



**UHASSELT**

KNOWLEDGE IN ACTION

## School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de economie

### **Masterthesis**

***Watervalstelsysteem en meritocratie: een kritische analyse van krantenartikelen in de periode 1970-2022***

**Charlotte Delvaux**

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

### **PROMOTOR :**

dr. Maristela DO NASCIMENTO ROCHA

dr. Sarah DOUMEN



**UHASSELT**

KNOWLEDGE IN ACTION

[www.uhasselt.be](http://www.uhasselt.be)

Universiteit Hasselt  
Campus Hasselt:  
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt  
Campus Diepenbeek:  
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

**2022**  
**2023**



# **School voor Educatieve Studies**

Educatieve master in de economie

## ***Masterthesis***

***Watervalstelsysteem en meritocratie: een kritische analyse van krantenartikelen in de periode 1970-2022***

**Charlotte Delvaux**

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de economie

## **PROMOTOR :**

dr. Maristela DO NASCIMENTO ROCHA

dr. Sarah DOUMEN



# Masterproef - Educatieve Master

Watervalstelsysteem en meritocratie: een kritische analyse van krantenartikelen in de periode 1970-2022

Delvaux Charlotte

Hallouss Amal

Karatas Serdar

Vandermeulen Lotte

Promotor: Maristela Do Nascimento Rocha

Co-Promotor: Sarah Doumen

Academiejaar 2022-2023



# Dankwoord

Graag willen wij onze dankbaarheid uitspreken aan iedereen die heeft bijgedragen aan ons onderzoek naar de invloed van de meritocratische ideologie op het huidige watervalstelsel in het Vlaams onderwijssysteem. Allereerst willen wij onze promotor Maristela Do Nascimento Rocha hartelijk bedanken voor de goede begeleiding, steun, tips, positief opbouwende kritiek en het delen van haar jarenlange ervaringen in België en in het buitenland. Het thesisproces was een fijne samenwerking. Daarnaast willen wij onze copromotor Sarah Doumen bedanken voor de waardevolle begeleiding en input tijdens dit onderzoek. Zonder hun kennis en ervaring zou dit onderzoek niet tot stand zijn gekomen. De waardevolle inzichten en meningen hebben ons geholpen om een beter begrip te krijgen van de complexe relatie tussen de meritocratische ideologie en het watervalstelsel.

Verder willen wij ook graag onze vrienden en familie bedanken voor de onvoorwaardelijke steun en aanmoediging tijdens het onderzoek. Hun steun heeft ons gemotiveerd om door te gaan, ook tijdens de lastige momenten van het onderzoek.

Vervolgens willen wij ook de instellingen en organisaties bedanken die ons hebben geholpen bij het verkrijgen van de benodigde informatie voor dit onderzoek. Dankzij hun bereidheid om informatie te delen, hebben wij waardevolle inzichten kunnen verkrijgen die hebben bijgedragen aan de kwaliteit van het onderzoek.

Ten slotte willen we elkaar bedanken voor de fijne samenwerking gedurende het academiejaar 2022-2023. Zonder elkaars steun en feedback waren we nooit tot dit eindresultaat gekomen. We hebben elkaars inzichten versterkt en dit allemaal gebundeld in onze thesis.



# Abstract

In dit onderzoek staat de vraag 'Hoe heeft de meritocratische ideologie invloed gehad op het huidige watervalstelsel om het onderwijs vorm te geven?' centraal. Al decennialang heeft het onderwijs van Vlaanderen te kampen met een categoriaal systeem dat bekend staat als "het watervalstelsel". Dit watervalstelsel beperkt de kansen voor sociale mobiliteit. Zo is op te merken dat in de meeste scholen van het beroeps-, technisch- en buitengewoon onderwijs merendeel kinderen uit gezinnen met een laag socio-economisch profiel of met een migratiegeschiedenis oververtegenwoordigd zijn. Het watervalstelsel zou in theorie kinderen rangschikken op basis van talenten en zorgen voor meer inclusiviteit. Elk kind zou zichzelf kunnen uiten volgens zijn talent(en), maar de realiteit blijkt niet zo te zijn. Het watervalstelsel is niet inclusief en vergroot de kloof in het onderwijs alleen maar. Er zijn bepaalde ideologieën in het onderwijssysteem die het watervalstelsel versterken en veranderingen moeilijk, of zelfs onmogelijk maken. Meritocratie zou de efficiëntste en rationeelste manier zijn om talenten van individuen op elkaar af te stemmen, klopt deze meritocratische ideologie in het Vlaamse onderwijs? Of is de meritocratie in het onderwijs eerder een ideologie die de leerlingen ervan overtuigt dat hun sociale positie verdiend is? Kan het onderwijs de sleutelrol spelen in de meritocratische ideologie en de individuele inspanningen van leerlingen? Er zal in dit onderzoek bekeken worden of de meritocratische ideologie in het Vlaams onderwijs klopt of dat dit eerder een ideologie is die de leerlingen ervan overtuigt dat de sociale positie verdient is. We gaan na of het onderwijs een sleutelrol kan spelen in de uitrol van de meritocratische ideologie waarbij de individuele inspanningen van leerlingen worden beloofd.

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe de meritocratische ideologie bijdraagt aan het reproduceren van de objectieve, maatschappelijke structuur in Vlaanderen. De rol van de meritocratische ideologie in het watervalstelsel binnen het Vlaams onderwijs wordt hierbij bestudeerd. Het watervalstelsel houdt in dat leerlingen bij aanvang van het secundair onderwijs starten in het ASO, maar eindigen in het TSO en later zelfs in het BSO. Het motto in het Vlaamse onderwijssysteem lijkt: "the only way is down" (Vantieghem, Van Avermaet, Groenez, & Lambert, 2018). De meritocratische ideologie daarentegen stelt dat iedereen gelijke kansen heeft op succes en sociale mobiliteit, op basis van individuele verdiensten en capaciteiten. Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken hoe deze ideologie heeft bijgedragen aan het in stand houden van het watervalstelsel in het onderwijs. Het onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van de analyse van krantenartikelen over het onderwijs, gepubliceerd tussen 1970 en 2022. Door de veranderingen in de berichtgeving over het onderwijs gedurende deze periode te onderzoeken, kan een beter inzicht worden verkregen in de evolutie van de meritocratische ideologie en de impact ervan op het onderwijsbeleid.

Door middel van een diepgaande analyse van krantenartikelen uit verschillende periodes, wordt de impact van het watervalstelsel en de rol van meritocratie in het Vlaamse onderwijs onderzocht. Het onderzoek richt zich op de gevolgen van deze concepten voor onderwijskansen, sociale mobiliteit en gelijke kansen in het Vlaamse onderwijssysteem. Geconcludeerd kan worden dat er over de jaren heen, van 1970-2022 een verandering is van de uitleg die wordt gegeven voor de verdeling van beroepen in de maatschappij en de daaraan voorafgaande verdeling in het onderwijs. Oorspronkelijk was er een verdeling op basis van erfelijkheid, deze evolueert in de jaren 80 en 90 verder naar een verdeling met als basis de meritocratie.

De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan een beter begrip van de structurele aspecten van het Vlaamse onderwijs en werpen een kritische blik op de beperkingen en uitdagingen die het watervalstelsel en meritocratie met zich meebrengen. Bovendien biedt het onderzoek richtlijnen voor mogelijke verbeteringen en alternatieve benaderingen om een meer rechtvaardig en inclusief onderwijssysteem in Vlaanderen te bevorderen. Dit onderzoek draagt bij aan het bredere debat over onderwijsbeleid en biedt waardevolle inzichten voor beleidsmakers, onderwijsprofessionals en andere belanghebbenden die streven naar een eerlijker en effectiever onderwijssysteem in Vlaanderen.

Bepaalt je afkomst of financiële achtergrond je toekomst?





# INHOUDSOPGAVE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Abstract</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>1 Probleemstelling en doelstelling</b> .....   | <b>4</b>  |
| 1.1 <i>Probleemstelling</i> .....   | 4         |
| 1.2 <i>Doelstelling en onderzoeksvraag</i> .....  | 4         |
| <b>2 Literatuurstudie</b> .....   | <b>6</b>  |
| 2.1 <i>Onderwijs in Vlaanderen</i> .....  | 6         |
| 2.2 <i>Watervalsysteem</i> .....  | 8         |
| 2.2.1 <i>De betekenis van het watervalsysteem</i> .....   | 8         |
| 2.2.2 <i>Welke leerlingen volgen de stroming van het watervalsysteem?</i> .....   | 9         |
| 2.2.3 <i>De problematiek van het watervalsysteem</i> .....  | 10        |
| 2.3 <i>Ideologie</i> .....  | 11        |
| 2.3.1 <i>De betekenis van ideologie</i> .....   | 11        |
| 2.3.2 <i>De geschiedenis en het ontstaan van ideologie</i> .....  | 12        |
| 2.3.3 <i>De kenmerken van ideologie</i> .....   | 14        |
| 2.3.4 <i>Ideologie opgedeeld</i> .....  | 14        |
| 2.4 <i>Meritocratie</i> .....   | 15        |
| 2.4.1 <i>De meritocratische ideologie</i> .....   | 15        |
| 2.4.2 <i>De geschiedenis en het ontstaan van meritocratie</i> .....   | 15        |
| 2.4.3 <i>De meritocratie in het onderwijs</i> .....   | 16        |
| 2.4.4 <i>De meritocratie in de praktijk</i> .....   | 17        |
| 2.4.5 <i>Drie principes voor een meritocratisch onderwijs en de realisatie van deze principes in de realiteit</i> ..... | 18        |
| 2.4.6 <i>Het geloof in de schoolmeritocratie</i> .....  | 19        |
| <b>3 Methodologie</b> .....   | <b>22</b> |
| 3.1 <i>Stadium 1: Selecteren van krantenartikelen</i> .....   | 22        |
| 3.2 <i>Stadium 2: Analyse</i> .....   | 23        |
| 3.3 <i>Stadium 3: Resultaten interpreteren</i> .....  | 24        |
| <b>4 Onderzoekresultaten</b> .....  | <b>26</b> |
| 4.1 <i>Interpretaties per tijdperiode</i> .....   | 26        |
| 4.1.1 <i>Periode voor 1970</i> .....  | 26        |
| 4.1.2 <i>Periode 1970 – 1980</i> .....  | 29        |
| 4.1.3 <i>Periode 1980 – 1990</i> .....  | 31        |
| 4.1.4 <i>Periode 1990 – 2000</i> .....  | 34        |
| 4.1.5 <i>Periode 2000 – 2022</i> .....  | 36        |
| 4.2 <i>Overzicht van de belangrijkste conclusies per tijdperiode</i> .....  | 38        |
| <b>5 Conclusie en discussie</b> .....   | <b>40</b> |
| 5.1 <i>Discussie</i> .....  | 40        |
| 5.2 <i>Conclusie</i> .....  | 43        |
| 5.3 <i>Suggesties</i> .....   | 44        |
| <b>6 Creatief product</b> .....   | <b>46</b> |
| <b>7 Referenties</b> .....  | <b>54</b> |
| <b>8 Bijlagen</b> .....   | <b>58</b> |
| 8.1 <i>Bijlage 1 - overzicht gebruikte artikels voor kritische analyse</i> .....  | 58        |
| 8.2 <i>Bijlage 2 - eerste onderverdeling van gebruikte artikels voor analyse in subcategorieën</i> .....                | 60        |
| 8.3 <i>Bijlage 3 - onderverdeling subcategorie meritocratie</i> .....   | 61        |
| 8.4 <i>Bijlage 4 - onderverdeling subcategorie watervalsysteem</i> .....  | 62        |
| 8.5 <i>Bijlage 5 - onderverdeling subcategorie ideologie</i> .....  | 63        |



# 1 Probleemstelling en doelstelling

## 1.1 Probleemstelling

Het watervalstelsel in het onderwijs van Vlaanderen vormt al decennialang een uitdaging, waarbij kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status of een migratieachtergrond oververtegenwoordigd zijn in het beroeps- en technisch onderwijs. Dit systeem beperkt de kansen op sociale mobiliteit en roept vragen op over de eerlijke toepassing van de ideologie achter het watervalstelsel, dat beweert leerlingen te selecteren op basis van hun talenten. Daarom is het essentieel om het watervalstelsel kritisch te analyseren en alternatieven te onderzoeken die rechtvaardigere en inclusievere onderwijskansen bieden voor alle leerlingen.

## 1.2 Doelstelling en onderzoeksvraag

Het doel van deze masterscriptie is om een onderzoek te voeren naar wat de invloed is van de meritocratische ideologie op het Vlaamse onderwijs van 1970 tot 2022. Hierbij werd de kennis uit de literatuur aangevuld met een kritische analyse van krantenartikelen uit eerder vermelde periode.

Vanuit deze doelstelling is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

***"Hoe heeft de meritocratische ideologie invloed gehad op de vormgeving van het huidige watervalstelsel in het onderwijs?"***

Om gericht te zoeken naar literatuur en krantenartikelen, werden er enkele deelvragen opgesteld die vervolgens de basis zijn gaan vormen van de verschillende hoofdstukken:

- Wat is het watervalstelsel?
- Hoe uit het watervalstelsel zich in het Vlaamse onderwijs?
- Wat is ideologie?
- Wat is de link tussen ideologie en het Vlaamse onderwijs?
- Wat is meritocratie?
- Wat betekent de meritocratische ideologie?



## 2 Literatuurstudie

### 2.1 Onderwijs in Vlaanderen

Het secundair onderwijs is bedoeld voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Dit volgt op het basisonderwijs en bereidt leerlingen voor op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Het voltijds secundair onderwijs is sinds 1989 volgens de eenheidsstructuur georganiseerd (Vlaanderen, 2014). De eenheidsstructuur omvat graden, onderwijsvormen, studiegebieden en studierichtingen. De eerste en tweede graad omvat twee leerjaren (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> middelbaar), de derde graad kan tot drie of drie leerjaren omvatten (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> en 7<sup>e</sup> middelbaar). Leerlingen maken pas in de tweede graad een studiekeuze zodat ze eerst met zo veel mogelijk vakken kunnen kennismaken.

Het grootste deel van de lessen in de eerste graad is basisvorming. De basisvorming verschilt per leerjaar, deze bestaat onder andere uit: Nederlands, Frans, aardrijkskunde, techniek, LO, etc.

Vanaf de tweede graad onderscheiden we vier onderwijsvormen. De leerlingen krijgen de keuze tussen verschillende studierichtingen (Belgium, 2022). De Vlaamse onderwijsstructuur biedt vier verschillende onderwijsvormen aan (Vlaanderen, 2022):

- **Het algemeen secundair onderwijs (ASO)** wordt ook wel het overgangsonderwijs genoemd en bereidt leerlingen voor op hogere studies. Het is een opleiding die zich vooral richt op theorie en de ruime algemene kennis. Er wordt niet specifiek voorbereid op een beroep er wordt vooral een stevige basis gevormd voor het volgen van hoger onderwijs. De meeste leerlingen in deze onderwijsvorm kiezen er dan ook voor om na het ASO verder te studeren.
- **Het technisch secundair onderwijs (TSO)** biedt net als het algemeen secundair onderwijs een theoretische opleiding, maar biedt daarnaast ook keuzevakken die concreter en technischer zijn. De aandacht gaat vooral naar algemene en technisch-theoretische vakken. Na het TSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs. Bij deze onderwijsvorm krijgen de leerlingen ook specifieke praktijklessen.
- **Het kunst secundair onderwijs (KSO)** koppelt een algemene, ruime vorming aan een actieve kunstbeoefening. Na het KSO kan de jongere een beroep uitoefenen of overstappen naar het hoger onderwijs.
- **Het beroepsonderwijs (BSO)** laat toe om meteen na de studies een beroep uit te oefenen. Het is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarin de jongere naast algemene vorming vooral een specifiek beroep krijgt aangeleerd. Het is sterk op de praktijk gericht. Deze onderwijsvorm biedt daarnaast ook de mogelijkheid om nog een derde jaar te volgen in de derde graad, namelijk het 7<sup>de</sup> leerjaar.

De leerling kiest binnen een van deze onderwijsvormen voor een bepaalde studierichting. Sinds september 2019 wordt het Vlaams secundair onderwijs hervormd. Leerlingen ontdekken en ontplooiën in de 1ste graad interesses, talenten en mogelijkheden voortbouwend op het lager onderwijs. De eerste graad bereidt leerlingen voor om trapsgewijs, geïnformeerde en bewuste studiekeuzes te maken doorheen het secundair onderwijs (Vlaanderen, 2022).

Een leerling met een getuigschrift basisonderwijs start in het 1ste leerjaar A. Deze A-stroom bevat voornamelijk keuzevakken volgens de interesses en capaciteiten van de leerlingen, meer theoretisch gericht. Als een leerling geen getuigschrift basisonderwijs heeft, zal deze starten in het 1ste leerjaar B. De B-stroom is meer praktijkgericht. De eerste graad bereidt leerlingen voor om bewuste studiekeuzes te maken doorheen het secundair onderwijs. Het studieaanbod in de 2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> graad van het secundair onderwijs wordt door de hervorming ingedeeld volgens studiedomeinen, finaliteits- en onderwijsvormen. Er zijn 8 domeinen of interessegebieden (Vlaanderen, 2022):

1. Stem
2. Maatschappij en welzijn
3. Taal en cultuur

4. Kunst en creatie
5. Land- en tuinbouw
6. Economie en organisatie
7. Sport
8. Voeding en horeca

Binnen elk domein is er een brede waaier aan studierichtingen. Daarnaast zijn er ook drie finaliteiten die aangeven wat leerlingen na het secundair onderwijs kunnen doen (Vlaanderen, 2022):

- **Arbeidsmarktfinaliteit** (BSO en BUSO): voorbereiding op arbeidsmarkt of extra opleiding: Secundair-na-secundair (afgekort: Se-n-Se), dit is de verzamelnaam van enkele korte opleidingen binnen de 3de graad waarin je verder kan specialiseren. Se-n-Se is sterk beroepsgericht. Een groot deel van de opleidingstijd bestaat uit leren op een werkplek.
- **Dubbele finaliteit** (TSO en KSO): voorbereiding op de arbeidsmarkt, Se-n-Se, graduaatsopleiding of hoger onderwijs: gerichte professionele bachelor.
- **Doorstroomfinaliteit** (ASO, TSO en KSO): voorbereiding op hoger onderwijs; academische of professionele bachelor.

## 2.2 Watervalsysteem

### 2.2.1 De betekenis van het watervalsysteem

Pattyn et al. (2012) stellen dat Vlaanderen op vlak van onderwijs uitstekend presteert in internationale vergelijkingen, maar dat het secundair onderwijs toch met een aantal moeilijkheden wordt geconfronteerd. Er heerst namelijk een differentiatieproces dat bekendstaat als het **watervalsysteem**. Het watervalsysteem is volgens Van Praag, Boone, Stevens, and Van Houtte (2015) een gevolg van de strikte segmentatie van leerlingen in onderwijsvormen in het Vlaams onderwijssysteem. Het doel van de onderverdeling is om leerlingen te groeperen naargelang talenten en interesses. Alhoewel veel leerlingen in de praktijk starten in academische richtingen, veranderen ze tijdens de schoolcarrière naar technische- (TSO) of beroepsrichtingen (BSO). Volgens Verhoeven (2002) is het watervalsysteem het gevolg van veranderingen in de schoolloopbaan van een leerling op het niveau van onderwijsvormen. De leerlingen in kwestie starten bij het begin van het secundair onderwijs in een algemeen vormende opleiding (ASO) die uitdagend blijkt te zijn. Daarom stappen ze over naar een minder veeleisende studierichting in het technisch- en later in het beroepssecundair onderwijs. Als gevolg komen de desbetreffende leerlingen terecht in een studierichting die niet aansluit bij hun belangstellingen en capaciteiten. Telkens als de leerlingen 'falen', zakken ze af naar een studierichting met mindere status om uiteindelijk te belanden in een onderwijsvorm met minder maatschappelijke appreciatie in een andere school (Lievens, 2019). De waterval wordt dus voorgesteld vertrekkend bij de richting ASO, naar TSO tot het BSO (Verhoeven, 2002).

Vervolgens stellen Pattyn et al. (2012) dat het huidige Vlaams secundair onderwijs functioneert als een watervalsysteem dat gebaseerd is op een **duidelijke hiërarchie tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen**. Veel leerlingen kiezen samen met de ouders om bij de start van het secundair onderwijs ambitieus te zijn en om alle mogelijkheden maximaal open te houden. Tijdens de loopbaan van het secundair onderwijs worden leerlingen gesorteerd op basis van algemene prestatieniveaus en mislukkingen. Dat wil zeggen dat leerlingen die goede prestaties neerzetten in het ASO kunnen blijven terwijl leerlingen met zwakke prestaties over moeten stappen naar het TSO of BSO. Voor leerlingen met een watervalloopbaan is de keuze voor TSO of BSO dus vaak geen positieve keuze.

