onderwijsraad Vlor dat binnen de nu voorgestelde structuur gewoon hetzelfde zal gebeuren. Hij denkt dat die vrees terecht is.

De invoering van het vso heeft nochtans geleid tot interessante initiatieven. Sommige scholen hebben gewerkt met een middenschoolmodel. Soms werden zelfs leerkrachten van het technisch onderwijs ingeschakeld in de middenscholen om toe te zien op de objectiviteit van de oriëntering. Aanvankelijk werd de oriëntering daardoor beïnvloed. Er ontstond een meer objectieve keuze, waarbij er op een meer positieve manier werd gekozen voor de sterkere technische studierichtingen. Er kwam ook meer kwaliteit in de bovenbouw van de technische studierichtingen. Gaandeweg vlakke dit echter af en kwam men weer terecht in de klassieke keuzepatronen, ook op het einde van de middenschool. Op het ogenblik dat men met die totaal nieuwe structuur van start ging, heeft de school de ouders stevig geïnformeerd, onder meer over de waarde van de technische opleidingen. Een van de redenen waarom de keuze voor het technisch onderwijs op dit ogenblik vaak een negatieve keuze is, is namelijk dat men de waarde van het technisch onderwijs onvoldoende kent. Toen men terug overging naar de orde van de dag, doken de klassieke keuzepatronen echter weer op. De scholengemeenschap van Izegem is een duidelijk voorbeeld van deze evolutie.

In het voorstel van de minister is de eerste graad gebaseerd op hetzelfde concept als binnen de huidige structuur. Er is dus eigenlijk geen vernieuwing. De studiekeuze wordt hooguit met een jaar uitgesteld. De kans is reëel dat de scholen zich zullen blijven profileren op basis van hun bovenbouw, zoals ze dat vandaag doen in de eenheidsstructuur. Het

is ondenkbaar dat men zou toelaten dat een technische school Latijn zou aanbieden of dat een aso techniek zou aanbieden. Het voorstel zal dus niet leiden tot de door hem gewenste positieve oriëntering naar het technisch onderwijs. Zelfs indien men over de financiële middelen zou beschikken om campussen te realiseren waarin alle scholen van de regio opgaan, dan nog is hij er niet van overtuigd dat de keuzes zullen gebeuren op basis van de indicatoren die door professor Van Houtte worden aangehaald. De sociale achtergrond zal een rol blijven spelen. Een positieve keuze voor techniek zou volgens hem wel mogelijk zijn indien men naar een 32-urige structuur zou evolueren waarbij alle mogelijke keuze-pakketten voor het eerste jaar worden afgeschaft zodat alle leerlingen in alle eerste jaren hetzelfde pakket krijgen. Ook de belangstellingsgebieden in het tweede jaar zullen leiden tot een keuze die predeterminerend is voor de keuze in de bovenbouw.

Hij maakt zich ook zorgen over het feit dat men de afschaffing van de onderwijsvormen voorstelt als een middel om de studierichtingen op een andere manier te benaderen en om tso en bso positiever te laten overkomen. Ook in het advies van de Vlor merkt hij hierover grote twijfel. De afschaffing van de onderwijsvormen leidt immers tot de invoering van twee belangrijke begrippen, namelijk arbeidsmarktgericht en doorstroomgericht. Zo worden het tso en het bso gestigmatiseerd als een fabriek om arbeiders voort te brengen. Op een ogenblik dat er wordt gestreefd naar een convergentie van de statuten van arbeiders en bedienden wil het onderwijs de categoriale tweedeling dus nog versterken.

In de derde graad zou er worden gestreefd naar een continuüm van studierichtingen, waarbij het aantal studierichtingen zou moeten verminderen. De onderwijsstructuur zou namelijk te weinig transparant zijn door het grote aantal studierichtingen. Hij heeft daar zijn twijfels bij. In zijn school zijn er bijvoorbeeld 1060 leerlingen en tien studierichtingen. In een aso-school is er een achttal mogelijkheden. Dat is best te overzien. Over heel Vlaanderen is er uiteraard een groot aantal technische studierichtingen, die inspelen op lokale behoeften. In Zaventem en Oostende bestaat er bijvoorbeeld een opleiding vliegtuigtechnologie. Hij betwijfelt of de overheid veel zal besparen als de leerlingen uit minder richtingen kunnen kiezen. Het enige probleem is dat sommige scholen in verhouding tot hun leerlingenaantal te veel studierichtingen aanbieden. Hij betwijfelt echter of de overheid op dat vlak regulerend moet optreden. Volgens hem moet men vooral de lokale onderwijsverstrekkers responsabiliseren.

In de derde graad zou er ook worden gestreefd naar een continuüm van studierichtingen dat zou gaan van de doorstroomrichtingen naar het klassieke bso. Links in het continuüm zullen dus alle aso-richtingen staan en rechts alle bso-richtingen. In het midden zal men wat mengvormen vinden. Bij een indeling van de studierichtingen op basis van academische criteria plaatst men het aso namelijk altijd uiterst links. De leerplannen voor wiskunde en wetenschappen in de richtingen Industriële en Biotechnische Wetenschappen hebben echter voor 93 percent dezelfde leerdoelen als die in het aso. Ze horen dus uiterst links te staan in het continuüm. Zo kan men aangeven dat het de moeite waard is om te kiezen voor technisch onderwijs. Dat is in de huidige discussies echter niet het geval.

Het zou de bedoeling zijn om alle leerlingen te kwalificeren aan het einde van het zesde jaar, met niveauverschillen tussen de diploma's. Alleen in Vlaanderen en Ierland wordt geprobeerd om de Europese kwalificatiestructuur te volgen in het onderwijs. De Vlor staat daar sceptisch tegenover. De heer De Lepeleire is vooral bezorgd over het feit dat de B-stroom met een jaar zou worden verkort. Op dit ogenblik stromen veel leerlingen door van het zesde naar het zevende jaar bso. In de scholen wordt gestreefd naar een cultuur waarbij doorstromen na het zesde jaar vanzelfsprekend is. Bij de invoering van het hbo (hoger beroepsonderwijs) ging men er vanuit dat het zevende jaar bso uit de structuur van het secundair onderwijs zou worden gelicht. Na verloop van tijd heeft men echter beslist om dat zevende jaar toch binnen het secundair onderwijs te houden. Nu wordt dat zevende jaar met een pennentrek weer afgeschaft. Dat is volgens hem een grote fout. Sommige opleidingen van het bso starten immers pas vanaf het vijfde jaar. Gezien de

complexiteit van de huidige technologie is het voor de onderwijsverstrekkers nu al bijzonder moeilijk om binnen het curriculum degelijk geschoolde vakmensen te vormen, laat staan dat de opleiding met een jaar zou worden ingekort. Hij denkt bijvoorbeeld aan de verschillende verwarmingssystemen die er tegenwoordig bestaan. De industrie kijkt alleen naar de output. Ze verwacht dat de leerlingen die systemen kennen en kunnen toepassen en bekommert zich niet over het feit dat de onderwijsstructuur verandert. Na de geplande hervorming van het secundair onderwijs zal het voor de scholen niet meer mogelijk zijn om mensen af te leveren met de bekwaamheden die gevraagd worden door de industrie.

Hij sluit zich aan bij de oproep van professor Van Houtte om te werken binnen het bestaande systeem. Hij verwijst naar een studiedag over het opstarten van een platform BètaMentality in Nederland. Dat is een van de hefboomen die Vlaanderen nodig heeft: een centrale aansturing die zorgt voor een positieve kijk op het technisch onderwijs. In Nederland heeft dit platform al een duidelijk effect gehad. Weliswaar bestaan er in Vlaanderen al diverse initiatieven voor de promotie van het technisch onderwijs. Het gaat echter om sectorfondsen zoals het fonds voor vakopleiding en het fonds voor de chemie, die promotie voeren voor hun eigen technische behoeften en die mekaar zelfs beconcurreren. Ook de Regionale Tewerkstellingscomités, die toch een vaste waarde zijn geworden in de samenwerking met de technische scholen, voeren een eigen promotiecampagne. Hij vindt dat men die middelen zou moeten samenbrengen om een platform op te richten dat een positieve dynamiek op gang kan brengen rond het technisch onderwijs.

4. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

4.1. *Tussenkomst van mevrouw Gerda Van Steenberge*

Mevrouw *Gerda Van Steenberge* stelt vast dat de heer Spruyt ervoor pleit om het B-atteest te behouden maar om het alleen toe te passen binnen eenzelfde interessegebied. Zij leidt daaruit af dat een kind dat na het eerste gemeenschappelijke jaar een keuze heeft gemaakt, veroordeeld is om binnen dat interessegebied te blijven. Niet iedereen weet echter op de leeftijd van dertien jaar welke interesse hij of zij precies heeft. Ze wil weten welke mogelijkheden de heer Spruyt ziet voor het geval men toch van interessegebied zou willen veranderen.

Mevrouw Van Houtte vindt het tekenend dat de ouders niet weten wat er wordt bedoeld met de termen A-stroom en B-stroom. Wat bedoelt ze daarmee precies? Is het tekenend dat de ouders niet mee zijn of dat de beleidsmakers niet weten wat er bij de ouders leeft?

Ze kan zich inbeelden dat arbeiders – of mensen die uit een arbeidersmilieu afkomstig zijn – vinden dat mensen zoals zij niet naar het aso gaan. Ze vraagt zich af of een betere begeleiding dan niet nuttiger zou zijn dan een hervorming van het systeem. Professor Van Houtte stelt dat de begeleiding niet alleen in het zesde leerjaar dient te gebeuren, maar gedurende de hele basisschool. Mevrouw Van Steenberge heeft echter de indruk dat een dergelijke begeleiding op dit ogenblik al gebeurt.

Uit de grafieken maakt professor Van Houtte op dat er grote verschillen zijn tussen aso en tso. Bij sommige grafieken vond mevrouw Van Steenberge de verschillen echter helemaal niet groot. Ze denkt daarbij bijvoorbeeld aan de grafiek over ‘the sense of belonging’. Er zou een verschil zijn van twee of drie punten. Ze wil weten wat de waarde is van een dergelijk punt.

Bijna iedereen, ook mevrouw Van Houtte, pleit voor een algemene eerste graad en voor heterogene groepen. Is dit een pleidooi tegen differentiatie binnen het eerste jaar? Dan moet er binnen het eerste jaar een nivellering gebeuren. Wat moet men in die eerste graad dan doen met zwakkere en sterkere leerlingen? Leerlingen die het in het basisonderwijs moeilijk hadden, zijn blij dat ze na het zesde leerjaar naar het beroepsonderwijs kunnen. In heterogene groepen zullen deze leerlingen opnieuw het gevoel krijgen dat ze falen.

De heer De Lepeleire stelde dat het verkeerd zou zijn het zevende jaar beroepsonderwijs af te schaffen. Vandaag wordt in een artikel van De Standaard betoogd dat het zevende jaar, dat bso-ers voorbereidt op hoger onderwijs, een val is. Dat is blijkbaar in strijd met de visie van de heer De Lepeleire die het zevende jaar niet ziet als een voorbereiding op hoger onderwijs. Daarover wil ze wat meer uitleg.

Ze is geen tegenstander van het uitstellen van de studiekeuze naar de leeftijd van zestien jaar zoals dat in Finland het geval is. Ze vraagt zich echter af of men in de twee resterende jaren nog al het nodige kan leren om een overgang naar het hoger onderwijs mogelijk te maken.

4.2. Tussenkomst van mevrouw Marleen Vanderpoorten

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Van Steenberge over de brede eerste graad. Dat was destijds het knelpunt bij de invoering van het vso. Op dit ogenblik is dezelfde discussie aan de gang. Dat heeft ook te maken met de infrastructuur. De middenschoolen zitten doorgaans in een gebouw waar ook een bovenbouw aanwezig is. Daarom worden de keuzevakken aangeboden die ook in de bovenbouw aan bod komen. Zijzelf is een voorstander van een brede eerste graad. Soms wordt ze echter geconfronteerd met opmerkingen zoals die van mevrouw Van Steenberge. Ze merkt op dat het onderwijs in Finland anders gestructureerd is: men heeft er drie keer vier jaar in plaats van twee keer zes jaar zoals bij ons. In de jaren die bij ons de laatste jaren van het basisonderwijs zijn, worden er al belangrijke stappen gezet. De leerlingen hebben er ook een ander soort leerkrachten. Ze denkt dat er een belangrijke taak weggelegd is voor de laatste jaren van het basisonderwijs. Iemand heeft gezegd dat het de ouders zijn die bepalen wat een kind zal doen in het secundair onderwijs. Vaak zijn het echter ook de leerkrachten van het zesde leerjaar die mee een richting geven aan die studiekeuze.

4.3. Tussenkomst van mevrouw Kathleen Helsen

Mevrouw *Kathleen Helsen* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Vanderpoorten. De problemen die rijzen in het secundair onderwijs, hebben hun oorsprong in het basisonderwijs. Ze denkt dat het beter is om deze problematiek aan te pakken waar hij voor het eerst zichtbaar wordt. Vanaf de leeftijd van ongeveer tien jaar worden de problemen van demotivatie en van een tekort aan differentiatie binnen de leerpakketten zichtbaar. De keuze voor een brede eerste graad is goed als men kiest voor een brede algemene vorming voor iedereen. Omwille van de grote diversiteit is differentiatie evenwel noodzakelijk. Wetenschappelijk onderzoek heeft echter aangetoond dat differentiatie op veel verschillende niveaus in de praktijk niet haalbaar is. Dan is het de vraag hoe men daarmee moet omgaan. Op dit ogenblik lossen de scholen dat op door de vorming van relatief homogene groepen waardoor men binnen de groep niet al te sterk moet differentiëren.

Alle sprekers geven aan dat er een hervorming ten gronde nodig is om een oplossing te vinden voor de huidige knelpunten. Tegelijk wijzen alle sprekers ook op het risico dat er een hervorming wordt doorgevoerd in de rand, zodat de bestaande knelpunten niet worden opgelost. Dat zou leiden tot ontgoocheling op het terrein. Dat wil ze voorkomen. Ze begrijpt dat een hervorming ten gronde nodig is.

4.4. Tussenkomst van mevrouw Sabine Poleyn

Mevrouw *Sabine Poleyn* vindt de opmerkingen over de schoolcultuur interessant. De 'sense of belonging' is ruimer dan de sociale verschillen die vaak aangehaald worden. Het gaat om factoren die het welbevinden van de leerlingen in rekening brengen. Professor Van Houtte maakt altijd het onderscheid tussen aso en tso/bso. Eigenlijk lijken die verschillen haar niet zo groot. Mevrouw Poleyn wil ook weten of er ook een significant verschil is binnen tso/bso.