Het onderzoek van Van Praag et al. (2015) getuigt dat er een consensus lijkt te bestaan binnen de onderwijswereld over de noodzaak om leerlingen op te delen in verschillende onderwijsrichtingen op basis van prestaties en/of interesses. Pattyn et al. (2012) daarentegen beweren dat de manier waarop er in het onderwijs gedifferentieerd wordt, problematisch is. **Het secundair onderwijs sorteert leerlingen in verschillende onderwijsvormen, hoofdzakelijk op basis van algemene prestaties**. De verschillende onderwijsvormen zijn ASO, BSO en TSO waarbij er een denkwijze heerst dat het technisch- of beroepsonderwijs iemand zijn latere studiekeuze inperkt. Enkel wie algemeen secundair onderwijs volgt, lijkt voldoende voorbereid op hogere studies. Ook in het Vlaams onderwijs is deze denkwijze verankerd.

Leerlingen die niet kunnen volgen in het ASO worden systematisch doorgestuurd naar het TSO of BSO (Pattyn et al., 2012). Het doorsturen van leerlingen gebeurt aan de hand van verschillende attesten die leerkrachten op het einde van het schooljaar uitdelen. Leerlingen die een A-attest behalen, mogen het volgende schooljaar verderzetten in de huidige studierichting terwijl leerlingen met een B-attest enkel mogen overstappen naar een andere, vaak minder prestigieuze studierichting. Ten slotte bestaat er ook nog een C-attest waarbij de leerling het jaar moet overdoen. Door het gebrek aan gestandaardiseerde testen genieten leerkrachten van autonomie bij het toekennen van het attest aan het einde van het schooljaar (Van Praag et al., 2015). In het **watervalsysteem heeft 'afzakken' een negatief effect op de prestaties** van leerlingen (Pattyn et al., 2012).

Volgens Verhoeven (2002) botsen leerlingen, die in het begin nog veel van het onderwijs verwachten, regelmatig op **talrijke desillusies waardoor de leerlingen stilaan enthousiasme verliezen**. Geleidelijk aan worden zij afgekoeld en geconfronteerd met ongekende lessen of huiswerk dat niet voldoet aan de normen van de leerkracht. Deze leerlingen krijgen enerzijds het gevoel dat ze een bepaalde studierichting of school best kunnen verlaten, anderzijds krijgen de



leerlingen het gevoel dat ze later een job zullen uitoefenen die minder gewaardeerd wordt in de maatschappij. De term 'afzakken' wordt niet graag gebruikt, maar het is meteen duidelijk dat het watervalstelsel verbonden is met een **bepaalde hiërarchie in het onderwijssysteem**. De formulering van het watervalstelsel wijst op niveauverschillen, hoewel leerkrachten de gelijkheid van de studierichtingen steeds verdedigen. Bovendien wordt de (al dan niet) gedwongen keuze voor een andere studierichting dikwijls voorgesteld als de studierichting die beter past bij de interesse en aanleg van de leerling in kwestie. Niet alleen worden er hoogteverschillen opgeroepen, maar krijgen leerlingen het gevoel dat ze niet kunnen ontsnappen aan de druk van de waterval. De druk is zo sterk dat men niet anders kan dan stroomafwaarts. De (B of C) attesten op het einde van het schooljaar zorgen voor weinig andere uitwegen voor de leerlingen. De stroom waarin ze terecht komen is gekenmerkt door de oude hiërarchie die er bestond tussen de algemene theoretische vorming, die toelaat om door te stromen naar het hoger onderwijs, en de meer gespecialiseerde beroepsvorming die bijna als een finaliteit wordt gezien (Verhoeven, 2002).

### 2.2.2 Welke leerlingen volgen de stroming van het watervalstelsel?

Nieuw is het fenomeen van het watervalstelsel zeker niet. Verhoeven (2002) verwees het al in zijn onderzoek in **1960 in de Amerikaanse literatuur aan de hand van het 'cooling-out'-gegeven**. Verder geeft hij de beperkingen en gevaren aan van het watervalstelsel. Het ASO dient zich namelijk aan als de bron van de waterval en het BSO ligt het dichtst bij de monding. Met de monding wordt vaak de arbeidsmarkt bedoeld. Bovendien speelt de ongelijke-kansen-problematiek een belangrijke rol in het verhaal van het watervalstelsel, aangezien de waterval de samenleving in het onderwijs weerspiegelt. Er bestaat evenzeer een maatschappelijke waardering voor de verschillende beroepen zoals bijvoorbeeld het verschil tussen een advocaat en een bouwvakker.

Onderzoek van Vantieghem et al. (2018) toonde aan dat bepaalde **leerlingenpopulaties geconfronteerd worden met ongelijkheid en uitsluiting in het onderwijs**. De populaties zijn leerlingen die enerzijds beantwoorden aan kenmerken die door de antidiscriminatie wetten zijn beschermd zoals radicale afkomst, beperking, gender, seksuele geaardheid, etc. Anderzijds zijn het leerlingen die geconfronteerd worden met een lage socio-economische situatie (SES). We verdiepen ons in leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lagere socio-economische situatie.

Leerlingen met een **migratieachtergrond** doorlopen volgens Vantieghem et al. (2018) en Nicaise et al. (2021) vaker een problematische schoolloopbaan in vergelijking met autochtone leerlingen wegens taal- en cultuurbarrières. Een grote groep leerlingen loopt in het lager onderwijs al een schoolachterstand op waardoor ze vaak laattijdig in het secundair onderwijs terechtkomen. Bovendien komt deze groep vaak in de B-stroom terecht. Dit heeft tot gevolg dat de ongelijkheid in de loop van het secundair onderwijs enkel maar groter wordt. De leerlingen blijven vaker zitten en volgen minder vaak een ASO-richting. Bovendien zijn leerlingen met een migratieachtergrond oververtegenwoordigd in BSO-richtingen. Bij jongens is deze oververtegenwoordiging deels veroorzaakt door het watervaleffect, dit speelt bij meisjes een minder grote rol aangezien zij disproportioneel laag starten door meteen voor de B-stroom te kiezen bij de start van het secundair onderwijs. Deze problematische doorstroom doorheen het secundair onderwijs resulteert in een opvallende uitstroom; jongens met een migratieachtergrond verlaten het onderwijs namelijk dubbel zo vaak zonder diploma in vergelijking met autochtone jongens. Meisjes verlaten het onderwijs zelfs driemaal zoveel.

Ook heeft het watervalstelsel een stevige impact op de schoolloopbanen van kinderen met een **lagere socio-economische achtergrond**. Nicaise et al. (2021) stellen dat kansarme leerlingen over het algemeen niet de gemakkelijkste leerlingen zijn in een school. Zij starten meestal met een achterstand als gevolg van het beperkter economisch, sociaal en cultureel kapitaal van het thuismilieu. Zo zijn kinderen van arbeiders of werklozen volgens Vantieghem et al. (2018) respectievelijk met minder dan 20% en 15% om te eindigen in de oorspronkelijke studierichting. Door de combinatie van de ongelijke startpositie en het watervalstelsel is voor veel jongeren de uitstroomrichting in het vierde middelbaar dan ook al bepaald. Tegen het vierde middelbaar zit meer dan de helft van de leerlingen met een laagopgeleide moeder in het BSO in vergelijking met 5.6%

van de kinderen van hooggeschoolden. Na 11 jaar verplicht onderwijs, hebben slechts 19% arbeiderskinderen in het algemeen onderwijs standgehouden. Leerlingen waarvan de vader geen beroep heeft, staan er nog slechter voor; 60% van hen volgen een BSO-richting en slechts 14% slaagt erin om in het ASO te blijven waarvan 3% in het zesde middelbaar zitten, de anderen hebben een achterstand. Ook kinderen uit éénoudergezinnen worden gedurende de schoolloopbaan vaker naar het BSO georiënteerd, al starten ze niet vaker in de B-stroom (Vantieghem et al., 2018).

De oorzaak van de waterval is deels te danken aan het moeilijk switchen naar een ASO-richting. Het motto in het Vlaamse onderwijssysteem lijkt: **"the only way is down"**. Het gevolg hiervan is dat vroege keuzes in de onderwijsloopbaan blijven nazinderen doorheen de volledige schoolcarrière. Laag gestart is quasi per definitie laag geëindigd. Om die reden verdienen belangrijke overgangen tussen kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs grote aandacht naar mening van Vantieghem et al. (2018). Niettemin dienen leerlingen al in de tweede graad een keuze te maken voor één of twee belangstellingsgebieden. Pattyn et al. (2012) opperen om die reden voor een uitgestelde definitieve studiekeuze tot de leeftijd van ongeveer 16 jaar. Op de leeftijd van 16 jaar starten leerlingen in de derde graad en hebben dan meer zicht op interesses met betrekking tot de toekomst. De onderzoekers willen het watervalfenomeen voorkomen door positieve studie- en beroepskeuzes te bevorderen.

### 2.2.3 De problematiek van het watervalstelsel

Op het einde van het secundair onderwijs wordt de leerlingenpopulatie in **BSO-richtingen naar mening van Van Praag et al. (2015) steeds heterogener**, terwijl de leerlingenpopulatie in academische richtingen veel homogener is samengesteld. Het grote gevolg van heterogene groepen is dat de lespraktijken worden bemoeilijkt in BSO-richtingen aangezien leerlingen het gevoel hebben dat de leerstof niet aansluit bij de capaciteiten, interesses, eerder verworven kennis en vaardigheden. Hierdoor ontstaat er een negatieve houding van de leerling ten opzichte van de school. Dit leidt tot meer afwijkend gedrag. Daarom ondervinden leerkrachten in BSO-richtingen meer problemen tijdens de lessen zoals hieronder opgesomd:

- het is moeilijker voor leerkrachten om inzicht te verkrijgen in de afgelegde schooltrajecten van de leerlingen;
- voor de leerkracht is het een uitdaging om de vooropgestelde eindtermen te behalen op het einde van het schooljaar;
- de leerkracht dient met meer afwijkend gedrag in de klas om te gaan.

In het onderzoek van Van Praag et al. (2015) getuigen leerkrachten van BSO-richtingen: *"We zijn eigenlijk het laatste station aangezien alles is geprobeerd zowel ASO als TSO en dan schiet het BSO nog over."* Zo koos een leerling die mee stroomde met de waterval bijvoorbeeld voor automotica omdat die richting hem 'nog een beetje' interesseert.

Samenvattend **bemoeilijken heterogene groepen van leerlingen met een verschillende onderwijsachtergrond het lesgeven en les krijgen aanzienlijk**. Lagere studiemotivatie en meer wangedrag zijn hier gevolgen van. Deze ongelijke resultaten van het Vlaamse onderwijssysteem per onderwijsvorm kunnen bestaande ongelijkheden versterken, aangezien leerlingen met verschillende socio-economische en etnische achtergronden ongelijk verdeeld zijn over deze onderwijsvormen (Van Praag et al., 2015).

Zoals in het begin aangehaald, stellen Pattyn et al. (2012) dat Vlaanderen op vlak van onderwijs uitstekend presteert in internationale vergelijkingen, maar dat het secundair onderwijs toch met een aantal moeilijkheden wordt geconfronteerd zoals het watervalstelsel. Om het watervalstelsel beter te kunnen begrijpen, wordt er in het volgende hoofdstuk ingezoomd op ideologie.

## 2.3 Ideologie

### 2.3.1 De betekenis van ideologie

De term "ideologie" heeft volgens Eagleton (1991) uiteenlopende betekenissen. In de term ideologie komt het woord "idee" voor. Volgelingen van een ideologie **geloven in een geheel van ideeën over hoe een ideale samenwerking eruit zou zien, hoe individuen in een samenleving met elkaar omgaan en hoe een ideale samenleving tot stand kan komen**. Elke ideologie heeft daarnaast eigen ideeën over wat **goede normen en waarden** zijn (Tromp, 2007).

Karl Marx definieerde ideologie als een **"vals bewustzijn"** van een heersende klasse in een samenleving die ideeën onterecht presenteert alsof het de universele waarheid is. Verder betoogde Karl Marx dat de ideeën noch objectief noch universeel zijn. Het was ten voordele van een bepaalde groep of klasse (Encyclopedia, 2023).

Tegenwoordig wordt de term in een bredere context gebruikt dan de oorspronkelijke formulering van Karl Marx. In pejoratieve zin betekent het **"een reeks ideeën die worden gebruikt als een politiek instrument om verborgen doelen en belangen te bereiken door de sociale, politieke realiteit te verdraaien"**. Voor Marx waren "verborgen belangen" een verwijzing naar klassenbelangen maar tegenwoordig kan het om eender welk belang gaan. In neutrale zin betekent het een reeks ideeën vergezeld van politieke doelen, intenties, belangen en toezeggingen. Hoewel een wereldbeeld niet noodzakelijk een politieke ondertoon inhoudt, bevat een ideologie altijd politieke implicaties. Het belangrijkste doel achter een ideologie is om verandering in de samenleving te bewerkstelligen door middel van een toonaangevend denkproces (Encyclopedia, 2023).

Volgens Van Dale (2023) is de definitie van ideologie als volgt: *"Het geheel van ideeën dat ten grondslag ligt aan een politiek of filosofisch stelsel."*

In de New World Encyclopedia (2023) staat vermeld dat een ideologie **"een reeks ideeën, overtuigingen of standpunten is die een perspectief bepalen waarmee sociale en politieke realiteiten kunnen worden geïnterpreteerd."** De term wordt in deze context in neutrale zin gebruikt maar blijkt een politieke connotatie te hebben (Encyclopedia, 2023).

Eagleton (1991) merkte op dat er **verschillende definities** zijn voor ideologie en dat geen enkele volledig correct is. Het heeft een hele reeks nuttige betekenissen die niet overeenkomen met elkaar en soms ook tegenstrijdige betekenissen hebben. Proberen om al deze betekenissen in één definitie te omvatten blijkt nutteloos te zijn. Het woord ideologie kan gezien worden als een geweven tekst die bestaat uit verschillende conceptuele onderdelen. Om het woord te verklaren wordt er gebruik gemaakt van de geschiedenis die het woord heeft meegemaakt. Hierdoor kan er een selectie gemaakt worden van definities die belangrijk zijn, in plaats van alles te willen samenvoegen tot één definitie.

Om de verschillende betekenissen aan te geven heeft Eagleton (1991) een opsomming gemaakt zonder dat hij aangaf hiermee volledig te zijn.

1. Het productieproces van betekenissen, tekens en waarden in het sociale leven;
2. Een geheel van ideeën dat kenmerkend is voor een bepaalde sociale groep of klasse;
3. Ideeën die de machtspositie van een groep rechtvaardigen;
4. Valse ideeën die de machtspositie van een groep rechtvaardigen;
5. Systematische vertekende communicatie;
6. Datgene dat een positie aanbiedt voor een onderwerp;
7. Denkvormen die zijn ingegeven door sociale belangen;
8. Identiteit denken;
9. Sociaal noodzakelijke illusie;
10. De conjunctuur van discours en macht;
11. De verwarring van de linguïstische en fenomenale werkelijkheid;
12. Semiotische sluiting;
13. Op handelen georiënteerde stelsels van opvattingen;

14. Het proces waarbij het sociale leven wordt omgezet in een natuurlijke realiteit;

Buiten het feit dat de betekenis van deze definities **niet overeenkomen** en zelfs soms **tegenstrijdig** zijn, geeft Eagleton (1991) aan dat er nog andere punten zijn waar rekening mee moet worden gehouden. Sommige definities kunnen namelijk ook **een minachtende ondertoon of een dubbele betekenis bevatten**. Andere definities kunnen dan weer **neutraal** zijn, een vraag of juist een zin bevatten waarin de realiteit **niet realistisch** wordt weergegeven.

### 2.3.2 De geschiedenis en het ontstaan van ideologie

De voor- en ontstaansgeschiedenis blijkt volgens Tromp (2007) veel misverstanden, lacunes en onduidelijkheden te vertonen. De term ideologie ontstond aan het einde van de 18<sup>de</sup> eeuw. Het was de Franse filosoof Antoine Louis Claude Destutt de Tracy die het sterkst met deze term werd geassocieerd en deze ook als eerste gebruikte. Aangezien hij aan het begin van de negentiende eeuw een meerdelig werk presenteerde genaamd *Eléments d'Idéologie*. Letterlijk betekent het **"de wetenschap der ideeën"** (Tromp, 2007). De Franse filosoof wilde hiermee een **nieuwe wetenschap aanduiden** die de menselijke ideeën, eigenschappen, wetmatigheden en oorsprong onderzoekt (Kummer, 1985). Verder hoopte de filosoof een **nieuwe sociale en politieke orde te bedenken, maatschappelijke problemen op te lossen door heersende ideeën te analyseren** en ten slotte de **menselijke motieven en passies te ontrafelen**. De wetenschap van Tracy werd gezien als streng en mocht niet verward worden met psychologie. Psychologie was destijds een wetenschap die uit was op kennis van de ziel en geassocieerd werd met religie. De "wetenschap der ideeën" moest juist **vrij zijn van religie** en daarom legde hij de focus op wiskunde, natuurwetenschappen, morele en politieke wetenschappen (Werkhoven, 1996).

Hieronder worden enkele belangrijke gebeurtenissen doorheen de geschiedenis beschreven die hebben bijgedragen aan de vorming van ideologie.

## 1) Antoine Destutt de Tracy en de Verlichting

Destutt de Tracy en een groep andere intellectuelen noemden zichzelf de "philosophes" maar zijn uiteindelijk de geschiedenis ingegaan als "les idéologues". Dit waren aanhangers van de Verlichting en tot deze groep behoren Cabanis, Condorcet, Turgot, Volney en Benjamin Franklin. Zij geloofden erin dat ze de wereld beter zouden begrijpen door wetenschappelijk onderzoek te verrichten en hiermee de mensheid het lot in eigen handen kon nemen. Frankrijk kende aan het einde van de 18<sup>e</sup> eeuw namelijk grote problemen. Er vond burgerlijk geweld plaats, er was politieke onvrede en intellectuele onrust. In deze periode ontwikkelde Destutt de Tracy plannen om de wereld te redden (Tromp, 2007).

Na de val van Robespierre (advocaat, staatsman, lid van de Nationale Conventie en Comité de salut public tijdens de Franse Revolutie) voerden deze groep, de intellectuele elite van het regime aan. Het was Napoleon die een aantal ideologen op een aantal belangrijke bestuurlijke posities plaatste. Tracy kreeg de functie van onderwijsadviseur en streed voor het belang van "ideologie" op scholen. Dit bracht hem in conflict met de katholieke kerk gezien de afstand met religie (Werkhoven, 1996). Napoleon begon steeds meer macht te verkrijgen waardoor de ideologen hoopten dat Napoleon de denkbeelden van de "philosophes" in het bestuur en in de politiek zou realiseren. Ze stelden voor Napoleon namelijk een nieuwe grondwet en een hervormingsprogramma voor het onderwijs op (Tromp, 2007). Enkel vond Napoleon dat de ideologen zijn ambitie dwarsboomden waardoor hij de afdeling van de ideologen ophief en hen de schuld gaf van alle problemen waarmee Frankrijk zat (Werkhoven, 1996). Dit bracht enkele gevolgen met zich mee zoals **het onderwijs dat terug een onderdeel van de kerk** werd (Tromp, 2007). Een ander gevolg is dat het begrip **ideologie veranderde van betekenis** en niet meer naar "wetenschap der ideeën" verwees maar naar de "Verlichtingsideeën" (Werkhoven, 1996).

## 2) Eléments d'Idéologie

Tracy begon in 1802 met het schrijven van het werk *Eléments d'Idéologie* en publiceerde deze in verschillende delen (Tromp, 1981). Er liggen drie motieven uit het filosofisch programma van deze groep ten grondslag aan het concept van ideologie als wetenschap der ideeën namelijk:

2. empirisme;
3. bestrijding van vooroordelen en de vooruitgangsidee;
4. het geloof in de "perfectibilité" van de mens.

Deze groep ideologen was erop gericht het denken en denkbeelden af te leiden en te verklaren uit feitelijke waarnemingen. Ideologie zou in deze zin een **strikt empirische wetenschap** (eerste motief) moeten zijn die uitging van de eenheid van de sociale en fysieke werkelijkheid. Hierdoor zou de natuurwetenschappelijke methode de enige juiste moeten zijn. Uiteindelijk blijkt dat de intentie **niet volledig zuiver theoretisch** was. Zij verwachtten namelijk van de uitvoering van het onderzoeksprogramma praktische gevolgen. Door de ideologische analyse zou het mogelijk worden juiste en foutieve ideeën van elkaar te onderscheiden en zouden vooroordelen geëlimineerd kunnen worden (tweede motief). Hierdoor zou de communicatie tussen de bevolking verbeteren en zou het ook mogelijk zijn voor een rationele opbouw van maatschappij en staat. Het werk van Antoine Destutt de Tracy blijkt in eerste instantie dan ook opgezet te zijn als leerboek voor het onderwijs (Tromp, 1981).