Mevrouw Van Houtte besluit dat men in de mate van het mogelijke heterogene groepen moet vormen. Mevrouw Poleyne wil daarvan graag een voorbeeld. Ze is het eens met de opmerking van de heer De Lepeleire dat de stem van tso/bso, en zeker van het nijverheidsonderwijs, hoorbaar moet worden gemaakt. Ze wil weten wat er volgens hem zeker moet veranderen en hoe dat moet worden aangepakt. Ze wil ook weten of hij iets ziet in de idee van scholen voor wetenschap en techniek. Binnen dat systeem zou een klassieke nijverheidstechnische school ook de richting wetenschappen van een klassieke aso-school aanbieden, geïntegreerd binnen een continuüm van abstract tot praktisch.

4.5. Tussenkoms van mevrouw Fatma Pehlivan

Mevrouw *Fatma Pehlivan* verwijst naar de opmerking van mevrouw Helsen dat de keuze-problemen binnen het secundair onderwijs een grondige hervorming vergen. Bij de grafiek van professor Van Houtte over de overgang van het primair naar het secundair onderwijs maakt ze de bedenking dat er bij ouders, leerkrachten en leerlingen een selffulfilling prophecy aan de gang is. Het probleem is dat bepaalde leerlingen, vooral arbeiderskinderen, hun competenties niet realiseren. Sommige kinderen hebben de competentie om aso te doen, maar komen door tekortkomingen van het lager onderwijs uiteindelijk terecht in het tso of het bso en raken daardoor gedemotiveerd, waardoor hun talenten verloren gaan voor onze samenleving. Zij hecht veel belang aan het lager onderwijs. Op de leeftijd van dertien of veertien jaar is het volgens haar al voor een stuk te laat. Ze wil weten of er in de studie ook binnen de arbeidersgroep nog verschillen merkbaar zijn. Er zouden namelijk verschillen kunnen zijn naargelang het gaat om kinderen van geschoolde of ongeschoolde arbeiders, autochtonen of allochtonen. De meeste allochtone kinderen zijn afkomstig uit een arbeidersmilieu. In de grote steden zijn er veel allochtone kinderen in het basisonderwijs. In de derde graad van het aso gaat het nog om twee tot drie percent. In het hoger onderwijs zijn er bijna geen allochtone leerlingen. Deze leerlingen komen terecht in het tso of het bso, waar ze zelfs ongekwalificeerd uitstromen, misschien omdat er te weinig geïnvesteerd is in het basisonderwijs. Ze meent dat een hervorming van het secundair onderwijs ertoe moet leiden dat elke leerling, wat ook zijn afkomst is, alle mogelijkheden krijgt om zijn talenten te ontwikkelen. Zij wil weten of de huidige plannen volstaan om die doelstelling te realiseren.

4.6. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis

Mevrouw *Vera Celis* heeft begrepen dat de heer Spruyt ervoor pleit dat het B-attest alleen nog mogelijk zou zijn voor studierichtingen binnen eenzelfde interessegebied. Als de klas-senraad een B-attest geeft, dan is dat echter net omdat de leerling binnen die studierich-ting niet op zijn plaats zit. Zij wil weten of de leerkrachten hierover bevestigd werden.

Professor Van Houtte zegt dat hoog mikken sociaal bepaald is. In dit verband verwijst ze ook naar de opmerking van de heer De Lepeleire dat de verwachtingen van de werkvloer over de opleiding Sanitair en Verwarming heel anders zijn dan 25 jaar geleden. Ze wil weten of de vakinvulling van de huidige tso- en bso-afdelingen zou moeten veranderen om de zogenaamde aso-leerlingen vlotter te doen doorstromen. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen. Ouders proberen om een heel gamma aan mogelijkheden open te stellen voor hun kinderen. In dat verband verwijst ze naar het geval van een landbouwerszoon. Zijn ouders eisten dat hij een hoger diploma haalde voor-aan hij het landbouwbedrijf zou overnemen. Hij heeft dus eerst een diploma gehaald van handelsingenieur. Na de overname van het bedrijf heeft hij ook een winkel van streek-producten opgezet. Zijn talent leidt dus tot een meerwaarde. De agrobio heeft vanuit de vakken zoals economie en financiën dan toch een ander type van leerlingen kunnen rege-neren.

4.7. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, sluit zich aan bij de vragen van de vorige spre-kers. Hij begrijpt dat de schoolpoortkeuze – voor hem was dat een nieuw begrip – het stre-

ven naar een gezamenlijke eerste graad volledig kan ondermijnen. De schoolpoortkeuze kan dus een verkapte studiekeuze zijn. De heer De Lepeleire vertelde dat het werken met middenschole een significante invloed had op de instroom in tso en bso. Is de heer De Lepeleire een voorstander van het herinvoeren van de middenschole? Denkt hij hierbij alleen aan de eerste graad of aan de eerste en de tweede graad? Wat doet men dan met de kinderen die op de leeftijd van twaalf jaar eigenlijk al een duidelijke keuze hebben gemaakt?

5. Antwoorden van de sprekers

5.1. Antwoorden van de heer Bram Spruyt

De heer *Bram Spruyt* gaat eerst in op de vraag over het beperken van de B-attesten tot de mogelijkheden van hetzelfde interessegebied. Hij meent immers dat men alleen scheidelijnen mag trekken wanneer het gaat om verschillend onderwijs. Overigens is het de nota van de minister die bepaalt wanneer de keuze voor een interessegebied zou moeten gebeuren. Hijzelf heeft van meet af aan gezegd dat de keuze zo ver mogelijk naar achteren moet worden geschoven. Een niet-bindende keuze zal volgens hem even zware sociale gevolgen hebben als een bindende keuze.

Het feit dat de keuze voor de technische richtingen vaak een negatieve keuze is, heeft deels te maken met het feit dat het B-atteest een hiërarchie doet ontstaan tussen aso, tso en bso. Als men in het aso mislukt, dan kan men zonder schoolvertraging overstappen naar een technische of een beroepsrichting. Hij zou het goed vinden als de hiërarchie die op een bepaald ogenblik misschien toch ontstaat, wordt geconcentreerd binnen een interessegebied. Anders zal er ook een hiërarchie van interessegebieden ontstaan. Het aantal interessegebieden mag volgens hem verminderen, maar er moet een variëteit aan richtingen zijn binnen dat interessegebied. Het zou niet goed zijn als men met een B-atteest zou kunnen overstappen van het ene interessegebied naar het andere. Het onderwijs binnen een bepaald interessegebied heeft immers een zekere eigenheid. Dat betekent echter niet dat leerlingen nooit kunnen veranderen van interessegebied, maar wel dat ze niet kunnen verdergaan zonder schoolvertraging.

Eigenlijk is de idee heel eenvoudig. Leerlingen worden zo lang mogelijk samen gehouden (dat is het uitgangspunt). De nota van de minister voorziet mogelijkheden om variatie tussen leerlingen op te vangen via differentiatiepakketten (de grootte van die pakketten bepaalt de absorptiecapaciteit voor interindividuele verschillen). Op een gegeven ogenblik wil men mogelijk toch echt ‘andere’ onderwijstypes organiseren (de interessegebieden). Het gaat dan om types onderwijs die zodanig verschillen dat zij niet via een aantal keuzevakken kunnen worden opgevangen (als dat wel zou kunnen dan is er eigenlijk geen reden om op te splitsen). Als men dan echt ‘ander’ onderwijs wil en niet hoger of lager, dan is het de logica zelve dat je niet zomaar van het ene type naar het andere kan overgaan. Waarom zou dat wel moeten kunnen? Wil men toch veranderen, dan is het ook weer logisch dat men een jaar nodig heeft om een leerling wegwijs te maken in het nieuwe interessegebied. Daarom pleit ik voor minder maar fundamenteel verschillende interessegebieden.

De vraag over de rol van de klassenraad sluit niet aan bij het onderzoek. Met het onderzoek wilde men vooral achterhalen of er nog sociale verschillen meespelen bij het nemen van een beslissing. In de reproductieliteratuur die het heeft over differentiatie binnen het onderwijs in relatie tot sociale ongelijkheid, scoort Vlaanderen niet alleen vrij slecht omdat het een sterk gedifferentieerd onderwijs heeft, het scoort ook slechter dan landen met een gelijke mate van differentiatie. Volgens de onderzoekers is de aantrekkelijke optie van het B-atteest daarvoor een van de redenen.

5.2. *Antwoorden van professor Mieke Van Houtte*

Professor *Mieke Van Houtte* vindt het tekenend dat de ouders het verschil tussen de A- en de B-stroom niet kennen omdat dit aantoont dat de gemeenschappelijke eerste graad vandaag de dag niet bestaat.

Uit het open PWO-onderzoek werd ook geconcludeerd dat een betere begeleiding van de studiekeuze in het basisonderwijs noodzakelijk is. De studiekeuze moet een proces worden. Sommige basisscholen maken daar nu al werk van, maar dat is zeker niet overal het geval. Dat moet geïnstitutionaliseerd worden. Daarbij mag men niet alleen kijken naar wat het kind cognitief niet kan, zoals nu, maar vooral naar wat het kind wel kan, binnen een brede waaier aan talenten. Het feit dat men sterk cognitief blijft denken is de valkuil van het hele onderwijssysteem. Leerkrachten zijn geneigd om kinderen al heel vroeg in hokjes te plaatsen op basis van hun cognitieve mogelijkheden. Zo worden ze al heel vroeg in een bepaald traject geplaatst zonder dat ze hun andere talenten hebben kunnen exploreren. Bij een leerling die handig is en die bovendien sterk is in wiskunde redeneert men niet dat industriële wetenschappen een goede richting is. De handigheid wordt veronachtzaamd. Men merkt alleen dat de leerling cognitief sterk is. Zo komt men terecht bij de richting Latijn-Wiskunde. Het is de combinatie van talenten die maakt dat men naar een bepaalde richting kan doorstromen. Leerkrachten die dit proces van in een vroege fase kunnen volgen, kunnen een sturende rol spelen. De onderzoekers hebben aan de leerkrachten gevraagd met welke factoren ze rekening houden bij het oriënteren van de leerlingen. Ze hebben ook nagegaan welke adviezen de leerlingen krijgen van de leerkrachten. Ook dat advies blijkt erg sociaal bepaald te zijn, hoewel de leerkrachten zeggen dat de sociale achtergrond van de leerlingen geen rol speelt bij de oriëntatie. In focusgroepen werd nagegaan welke factoren bepalend waren voor het oriënteringsadvies van de leerkracht. Daaruit bleek dat er niet alleen rekening wordt gehouden met de prestaties, maar ook met de vaardigheid van de leerling om zijn werk te plannen en om zelfstandig huiswerk te maken, met de vraag of leerlingen creatief zijn en of ze initiatief kunnen nemen. Uit de sociologische literatuur blijkt echter dat arbeiderskinderen dit soort vaardigheden niet van thuis uit meekrijgen. Dat zijn typische middenklassekenmerken. De conclusie is dat het gaat om een probleem waaraan men moet werken in het basisonderwijs. Nu zien de leerkrachten dit te veel als een gegeven.

In het onderzoek werd inderdaad een vrij ruw onderscheid gemaakt tussen verschillende mogelijke sociale achtergronden. In de praktijk gaat het echter om een continuüm. Zo kan er bij de arbeiders een onderscheid worden gemaakt tussen ongeschoolde handenarbeid, geschoolde handenarbeid, en gespecialiseerde handenarbeid. In het onderzoek werd naar de etnische afkomst gevraagd, maar het gaat om een representatieve steekproef voor Vlaanderen. Het aantal allochtonen binnen het onderzoek was dus te klein om conclusies mogelijk te maken. In ander onderzoek dat specifiek gericht is op allochtonen en concentratiescholen ligt de focus doorgaans op de grote steden. Zo krijgt men een voldoende groot aantal allochtonen om een onderscheid te maken. De allochtonen binnen dit onderzoek maken inderdaad deel uit van de arbeidersgroep. Zij komen doorgaans in de B-stroom terecht en zelden in het aso. De kenmerken voor de arbeidersgroep gelden dus zeker ook voor de allochtonen.

De verschillen die in het onderzoek werden vastgesteld lijken niet zo groot, maar ze zijn wel significant. Ze kunnen namelijk belangrijke gevolgen hebben. Inzake studiecultuur lijken de verschillen bijvoorbeeld niet zo groot. Het is echter net omdat de cultuur in het tso en het bso zo weinig op studie gericht is, dat de faalkansen groter worden. De factor zelfwaardering kan dan weer een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van deviant gedrag. De verschillen zijn echter niet zo groot als de onderzoekers hadden verwacht. Een belangrijke reden is dat de jongeren zelf naar middelen zoeken om hun zelfwaardering op te krikken. Die alternatieve bronnen van status zijn werken of deviant gedrag. Ook 'the sense of belonging' heeft gevolgen voor de ontwikkeling van deviant gedrag. In die scho-

len waar er veel leerlingen zijn met een lage sense of belonging is er meer deviant gedrag. Dat heeft dan weer consequenties voor de studiebetrokkenheid en voor de prestaties.

In verband met de heterogene groepen hoort ze vaak het argument van de leerlingen die openbloeien in het beroepsonderwijs, naar men veronderstelt omdat ze daar terechtkomen in een groep gelijkaardige leerlingen. Deze redenering is volgens haar een soort van pleidooi voor duaal onderwijs waarbij mensen van elkaar gescheiden worden op basis van cognitieve capaciteiten. Eigenlijk moet men streven naar heterogene groepen waarbij iedereen in zijn waarde wordt gelaten zodat niemand zich slecht hoeft te voelen. Daarbij kan men gerust differentiëren. Een keuzepakket moet mogelijk zijn, maar de differentiatie mag niet doorgetrokken worden naar de andere vakken. In de meeste scholen worden de leerlingen echter in verschillende groepen verdeeld op basis van de optievakken. Bij de leerlingen die niet voor Latijn hebben gekozen ligt ook het niveau van de andere vakken lager. Dan gaat het echter niet alleen over differentiëren, maar ook over segregeren. Die kinderen komen niet meer met elkaar in contact. De heer Koen Pelleriaux heeft erop gewezen dat deze segregatie ook sociale en culturele gevolgen heeft en gevolgen voor de politieke attitudes. Op die manier wordt een duale maatschappij gecreëerd.