Het derde motief kreeg vooral vorm in ideeën en voorstellingen op het gebied van het onderwijs. Het was de sensationalistische filosofie, een extreme vorm van empirisme. Deze stelt dat **kennis uitsluitend tot stand komt op grond van zintuiglijke waarneming** zonder het verder te interpreteren of een oordeel te vellen (Ensie, 2023). Hierdoor is het mogelijk om de menselijke geest te zien als een 'tabula rasa' of letterlijk vertaald 'een schone lei' die door effectief onderwijs beschreven kan worden. De onderwijsidealen van de Verlichting worden ontleend aan de filosoof Condillac. In een van zijn werken zet hij uiteen dat opvoeding moet beginnen door aan te knopen bij de directe ervaring van de leerling in plaats van de leerlingen algemene en abstracte principes te leren. Dit is een inductieve onderwijsmethode die kan voorkomen dat allerlei woordspinsels die met de werkelijkheid corresponderen zich vastzetten in de geest van de leerling (Tromp, 1981).

## 3) Karl Marx, Friedrich Engels en de Duitse ideologie

De Duitse ideologie schreef Marx samen met Friedrich Engels. Zij werden gezien als de grondleggers van het moderne communisme. Zij beweerden dat productiemiddelen zoals fabrieken, eigendom moesten zijn van iedereen en niet enkel van één individu. Zij geloofden ook niet dat er sociale klassen bestonden en vonden dat de monarchie en geestelijken afgeschaft moesten worden. Daarnaast wilden ze ook dat de economie door de centrale regering zou worden gecontroleerd (Fleming, 1989).

## 4) Lenin

Lenin verhuisde in 1893 naar St. Petersburg, waar hij een beroepsrevolutionair werd en zijn eigen ideologie begon te ontwikkelen. In deze periode werd Rusland geleid door een Tsaar. Hij liet de bevolking meer dan 11 uur per dag werken en gaf ze het laagste loon dat er bestond in Europa (TEDEd, 2014). De arbeiders kwamen tijdens deze periode in opstand maar werden door de militie beschoten en gedood. Later werden er enkele hervormingen uitgevoerd maar bleken deze nutteloos te zijn omdat de Tsaar de absolute macht had in Rusland. Het was later in de negentiende eeuw, nadat Rusland geïndustrialiseerd raakte en de ideologie van Marx en Engels zich begon te verspreiden, dat de machtsverhouding zich begon te verplaatsen. Lenin ontwikkelde **een socialistische ideologie** waarbij het woord **een neutrale term** werd. Het wetenschappelijk socialisme werd hierdoor **de ideologie van de arbeidersklasse**. Dit had tot gevolg dat het onderscheid tussen wetenschap en ideologie werd opgegeven. Het doel van Lenin was om de **maatschappij** waarin hij leefde **omver te werpen**. Hij wilde dat de Russische

arbeiders, het absolutisme omver zouden werpen en de armste klasse, namelijk de arbeidersklasse, van de samenleving naar een communistische revolutie zou leiden (Fleming, 1989).

Het grootste gedeelte van de bevolking in Rusland bestond ook uit landbouwers en Lenin vond dat deze bevolkingsgroep een rol moest spelen in het regeringsbesluit. Hierdoor was het noodzakelijk om de politieke macht te grijpen en de regering van de kapitalistische klasse te vervangen door de heerschappij van het werkend volk (Fleming, 1989).

### 2.3.3 De kenmerken van ideologie

Hetgeen belangrijker is dan een definitie is dat een ideologie drie indelingen heeft (Redactie, 2021):

1. **Analytisch deel:** deze analyseert de huidige situatie in de samenleving op verschillende vlakken namelijk: cultureel, politiek, religieus en sociaal.
2. **Normatieve of prescriptief deel:** deze beschrijft hoe de ideale wereld eruit zou moeten zien en welke normen en waarden in de ideale samenleving belangrijk zijn.
3. **Operationeel deel:** deze geeft aan welke stappen ondernomen moeten worden om van het eerste punt naar het volgende punt te gaan. De vraag die hierbij gesteld kan worden is, hoe kunnen we van het bestaande punt naar het ideale punt gaan?

### 2.3.4 Ideologie opgedeeld

Daarnaast kan ideologie ook nog eens ingedeeld worden in drie verschillende kaders (Kummer, 1985).

1. **Een kennis-theoretisch kader:** daarbinnen wordt ideologie tegenover wetenschap gesteld als verdraaide, onechte en verbeelde kennis.
2. **Een maatschappij-theoretisch kader:** ideologie doet zich voor als verstorend of versterkend element van het heersende systeem. In dit verband komt vooral het socialisatiemechanisme aan de orde.
3. **Een economisch-theoretisch kader:** ideologie heeft een speciale relatie met de productieverhoudingen en de productiemethodes. De ideologie is betrokken bij de reële bestaansvoorwaarden van de mens.

In dit onderzoek wordt de focus gelegd op het analytisch deel en wordt er een combinatie gemaakt van de bovenstaande drie theoretische kaders.

## 2.4 Meritocratie

### 2.4.1 De meritocratische ideologie

Geloven in een **meritocratische ideologie** is geloven dat succes in een bepaald systeem zoals het onderwijs, een indicator is van persoonlijke verdiensten (Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber, & Darnon, 2015). De meeste mensen in een samenleving geloven dat er een meritocratische ideologie heerst binnen de maatschappij. Sociale ongelijkheid binnen een samenleving is het gevolg van stratificatie op basis van verdiensten (Duru-Bellat & Tenret, 2012).

Meritocratie is het systeem dat individuele bekwaamheden en inspanningen beloont en over de Westerse samenleving wijdverspreid is (Nash, 1961). Michael Young bedacht de term meritocratie tijdens een satirische vertelling genaamd "The rise of the Meritocracy 1870-2033" (Nash, 1961). Zijn "opkomst van de meritocratie" bevat een mix van talenten en inspanningen.

Deze satire van Michael Young had als doel om het meritocratische leven voor te stellen. Hoewel de door en door satirische tekst door Young bij elkaar verzonnen werd, komt deze desalniettemin zeer overtuigend over door de gebruikte documentatie. Op die manier haalt de Britse socioloog allerlei fictieve wetsartikelen, onderzoeken en rapporten aan om ideeën verder kracht bij te zetten (Cleen, 2022). Toen het boek voor het eerst werd gepubliceerd, was hij daar zeker in geslaagd, maar die geloofwaardigheid is doorheen de jaren heen afgenomen. Youngs "meritocratie" is sinds 1958 getransformeerd van een pejoratieve term tot een positief ideaal (Allen, 2011). De Westerse samenlevingen gaan ervan uit dat we leven in een rechtvaardige wereld waar iedereen krijgt wat hij verdient of verdient wat hij krijgt (Webster Jr, 1983). We zien deze manier van denken zelfs terugkomen in veel gebruikte spreekwoorden zoals 'Als er een wil is, is er een weg': als iemand echt iets wil, zal er altijd een manier zijn om het gedaan te krijgen of te slagen en de weg te vinden naar het doel.

Meritocratie zou de efficiëntste en rationeelste manier kunnen zijn om banen en de talenten van individuen op elkaar af te stemmen, maar in tegendeel, sociologen Bourdieu and Passeron (1970) benadrukken dat meritocratie eerder een ideologie is die de leden van die samenleving ervan overtuigt dat iemands sociale positie verdiend is. Sociale ongelijkheden zijn gerechtvaardigd zolang zij voortvloeien uit individuele kwaliteiten zoals inspanningen, vaardigheden en capaciteiten. Aangeboren eigenschappen zoals sociale afkomst of geslacht zijn in deze context niet relevant (Bourdieu & Passeron, 1970). Deze sociologen beweerden dat het onderwijs een sleutelrol speelt bij het aanmoedigen van meritocratie door leerlingen ervan te overtuigen dat het selectieproces van scholen eerlijk is (Duru-Bellat & Tenret, 2012). In dergelijke meritocratische samenlevingen worden individuele inspanningen om onderwijskwalificaties te verwerven eerlijk beloond, dit door middel van hogere lonen en betere sociale posities. Het onderzoek van Goldthorpe (2003) onderzocht dat de school hierbij de beste plaats zou zijn waar iedereen, individueel, zijn eigen verdiensten kan leveren, voortvloeiend uit de individuele kwaliteiten van inspanning, vaardigheden en capaciteiten.

### 2.4.2 De geschiedenis en het ontstaan van meritocratie

De term meritocratie is bedacht door Young tijdens een satirische vertelling (Nash, 1961). De satire werd verdeeld in twee grote delen. In het eerste deel geeft Young weer hoe de elites het voor het zeggen krijgen en er gaandeweg een meritocratische samenleving tot stand komt. In het tweede deel beschrijft Young het verval van de lagere klassen in deze meritocratische samenleving (Cleen, 2022). In zijn satire, *The Rise of the Meritocracy*, betoogde Young dat meritocratie de ongelijkheid zou verminderen, zijn voorspellingen waren tot op zekere hoogte juist. Allen (2011) beschreef dat Young aannam dat meritocratie iets tijdloos was en een onveranderlijk ideaal, maar die grondbeginselen van de meritocratie zijn niet langer waar. Het systeem is veranderd.

Het meritocratische ideaal waar Young het over heeft is uitermate doordrongen van competitie zowel in het onderwijs als op de arbeidsmarkt en daarbuiten (Cleen, 2022). Eenvoudigweg houdt dit ideaal in dat wie slim is en hard werkt, daar ook de meeste vruchten mag van plukken. Er ontstaat een groep van verdienstelijke elites die geselecteerd worden op basis van gemeten prestaties met het onderwijs als belangrijkste aandrijver. De andere, niet geselecteerde mensen, zijn 'minder verdienstelijk'; ze worden gezien als minder intelligent, hebben er niet hard genoeg voor gewerkt

en zullen daarom ook veel minder maatschappelijke status en inkomen verwerven. Wie de top bereikt, heeft dat enkel en alleen aan zichzelf te danken en niet ten gevolge van bezit, afkomst, huidskleur, geloof of geslacht. Deze zaken spelen namelijk geen rol maar wel de combinatie van talent en inzet afgemeten aan onderwijsprestaties. Young beschrijft een bikkelhard model van winnaars en verliezers (Cleen, 2022).

Young (1958) zag meritocratie als abstract ideaal, maar ook als maatstaf voor een meer geavanceerde samenleving. Meritocratie werd gebruikt als maatstaf voor corruptie, waarbij corrupte instellingen worden beschouwd als samenlevingen die zich niet aan de regels hielden. Om meritocratie te bekomen ontwikkelde Allen (2011) de volgende formule: **bekwaamheid + inspanning = meritocratie**. Vervolgens stelt men dat meritocratische samenlevingen open en eerlijk zijn. Niet-meritocratische samenlevingen zijn volgens Young (2006) verraderlijk. Rechtvaardigheid, sociale cohesie, vooruitgang, eerlijkheid en de tijdloze ideeën zijn factoren waarop de meritocratie verondersteld wordt zich te baseren (Young, 2006).

### 2.4.3 De meritocratie in het onderwijs

Om de term meritocratie te introduceren in het onderwijs is het belangrijk om eerst te kijken naar een aantal gebeurtenissen die de aanleiding hebben gegeven van de integratie van het meritocratisch denken in het onderwijs.

Ongelijkheid in het onderwijs is altijd een probleem geweest volgens Hirtt, Nicaise, and De Zutter (2007). In de vorige eeuw is er namelijk een intense politieke en sociale strijd geweest voor de democratisering van en de gelijkheid in het onderwijs. De onderstaande gebeurtenissen hebben een grote invloed gehad op het onderwijs(systeem).

| Jaar | Gebeurtenis (Hirtt et al., 2007)   |
|------|--|
| 1914 | De leerplicht werd opgetrokken tot 14 jaar, hierdoor kwam er een einde aan de kinderarbeid in België en kwam een diploma lager onderwijs binnen ieders bereik.   |
| 1922 | De invoering van een eenvormig leerplan voor het lager onderwijs. Dit zorgde ervoor dat kinderen van de burgerij en van het volk voortaan hetzelfde curriculum doorliepen.   |
| 1954 | Oprichting van het Nationaal Studiefonds, opvolger van het 'Fonds voor de Meestbegaafden'. Het fonds creëerde objectieve criteria voor toekenning van studietoelagen. Waar je vroeger door een goed woord van de pastoor of dokter in aanmerking kwam voor financiële steun werd deze nu bepaald op basis van het gezinsinkomen en prestaties van het voorbije jaar. |
| 1959 | Einde van de schoolstrijd door de Schoolpactwet. Er kwam een doorbraak op vlak van veralgemeend, vrij gekozen en kosteloos leerplichtonderwijs.  |
| 1968 | De poging om het standenonderwijs te doorbreken door de invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO). De eerste graad van het secundair werd eenvormig voor alle leerlingen, ongeacht afkomst of sociale status. Echter werd deze hervorming, ondanks een groot sociaal effect, na twee jaar alweer teruggedroefd.  |
| 1983 | De leerplicht werd verhoogd tot een leeftijd van 18 jaar. Hierdoor was er in de tien jaar die daarop volgde een daling op te merken van het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters, namelijk een halvering.  |
| 1990 | In de jaren 90 werden er experimenten uitgevoerd betreffende stelsels van positieve discriminatie. Scholen met een groot aantal leerlingen uit achtergestelde groepen, zoals migranten en kansarmen kregen extra ondersteuning.  |



|           |   |
|-----------|---|
| 2002      | Een overgang van het zorgbeleid en het onderwijsvoorrangsbeleid in het decreet op de gelijke onderwijskansen (GOK). |
| 2008-2011 | De herverdeling van de onderwijsmiddelen in het leerplichtonderwijs werd structureel verankerd.                     |

Tabel 1.1 – gebeurtenissen in het Vlaamse onderwijs(systeem)

Ondanks deze evoluties en cruciale veranderingen voor het onderwijssysteem is de invloed van sociale afkomst op de verdeling van de doorstromingskansen van leerlingen nauwelijks afgenomen. De kansen voor iedereen stegen, maar de ongelijkheid bleef echter onveranderd. Hirtt et al. (2007) veronderstellen dat in het hoger onderwijs deze ongelijkheid is toegenomen, terwijl in het secundair onderwijs een gebrekkige of verkeerde visie heerst op gelijkheid.

In het onderwijs kunnen twee basisopstellingen over gelijkheid worden onderscheiden, namelijk meritocratie en egalitarisme. Egalitarisme is het idee dat mensen gelijk zijn of zouden moeten zijn in een bepaald opzicht met betrekking tot economische en politieke besluitvorming (Encyclo, 2023). Hieronder een vergelijkende tabel:

| Gelijkenissen   |  |
|---|--|
| Zowel meritocratie als egalitarisme streven naar een rechtvaardige overerving van macht, aanzien en rijkdom die niet gebaseerd is op de afstamming. Afkomst zou niet langer de factor mogen zijn om maatschappelijke posities toe te schrijven. Iemand zijn maatschappelijke positie moet verworven worden op basis van prestaties. Daarnaast zou elk lid in de samenleving dezelfde kansen moeten krijgen om zich te bewijzen. De visies, meritocratie en egalitarisme, staan voor efficiëntie en rechtvaardigheid (Hirtt et al., 2007). |  |
| Verschillen   |  |
| Meritocratie  | Egalitarisme   |
| Principe van individuele verdiensten, door een combinatie van inspanning en talent.   | Menselijke waardigheid als rechtvaardiging van onvervreembare basisrechten, los van de persoonlijke verdiensten. |

Tabel 1.2 – verschillen en gelijkenissen meritocratie en egalitarisme

#### 2.4.4 De meritocratie in de praktijk

Het Vlaams onderwijssysteem is nog steeds doordrongen van meritocratisch gedachtegoed (Hirtt et al., 2007). Desondanks bestaat het bewijs dat externe factoren een belangrijke rol spelen bij de schoolprestaties van kinderen en jongeren (Les Indicateurs, 2011). Het succes op school wordt dus niet enkel bepaald door de inspanning die de leerling levert, het schoolsucces is ook afhankelijk van externe factoren zoals hierboven beschreven en interne factoren zoals onderwijsmodellen die leerkrachten toepassen.

Hirtt et al. (2007) beweren dat er drie factoren zijn die sociale ongelijkheden verklaren. Een **eerste factor is de natuurlijke aanleg** die volledig genetisch is bepaald. De **tweede factor zijn de persoonlijke voorkeuren en inspanningen**. Tot slot is er nog de **sociale afkomst zoals materieel vermogen, sociale netwerken en cultureel kapitaal** (Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012). De sociale afkomst is oneerlijk en dient daarom ook zoveel mogelijk uitgeschakeld te worden door bijvoorbeeld kosteloos en vrij toegankelijk onderwijs aan te bieden voor iedereen. Volgens het meritocratisch denken is de samenleving niet verantwoordelijk voor de eerste en de tweede factor van aanleg. De dubbelzinnigheid van het meritocratisch denken begint hier; aan de ene kant zet het zich af tegen sociale overerving van macht, maar aan de andere kant gooit het de andere bronnen zoals bijvoorbeeld sociale netwerken en cultureel kapitaal van ongelijkheid op een grote hoop onder het label van 'verdiensten'. Onder deze verdiensten zitten zowel zaken die te maken hebben met persoonlijke inspanning als zaken die gekoppeld kunnen

worden aan talent. Er wordt verondersteld dat talent louter toevallig verdeeld is over de samenleving en niet te maken heeft met sociale afkomst of inspanning waardoor men zich hier geen zorgen over hoeft te maken. Deze meritocratische ideologie vormt de term verdienste om tot een economisch begrip in plaats van een moreel begrip: verdienste is wat rendeert, wat zowel natuurlijke aanleg als inspanning omvat (Hirtt et al., 2007)

#### 2.4.5 Drie principes voor een meritocratisch onderwijs en de realisatie van deze principes in de realiteit

Drie grote principes worden onderscheiden binnen de meritocratische denkwijze in het onderwijs (Hirtt et al., 2007):

| Gelijke toegang in onderwijs voor iedereen volgens natuurlijke aanleg  |  |
|--|--|
| Het idee achter het principe   | De werkelijkheid – aanwezigheid van het principe in het Vlaamse onderwijs  |
| <p>Dit principe stelt dat iedereen de kans om deel te nemen aan het onderwijs verdient, maar waarbij er niet gestreefd wordt naar een gelijkvormige uitkomst. In tegenstelling, er wordt gestreefd naar een bepaalde verdeling van mogelijke uitkomsten die voor elk individu gelijk is. Dit wil zeggen dat het losstaat van iemand zijn sociale afkomst. Elk individu heeft volgens de meritocraten een andere aanleg van nature en het kan gezien worden als een soort eigendom van elk individu en dus niet de verantwoordelijkheid van de maatschappij. Elk individu dient toegang te krijgen tot het onderwijs volgens zijn natuurlijke aanleg, dat echter beperkingen met zich meebrengt. Om redenen van efficiëntie wordt aanvaard dat niet iedereen in dezelfde mate toegang krijgt tot deelname aan het om het even welk niveau of soort onderwijs. Het eerste principe stelt dat financiële obstakels zoveel mogelijk moeten verdwijnen maar legitieme selectiecriteria wel dienen behouden te worden, een voorbeeld hiervan zijn intelligentieproeven, dat echter ook beperkingen met zich meebrengt.</p> | <p>De vertaling in het Vlaamse onderwijs werd zichtbaar door middel van de invoer en verlaging van de leerplicht (zie tabel) en het aanbod van kosteloos onderwijs. De leerplicht legt de ouders een beperking op inzake onderwijsparticipatie, er kan vermeden worden dat jongeren uit een lagere sociale klasse sneller afhaken om op de arbeidsmarkt terecht te komen, vanwege de economische noodzaak van thuis uit. Daarnaast mag geen enkele financiële drempel de deelname van lage-inkomensgezinnen aan het Vlaamse onderwijs in de weg staan daarom is de waarborging van kosteloos onderwijs zeer belangrijk zowel in het lagere onderwijs als in hoger onderwijs zoals bijvoorbeeld studietoelagen, beperkt inschrijvingsgeld, etc.</p> |

Tabel 1.3 – eerste principe voor een meritocratisch onderwijs

| Ongelijke behandeling van individuen op basis van verdienste  |   |
|---|---|
| Het idee achter het principe  | De werkelijkheid – aanwezigheid van het principe in het Vlaamse onderwijs   |
| Er wordt aanvaard dat er meer geïnvesteerd wordt in personen die een grotere natuurlijke aanleg hebben en/of meer persoonlijke inspanning aan de dag leggen. Een meritocraat vindt het rechtvaardiger om meer middelen als gemeenschap te investeren in personen met meer talent, niet omdat ze dat verdienen, maar omdat een meritocraat verwacht dat ze in de toekomst een grotere bijdrage zullen leveren aan de sociale welvaart van de gemeenschap (Hirtt et al., 2007). | Het Vlaamse onderwijs is uiterst selectief en prestatiegericht. Er bestaan filters, op elk onderwijsniveau, om leerlingen met 'minder talent' en 'mindere prestaties' weg te filteren naar zwakkere onderwijsrichtingen, die uitmonden in vroege uitstromers en loopbanen die vaak weinig aantrekkelijk zijn (Hirtt et al., 2007), het zogenaamde watervalstelsel, die als filter gebruikt wordt in een meritocratisch systeem. |

Tabel 1.4 – twee principe voor een meritocratisch onderwijs

| Het verdwijnen van ongelijkheid op basis van sociale afkomst als voorgaande principes consequent worden toegepast   |   |
|---|---|
| Het idee achter het principe  | De werkelijkheid – aanwezigheid van het principe in het Vlaamse onderwijs   |
| Er wordt niet gestreefd naar gelijke uitkomsten. Bepaalde vormen van ongelijkheid zijn aanvaardbaar voor meritocraten en noodzakelijk voor een dynamische samenleving. Een meritocraat gelooft er wel in dat de maatschappelijke posities bij elke generatie opnieuw moeten worden herverdeeld: er zou geen systematisch verband meer mogen zijn tussen de posities van ouders en die van de nakomelingen (Hirtt et al., 2007). | In het huidige onderwijssysteem is er nog steeds een systematisch verband te zien tussen de posities van de ouders en die van hun nakomelingen. Intellectuele selectiecriteria worden nog steeds vermengd met sociale afkomst (Hirtt et al., 2007). |

Tabel 1.5 – derde principe voor een meritocratisch onderwijs

#### 2.4.6 Het geloof in de schoolmeritocratie

Geloven in een schoolmeritocratie kan mensen doen inzien dat op deze manier sociale ongelijkheden in een vroeg stadium worden gerechtvaardigd en dat iemands toekomstige positie is bepaald (Wiederkehr et al., 2015). Echter toonde onderzoek van Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, and Butera (2009) en Jury, Smeding, and Darnon (2015) aan dat deze ideologie van de meritocratie niet altijd zichtbaar is in het onderwijs en dat er vaak wordt uitgegaan van een selectie in plaats van de inzet en inspanning. Deze selectie houdt in dat leerlingen nog altijd een positie toegewezen krijgen in het onderwijssysteem gekoppeld aan rijkdom, status, macht en prestige. Dat zijn externe factoren zoals eerder aangehaald (Duru-Bellat & Tenret, 2012). Op die manier zijn schoolresultaten en een diploma geen getuigschrift van verdienste (meritocratie) maar getuigschriften van afkomst of achtergrond (selectie, status, macht, prestige), die zeer sterk de toekomst van de leerling bepalen. Leerlingen afkomstig uit hogere klassen zijn vaak gericht op posities met een hogere status terwijl leerlingen uit een lagere klasse, vaak zonder diploma, zich voornamelijk richten op posities met een lagere status. Leerlingen zouden moeten geloven in de meritocratie waarbij inzet wordt beloond en waarbij het diploma een product is van inspanning, inzet en verdiensten. In werkelijkheid wordt het

diploma toegekend op basis van rangen, afkomst en status dat niet zo meritocratisch is. De school wordt dus beschouwd als een systeem van sociale reproductie waarbij iedereen nagenoeg geaccepteerd wordt ongeacht status, maar in werkelijkheid zijn leerlingen met een hogere status waardevoller voor scholen dan leerlingen met een lagere status. Deze leerlingen met een hoge status verdienen dus een hogere positie in de sociale hiërarchie, ook al hebben ze geen inzet en slechte schoolresultaten (Bourdieu, 2022). Leerlingen uit hoge klassen die niet goed scoren zullen echter ook wel gecategoriseerd worden in fracties van klassen die lager in de hiërarchie zitten, maar nog altijd in een betere positie dan de personen uit een lagere klasse met betere resultaten.

Meritocratie staat voor het feit dat iemands inspanning zorgt voor opwaartse mobiliteit, het bereiken van een doel of in de context van de school en het behalen van een diploma. Leerlingen uit een lagere klasse zouden eigenlijk baat moeten hebben bij het geloven in de schoolmeritocratie. Leerlingen zouden moeten geloven dat ze, ongeacht welke status ze in de maatschappij hebben, ze elke richting in het onderwijs kunnen doen, als ze erin blijven geloven dat hun inspanning beloond wordt. Ze kunnen moeite doen om hun resultaten te verbeteren en geloven in het feit dat ze in de toekomst kunnen toetreden tot beroepen met een hogere status. Deze manier van denken zou leerlingen helpen, maar is duidelijk niet zichtbaar op dit moment in het onderwijs. Als er op de juiste manier gewerkt zou worden rond de schoolmeritocratie zou er een verzoening mogelijk kunnen zijn tussen leerlingen met een laag status en leerlingen met een hoge status (McCoy, Wellman, Cosley, Saslow, & Epel, 2013). Echter moet hiervoor het systeem veranderen; een ideologie van gelijke kansen en gelijke behandeling.



## 3 Methodologie

De methodologie begint vanuit de onderzoeksvraag: **“Hoe heeft de meritocratische ideologie invloed gehad op de vormgeving van het huidige watervalstelsel in het onderwijs?”**. Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt er gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksmethode waarbij er een kritische discoursanalyse van Smith (2007) wordt gemaakt van krantenartikelen over het onderwijs in Vlaanderen gaande van 1970 tot op heden, namelijk 2022. De tijdsperiode begint vanaf 1970 omdat er een vernieuwd secundair onderwijs in 1968 gestart is en er andere belangrijke veranderingen hebben plaatsgevonden (leerplicht, eenheidsprincipe, jaarklassensysteem, de opkomst van een multiculturele samenleving, technologische vooruitgang, etc.).

### 3.1 Stadium 1: Selecteren van krantenartikelen

Om deze methodologie uit te voeren is het van uiterst belang om een representatieve steekproef van artikelen te selecteren die uitgegeven zijn tussen 1970 en 2022. Er wordt gestreefd naar een zo divers mogelijke steekproef zodat de resultaten zo veelomvattend mogelijk bekeken kunnen worden (Brysbaert (2022)). Hierbij is het belangrijk om krantenartikelen van verschillende bronnen te selecteren om een representatief beeld te krijgen rond de overtuigingen over meritocratie en watervalstelsel van de maatschappij. De selectie van krantenartikelen wordt gemaakt op basis van de periode van de publicaties, de waarden, de kwaliteit van de teksten van een artikel. Op deze manier is het interessant om te ambiëren naar evenveel publicaties van dezelfde periode en de artikelen vervolgens te ordenen. Op die manier kan de evolutie van het onderwijs en de representatie van het onderzoek doorheen de tijd beter weergegeven worden. Bij het zoeken van de bronnen wordt er een onderscheid gemaakt tussen krantenartikelen, wat voornamelijk is gebruikt in dit onderzoek, en werd er aanspraak gemaakt op eventuele aanvullingen uit andere bronnen zoals boeken, leerplannen, visieteksten, etc.

Als eerst zijn de volgende sleutelwoorden gebruikt om relevante krantenartikelen online te verzamelen:

- school
- middelbaar;
- leerplan;
- onderwijs;
- talent;
- capaciteit;
- onderwijsdecreten;
- onderwijs beleidsdocumenten;

Deze zoekwoorden ontstonden tijdens de analyse uit de literatuurstudie en vormen een essentiële waarde om juiste artikelen te selecteren voor dit onderzoek. Vervolgens zijn deze sleutelwoorden ingevoerd in verschillende online databanken waaronder:

- [www.bibliotheek.be](http://www.bibliotheek.be)
- [www.belga.press](http://www.belga.press)
- <https://www/kbr.be>
- <https://historischekranten.be>
- <https://abs.lias.be>
- <https://www.onderwijskranten.be>
- <https://www.scholar.google.com>
- <https://bibliotheek.uhasselt.be/nl>
- <https://bibliotheek.uhasselt.be/nl>

Bovendien hebben er fysieke raadplegingen in bibliotheken (As, Genk, Dilsen, Diepenbeek, Hasselt en Lanaken) plaatsgevonden om op zoek te gaan naar gearchiveerde kranten, maar deze bibliotheken hebben geen fysieke krantenarchieven meer wegens plaatsgebrek en digitalisering. Het online archief, dat ook binnen dit onderzoek werd geraadpleegd, is:

<http://bibliotheek.be/krantenarchief>. De opzoeken zijn telkens gefilterd op de tijdsperiode van 1970 tot en met 2022 en binnen België.

Er wordt een kritische documentanalyse van de geselecteerde publicaties uitgevoerd volgens een van de verschillende besproken manieren binnen de methodologie uit het boek "Analysing Newspaper" van Richardson (2013). In dit type analyse is het belangrijk om de context te begrijpen van een artikel en het identificeren van de mogelijke vooroordelen van de auteur. Richardson (2013) moedigt de lezers aan om kritisch te denken bij het lezen van nieuwsartikelen. Het uitgangspunt van deze analyse is om op zoek te gaan naar overtuigingen, visie en veronderstellingen in de redenering van de auteur, om zo de gedachtepatronen van de periode te ontdekken.

De gebruikte methode om de krantenartikelen te analyseren binnen dit onderzoek is een combinatie van de volgende drie soorten analyses uit het boek van Richardson (2013):

- **Framing analyse:**  
Bij deze methode wordt gekeken naar hoe een onderwerp wordt gepresenteerd en geframed in een artikel. Dit omvat bijvoorbeeld de taal die wordt gebruikt om een bepaald onderwerp te beschrijven, de perspectieven die worden gepresenteerd en de verhalen die worden verteld.
- **Kritische discoursanalyse:**  
Hierbij wordt gekeken naar de taal die wordt gebruikt in een artikel en hoe deze taal de betekenis van het artikel kan beïnvloeden. Dit omvat bijvoorbeeld het onderzoeken van de gebruikte terminologie en het identificeren van bepaalde frames of impliciete betekenissen.
- **Historische analyse:**  
Bij deze methode wordt gekeken naar hoe de context van een artikel van invloed kan zijn op de inhoud en de betekenis. Dit omvat bijvoorbeeld het onderzoeken van historische gebeurtenissen of culturele en politieke trends die van invloed kunnen zijn op de manier waarop een bepaald onderwerp wordt behandeld.

Door middel van deze methode in documentenanalyse kan worden bekeken in welke mate de meritocratische ideologie een invloed heeft gehad op het huidige watervalstelsel in het onderwijs zoals we het vandaag kennen.

## 3.2 Stadium 2: Analyse

Na de selectie van de krantenartikelen werden deze volgende stappen uitgevoerd om een consistente analyse te garanderen voor elk artikel:

1. **Het zorgvuldig lezen van de artikelen:** de artikelen werden zorgvuldig gelezen en belangrijke zinnen of woorden die opvallen werden gemarkeerd.
2. **Analyse inhoud:** de inhoud van de artikelen werden geanalyseerd en er werd gekeken naar de onderwerpen die werden behandeld, de meningen die worden geuit, de gebruikte bronnen en de manier waarop informatie wordt gepresenteerd.
3. **Analyse framing:** de framing van de artikelen werden geanalyseerd en er werd gekeken naar hoe een onderwerp is gepresenteerd of geframed. Verder werd er gekeken naar de taal die werd gebruikt om een bepaald onderwerp te beschrijven, de perspectieven die zijn gepresenteerd en de verhalen die werden verteld.
4. **Analyse taal:** de taal die werd gebruikt in de artikelen werd geanalyseerd en er werd gekeken naar hoe deze taal betekenis van een artikel kon beïnvloeden. Daarnaast is er gekeken naar de gebruikte terminologie en werden bepaalde frames en impliciete betekenissen geïdentificeerd.

5. **Contextualisatie:** ten slotte werden de artikelen gecontextualiseerd en werd er gekeken naar de historische gebeurtenissen of culturele en politieke trends die van invloed kunnen zijn op de manier waarop een bepaald onderwerp werd behandeld.

Door het vergelijken van de gegevens tussen de jaren 1970 en 2023 wordt onderzocht of er evoluties zijn in de manier waarop de meritocratische ideologie aanwezig is in het onderwijs in Vlaanderen. Daarnaast wordt er ook gekeken naar het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid voor het bekomen van het huidige bekende watervalstelsel in het Vlaams secundair onderwijs.

### 3.3 Stadium 3: Resultaten interpreteren

Uit de geselecteerde publicaties zijn er belangrijke criteria die vaker in de publicaties voorkomen die ook eerder in de literatuurstudie van belang waren. Deze criteria vormen een essentiële katalysator om de teksten en foto's door te nemen uit de publicaties.

Per gelezen artikel is er een overzicht opgebouwd waarbij de interessante of relevante argumenten, kernwoorden, zinnen of uitspraken worden overgenomen. Vervolgens wordt deze tekst gesitueerd in een bepaald concept, bijvoorbeeld "sociale ongelijkheid". Om de data snel te kunnen raadplegen werd er ook telkens het artikel met naam en jaar vermeld (Bijlage 2).

Na het opmaken van dit overzicht van alle waardevolle zinnen en kernwoorden werd er gekeken naar de sleutelwoorden die vaker aan bod kwam doorheen de analyse en deze concepten zijn hierna verder ingedeeld in drie categorieën namelijk; de **meritocratie**, het **watervalstelsel** en tot slot de **ideologie**. De zojuist aangehaalde concepten werden binnen deze drie hoofdthema's verder verdeeld in subcategorieën (Bijlage 3-5: tabel meritocratie, ideologie en watervalstelsels). Vervolgens zijn alle data in chronologische volgorde geplaatst om te zien welke hoofdthema's in welke periode al aan bod kwamen.

Alle resultaten zijn vervolgens verdeeld per decennia buiten de laatste verdeling wat dateert van 2000 tot en met 2022:

- 1970-1980
- 1980-1990
- 1990-2000
- 2000-2022

Per tijdsperiode is er eerst een synthese geschreven om de context te begrijpen en de evolutie in deze periode van het onderwijs in Vlaanderen weer te geven. De volgende stappen werden gevolgd om en synthese te kunnen schrijven van een evolutie doorheen een tijdsperiode:

1. **Selectie relevante krantenartikelen per periode van analyse:** Als eerst werden de artikelen grondig doorgelezen en zijn er zinnen of fragmenten die relevant zijn voor de evolutie die er beschreven dient te worden gemarkeerd.
2. **Ordering geselecteerde zinnen of fragmenten chronologische volgorde:** Hierdoor werd er een duidelijk beeld verkregen van hoe de gebeurtenissen of trends in de loop van de tijd zijn veranderd.
3. **Identificatie patronen en trends in de verzamelde zinnen en fragmenten:** Dit kan bijvoorbeeld betrekking hebben op veranderingen in de manier waarop een onderwerp wordt behandeld, de opkomst of achteruitgang van bepaalde ideeën of trends of veranderingen in de manier waarop de media over een bepaald onderwerp rapporteren
4. **Gebruik van verzamelde zinnen en fragmenten:** Deze dienen als basis voor het schrijven van een synthese. Dit kan bijvoorbeeld een beschrijving zijn van de belangrijkste trends en ontwikkelingen in de berichtgeving over een bepaald onderwerp gedurende de onderzochte periode. Er werd gezorgd dat de synthese helder en beknopt is en dat de belangrijkste bevindingen en conclusies zijn weergegeven.



5. **Het invoegen van citaten en verwijzingen:** Waar nodig, zijn er citaten en verwijzingen geïmplementeerd om de synthese te ondersteunen en te verduidelijken.
6. **Volledigheid synthese:** Er werd gestreefd naar zo volledig mogelijke syntheses, maar het toevoegen van irrelevante informatie die niet bijdraagt aan de beschrijving van de evolutie van het onderwerp over de onderzochte periode werd vermeden.

Tot slot kon er een algemene synthese worden opgesteld over het onderwijs in Vlaanderen om de evolutie doorheen de tijd te kunnen beschrijven. De resultaten uit de krantenartikelen worden in de resultaten gerefereerd en aangevuld met wetenschappelijke bronnen.

## 4 Onderzoeksresultaten

### 4.1 Interpretaties per tijdsperiode

#### 4.1.1 Periode voor 1970

##### 1830 – 1918

In België waren educatieve instellingen eeuwenlang enkel en alleen voorbehouden aan de **elite**, daar kwam verandering in, in de 19de eeuw namelijk door de maatschappelijke verschuivingen ten gevolge van de industriële revolutie; er was nood aan modernisering (De Keyser & D'Hoker, 1984). Er is behoefte aan geschoold personeel, dit uitte zich door de invoering van het eigentijds middelbaar, waar voornamelijk belangstelling kwam vanuit de burgerij. Net zoals in de samenleving, burgerij VS clerus, waren er ook in het onderwijs grote tegenstellingen, er waren twee partijen; aan de ene kant het **vrije onderwijs (katholieken)** met als doel de jeugd op te voeden en te vormen tot volwaardig lid van de kerkgemeenschap. Aan de andere kant streefde het **officiële onderwijs (liberalen)** naar het vormen van goede staatsburgers (De Keyser & D'Hoker, 1984).

De grondwet moedigde de modernisering in het onderwijs aan (De Keyser & D'Hoker, 1984):

- Nieuwe vakken
- Uitbreiding humanioraprogramma
- Oprichting nieuwe scholen die onder de noemer beroepsafdeling werden geplaatst

Net zoals de samenleving kwam ook het Vlaamse onderwijs in de verzuiling terecht, uiteindelijk leidde deze tegenstelling in 1878 tot de eerste schoolstrijd (De Keyser & D'Hoker, 1984).

##### 1e schoolstrijd (1878-1884)

De liberalen hadden tijdens deze eerste schoolstrijd de meerderheid. In 1881 besliste de liberalen dat (De Keyser & D'Hoker, 1984):

- Iedere gemeente moest ten minste één officiële school (liberaal) onderhouden.
- Vrije katholieke scholen mochten niet meer gesubsidieerd worden door de gemeente
- De beroepsafdelingen op gelijke hoogte moesten komen met het klassieke humaniora, dat wou zeggen dat de opleiding zes jaar moest duren in plaats van vijf.
- Nieuwe specialisaties: Latijn-wiskunde, Latijn-wetenschappen, etc.
- Aandacht voor de opleiding voor meisjes.

##### 2e schoolstrijd (1950-1958)

De nood aan geschoolde arbeid en de toenemende democratisering zorgden voor een **sterke groei** van het **onderwijsniveau**. Toch waren er een aantal problemen aan de kant van zowel de liberalen als de katholieken. Na de Tweede Wereldoorlog gingen steeds meer jongeren naar het secundair onderwijs. Zowel het officieel onderwijs als het vrij (katholiek) onderwijs voelden zich door de toename van leerlingen tekort gedaan. Het officieel onderwijs kende een structureel probleem omdat het minder scholen had dan het vrij onderwijs (Muys, 2004). In tegenstelling tot het vrije onderwijs, kregen zij wel subsidies. Door de lagere subsidies moest het vrije onderwijs een hoger inschrijvingsbedrag vragen wat hen minder populair maakte. De spanningen bereikten in 1950 een hoogtepunt wat leidde tot een tweede schoolstrijd. In de tweede schoolstrijd stonden, in tegenstelling tot de eerste in 1878, de katholieken aan de macht (Vanlooy, 2010). Onder leiding van de minister van onderwijs, Pierre Harmel, werden enkele aanpassingen gedaan binnen het Belgisch onderwijssysteem. Deze aanpassingen; subsidies voor het vrije onderwijs, verhindering uitbreiding rijksscholen,... waren voordelig voor het katholieke vrije onderwijs maar nadelig voor het staatsonderwijs (Vanlooy, 2010).

Tijdens de schoolstrijd stredden katholieken en liberalen om controle te hebben over het Vlaamse onderwijs. Katholieke scholen waren voornamelijk verbonden met de kerk en boden religieus geïnspireerd onderwijs aan, terwijl liberale scholen seculier, niet geestelijk onderwijs bevorderden. De inzet van de strijd was niet alleen de religieuze oriëntatie van het onderwijs, maar ook de toegankelijkheid ervan. Tijdens de 1e schoolstrijd waren de toegangsmogelijkheden tot bepaalde onderwijsniveaus vaak afhankelijk van religieuze overtuiging of sociale klasse. De katholieke scholen

waren toegankelijk voor leerlingen van alle sociale achtergronden en hanteerden een minder strikt selectieproces, zij pleitte voor een meer inclusieve benadering van onderwijs, waarin leerlingen met verschillende achtergronden en capaciteiten samen in de klas zaten. De liberale scholen daarentegen waren selectiever in hun beleid en richtten zich meer op academische excellentie. Dit resulteerde in een hiërarchie van onderwijsniveaus, waarbij de toegang tot hoger onderwijs voorbehouden was voor de leerlingen met hogere capaciteiten (De Keyser & D'Hoker, 1984).