Er is ook een vergelijking gebeurd tussen multilaterale en categoriale scholen. Men zou kunnen denken dat de verschillen ten top gedreven worden in de gescheiden scholen. In de multilaterale scholen zijn de verschillen echter nog meer uitgesproken. In de multilaterale scholen zijn de verschillende onderwijsvormen aanwezig, vaak heel rigide van elkaar gescheiden. Er zijn andere gebouwen of een andere speelplaats. Enkele jaren geleden was er zelfs een rel met een school in Wallonië waar met behulp van een rode lijn werd aangegeven welke ruimte bestemd was voor de leerlingen van het beroepsonderwijs en welke voor de leerlingen van het technisch onderwijs. Het enige wat men daarmee bereikt is dat men de kinderen met hun neus op de feiten drukt.

Als men kiest voor differentiatie zonder daarom de groepen op basis daarvan in te delen, dan komen de kinderen niet in een aparte stroom terecht. Voor vakken als lichamelijke opvoeding of plastische opvoeding, of voor levensbeschouwelijke vakken kan men gerust de leerlingen van de A-stroom en van de B-stroom samen zetten. Dat zou best verrijkend kunnen zijn. Leerlingen die cognitief niet zo sterk zijn, kunnen openbloeien, bijvoorbeeld omdat ze sterk blijken te zijn in muziek. Op dit ogenblik is dat niet mogelijk omdat de leerlingen kunstmatig uit elkaar getrokken worden. Het gaat dus niet om een voortzetting van het basisonderwijs. Het is de bedoeling dat de leerlingen in de eerste graad ontdekken waar ze goed in zijn en welke richting ze verder uitwillen.

Echte voorbeelden van heterogene groepen zijn er op dit ogenblik in Vlaanderen niet, meent ze. De vrees bestaat dat heterogene groepen zouden leiden tot een verlaging van het niveau. In internationaal onderzoek wordt dat echter tegengesproken. In de scholen die het proberen, blijkt ook het omgekeerde: de betere leerlingen trekken de zwakkere op. Een voorwaarde is wel dat de betere leerlingen daartoe worden gestimuleerd. In het secundair onderwijs lijkt men daar vandaag echter bang voor te zijn. Ze beseft dat homogene groepen gemakkelijker zijn. Voor de leerlingen zelf is het echter niet de beste oplossing. Dat blijkt uit de negatieve gevolgen voor de zwakkere groepen.

Een uitstel van de studiekeuze naar de leeftijd van zestien jaar is alleen mogelijk als het goed voorbereid wordt. Als het in Finland kan, moet het echter ook hier kunnen. Het komt er alleen op aan om een manier van onderwijzen te vinden waarbij de leerlingen in de twee resterende jaren kunnen worden klaargestoomd voor de gekozen richting. Mits een goede voorbereiding kan dat geen probleem zijn.

De hervorming houdt inderdaad een risico in. Ofwel hervormt men ten gronde, wat betekent dat men middenscholen creëert en dat men ingaat tegen de eigenheid van de scholen. Dat ziet ze niet meteen gebeuren. Als dat niet mogelijk is, dan is het risico op ontgooche-

ling heel groot. Dan zou ze er de voorkeur aan geven dat men zou remediëren aan de elementen van de huidige situatie die niet functioneren. Dat is volgens haar beter dan een hervorming die zogezegd neerkomt op oude wijn in nieuwe zakken.

Mevrouw Celis vroeg of het niveau van het tso en het bso niet moet worden opgekrikt opdat ook mensen uit meer begoede kringen voor die richtingen zouden kiezen. Professor Van Houtte meent dat men met de ouders duidelijker moet communiceren over het feit dat tso en bso veel beroepskansen bieden. De richting Industriële Wetenschappen is een voorbeeld van een technische richting waarvan het niveau heel hoog is. Dat is echter niet bekend. Men is niet geneigd om kinderen naar die richting te oriënteren omdat men blijft oriënteren op basis van cognitieve vaardigheden. Als ouders kunnen kiezen tussen Industriële Wetenschappen en Latijn-Wiskunde, dan is de kans groot dat ze voor Latijn-Wiskunde gaan. Ouders hebben ook schrik dat hun kinderen in de technische school slechte manieren zullen leren. Als men er in zou slagen om de sociale gedetermineerdheid weg te werken, waardoor ook leerlingen die cognitief goed presteren doorstromen naar een technische richting, dan zal het niveau automatisch stijgen. Er zijn wel degelijk richtingen binnen het technisch onderwijs die een hoog niveau halen.

Er gaat niet alleen veel talent verloren bij de kinderen uit de arbeidersklasse. Ook in de meer begoede kringen gaat er veel talent verloren omdat mensen onrealistische verwachtingen koesteren. Wanneer deze kinderen na een rampzalige schoolcarrière uiteindelijk in het technisch onderwijs terechtkomen, zijn ze schoolmoe en halen ze het niveau verder naar beneden. Men zou duidelijk moeten maken dat het geen ramp is om onmiddellijk te kiezen voor het technisch onderwijs. De twee uiteinden van het sociale continuüm moeten dus bespeeld worden.

De schoolpoortkeuze hangt daarmee samen. Professor Van Houtte is een groot voorstander van autonome middenscholen. Alleen binnen een dergelijk systeem is een gemeenschappelijke eerste graad mogelijk. Daarmee kan men ingaan tegen het ontstaan van de duale samenleving.

5.3. *Antwoorden van de heer Armand De Lepeleire*

Op de vraag van mevrouw Pehlivan over de heterogene groepen antwoordt de heer *Armand De Lepeleire* dat dit een differentiatie vergt op meso- en op microniveau. Het is wetenschappelijk bewezen dat men de selffulfilling prophecy zou kunnen tegengaan door alle leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs heterogeen te groeperen in de klassen. Dan wordt het voor de leerkrachten echter onmogelijk om de klasgroepen te managen met een systeem van binnenklasdifferentiatie. Daarom moet men op meso-niveau sowieso een stuk van de stroom wegnemen. Men zou er kunnen aan denken om de B-stroom af te scheiden. De B-stroom is nu al erg heterogeen samengesteld. Sommige leerlingen komen uit het gewone basisonderwijs, andere uit het bijzonder lager onderwijs type 1, type 8 of type 3. Het vergt al grote inspanningen om binnen deze groep te differentiëren. Als men die groep afscheidt, kan men voor de resterende groep de keuze mogelijk maken tussen Latijn, moderne en techniek. Het is echter niet nodig om de leerlingen ook op basis van die optie te groeperen voor de andere vakken. Het blijft echter grote inspanningen vergen om binnen dergelijke groepen de nodige differentiatie door te voeren. Dat vergt extra personeel en het is onduidelijk waar de minister daarvoor de nodige middelen zal halen. Het is echter zeker een verdedigbare strategie. De minder bekwame kinderen worden opgetild, en als het goed wordt uitgewerkt, evolueren de sterkere kinderen zelfs verder dan in een homogene klas. Zelfs binnen de huidige context waar men werkt met het ideale infrastructurele model, met middenscholen, bereikt men na verloop van tijd niet meer diezelfde doelstellingen. Men valt terug op het klassieke patroon.