#### Schoolpact (1958)

Op 6 augustus 1958 werd de **Schoolcommissie** opgericht, bestaande uit een voorzitter en drie leden van elk van de drie nationale partijen (katholieken, liberalen en socialisten). Deze commissie kwam tot een compromis zodat op 20 november 1958 het **schoolpact ondertekend** werd, een einde van de schoolstrijden. Inhoudelijk hield dit Schoolpact ontstaan in 1958 in dat er veel aandacht werd besteed aan de subsidiëring en verdeling van de subsidies voor o.a. bouw van scholen, wedden, etc. (Vanlooy, 2010). Het belangrijkste punt in het schoolpact was dat het secundair onderwijs **kosteloos** moest zijn, vrij van inschrijvingsgelden opdat er sprake zou kunnen zijn van **een vrije schoolkeuze**.

Daarnaast besprak men in het **Schoolpact** in welk netwerk er al dan niet godsdienst werd gegeven en onder welke omstandigheden (Vanlooy, 2010). Het Schoolpact was een compromis; waarbij het vrij onderwijs bestaanszekerheid kreeg dankzij een ruime subsidiëring en er uitbreidingsmogelijkheden waren voor het officieel onderwijs. Vervolgens gaf het Schoolpact de bevestiging dat er in België twee netten waren, namelijk het katholieke (of vrije net) en het officiële net. Daarnaast werd met het Schoolpact het inschrijvingsgeld in het secundair onderwijs afgeschaft, sindsdien geldt er een redelijke schoolvrede. Het einde van de 2<sup>e</sup> schoolstrijd was een feit.

Het Schoolpact veroorzaakte ook een toeloop van jongeren doordat **kosteloos secundair onderwijs** werd voorzien, iedereen kon naar zijn school van keuze gaan. De leerling moest geen rekening houden met wat al dan niet betaalbaar was door de ouders, hij had een vrije schoolkeuze. Een andere bijkomstigheid door het Schoolpact was doorstromingsmogelijkheden: men kon doorstromen van het algemeen onderwijs naar het technisch onderwijs zonder een jaar te verliezen (Muys, 2004).

#### Andere veranderingen voor 1970 (D'hoker, 2004); (De Keyser & D'Hoker, 1984); (Muys, 2004)

- De markt zocht naar meer geschoolde arbeiders. Na de Tweede Wereldoorlog begon België zich te herstellen en industrialiseren. Er was een groeiende vraag naar geschoolde arbeiders en technici om de opkomende industrieën te ondersteunen.
- De bestaande onderwijsstructuren voldeden echter niet meer aan de nieuwe behoeften in de maatschappij en op de arbeidsmarkt, waardoor een hervorming noodzakelijk werd, er moest een koppeling komen tussen arbeid en onderwijs. De hervorming van het technisch onderwijs hield in dat er ook algemeen-vormende vakken aan het lessenrooster konden toegevoegd worden. Het technisch onderwijs werd gezien als een pad dat jongeren met praktische vaardigheden de mogelijkheid bood om een beter beroep en een hogere sociale status te bereiken.
- Het wegvallen van standen in de maatschappij zorgde voor een toevloed van jongeren door middel van differentiering in het onderwijs. Vroeger waren er speciale afdelingen voor bepaalde standen, vooral de lagere standen van de maatschappij.
- Differentiatie van richtingen, het was mogelijk om keuzes te maken, je moest niet een bepaalde richting doen omwille van je stand in de klassenmaatschappij; alles was toegankelijk door het wegvallen van het inschrijvingsgeld:
  - Klassiek humaniora: Grieks-Latijn, Latijn-wiskunde (zoals voorheen).
  - Modern humaniora: wetenschappelijke- en commerciële industrie, met wetenschappelijk A: meer wiskunde en wetenschap en vervolgens B: meer wetenschappen en commerciële industrie met splitsing in economie en menswetenschappen.
- De omnivalentiewet van 1964 voorzag dat men met een diploma van het secundair onderwijs naar de universiteit kon mits een maturiteitsproef. Deze wet zorgde ervoor dat universitaire

studies konden opengezet worden voor alle humaniorastudenten. Hierdoor konden ook studenten die geen Latijn-Grieks volgden – de zogenaamde 'klassieke humaniora' – universitaire studies aanvatten. Vrije toegang tot de universiteit voor iedereen, mits de mogelijkheid tot het invoeren maturiteitsexamens om toch enige controle te behouden op het peil van de studenten die zich inschrijven aan de verschillende faculteiten. Studenten uit het technisch of kunstonderwijs krijgen toegang tot de universiteit mits ze slagen voor het maturiteitsexamen dat wordt afgenomen door de centrale examencommissie van de staat.

#### 4.1.2 Periode 1970 – 1980

Rond 1970, ongeveer 12 jaar na de invoering van het Schoolpact, diende deze herzien te worden. De onderwijsnetten kwamen met nieuwe eisen waarbij deze van het vrij onderwijs te maken hadden met subsidiëring. De eisen van het officieel onderwijs (rijksonderwijs) waren vooral gericht op inhoudelijke veranderingen zoals verlaging van de leernormen, verlenging van de leerplicht, etc. (Pattyn et al., 2012). *"Veranderingen in de onderwijs- en leerprocessen begeleiden was essentieel"* [artikel 1].

*"Om een onderwijs uit te bouwen, dat tegelijk democratisch is, een hoog rendement heeft, het behoud en de uitbouw van de samenleving nastreeft, moet het hele onderwijsgebouw vernieuwd worden: budget, programma's, onderwijsmethodes, schoolstructuren, opleiding der leerkrachten, gebouwen, uitrusting, schoolbevolkingsnormen, ..." [artikel 1].*

De invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) was in de jaren 70 de grootste verandering in het Vlaams onderwijs [artikel 1]. Het V.S.O. was een totaal nieuwe onderwijsvorm bestemd voor leerlingen tussen 12 en 18 jaar oud. De zes leerjaren van het secundair onderwijs werden door het VSO georganiseerd in drie graden: observatie-, oriëntatie- en determinatiegraad. De verschillen met het gangbare (traditionele) secundair onderwijs zaten in het groter aandeel van gemeenschappelijke studiepakketten (de Corte, 1982).

Het VSO was meer dan een herindeling van de leerjaren. Leerlingen een brede gemeenschappelijke, algemene vorming aanleren was het hoofddoel van de eerste twee jaren van de opleiding. Een eerste belangrijke studiekeuze moest pas in de oriëntatiegraad gemaakt worden. Daarnaast wou het VSO leerlingen ook de kans geven op meer individuele begeleiding (de Corte, 1982). Bij de intrede van het VSO was de invoering van de evaluatiemethode een grote vernieuwing; leerlingen werden continu geëvalueerd. In het begin werd de evaluatie als voordeel gezien, maar al snel werd duidelijk dat dit een enorme druk op de leerlingen en leerkrachten legde. Het VSO werd alvast beschreven als een democratisering van het onderwijs, zowel op kwalitatief als kwantitatief vlak [artikel 1].

In het Katholiek Onderwijs was de invoering van het VSO geen verplichting, zij wachtten het 'experiment' af en probeerden zich grondig voor te bereiden alvorens de nieuwe maatregel door te voeren (Van Damme, 1985). Door het VSO staan de jaren 70 bekend als een turbulente periode, zowel in het katholiek als in het rijksonderwijs. Er waren voor- en tegenstanders. Iedereen zat met vragen: wilde men comprehensief onderwijs met differentiatie van kinderen met verschillende aanleg en sociale achtergrond binnen één school? Of differentiatie van scholen voor kinderen met gelijkaardige aanleg en achtergrond? In dit comprehensief of allesomvattende systeem van het VSO bood men alle leerlingen tussen 12 en 15 jaar in dezelfde school een gevarieerd leerpakket aan (beroeps-, technisch- en algemeen onderwijs). Op die manier wilde men de geleidelijke positieve studiekeuze bevorderen en een '**afvallingskoers**' vermijden (Muys, 2004).

De invoering van het VSO zorgde voor een verdeeld gevoel [artikel 1]: de vernieuwing bracht aan de ene kant een meerwaarde binnen het Vlaamse onderwijs, anderzijds kon men de invoering neerhalen wegens de praktische regels. Het gevoel dat alles veel te snel was gegaan overheerste bij de Vlaamse onderwijsnetten, weinigen wisten welke voorbereidingstijd nodig was voor men de vernieuwingen kon doorvoeren (Muys, 2004). In een artikel beschreef prof. dr. Verhoeven dat er veel weerstand was tegenover de invoering van het Vrije Secundaire Onderwijs (Verhoeven, 1984). Deze 5 ongenoegen tegen het VSO waren:

- Leerkrachten waren onwetend ten gevolge van slechte communicatie met de overheid.
- Het VSO wilde maatschappelijke gelijkheid doen gelden dat in tegenstrijd was met de structuur van de samenleving [artikel 2].
- Weerstand vanuit economische hoek: leerlingen begonnen meer en meer geld te kosten.
- De organisatie van het onderwijs zorgde voor hinderpalen bij de onderwijsvernieuwing. Enerzijds zijn er de onderwijskoepels en anderzijds de onderwijsvormen ASO/TSO/BSO en KSO. Niet alle scholen hadden alle richtingen, via het comprehensief onderwijs wilde men die opsplitsing afbouwen maar dat bleek niet evident te zijn. De VSO-idealen gingen daar voor een gedeelte verloren.

- De weerstand vanuit de lerarenopleiding: het doorvoeren van heel wat aanpassingen om les te kunnen geven in het nieuwe systeem was nodig, maar de lerarenopleiding evolueerde niet mee met de vernieuwingen van het VSO.

Tal van factoren, onder meer de stijgende kosten, de ontbrekende schaalgrootte van scholen, de concurrentie tussen onderwijsnetten en tussen plaatselijke scholen, het verzet van sterke elitescholen van het katholieke onderwijs en politieke wisselingen deden het VSO vastlopen. Begin jaren tachtig maakte minister Daniël Coens een einde aan het VSO.

#### Andere vernieuwingen in 1970:

- De omvorming van drie jaar lagere cyclus en drie jaar hogere cyclus naar drie graden van twee jaar: observatiegraad (1+2), oriëntatiegraad (3+4) en determinatiegraad (5+6).
- Tijdens de observatiegraad werd nog geen opdeling gemaakt tussen algemeen vormende en meer praktische studierichtingen, de studiekeuze werd uitgesteld.
- Het uitbreiden van de keuzemogelijkheden (vakkencombinaties) in de derde graad.
- Docimologie: de beoordeling van de leerlingen werd niet meer uitsluitend op examens ("kennis") gebaseerd, maar permanente evaluatie, groeps- en peerevaluatie en beoordeling van de leerhouding of attitude deden hun intrede.
- Toen in de jaren zeventig een aantal studies een verband toonden tussen onderwijsniveau en werkloosheid, werd de leerplicht verlengd tot 16 jaar [artikel 5].

De verdeling tussen de klassen werd in de jaren 70 uitgelegd als erfenis, jobs werden gegeven van generatie tot generatie, iedereen wist dat ze een bepaald beroep gingen uitoefenen, namelijk dat van de ouders. *"De begaafdheid en de capaciteit van de leerling spelen natuurlijk ook een rol"* [artikel 4]. Een boerenzoon werd boer, de zoon van een rechter volgde zijn vader op en meisjes waarvan de mama huisvrouw waren, werden dit ook, als een voortzetting generatie op generatie [artikel 4]. Het werd al snel duidelijk dat kinderen uit het arbeidersmilieu niet naar de universiteit mochten, en de kans ook niet kregen, wie arm was geboren bleef arm door het uitvoeren van ongeveer hetzelfde beroep als de ouders deden. Eenmaal alle kinderen toegang kregen tot scholing, bleef de denkwijze van de maatschappij achterop lopen: de "slechte" jobs bleven gegeven worden aan de armere kinderen en hun ouders [artikel 5]. *"De doelstellingen wijzigen zich dus alleen in het geval dat het geheel van de beschaving veranderingen ondergaat"* [artikel 1].

*"Het "Pygmalion-effect", ontdekt door Rosenthal. Uit een onderzoek van Joan Lunn bleek dat de resultaten van leerlingen uit de hogere sociale klasse in de opeenvolgende leerjaren van het lager onderwijs in aanzienlijke mate stijgen en dat de resultaten van leerlingen uit de lagere sociale klasse dalen. Een van de oorzaken hiervan is, dat de leraars lagere verwachtingen koesteren tegenover kinderen uit deze laatste groep omdat zij hun mogelijkheden onderschatten; kinderen uit de eerste groep worden daarentegen overschat. Dit verband tussen verwachtingen van onderwijzers en schoolresultaten van leerlingen wordt "Pygmalion-effect" genoemd."* [artikel 5].

### 4.1.3 Periode 1980 – 1990

De evolutie van het onderwijs in België tussen 1980 en 1990 werd sterk beïnvloed door sociaaleconomische en politieke veranderingen in de samenleving. In de jaren 80 werd de ideologie van het onderwijsbeleid in Vlaanderen beïnvloed door een sterk geloof in de meritocratie. Dit leidde tot veranderingen in de manier waarop leerlingen werden beoordeeld en dit zorgde voor een grotere nadruk op prestaties en individuele verantwoordelijkheden. De productie-economie was sterk aan de gang en om het tekort aan werkkrachten weg te werken diende er een rationele oplossing te komen [artikel 8]. Deze rationele oplossing hield in dat de sociale afkomst van een leerling onbelangrijk zou moeten zijn en dat de selectie van leerlingen op niveau van bekwaamheid moest worden gemaakt [artikel 8]. Deze vorm van scholing streefde naar bekwaamheid die moest bijdragen tot een democratische schoolopstelling.

De arbeiders werden in deze productie-economie gewaardeerd en beloond in functie van hun bijdrage in het productieproces. Er werd meer ruimte toebedeeld aan de sterksten terwijl de "zwakkeren" op minder betalende omgevingen terecht kwamen of helemaal werden uitgesloten [artikel 8]. Dit zorgde voor een sterke competitie tussen de arbeiders. Ondertussen hadden leerlingen met een sterkere socio-economische achtergrond betere kansen op de arbeidsmarkt, ongeacht de schoolresultaten in vergelijking met leerlingen met een zwakkere socio-economische achtergrond. Dit heeft gezorgd voor een reproductie in de sociale structuren. Om deze ongelijkheid te bestrijden werd er gepleit voor meer aangepaste begeleiding voor leerlingen waardoor het schoolklimaat moest veranderen en de lessen meer leerlinggericht moesten zijn in plaats van vakgericht. Echter blijkt dit onderwerp vandaag de dag nog steeds niet opgelost te zijn, al is het probleem al sinds de jaren '70 aanwezig. *"De mislukkingen op school moeten bestreden worden; de school moet een grotere rol spelen in het oriënteren van jongeren; de gelijke kansen van meisjes en jongens moeten bevorderd worden"* [artikel 12].

In de jaren 80 en 90 vond er ook een belangrijke onderwijshervorming plaats in België. Het "Structuurdecreet" van 1989 introduceerde een meer gestructureerde en geïntegreerde benadering van het onderwijs, waarbij verschillende niveaus van onderwijs op elkaar afgestemd werden [artikel 8]. Met het "Structuurdecreet" van 1989 werd gestreefd naar een meer uniforme en gestandaardiseerde benadering van het secundair onderwijs. Er werd een gemeenschappelijk curriculum ontwikkeld dat geldig was voor alle onderwijsnetten. Dit betekende dat ongeacht het onderwijsnet, studenten dezelfde leerstof kregen aangeboden en dezelfde eindtermen moesten behalen om een diploma te behalen. Het verband tussen het "Structuurdecreet" van 1989 en meritocratie kan worden gezien in de intentie om gelijke kansen en toegang tot onderwijs te bevorderen (Vandenbroeck, Rutten, & Coussée, 2017).

Het "Structuurdecreet" had als doel een meer gestructureerde en geïntegreerde benadering van het onderwijs in België te introduceren. Door het creëren van een gemeenschappelijk curriculum en het afstemmen van de eindtermen voor alle onderwijsnetten, wilde men een meer gelijke basis bieden voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond of het onderwijsnet waarin ze zich bevonden. Het Structuurdecreet had als doel om het waterniveausysteem te doorbreken en meer flexibiliteit te bieden aan studenten. Voorheen kon het onderwijssysteem in België resulteren in een strikte opdeling tussen verschillende onderwijsniveaus (bijvoorbeeld ASO, TSO, BSO) waarbij overstappen van het ene niveau naar het andere moeilijk was.

Met het "Structuurdecreet" werd gestreefd naar een meer geïntegreerde benadering van het onderwijs, waarbij verschillende niveaus op elkaar werden afgestemd. Hierdoor kregen studenten meer mogelijkheden in onderwijsvormen om over te stappen naar een ander onderwijsniveau als dat beter bij hun capaciteiten en interesses zou passen. Dit betekent dat er meer cohesie is tussen de verschillende onderwijsfasen, waardoor studenten een soepelere overgang hebben van het ene niveau naar het andere. Het decreet beoogde een soepelere overgang tussen de verschillende onderwijsvormen, waardoor het waterniveausysteem zou moeten verminderen.

Verder was er in de jaren 80 en 90 in België sprake van een sterke ideologische verschuiving in het onderwijsbeleid, waarbij meritocratie en individuele verantwoordelijkheid belangrijker werden. Dit

stond in contrast met het eerdere systeem waarin er een strikte opdeling bestond tussen het algemeen secundair onderwijs (ASO), technisch secundair onderwijs (TSO) en beroepssecundair onderwijs (BSO). De introductie van het concept "brede eerste graad" in het secundair onderwijs was een voorbeeld van deze verschuiving, waarbij meer nadruk werd gelegd op gelijke kansen en het verkennen van interesses voordat studenten een specifieke studierichting kozen. Deze onderwijsvormen hadden elk hun eigen studierichtingen en curriculum.

Met de onderwijshervorming werd de brede eerste graad geïntroduceerd als een gemeenschappelijke start voor alle leerlingen in het secundair onderwijs. In deze brede eerste graad kregen leerlingen een breed scala aan vakken aangeboden, waardoor ze de kans zouden krijgen om verschillende studiegebieden te verkennen en te ontdekken waar hun interesses en talenten lagen (Raf Feys, Gybels, Hullebus, & Van Biervliet, 2014). Het watervalstelsel werd ter discussie gesteld en er ontstond een grotere nadruk op differentiatie en een meer gepersonaliseerde benadering van het onderwijs. De onderwijshervorming van 1989 zorgde voor een meer gestructureerde en geïntegreerde benadering van het onderwijs.

Ten gevolge van het watervalstelsel [artikel 26] werd er voorgesteld om VSO scholen samen te stellen waardoor scholen meer opties onder één dak konden aanbieden om de keuzepatronen ASO, TSO en BSO minder te laten afhangen van de keuze van school. Deze uitbouw van de middenscholen werd ingezet om de invloed van de socio-economische effecten op de leerlingen te verminderen. *"Het V.S.O. wil veeleer gelijke kansen creëren, overleg doen groeien, bruggen tussen sociale klassen leggen, enz., terwijl in de maatschappij in belangrijke sectoren, zoals het socio-economisch leven, de competitie centraal staat. Mensen worden gewaardeerd om wat zij bijbrengen aan het productieproces. Overleg tussen sociale klassen bestaat er, maar conflict wordt structureel ingebouwd"* [artikel 8].

De toelatingsdrempels van scholen werden vooral op cognitief niveau getest. De universitaire structuren bepaalden wat het secundair onderwijs moest doen en welke resultaten behaald moesten worden om de leerlingen voor te bereiden op de latere studies [artikel 8]. De overheid en de maatschappij waren er zich bewust van dat het onderwijs voortdurend moet veranderen om zich aan te passen aan de socio-economische veranderingen. De vermelding van toelatingsdrempels op cognitief niveau, de rol van universitaire structuren en het bepalen van de leerlingen voor toekomstige studies, wijzen op een onderwijssysteem waarin de prestaties en capaciteiten van leerlingen een grote rol spelen bij de toegang tot bepaalde onderwijsniveaus en studierichtingen. Dit sluit aan bij zowel het concept van meritocratie als het watervalstelsel, waarbij beloningen en toegang tot onderwijs afhankelijk zijn van individuele prestaties en capaciteiten.

In deze periode stonden laaggeschoolde jonge werklozen voor een gebrek aan werkgelegenheid en was er een streven om het aantal jongeren zonder kwalificatie op de arbeidsmarkt te verminderen [artikel 12]. Als reactie hierop werd de leerplicht verlengd en kregen ongeveer 1300 jongeren een leercontract waarbij ze één dag per week les volgden en de overige dagen werkten [artikel 17]. Deze maatregel had tot doel werkloosheid en ongeschoolde aan te pakken. Tegelijkertijd was er een groeiende vraag van lokale scholen naar meer autonomie, gebaseerd op hun jarenlange praktijkervaring, met als doel meer vrijheid te verkrijgen [artikel 11]. Het werd benadrukt dat veranderingen in het onderwijs alleen mogelijk waren via de betrokkenheid van leerkrachten [artikel 12], en dat scholen gestimuleerd moesten worden om contact te maken en samen te werken met hun socio-economische omgeving [artikel 12]. Dit betekende dat leerkrachten meer moesten communiceren en samenwerken met de ouders van leerlingen om de prestaties van de leerlingen te verbeteren.

De onderwijshervorming van 1989 introduceerde een gestructureerde benadering van het onderwijs, waarbij verschillende niveaus op elkaar werden afgestemd. Dit werd gepresenteerd als een streven naar gelijke kansen, maar het lijkt vooral een uniforme en gestandaardiseerde aanpak te zijn geweest. Het watervalstelsel werd bekritiseerd, maar er lijkt weinig bewijs te zijn dat de hervorming daadwerkelijk heeft bijgedragen aan een meer flexibel en inclusief onderwijsstelsel.



Hoewel er inspanningen waren om werkloosheid en ongeschoolde onder jongeren aan te pakken, blijft het probleem van ongelijkheid in het onderwijs bestaan. De roep om meer autonomie voor scholen lijkt te zijn gebaseerd op praktijkervaring, maar er is weinig vermeld over de concrete veranderingen die hebben plaatsgevonden.

De nadruk op meritocratie kan hebben bijgedragen aan een grotere druk op individuele prestaties en het versterken van ongelijkheden. Daarnaast blijft de vraag of de onderwijshervorming daadwerkelijk heeft geleid tot een meer inclusief en flexibel onderwijsstelsel dat gelijke kansen biedt voor alle leerlingen.

#### 4.1.4 Periode 1990 – 2000

Vanaf de jaren 1920 heeft België gastarbeiders verwelkomd uit voornamelijk Italië en Oost-Europa voor industrie en mijnbouw, maar vanaf de jaren 60 nam het aantal gastarbeiders toe vooral uit Turkije en Marokko. De explosieve economische groei van de jaren zestig was nooit gebeurd zonder migranten. Er waren eenvoudigweg niet voldoende Belgische arbeiders beschikbaar om snelwegen aan te leggen, dokken te graven in de Antwerpse haven en de Schelde uit te baggeren. Die grote openbare werken liggen aan de basis van de welvaart van België. De Belgen studeerden langer door en ambiëerden een aangenamere, meer prestigieuze job, in een kantoorgebouw dat eerst door anderen gebouwd moest worden (Maes, 2021). Wegens de grote vraag naar arbeidskrachten was het motto "iedereen die werk zoekt, vindt werk" [artikel 23].

De arbeidersgezinnen vestigden zich in België, waar hun kinderen opgroeiden en deelnamen aan het onderwijs. In de jaren 60 en 70 werden migrantenkinderen geplaatst in aparte scholen of klassen voor anderstalige leerlingen. Deze scholen waren bedoeld om de migrantenleerlingen te helpen de taal te leren en zich aan te passen aan het Belgische onderwijssysteem (Goelen, Aerts, & Castel, 2016). De focus van het onderwijs lag destijds op integratie waarbij leerlingen met een andere culturele achtergrond zich aan moesten passen aan de dominante cultuur en taal van het gastland. Dit werd gezien als een middel om gelijkheid en sociale cohesie te bevorderen. De focus van hun inclusie lag voornamelijk op integratie in de samenleving. Helaas werd hierbij vaak geen rekening gehouden met hun eigen cultuur en taal (Agirdag, 2020). Naarmate de tijd verstreek, groeide het besef van het belang van inclusief onderwijs voor migrantenkinderen. In de jaren 80 en 90 werden er stappen genomen om migrantenkinderen meer gelijke kansen te bieden in het onderwijs. Er werden maatregelen genomen om de integratie te bevorderen, zoals het stimuleren van het leren van de landstaal en het aanbieden van ondersteuning bij het onderwijs (Vlaanderen, 2014). Scholen begonnen taalondersteuning en compenserende programma's aan te bieden om migrantenkinderen te helpen hun achterstand in te halen en op gelijke voet deel te nemen aan het onderwijs. Er werd ook meer nadruk gelegd op interculturele educatie en het bevorderen van tolerantie en begrip tussen verschillende culturen (Maes, 2021).

De Belgische leerkrachten moesten zich aanpassen aan de migrantenleerlingen en dat verliep moeizaam. Zo was er in de jaren 90 veel sprake van racisme op scholen veroorzaakt door de leerkrachten [artikel 23]. Er werd op school in werkelijkheid weinig aandacht besteed aan allochtone leerlingen noch in de katholieke scholen noch in de rijksscholen [artikel 23]. Allochtone leerlingen werden beschouwd als vreemdelingen "die toch niet veel moeten kennen" [artikel 23]. Indien deze leerlingen om uitleg vroegen, kregen ze als antwoord: "Je moet gewoon beter luisteren". De rol van de leerkracht speelde in de jaren 90 een cruciale rol: "*Zij steken dat dan ook van kleinsaf in hun kop. Als de leraars niet racistisch zouden zijn, dan zouden de leerlingen ook een goede kijk krijgen op de vreemdelingen*" [artikel 23]. Ondertussen was de Islam in de jaren 90 een erkende godsdienst in het Vlaams onderwijs waardoor Turkse en Marokkaanse leerlingen Islamitische les konden volgen in de rijksscholen, het katholiek onderwijs bood deze lessen niet aan [artikel 23]. Ondanks de Islamitische lessen was het aantal allochtone leerlingen tussen de twee scholen evenredig verdeeld. "*De keuze van de school werd grotendeels bepaald op basis van de ligging van de school, wegens het gevaar van het verkeer*" [artikel 23].

De nadruk op prestige en capaciteiten in het onderwijs is gegroeid naarmate de samenleving meer georganiseerd en gestratificeerd werd. Dit leidde tot een waardering voor opleidingen die als prestigieus werden beschouwd vanwege hun veronderstelde bijdrage aan het individuele succes en de sociale status (Wiley & García, 2016). Dat is de reden waarom tijdens de jaren 90 de opleiding vaak verbonden was met prestige [artikel 17]. In die tijd werden sommige opleidingen gezien als prestigieuzer dan anderen. Bepaalde vakgebieden en universitaire studies werden beschouwd als hoger aangeschreven en werden gezien als de weg naar succes en maatschappelijke erkenning (Wiley & García, 2016). Ouders met een intellectueel vrij beroep zochten een richting voor hun kinderen die het imago van een zelfstandig beroep hooghield [artikel 25]. Dat is de reden waarom leerlingen massaal bleven kiezen voor het algemeen vormend onderwijs (vandaag ASO) in tegenstelling tot een gespecialiseerde beroepsopleiding waarvoor een specifieke vraag kwam vanuit de naburige industrie [artikel 21].

Verder lag de nadruk in het onderwijs op prestige, waarbij leerlingen uit invloedrijke families verschillende voordelen hadden in de vorm van een 'erfenis'. Dit hing vaak samen met sociaaleconomische status en connecties, waardoor deze leerlingen gemakkelijker toegang hadden tot bepaalde onderwijsniveaus en studierichtingen. De erfenis afkomstig van de familie beïnvloedde zowel het prestige als de capaciteiten van een individu op diverse manieren (Wiley & García, 2016):

1. **Toegang tot middelen:**

Erfenis biedt financiële middelen die kunnen worden gebruikt om toegang te krijgen tot kwalitatief hoogwaardig onderwijs, training, mentorschap, etc. Dit resulteert in een betere opleiding en meer kansen om vaardigheden en capaciteiten te ontwikkelen, wat kan bijdragen aan prestige.

2. **Sociale connecties en netwerken:**

Erfenis kan waardevolle sociale connecties en netwerken met zich meebrengen. Deze kunnen worden gebruikt om toegang te krijgen tot onderwijs-, stage- en werkmogelijkheden die bijdragen aan het opbouwen van capaciteiten en prestige. Het hebben van familieleden of bekenden in invloedrijke posities kan deuren openen die anders gesloten zouden blijven.

3. **Cultureel kapitaal:**

Erfenis kan ook cultureel kapitaal met zich meebrengen, zoals opleiding, sociale vaardigheden, talenkennis en cultureel bewustzijn. Deze vormen van kapitaal kunnen iemand helpen zich zelfverzekerd en competent te presenteren in sociale en professionele omgevingen, wat kan bijdragen aan prestige.

Het prestige van de familie en de sociale positie speelden een belangrijke rol bij het verkrijgen van onderwijskansen. Aan de andere kant spelen de capaciteiten van leerlingen een grote rol bij de toegang tot bepaalde onderwijsniveaus en studierichtingen. Capaciteiten, zoals academische vaardigheden en intellectuele bekwaamheid, worden vaak gebruikt als criteria om studenten te selecteren voor gevorderde educatieve programma's en hogere onderwijsniveaus. Dit kan leiden tot een selectieproces waarbij alleen de meest getalenteerde leerlingen toegang krijgen tot bepaalde onderwijsmogelijkheden. Het prestige en de sociaaleconomische status van leerlingen uit invloedrijke families waren altijd al bepalend voor hun toegang tot bepaalde onderwijsniveaus. Aan de andere kant worden vanaf de jaren 90 capaciteiten en vaardigheden van leerlingen als belangrijke criteria beschouwd bij de toegang tot bepaalde onderwijsmogelijkheden (Wiley & García, 2016). Er is een verschuiving geweest van de nadruk op prestige en sociale positie naar een meer meritocratisch systeem waarbij capaciteiten en verdiensten een grotere rol spelen bij het toekennen van onderwijskansen.

Doordat prestige en capaciteiten de normen waren gedurende de jaren 90, kozen leerlingen pas voor een technische of beroepsrichting wanneer zij geen andere opties meer hadden binnen het algemeen onderwijs [artikel 25]. Toen was er al sprake van het watervalstelsel met een hoge werkloosheidsgraad als gevolg. Vooral Turken en Marokkanen waren oververtegenwoordigd in de werkloosheidscijfers [artikel 26]. Bij de start van het secundair onderwijs kozen sommige leerlingen een te uitdagende richting, waardoor zij geen diploma konden behalen en hun verdere studies in het gedrang kwamen. Hoewel deze groep de mogelijkheid had om zich te heroriënteren via avondonderwijs of een VDAB-opleiding, was er weinig enthousiasme om deze opties te verkennen [artikel 25].

#### 4.1.5 Periode 2000 – 2022

Vanaf de jaren 2000 is de invloed van ICT (informatie- en communicatietechnologie) steeds meer zichtbaar geworden. De ICT heeft een explosie van nieuwe kennis en mogelijkheden veroorzaakt in de maatschappij en mensen ervaren die als overweldigend. De angst om achter te blijven heeft de betrokkenheid bij technologie en consumentisme versterkt. Het idee van "Fear of Missing Out" (FOMO) werd vaak geassocieerd met technologie en sociale media, waarbij mensen constant willen weten wat anderen doen en ervaren. Deze angst werd ook in het onderwijs gevoeld. *"Het onderwijs is niet aangepast aan de maatschappelijke realiteit van morgen"* [artikel 28]. Hoewel de integratie van technologie in het onderwijs al eerder was begonnen, nam het gebruik ervan in de vroege jaren 2000 toe vanwege de snelle ontwikkeling van computers, internet en andere digitale hulpmiddelen (Haan, Huysmans, & Steyaert, 2002). De overheid moest daardoor nog meer in onderwijstechnologie investeren. "De overheid probeert daaraan tegemoet te komen door meer onderwijs te organiseren, maar op termijn volstaat dat niet. Daartoe zijn de middelen te beperkt." [artikel 28].

Door de opkomst van ICT is het onderwijslandschap veranderd wegens de grotere toegang tot informatie. Een groot gevolg hiervan is dat zowel volwassenen als kinderen een steeds bredere waaier aan leerbehoeften hadden. In de moderne samenleving werd leren gezien als niet langer beperkt tot de schooljaren. Technologische ontwikkelingen, veranderingen op de arbeidsmarkt en de behoefte aan nieuwe vaardigheden stimuleerden volwassenen om te blijven leren en zich aan te passen aan een snel veranderende wereld. *"Scholen moeten op de hoogte zijn van de veranderingen in de maatschappij om effectief onderwijs te kunnen bieden"* [artikel 29].

Vervolgens werd de opkomst van de kenniseconomie vaak gebruikt als argument om mensen te stimuleren om te blijven leren. Het vermogen om snel nieuwe vaardigheden te leren en bij te blijven met de laatste ontwikkelingen is essentieel geworden. De kenniseconomie legt de nadruk op de verwerving van specifieke kennis en vaardigheden die relevant zijn voor de moderne arbeidsmarkt. Hierdoor werd de angst om achter te blijven nog eens versterkt. Er was angst om niet te voldoen aan de eisen van de kenniseconomie (Poell, 2009).

Deze angst heeft zich vertaald in nieuwe onderwijsconcepten die de afstand tussen scholen en de arbeidsmarkt hebben verkleind. Het idee van 'kennis' werd steeds meer vervangen door het idee van 'capaciteit' en 'levenslang leren', die gekoppeld waren aan concepten uit het bedrijfsleven zoals 'leerefficiëntie' en 'leerrendement'. *Er bestaan andere leervormen naast opleiding en er komen er voortdurend nieuwe bij. Dat moeten we beseffen, want het leervermogen van mensen en maatschappijen wordt steeds belangrijker. Niet alleen kennis is van belang, maar ook en vooral de capaciteit om ze snel te vinden, te verwerken en te gebruiken. Ook de mate waarin een maatschappij haar gedrag kan aanpassen in het collectieve belang zal doorslaggevend zijn voor het behoud en de groei van welvaart en welzijn"* [artikel 28].

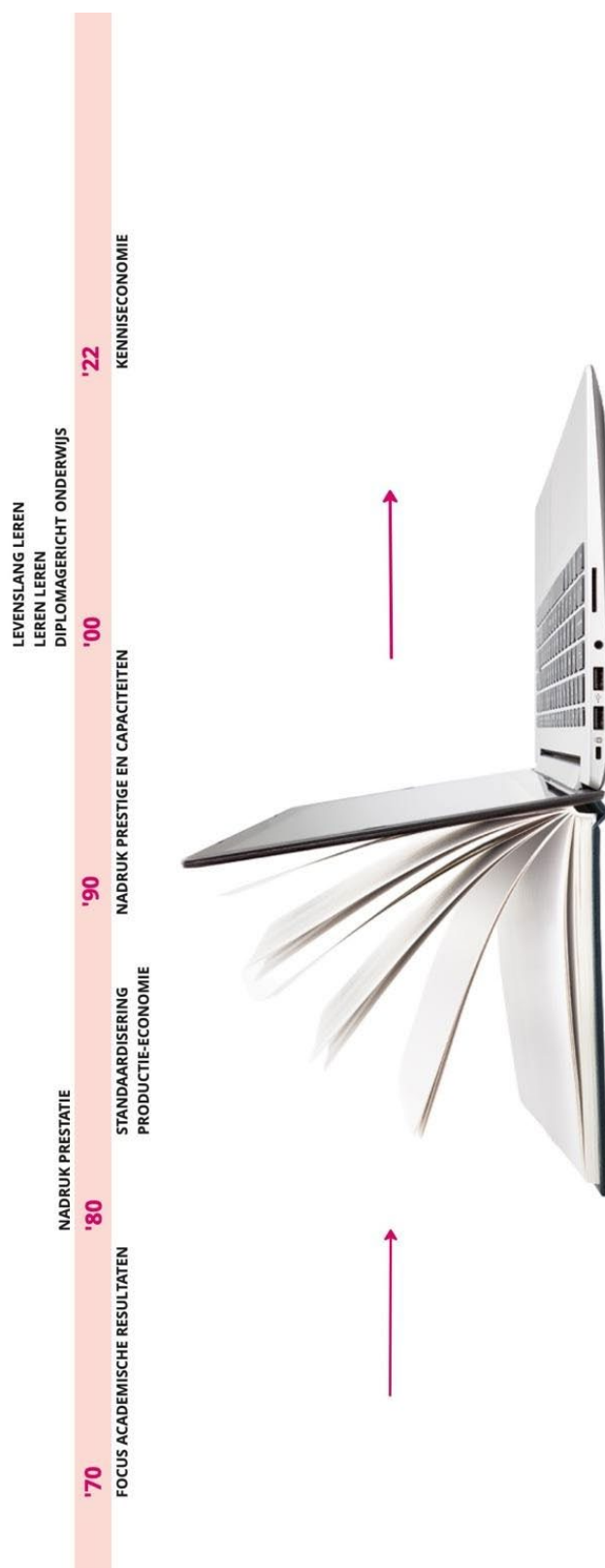
Tegelijkertijd werd het thema 'inclusie' steeds meer aanwezig. *"Het onderwijs in Vlaanderen is geëvolueerd tijdens de jaren 2000 op vlak van leer- en ontwikkelingskansen"* [artikel 30]. Er werd meer nadruk gelegd op 'gelijke kansen', 'diversiteit' en 'individuele verschillen' in het onderwijs. Dit werd versterkt door de invoering van de M-decreet in 2015 (Vlaanderen, 2022). Hierdoor zijn er ondersteunende diensten ontstaan die scholen en leerkrachten bijstaan bij de inclusie van leerlingen met specifieke behoeften. Hierdoor werden leerlingen steeds meer geclassificeerd op basis van socio-economische achtergrond en leerstoornissen. Er is ook in deze periode een ondersteuningsnetwerk ontstaan dat gepaste begeleiding biedt aan scholen. Hierdoor zijn er ook nieuwe professionals ontstaan, zoals de zorgcoördinatoren. Het differentiëren in het onderwijs heeft kritiek gekregen omdat het vaak resulteert in meer druk op leerkrachten aangezien de politiek inclusie niet voorop stelt en dit deel bij de leerkrachten wordt gelegd. Dit zorgt voor meer werkdruk voor de leerkrachten en brengt zo grote bekommernissen met zich mee, waaronder de potentiële ongelijke behandeling van leerlingen en de pedagogische uitdagingen.

Het onderwijs heeft zich in deze periode ook meer gericht op het behalen van diploma's (Mazrekaj, De Witte, & Vansteenkiste, 2017). Diplomagericht onderwijs verwijst naar een onderwijsbenadering waarbij het behalen van een diploma centraal staat als een belangrijk doel van het onderwijsproces. Het diplomaonderwijs en het watervalstelsel kunnen met elkaar verbonden zijn, omdat het watervalstelsel vaak een gevolg is van het belang dat wordt gehecht aan diploma's in het onderwijs.

Een belangrijke bijkomende demografische factor die invloed heeft op de onderwijsloopbaan is de gezinssamenstelling. Deze is door de jaren heen sterk veranderd. In de tweede helft van de 20ste eeuw bestond een gezin uit twee getrouwde personen van een verschillend geslacht en uit één of meerdere kinderen. Tegenwoordig bestaan steeds meer huishoudens uit een samengesteld gezin of een eenoudergezin. Kinderen groeien steeds meer op in complexe gezinssituaties, hetgeen ook nadelig kan zijn voor de onderwijsloopbaan (Boderé, Sassenus, & Van Petegem, 2018).

Hoewel vooruitgang is geboekt in het streven naar gelijke kansen en inclusief onderwijs, zijn er nog steeds ongelijkheden en leerlingen uit minderheidsgroepen worden nog altijd benadeeld in het watervalstelsel (Boderé et al., 2018). Daarnaast is het belangrijk om op te merken dat ook in deze periode het concept van "leerachterstand" prominent aanwezig is, in tegenstelling tot voorgaande perioden. Leerachterstand houdt verband met deficit-thinking (Davis & Museus, 2019), waarbij individuen worden beoordeeld in vergelijking met een ideaalbeeld. Het focust op wat mensen missen of tekortschieten, zoals bijvoorbeeld het hebben van een achterstand in de Nederlandse taal in plaats van te focussen op meertaligheid. Dit samen met de angst om 'achter te blijven' kan het watervalstelsel verder versterken door een strikte focus op beoordeling en de competitieve druk waardoor enkel de topstudenten doorgaan naar de volgende academische niveaus of naar prestigieuze universiteiten. De leerlingen die niet aan deze normen voldoen worden beschouwd als 'achterblijvers'.

## 4.2 Overzicht van de belangrijkste conclusies per tijdperiode



Afbeelding 1 – grafische weergave evolutie periode 1970 – periode 2022



## 5 Conclusie en discussie

### 5.1 Discussie

Onderzoeksvraag: **“Hoe heeft de meritocratische ideologie invloed gehad op de vormgeving van het huidige watervalsysteem in het onderwijs?”**

De erfenis speelde in de jaren 70 nog steeds een rol. **Jobs werden overgedragen tussen generaties.** Voor kinderen uit het arbeidersmilieu was de universiteit uitgesloten. Wie arm geboren werd, bleef arm en ging werken zoals hun ouders dat deden. Eenmaal alle Vlaamse kinderen toegang kregen tot scholing, bleef het gedachtegoed van de maatschappij achterlopen; de “slechte” jobs werden nog steeds ingevuld door de armere klassen. Het **Pygmalion effect** heerste in het onderwijs waarbij leerkrachten lagere verwachtingen hadden tegenover leerlingen uit het arbeidersmilieu waardoor de ongelijkheid in het onderwijs versterkte.