Het B-attest is in zijn huidige vorm per definitie negatief voor het technisch en beroeps-onderwijs. Het werkt immers slechts in een richting. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om

in de eerste graad een uitsluiting te formuleren voor Industriële Wetenschappen, maar wel om leerlingen uit te sluiten voor Latijn, waardoor ze in Industriële Wetenschappen kunnen terechtkomen, ook al hebben ze daarvoor niet de nodige talenten. Men zou kunnen denken aan een clausulering op basis van leerpakketten. Wanneer men tot de conclusie komt dat iemand niet in staat is om door te gaan met aso, mag men er niet van uitgaan dat hij ipso facto geschikt is voor het tso. Het tso kan niet leven van het watervaleffect vanuit het aso.

Hij pleit voor een continuüm, waarbij de onderverdeling tussen aso en tso wordt afgeschaft. Er is ook nood aan een betere informatiecampagne over de mogelijkheden en de waarde van het technisch onderwijs. De leerkrachten van het basisonderwijs hebben een grote impact op de studiekeuze, maar ze zijn doorgaans totaal onbekend met het technisch onderwijs.

Als verantwoordelijke voor een technische school verwacht hij niet alleen heil van ingrepen van overheidswege. Er ligt ook een grote verantwoordelijkheid bij de technische scholen zelf, die zeer slecht communiceren. Ze weten de ouders niet te vatten door het te hebben over innovatieve zaken die zorgen voor de algemene ontwikkeling van het kind. In promotiemateriaal van zijn school wordt bijvoorbeeld benadrukt dat de school een uitgesproken cultuurbeleid heeft. Het moet duidelijk zijn dat de school meer te bieden heeft dan de klassieke vakschool van vijftig jaar geleden. Het is belangrijk een samenspel te realiseren tussen de verantwoordelijkheid van de scholen om hun communicatie bij te stellen en een centraal orgaan dat hen daarbij ondersteunt.

Op de vraag van mevrouw Celis of tso en bso zo kunnen worden georganiseerd dat ook aso-leerlingen daartoe aangetrokken worden, antwoordt hij dat er vandaag binnen het tso volwaardige alternatieven zijn, bijvoorbeeld Industriële Wetenschappen en Biotechniek. Sommige van die leerlingen stromen door naar masteropleidingen binnen de universiteit. Het is echter niet mogelijk bso-opleidingen zo te construeren dat ze aantrekkelijk worden voor aso-leerlingen. Het bso richt zich namelijk tot leerlingen die al doende leren.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

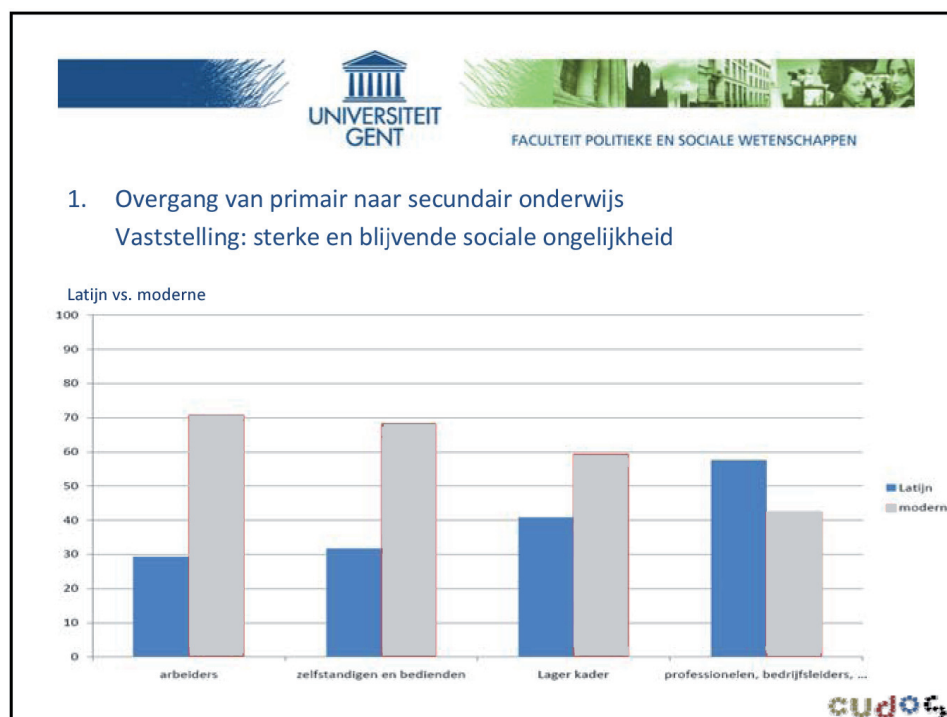
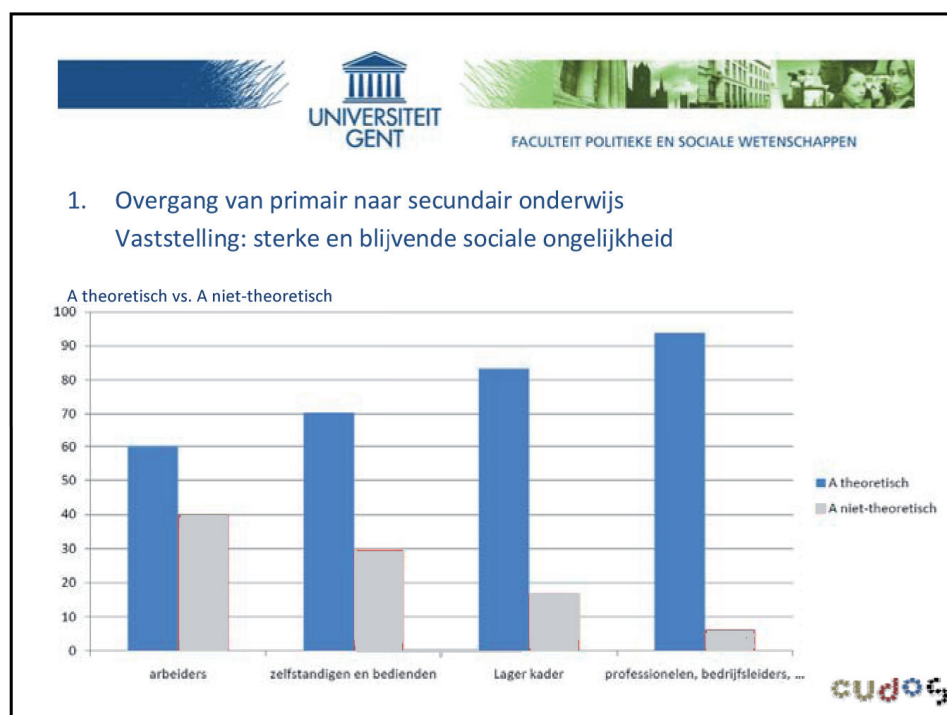
Gebruikte afkortingen