Opmerkelijk waren de aanzienlijke veranderingen en hervormingen sinds de jaren 70 in het Vlaamse onderwijssysteem om **het watervalsysteem te verminderen en gelijke kansen te bevorderen.** Zo was er de invoering van het VSO dat elk kind toegang verleende tot het onderwijs en streefde naar **gelijkheid.** De studiekeuze werd verlegd en vond pas plaats in de oriëntatiegraad. De traditionele evaluatie veranderde en was vooral gefocust op permanente evaluatie, attitude en groepsevaluatie. Na verloop van tijd kwam er kritiek op de nieuwe vorm van evaluatie. Er kwam een enorme druk op zowel leerkrachten als leerlingen. Leerlingen veranderden door de prestatiedruk nog sneller van richting. Er waren voor- en tegenstanders. Ging de focus liggen op één school met leerlingen met verschillende achtergronden en sociale achtergrond? Of een differentiatie van scholen met leerlingen met gelijkaardige aanleg en achtergrond? Het VSO kende moeilijkheden aangezien het beleid destijds tegenstrijdig was met de samenleving. Er was veel tegenspraak, leerkrachten waren niet voldoende op de hoogte. Verder zorgde de invoering van het VSO voor extra kosten, scholen waren te klein en er ontstond concurrentie tussen onderwijskoepels (katholieken VS liberalen). Begin jaren 80 werd het VSO officieel afgeschaft wegens maatschappelijke verschillen en weerstand vanuit economische hoek.

Sociaaleconomische en politieke veranderingen hebben het onderwijs vanaf de jaren 80 beïnvloed. Bovendien heerste het geloof in de **meritocratie.** Deze invloeden leidden tot veranderingen in de beoordeling van leerlingen en zorgden voor **een grotere nadruk op prestaties en individuele verantwoordelijkheden.**

Daarnaast was het “Structuurdecreet” in 1989 een belangrijk onderwijshervorming in België. Het decreet zorgde voor een meer **gestructureerde en geïntegreerde benadering** van leerlingen in het onderwijs, waarbij verschillende niveaus van onderwijs op elkaar werden afgestemd. De onderwijsnetten volgden een gemeenschappelijk curriculum. Er werd gestreefd naar een meer **uniforme en gestandaardiseerde benadering** van het secundair onderwijs. Het verband tussen het structuurdecreet en meritocratie is de intentie om **gelijke kansen en toegang tot het onderwijs te bevorderen.** Alle leerlingen kregen, ongeacht hun afkomst, een gelijke basis met een breed scala aan vakken waardoor meerdere studiegebieden werden verkend om interesses en talenten te ontdekken. Er was meer flexibiliteit voor de leerlingen waardoor de theoretische kans verkleinde om in het watervalsysteem terecht te komen. Echter zorgde het “Structuurdecreet” voor kritiek; de bijdrage aan een meer flexibel en inclusief onderwijs was eerder beperkt en onbestaand en er was bovendien nog steeds sprake van het watervalsysteem. De meritocratie droeg bij aan een **grotere druk op individuele prestaties en versterkte de ongelijkheid** in het onderwijs van de jaren 80.

Verder is de relatie tussen economie en onderwijs een ander complex gebeuren in de jaren 80 dat invloed had op de meritocratische ideologie. Deze complexe relatie heeft zowel positieve als negatieve implicaties waar beleidsmakers rekening mee moesten houden. Enerzijds kan een sterke economie het onderwijs beïnvloeden door middelen en kansen te bieden voor innovatie, groei en ontwikkeling. Een goed opgeleide beroepsbevolking kan bijdragen aan economische vooruitgang en concurrentievermogen. Daarnaast kan meritocratie helpen om de economie te versterken. Door



gelijke kansen te bieden en **mensen te belonen op basis van hun capaciteiten en verdiensten**, worden talenten optimaal benut en kan een efficiënte en productieve arbeidsmarkt ontstaan. Echter, deze maatschappelijke concurrentie en de nadruk op meritocratie kan ook **ongelijkheid versterken**. Sterker nog, de meritocratie kan juist gebruikt worden om de ongelijkheden te rechtvaardigen. Leerlingen die ondanks de aangeboden begeleiding niet slagen, zullen gezien worden als minder intelligent. Als ze een lage positie krijgen in de sociale hiërarchie, zal de verantwoordelijkheid volledig bij hen gelegd worden en niet bij het onderwijssysteem of sociale achtergrond, omdat wordt verondersteld dat alle mogelijke hulp is geboden. Meritocratie kan leiden tot een systeem waarin degene met meer middelen en privileges een voorsprong heeft, waardoor **sociale ongelijkheid wordt vergroot**. Meritocratie verbergt vaak de impact van sociale achtergronden en structurele ongelijkheden door te suggereren dat iedereen dezelfde kansen krijgt.

Vervolgens heeft ook standaardisering zowel positieve als negatieve aspecten die in de jaren 80 ook in het onderwijs tot uiting kwamen. Het positieve effect is de creatie van **een gelijk speelveld en objectieve evaluatie**. Het kan echter ook de diversiteit in het onderwijs beperken en individuele talenten en verschillende leerstijlen over het hoofd zien. Dit kan **ongelijkheid** versterken, omdat bepaalde groepen mogelijk niet volledig worden erkend of gewaardeerd worden binnen het gestandaardiseerde systeem. Om een evenwicht te vinden, is het van essentieel belang om niet alleen te focussen op economische belangen in het onderwijs, maar ook op het **grotere sociale belang**. Onderwijs dient niet alleen te streven naar het voorbereiden van studenten op de arbeidsmarkt, maar ook naar het bevorderen van burgerschap, sociale cohesie en kritisch denken. **Een inclusieve benadering van onderwijs**, waarin diversiteit wordt gewaardeerd en sociale ongelijkheid wordt aangepakt zonder deficit-thinking, kan helpen om zowel economische groei als sociale rechtvaardigheid te bevorderen.

Een andere belangrijke focus in de jaren 80 was de manier van **evaluatie**. In de jaren 70 lag de focus vooral bij permanente evaluatie, evaluatie van attitude en gedrag en tenslotte groepsevaluaties. Kennis werd niet beoordeeld. In de jaren 80 daarentegen werden er testen georganiseerd vooral op cognitief niveau, kennis, om leerlingen toe te laten tot scholen, voornamelijk op universitair niveau. Universiteiten bepaalden wat secundaire scholen moesten onderwijzen. De testen op cognitief niveau en de rol van universitaire instellingen wijzen op een onderwijssysteem waarin de **prestaties en capaciteiten van** leerlingen een grote rol spelen bij de toegang tot bepaalde onderwijsniveaus en studierichtingen. Dit sluit aan bij zowel het concept van meritocratie als het waterniveausysteem, waarbij beloningen en toegang tot onderwijs afhankelijk zijn van **individuele prestaties en capaciteiten**.

De nadruk op prestige en capaciteiten in het onderwijs is gegroeid naarmate de samenleving meer georganiseerd en gestratificeerd werd. Enerzijds speelden de **status en sociale positie van de familie** een belangrijke rol, anderzijds speelden de **capaciteiten** van leerlingen ook een grote rol bij de toegang tot bepaalde onderwijsniveaus en studierichtingen. Enkel de meest getalenteerde leerlingen kregen toegang tot bepaalde onderwijsmogelijkheden zoals gevorderde studies door selectiecriteria die gefocust waren op capaciteiten. Er vond een **verschuiving** plaats van de nadruk op **prestige en sociale positie naar een meritocratisch systeem** waarbij capaciteiten en verdiensten een grotere rol spelen bij het toekennen van onderwijskansen. Gelijke kansen en toegang tot onderwijs zijn cruciale maatschappelijke ontwikkelingen die streven naar een vermindering van de impact van erfenis op zowel prestige als capaciteiten, waardoor de focus komt te liggen op het individu en zijn of haar eigen prestaties. Het is echter belangrijk om kritisch te blijven ten opzichte van meritocratie om een rechtvaardige samenleving te bevorderen.

Tijdens de jaren 90 lag de focus dus op **prestige en capaciteiten** in het onderwijs, aangezien de samenleving meer georganiseerd en gestratificeerd werd. Dit is een gevolg van de initiatieven in de jaren 80 en 90 om migrantenkinderen meer gelijke kansen te bieden in het onderwijs. Er werden maatregelen genomen om de integratie te bevorderen, zoals het stimuleren van het leren van de landstaal en het aanbieden van ondersteuning bij het onderwijs. Migrantleerlingen werden hierdoor geïntegreerd in 'normale klassen' in vergelijking met aparte klassen of scholen zoals eerder

het geval was. Leerkrachten moesten zich aanpassen en dit leidde tot problemen. Het verliep zeer moeizaam aangezien leerkrachten de leerlingen niet begrepen wat resulteerde in racisme. Er werd weinig aandacht besteed aan allochtone leerlingen. Het waren de leerkrachten die de kloof creëerden tussen allochtone en autochtone leerlingen aangezien niemand van nature racistisch is.

Ten slotte was er in de jaren 90 sprake van het **watervalstelsel** met een hoge werkloosheidsgraad tot gevolg doordat prestige en capaciteiten de norm waren. Leerlingen kozen pas voor een technische- of beroepsrichting indien het algemeen secundair onderwijs geen optie meer was. Uiteindelijk behaalden veel leerlingen die in het watervalstelsel terecht kwamen, uiteindelijk geen diploma.

**De rol van technologie** in het onderwijs is sinds de jaren 2000 aanzienlijk toegenomen en heeft bijgedragen aan de opkomst van de kenniseconomie. Technologie biedt nieuwe leer mogelijkheden, vergroot de toegang tot informatie en bevordert interactie en samenwerking. Het onderwijs heeft zich moeten aanpassen aan de veranderende maatschappij, waarbij technologie, individualisme, neoliberalisme en consumentisme belangrijke factoren zijn geweest in de evolutie van het onderwijs. Hoewel technologie waardevolle mogelijkheden biedt, is het van cruciaal belang om een evenwicht te vinden tussen technologie en bredere vaardigheden zoals kritisch denken en sociale betrokkenheid. Het onderwijs moet zich ook bewust zijn van de impact van neoliberalisme en consumentisme, en ervoor zorgen dat het zich blijft richten op het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast heeft het behalen van een **diploma** een belangrijke rol gespeeld in het onderwijssysteem. Een diploma kan kansen bieden, maar kan ook bijdragen aan ongelijkheid, vooral voor leerlingen met een migratieachtergrond of uit kansarme gezinnen.

Het Vlaamse onderwijs heeft in de afgelopen jaren stappen ondernomen om de leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen te verbeteren, met aandacht voor **inclusie, differentiatie en gepersonaliseerd leren**. Er zijn initiatieven genomen om gelijke kansen te bevorderen, de onderwijskwaliteit te verhogen en de **betrokkenheid van ouders** en leerlingen te vergroten. Nochtans blijft de ongelijkheid bestaan. Een effectief onderwijsbeleid moet de complexiteit van de maatschappij en de invloed van meritocratie in het rechtvaardigen van **ongelijkheid** serieus nemen.

Het is van essentieel belang om kritisch na te denken over de verschillende factoren die het onderwijs beïnvloeden en ervoor te zorgen dat het onderwijs zich blijft richten op het welzijn, de ontwikkeling en de gelijke kansen van alle leerlingen. Evenzo kan de technologische ontwikkeling negatieve gevolgen hebben voor het welzijn en de gemoedrust van individuen, aangezien het kan leiden tot overmatig gebruik van technologie, sociale vergelijking en een constante behoefte aan bevestiging en validatie. Het is belangrijk om bewust om te gaan met technologie en een evenwicht te vinden tussen het genieten van de voordelen en het bewaken van de mentale gezondheid.

Hierop aanvullend kan het idee van **differentiatie** leiden tot een hogere werklast voor leerkrachten, wat het werk belastender maakt op ongunstige manieren. Dit kan ervoor zorgen dat leerkrachten overbelast raken en minder tijd hebben om aan alle leerlingen tegemoet te komen, waardoor het potentieel van differentiatie om ongelijkheid te bestrijden kan verminderen. Voldoende **ondersteuning en middelen** zijn nodig om leerkrachten te helpen de uitdagingen van differentiatie aan te gaan. Hoewel differentiatie een waardevol concept is dat kan helpen bij het afstemmen van het onderwijs op de behoeften van individuele leerlingen, biedt het niet helemaal een oplossing op de ongelijkheid in het Vlaams onderwijs.

## 5.2 Conclusie

De intenties van de jaren 70 om gelijkheid in het onderwijs te bevorderen, zijn niet volledig gerealiseerd. Het differentiëren op basis van **capaciteit** heeft geleid tot **ongelijkheid**. Het streven naar gelijkheid in het onderwijs vereist een kritische evaluatie van de praktijken die differentiatie op basis van capaciteit in stand houden. Op deze manier kan een meer **inclusief** en rechtvaardig onderwijssysteem worden bevorderd. Echter zien we dat deze kritische evaluatie nog steeds ontbreekt in het huidige onderwijssysteem van Vlaanderen. Leerkrachten ervaren een hoge werkdruk en hebben geen tijd om hier kritisch naar te kijken. Daarnaast kunnen ze de verscheidenheid van differentiatie niet meer volgen door **constante veranderingen**. Bovendien wordt er in de huidige lerarenopleiding nog te weinig gefocust op hoe er op een correcte manier moet worden omgegaan met de differentiatie van leerlingen. Dit zien we ook terugkomen in de jaren 60 en 70. Er werden speciale school ingericht voor migrantenkinderen, bedoeld om ze te helpen op vlak van taal en ze te integreren in het Vlaamse onderwijssysteem. De focus van het onderwijs lag destijds op integratie waarbij leerlingen met een andere culturele achtergrond zich aan moesten passen aan de dominante cultuur en taal van het gastland. Er was op geen enkele manier sprake van **inclusie**, leerlingen met een andere culturele achtergrond moesten zich passen aan de dominante cultuur en taal van het gastland. Er werd geen rekening gehouden met hun eigen cultuur en taal, er werd op een **foutieve manier gedifferentieerd**, de **inclusiviteit** waar men naar streefde was onbestaande. Bij de leerkrachten dient er een **mentaliteitsverandering** plaats te vinden zodat allochtonen zichzelf zien als volwaardige burgers in de maatschappij en leerlingen in het onderwijs

De kansen die het VSO in de jaren 70 aan leerlingen gaf, om hun eigen studierichting te kiezen, kunnen we ook in vraag stellen. De vraag blijft ook of de onderwijshervorming in de jaren 80 daadwerkelijk heeft geleid tot een **meer inclusief en flexibel onderwijsstelsel dat gelijke kansen biedt voor alle leerlingen**. We kunnen dit ook doortrekken naar het heden. Kiest de leerling in de 21ste eeuw zelf voor zijn studierichting naar keuze in een bepaalde onderwijsvorm? Of wordt die nog altijd bepaald door ouders? Of heeft de school en het woord van de leerkracht hier de doorslag? Naar ons gevoel worden leerlingen, door heel het punten- en evaluatiesysteem in ons huidige onderwijs, niet beoordeeld op basis van hun eigen kwaliteiten of inspanning maar op basis van hun punten. Leerlingen hebben pech als ze geen goede punten halen, dat betekent een buis op het rapport en een gevoel van onmacht. Omwille van hun punten gaan de leerlingen denken dat ze voor een bepaald beroep werden gemaakt, wat volledig in contrast staat met het idee van een meritocratie. De school zou de ideale plek moeten zijn waar iedereen zijn eigen capaciteiten kan ontwikkelen, voortvloeiende uit eigen interesses, kwaliteiten en inspanning.

De samenleving is constant in verandering, maar het lijkt maar al te vaak of **het onderwijs achterop loopt en niet mee evolueert**. De hervorming van het onderwijs in 2018 moest daar verandering in brengen. **De hervorming** had als doel om leerlingen hun eigen interesses, talenten en mogelijkheden te ontdekken en ontplooien in de 1ste graad. Deze hervorming wilde leerlingen voorbereiden om een trapsgewijze, geïnformeerde en bewuste studiekeuze te maken. We zien echter dat een leerling enkel toegang krijgt tot de A-stroom van deze hervorming mits een getuigschrift van het basisonderwijs. Een leerling zonder getuigschrift kan dus niet vrij kiezen en dient te starten in leerjaar B. De hervorming zou inclusiever moeten werken, het systeem is van vorm veranderd, maar de **ongelijkheid blijft zichtbaar en wordt verder en verder gereproduceerd**.

In het huidige onderwijs moet er gestreefd worden naar **gelijke leer- en ontwikkelingskansen voor iedereen**. Elke leerling moet de mogelijkheid hebben om te leren, te groeien en zich te ontwikkelen. Dit omvat toegang tot kwalitatief hoogwaardig onderwijs, middelen, ondersteuning en andere leermogelijkheden die een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van vaardigheden en competenties. Hiervoor dient het onderwijsbeleid de complexiteit van het probleem serieus te nemen en rekening te houden met **de dynamiek in de maatschappij**, evenals met de rol van meritocratie bij het rechtvaardigen van ongelijkheid. Oplossingen die op **deficit-thinking** gebaseerd zijn en de structurele mechanismen niet aanpakken, zullen alleen maar leiden tot een toename van de werkdruk voor leerkrachten en zullen **ongelijkheid** verder rechtvaardigen.

### 5.3 Suggesties

- Participatief werken in of over **inclusie** in de samenleving is belangrijk. Op die manier kunnen vervreemding, depersonalisatie, slechte levensomstandigheden aan het licht worden gebracht.
- Normalisatie/integratie: Een mentaliteitsverandering is nodig, namelijk de mentale **integratie**. Het streven naar nieuwe onderwijsconcepten die zich richten op **inclusie, diversiteit** en het tegengaan van stereotypering en generalisaties is belangrijk om ervoor te zorgen dat alle leerlingen **gelijke onderwijskansen** krijgen en dat onderwijs een positieve invloed heeft op hun persoonlijke ontwikkeling en groei. Er moet anders nagedacht worden over mensen met een beperking, migranten, etc., deze mensen mogen niet weggestopt worden. De bevolking moet ervan overtuigd zijn dat iedereen evenveel recht heeft om deel te nemen als volwaardige burger aan de maatschappij, en als volwaardige leerling in het onderwijs. De maatschappij dient een neutrale of positieve houding aan te nemen.
- Door geloof en vertrouwen te hebben in de **capaciteiten** van alle kinderen, ongeacht hun afkomst of sociale status, kunnen we een **inclusief onderwijssysteem** bevorderen dat iedereen in staat stelt zijn volledige potentieel te bereiken. Het is belangrijk om te streven naar **gelijke kansen en toegang tot onderwijs**, zodat alle kinderen de mogelijkheid hebben om hun kennisniveau te ontwikkelen en te excelleren. Het proces tot inclusie begint bij het waarderen van diversiteit en het respecteren van de verschillen tussen mensen. Leerkrachten moeten begrijpen dat leerlingen niet gelijk zijn maar wel dezelfde rechten hebben. Ze moeten zich inzetten en bewust worden van de ongelijke onderwijskansen. Dit alles kan een emancipatiemotor zijn om voor iedereen gelijke onderwijskansen te voorzien. Hoe de maatschappij kijkt naar personen met een beperking of mensen die anders zijn, bepaalt ook hoe dit gebeurt in het onderwijs. Als personen zich bewust worden van deze inzichten dan kan vooruitgang geboekt worden naar een **inclusieve leeromgeving** die de ideale voedingsbodem is voor **gelijke onderwijskansen**.
- De Vlaamse wetgeving en politiek moeten inclusie voorop stellen en dit integreren in het **takenpakket van de leerkrachten**. Hierdoor gaan leerkrachten meer nadenken over inclusie en zorg op school. Hierbij kunnen leerkrachten samenwerken met zorgcoördinatoren, CLB en leerlingenbegeleiders.
- Veilig leren in de klas als hoofddoel. Interventies gericht op de sociale cohesie zijn zeer kansrijk om op leerachterstanden van leerlingen in te spelen en deze te beperken en zo bij te dragen aan een inclusief onderwijssysteem.
- Diversiteit als standaard opnemen bij het maken van lesvoorbereidingen.
- Er is nood aan een verandering op schoolniveau, namelijk een **hogere ouderbetrokkenheid**. Ouders moeten vaker betrokken worden bij activiteiten op school, daarnaast dienen er alternatieve bedacht te worden voor oudercontacten zoals online meetings of huisbezoeken. Huisbezoeken zijn namelijk de grootste vorm van intimiteit.
- Leerkrachten moeten de kans krijgen om te experimenteren en moeten hierbij de nodige ondersteuning krijgen om een inclusieve klaspraktijk in te richten. Scholen, directeurs, onderwijzend personeel, etc. moeten geloven in een inclusief beleid. Leerkrachten moeten de kans krijgen om inclusieve lessen en lesmateriaal te ontwikkelen. Om dit alles te laten functioneren moet de inclusieve cultuur, het beleid en de klaspraktijk gecombineerd worden.
- **Attitudes** hebben invloed op inclusief onderwijs, hoe beter de attitudes, hoe beter inclusief onderwijs ingericht kan worden. Attitudes kunnen verbeterd worden door respectvol te spreken en kansen te benoemen. Leerkrachten hebben een grote invloed, zowel positief als negatief, op de attitudes van leerlingen. De leerkracht die voor de klas staat wordt gezien als een expert, hij wordt geloofd en niet onderbroken, ongeacht wat er gezegd wordt. Zowel leerkrachten als ouders spelen een belangrijke rol bij het vormen van die attitudes bij leerlingen die bijdragen tot inclusie in de maatschappij.