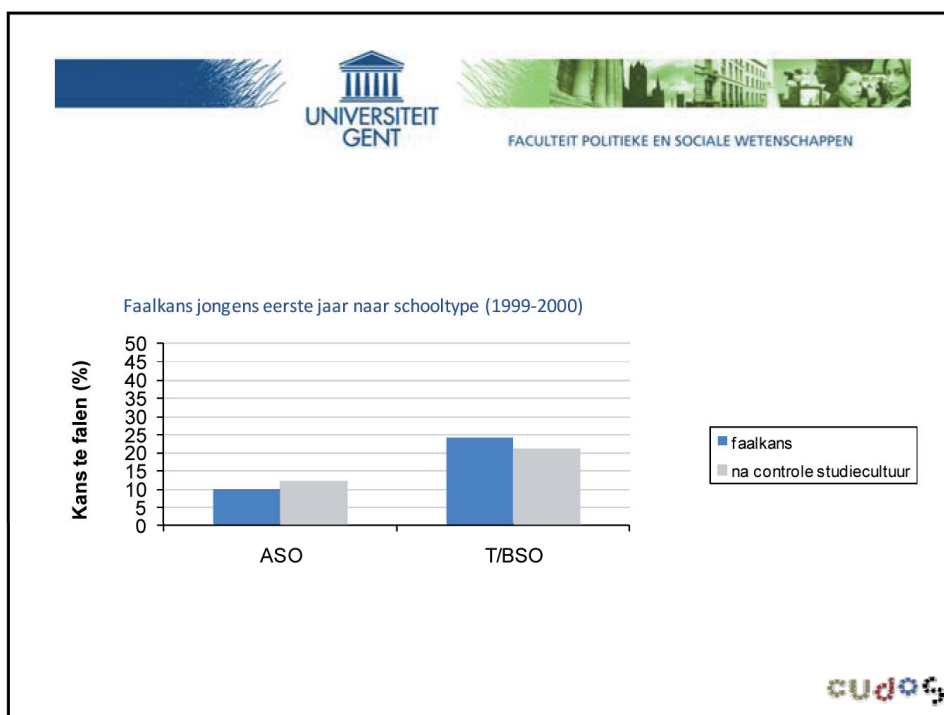
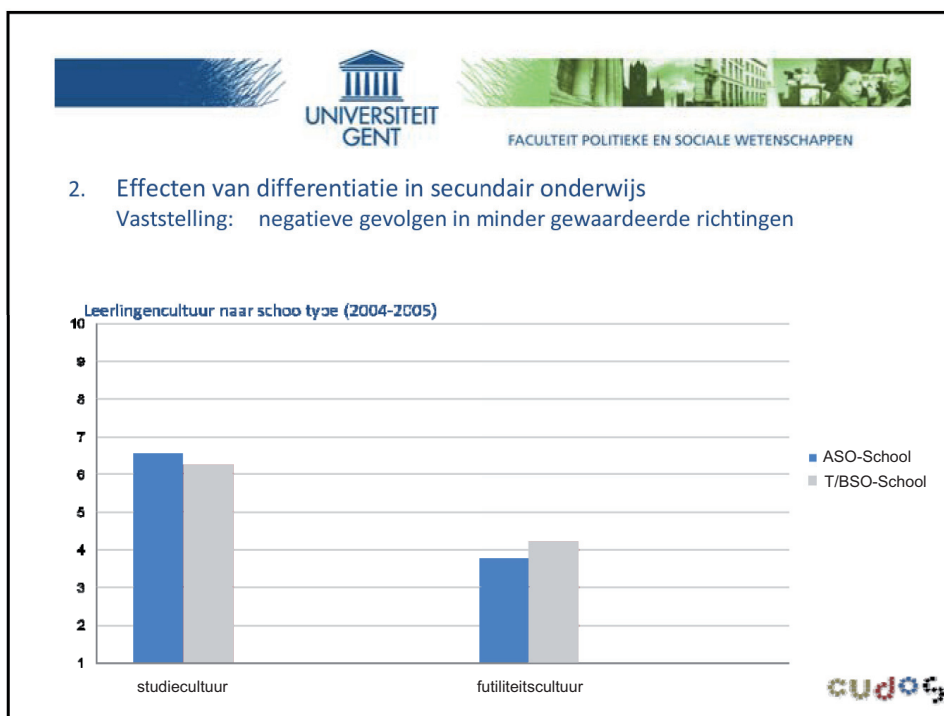
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
hbo	hoger beroepsonderwijs
OBPWO	onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
PWO	projectmatig wetenschappelijk onderzoek
tso	technisch secundair onderwijs
UGent	Universiteit Gent
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
vso	vernieuwd secundair onderwijs
VUB	Vrije Universiteit Brussel

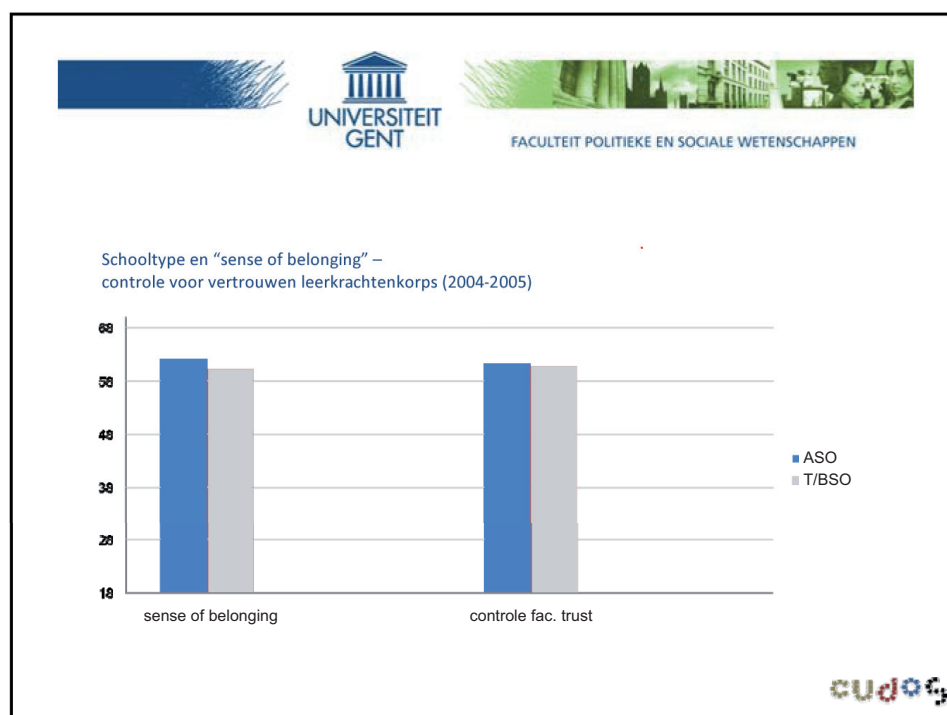
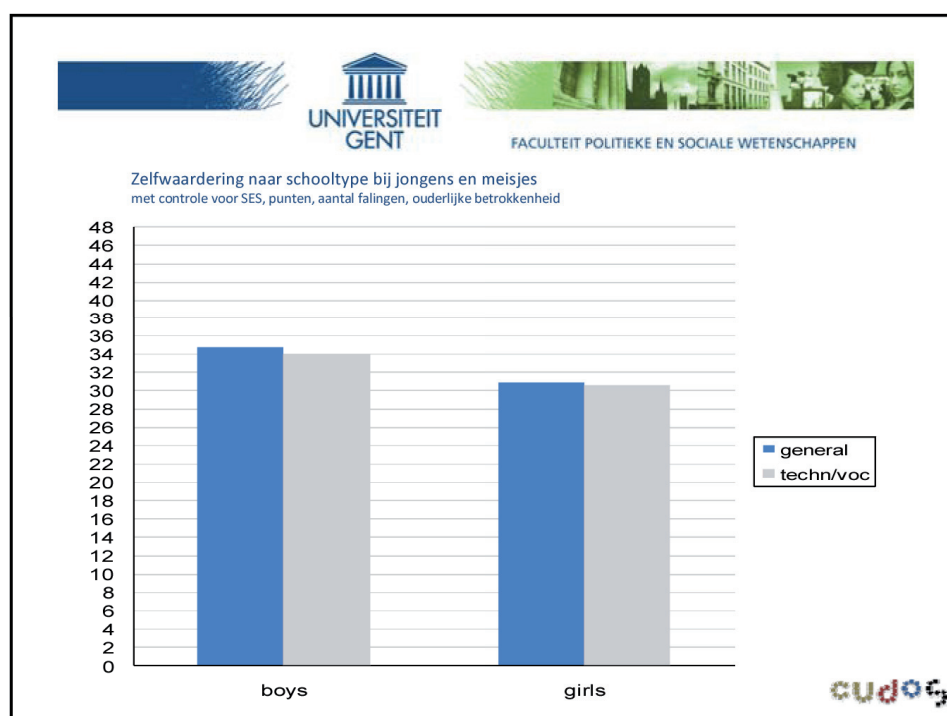
BIJLAGE:

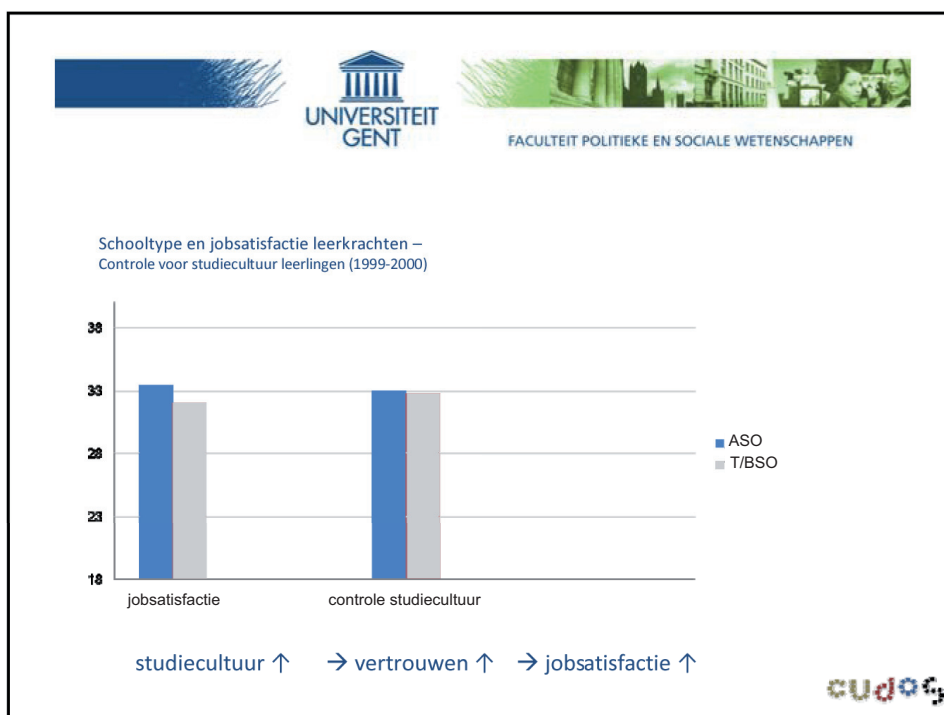
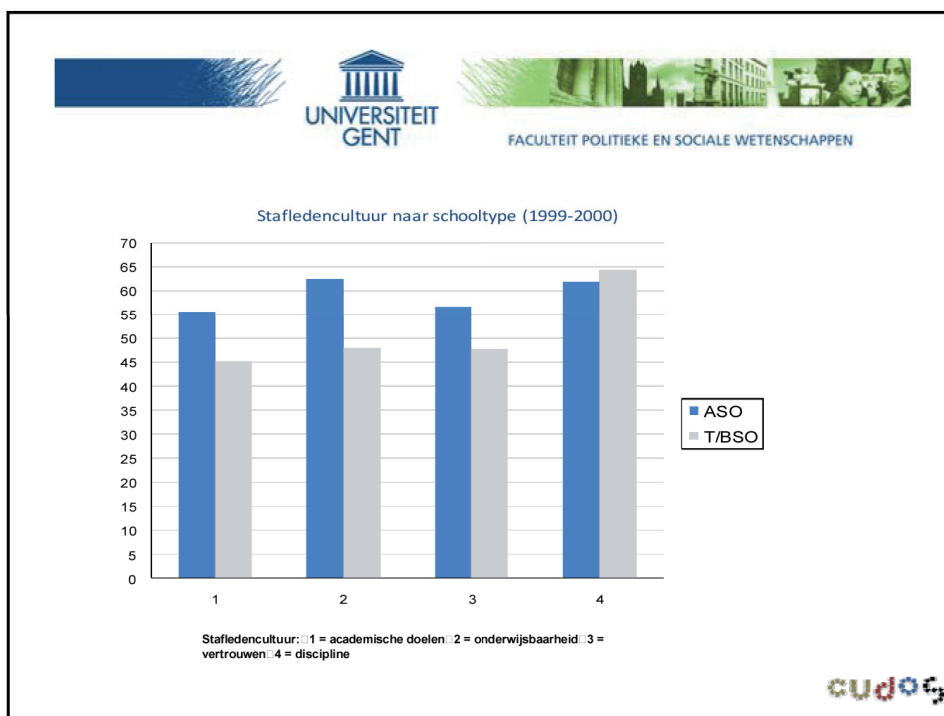
Grafieken bij de uiteenzetting van prof. dr. Mieke Van Houtte

studiecultuur	futiliteitscultuur	ASO-School	T/BSO-School
sense of belonging	controle fac. trust	ASO	T/BSO
jobsatisfactie	controle studiecultuur		











FACULTEIT POLITIEKE EN SOCIALE WETENSCHAPPEN

Literatuur

- Van Houtte, M. (2004) Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110, 4, p.354-388
- Van Houtte, M. (2005) Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: A matter of gender? *Sex Roles*, 53, 9/10, p.753-761
- Van Houtte, M. (2006) Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *Journal of Educational Research*, 99, 4, p.247-254
- Van Houtte, M. (2006) School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 3, p.273-292
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2008) Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40, 2, p.245-264
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2009) Study involvement of academic and vocational students: Does between-school tracking sharpen the difference? *American Educational Research Journal*, 46, 4, p.943-973
- Van Houtte, M. (2009) De verschillen tussen onderwijsvormen: een kwestie van culturen. *Caleidoscoop*, 21, 6, p.25-30.
- Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2010) The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36, 1, p.23-43
- Van Houtte, M. (2010) De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 1, p.8-17
- Van Houtte, M. (2010) De structurele hervorming van het secundair onderwijs als weg naar gelijke kansen (pp.209-223). In: Van Avermaet, P., Van den Branden, K. & Heylen, L. (red.) *Goed geGOKt? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansen-beleid in Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2010) *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'. Gent: Universiteit Gent. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/ER0703_def.pdf
- Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012) Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: the mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114, 7 (in press)