Om **gelijke onderwijskansen** te voorzien dient er **een inclusieve omgeving** gecreëerd te worden en moet men zich hiervan bewust worden.



## 6 Creatief product

### Spelhandleiding: "De Weg naar Erkenning"

#### Benodigheden:

- Spelmap (een groot bord waarop een spelpad met vakjes is getekend)
- 50 spelkaarten met verschillende stellingen of argumenten over meritocratie, het watervalstelsel en ideologie uit krantenartikelen van 1970 t.e.m. 2022
- Dobbelsteen
- Pionnen (minimaal 2, maximaal 4)

**Aantal spelers:** Minimaal 2 (personen of groepen), maximaal 4 (personen of groepen)

#### Doel van het spel:

Het doel van het spel is om als eerste met je pion de finish op de spelmap te bereiken. Dit wordt bereikt door het correct plaatsen van stellingen in de juiste categorieën en het slim gebruikmaken van de dobbelsteen om vooruitgang te boeken. *Het spel moedigt discussie aan over meritocratie*

#### Spelopzet:

1. Plaats de spelmap in het midden van de speelruimte.
2. Elke speler kiest een pion en plaatst deze op de startpositie van de spelmap.
3. Schud de spelkaarten en leg ze in stapel naast de spelmap met de stellingen aan de bovenzijde.

#### Spelverloop:

1. De eerste speler begint en neemt de bovenste kaart van de stapel.
2. De speler leest hardop de stelling of argumentatie op de kaart voor en probeert te achterhalen in welke categorie deze behoort. Op de achterkant van de kaart is de juiste categorie aangeduid zodat de andere deelnemers dit kunnen aflezen, maar de speler die aan de beurt is niet.
3. De andere spelers kunnen in discussie gaan met de persoon die aan de beurt is om hem of haar te helpen of te reflecteren. Ze mogen het antwoord niet geven voordat de persoon een finaal antwoord heeft gegeven.
4. Als de speler de juiste categorie vindt, dan mag hij of zij die de kaart voorleest een dobbelsteen gooien.
5. De speler verplaatst zijn pion het aantal stappen dat overeenkomt met het aantal ogen op de dobbelsteen.
6. Als de categorie onjuist is, mag de speler niet vooruit bewegen.
7. Vervolgens is de volgende speler aan de beurt, en herhaalt het proces zich.

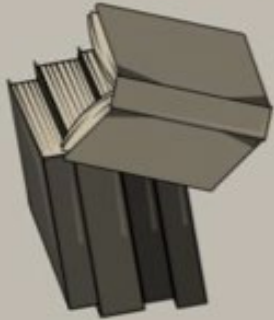
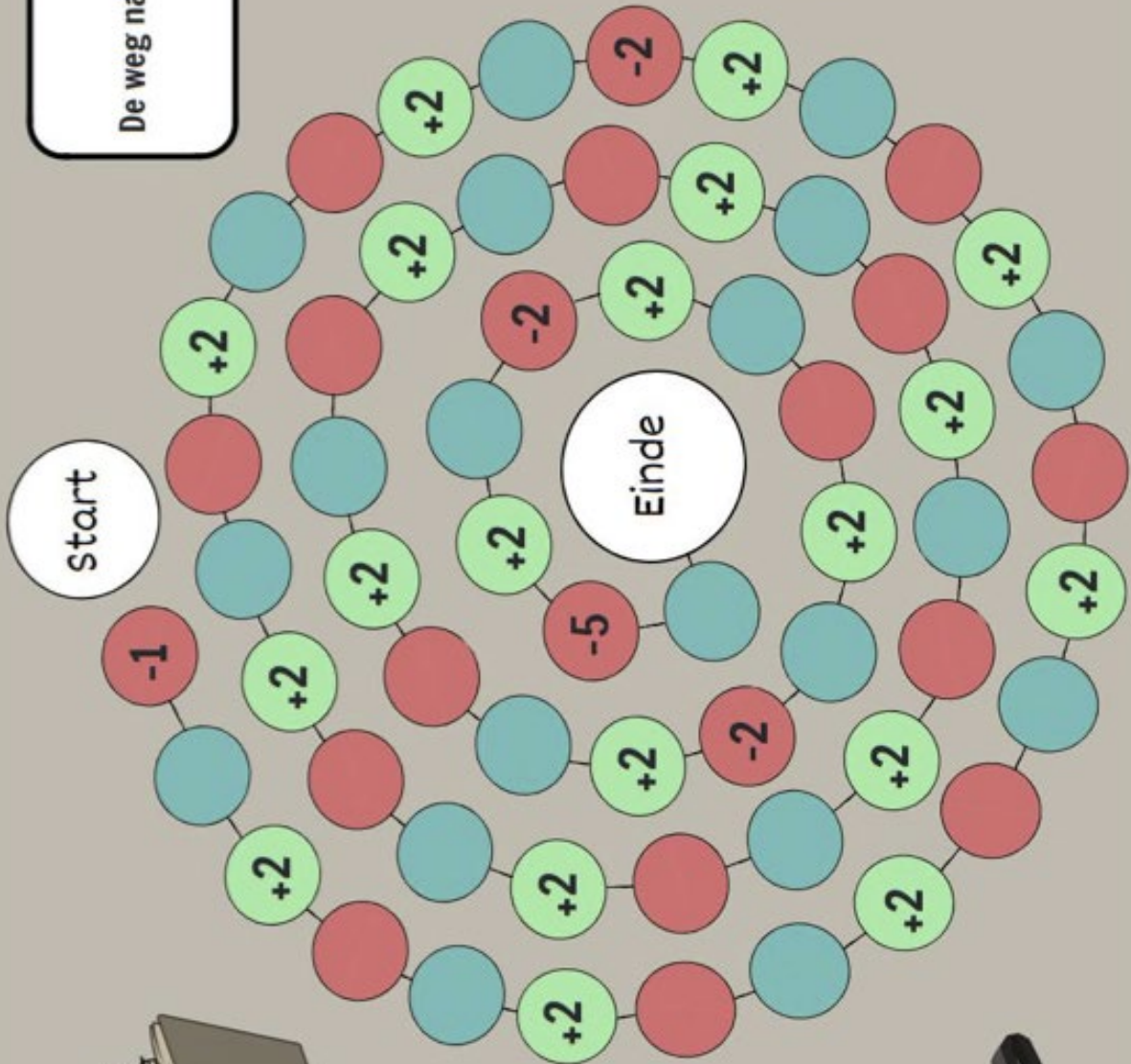
#### Speciale vakjes op de spelmap:

Sommige vakjes op de spelmap hebben speciale effecten. Dit kunnen vakjes zijn waar je extra stappen vooruit moet nemen, of vakjes waar je juist een aantal stappen terug moet nemen. Volg de instructies op het vakje wanneer een speler erop landt.

#### Winnaar:

De eerste speler die met zijn pion de finish op de spelmap bereikt, is de winnaar van het spel.

De weg naar erkenning



Kaarten



het onderwijs ontsnapt niet aan deze sociale wetmatigheid.

met onderwijsorganisatievormen die niet op hun leergesteldheid zijn afgestemd maar wel op die van het middenstandskind.

Van integratie in het Vernieuwd Secundair Onderwijs is er nog geen sprake.

Aangezien men productieproblemen rationeel wil oplossen is het niet belangrijk welk de sociale afkomst is van een medewerker. Het is van groter belang te weten wat iemand kan bijdragen tot de productie. Selectie van mensen zal dus meer gebeuren op basis van iemands bekwaamheden.

"niet meer mee kunnen" met het gros, geraken volledig achterop. Op het einde van het jaar voldoen zij niet aan de normen om over te gaan en moeten zij hun jaar overdoen. De achterstand van de gastarbeiderskinderen drukt zich uit in het groot aantal zittenblijvers.

Het migrantenkid is niet thuis in de kode van zijn land van herkomst maar ook niet in die van zijn gastland en dat heeft gevolgen voor zijn taalbeheersing

"De christelijke arbeidersbeweging en tal van christelijke welzijnsorganisaties hebben steeds kansengelijkheid bepleit, ook voor de zwaksten."

We kunnen dus stellen dat voor het migrantenkid de lagere school, die men "basisschool" noemt omdat ze een basis is voor voortgezet onderwijs, het rangeerstation is van zijn of haar toekomst in de maatschappij.

De toetsen voor schoolselectie drijven de migrantenkinderen naar een IQ, die tegen de debiliteitsquotient aanligt



Het aantal meisjes in die  
gemengde scholen varieert  
sterk van school tot school

Achter dit ideologische  
conflict gingen  
machtsverschillen schuil

Veranderingen in de  
onderwijs- en leerprocessen  
begeleiden

arbeiders uit de buurlanden  
en Italië aangetrokken voor  
de mijnen (1945-1963).

De begaafdheid en de capaciteit van  
de leerling spelen natuurlijk ook een  
rol

De doelstelling die noodzakelijk  
beïnvloed worden door de cultuur en  
de heersende sociale krachten

van de gastarbeiderskinderen  
in de scholen vertoont veel  
gelijkenis met de toestand  
van de Belgische  
arbeiderskinderen.

Wie bekwaam is en ambitie heeft  
zal na zijn secundaire studies  
(A2) zijn weg vinden in het hoger  
of universitair onderwijs.

Een school is een ontwikkeling deel  
uitmaken van een samenleving in  
wording, heeft klaarziende en getrainde  
geesten nodig, Avonturiers moeten  
uitgeschakeld worden.

"De scholen moeten er ook toe aangezet worden contact te zoeken en samen te werken met hun sociaal-ekonomische omgeving. Om de vernieuwing door te drukken dient een groter beroep gedaan te worden op plaatselijke, regionale of nationale mogelijkheden."

RVA-studie over de in- en uitstroom van schoolverlaters die duidelijk aantoonde dat laag geschoolden grote kans lopen omlangdurig (meer dan 2 jaar) of structureel werkloos te blijven. Moreels

de recruitering voor vroegere A.S.O.-scholen gebeurt opmerkelijk meer uit de socio-ekonomisch sterke gezinnen.

Bij het beëindigen van het lager onderwijs heeft 32 procent van de kinderen reeds één of meerdere jaren achterstand.

de mislukkingen op school moeten bestreden worden; de school moet een grotere rol spelen in het oriënteren van jongeren; de gelijke kansen van meisjes en jongens moeten bevorderd worden

De universitaire structuur bepaalt op deze wijze wat er in het secundair onderwijs moet gebeuren en niet omgekeerd. Hierin ligt wederom een hinder voor de realisatie van de onderwijsvernieuwing.

Het onderwijs in Vlaanderen zou veel dichter bij de leerlingen en het dagelijks leven staan.

Veranderingen in het onderwijs zijn uiteraard alleen maar via de leerkrachten mogelijk.

Niemand twijfelt eraan dat onderwijs zich voortdurend zal moeten aanpassen aan de sociale en ekonomische veranderingen.

Islamitische les kunnen de Turkse kinderen niet krijgen in de katholieke scholen. Die krijgen ze wel in de rijksscholen; de islam is immers een erkende godsdienst in ons land.

Het moet duidelijk zijn dat het onderwijs een fundamentele rol speelt in de economische en technologische ontwikkeling van een fundamentele rol speelt in de economische en technologische ontwikkeling van een volksgemeenschap., aldus Coens.

Zo blijkt het slaagcijfer van jaar tot jaar grondig te verschillen in eenzelfde school.

De Turken kiezen nagenoeg even vaak rijksscholen als katholiek onderwijs voor hun kinderen. Men kiest vooral de school die het dichtstbij is, wegens het gevaar van het verkeer.

Het huidige, weinig aantrekkelijk beeld van textielopleiding als beroepskeuze is dringend aan een omvorming toe. Het imago van deze industrietak strookt niet meer met de werkelijkheid

Nieuwe technieken moeten zo veel en zo snel mogelijk worden geïntegreerd, maar de psychologische de sociale rol van de leerkracht mag niet uit het oog worden verloren.

"In de scholen wordt door leerkrachten racisme geleerd, racisme uitgevoerd

Iedereen heeft werk, wie werkt zoekt, vindt werk.

In het kader van de verlengde leerplicht krijgen zowat 1.300 jongens en meisjes die niet aan de leerplicht werken er elke week één dag les

Het impliceert dat de manier waarop we vandaag leren, niet aangepast is aan de maatschappelijke realiteit van morgen.

Slechts 40% van de Turken behalen hun diploma van het lager secundair onderwijs.

"Wij hebben alles hier geleerd. De ouderen leven met hun oude kultuur, die hebben wel problemen.

" het leervermogen van mensen en maatschappijen wordt steeds belangrijker."

Talenten hebben echter veel te maken met aanleg en de mate waarop leerlingen van aangereikte kansen gebruik maken"

"je moet maar beter luisteren. Veel hangt af van de leerkrachten, zeggen onze jonge gesprekspartners.

het onderwijs en de ondervindingen van jongeren een cruciale rol spelen bij hun kansen in hun latere leven.

"Natuurlijke talenten zijn immers lukraak verdeeld over de bevolking"

.Veel ouders met een intellectueel vrij beroep zoeken een richting voor hun kinderen die het imago van een zelfstandig beroep hoog houdt.

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| meritocratie    |  |   |
| watervalsysteem |  |   |
| ideologie       |  | × |

"Een evaluatie dient ook als ijkpunt. Zo kunnen we problemen opsporen en aanpakken."

" Scholen werken naar integratie en betere leer- en ontwikkelingskansen voor het kansarme kind."

"Je hebt een ideologie, je hebt de ambitie om een samenleving in een andere plooi te leggen en je verzamelt zo veel mogelijk macht om dat doel te realiseren."

De meeste mensen veranderen als ze macht krijgen, en meestal is dat geen verandering ten goede.

De achterkant van de spelkaarten zien er als volgt uit met telkens een markering binnen welke categorie deze uitspraak of stelling valt. Bij meerdere stellingen kunnen er meerdere categorieën geduïd worden.

## 7 Referenties

- ABVV : "Jeugdwerkloosheid daalt, maar...". (1988). *De Tijd*
- Agirdag, O. (2020). Onderwijs in een gekleurde samenleving.
- Alleen bedrijven hebben scholen nog niet ontdekt. (1991). *De Tijd*
- Allen, A. (2011). Michael Young's The rise of the meritocracy: A philosophical critique. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 367-382.
- Beginnende zelfstandigen moeten straks minimum aan beheerskennis bewijzen. (1989). *De Tijd*
- Belgium, S. D. G. (2022). Aanbod secundair onderwijs
- Belpaire, P. (2002). Anders gaan leren *De Standaard*
- Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). HET ONDERWIJS IN DE 21STE EEUW.
- Bourdieu, P. (2022). 5 The Logic of Practice. In *The Logic of Practice* (pp. 80-97): Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement.
- Brybaert, M. (2022). *Psychologie*: Owl Press.
- Cleen, P. D. (2022). Het meritocratische ideaal volgens Michael Young.
- CNAP: Slaagpercentage op scholen ligt te laag (1988). *De Tijd*
- D'hoker, M. (2004). Vijfentwintig jaar democratisering van het secundair onderwijs in België, 1945-1970. *Op eigen vleugels: liber amicorum Prof. dr. An Hermans/D'hoker, M. en Depaepe, M. (Eds.)-Antwerpen: Garant*, 133-142.
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C., & Butera, F. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of personality and social psychology*, 96(1), 119.
- Davis, L. P., & Museus, S. D. (2019). What is deficit thinking? An analysis of conceptualizations of deficit thinking and implications for scholarly research. *NCID Currents*, 1(1).
- de Corte, G. (1982). *Ons Erfdeel. Jaargang 25*.
- De Keyser, R., & D'Hoker, M. (1984). De geschiedenis van het secundair onderwijs in België.
- de Landsheere, G. (1972). De leerkrachten en de pedagogisch-didactische Vernieuwing. *Doceo*, 182.
- Dhondt. (1991). Twintig procent van jonge migranten wil Belgische nationaliteit. Migranten voelen zich niet gediscrimineerd. *De Tijd*
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for meritocracy? Individual and contextual variations in the faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223-247.
- Eagleton, T. (1991). Ideology: an introduction.
- Eeckhout, B., & Van Horenbeek, J. (2014). Verzoening der giganten *De Morgen*
- Encyclo. (2023). Egalitarisme Definities
- Encyclopedia, N. W. (2023). Ideology.
- Ensie. (2023). Wat is de betekenis van Sensationalisme?
- Feys, R. (2000). Problemen migrantenleerlingen: aanpakken i.p.v. doordrammen. *Onderwijskrant*
- Feys, R. (2006). Jaarklassensysteem is basis van effectief en boeiend onderwijs & talentontwikkeling. *De Knack*
- Feys, R., Gybels, N., Hullebus, M., & Van Biervliet, P. (2014). VVKSO-voorstel invulling 'brede' eerste graad:
- vaag, geen meerwaarde en nefast, enkel over 7 optie-uren *Onderwijskrant 168*.
- Flanders Technology 89 mikt vooral op de jeugd. (1989). *De Tijd*
- Fleming, R. (1989). Lenins opvatting van het socialisme: Leren van de eerste ervangen van 's werelds eerste socialistische revolutie. *Voorwaarts 9*.
- Generatiekloof (1990). *De Tijd*
- Goelen, R., Aerts, K., & Castel, B. (2016). Vluchtelingen in een onthaalklas *Onafhankelijk studentenblad VETO*.

- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234-239.
- Goris, G. (2014). Hier is het talent. Waar is de markt? . *MO\**.
- Haan, J. d., Huysmans, F., & Steyaert, J. (2002). Van huis uit digitaal.
- Hirtt, N., Nicaise, I., & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*: Epo Berchem.
- IBV biedt KMO-opleidingen zonder academische pretenties. (1989). *De Tijd*
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6, 710.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: how the rich are different from the poor. *Psychological review*, 119(3), 546.
- Kummer, E. (1985). *Literatuur en ideologie: Proust en ter Braak*: Huis aan de drie grachten.
- Les Indicateurs, D. L. O. (2011). Regards sur l'éducation 2011.
- Lievens, J. (2019). De modernisering van het secundair onderwijs: oude wijn in nieuwe zakken? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2018(3), 185-197.
- Lowette, F. (1988). Van Marcke: "Lessius is behalve geld ook kennis" *De Tijd*
- Maes, E. (2021). Groei in jaren 60 was er nooit geweest zonder migranten'. *DeMorgen*.
- Mathilde knipt en plakt (1985). *Het Belang van Limburg*
- Mazrekaj, D., De Witte, K., & Vansteenkiste, S. (2017). Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt. *Over. Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 27(1), 10-15.
- McCoy, S. K., Wellman, J. D., Cosley, B., Saslow, L., & Epel, E. (2013). Is the belief in meritocracy palliative for members of low status groups? Evidence for a benefit for self-esteem and physical health via perceived control. *European journal of social psychology*, 43(4), 307-318.
- Muys, N. (2004). De leerkracht tussen norm en praktijk: geschiedenisonderwijs in Vlaanderen na WOII.
- Naessens, P. (1980). Twintig jaar verwarring in het onderwijs *Bareel Jaargang 3 - nummer 11*.
- Nash, P. (1961). [The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality, Michael Young]. *History of Education Quarterly*, 1(4), 40-42. doi:10.2307/367489
- Netoverschrijdend voorstel van eenheidstype onderwijs (1988). *De Tijd*
- Nicaise, I., Franck, E., Cincinnato, S., Coene, J., Ghys, T., Hubeau, B., . . . Vandenhoele, W. (2021). Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: een B-attest?
- NSKO: geen traditioneel onderwijs "Voor eenheidstructuur is zelfs geen dekreet nodig". (1990). *De Tijd*
- Onderwijs, G. (2010). *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs* Brussel
- Onderwijs moet over meer middelen beschikken (1989). *De Tijd*
- Pattyn, B., Colpin, H., De Cock, M., De Fraine, B., Dehaene, W., Groenez, S., . . . Ooghe, E. (2012). Hervormingen in het secundair onderwijs. *Metaforum visietekst* 7, 1-48.
- Poell, R. F. (2009). Hoe de status quo in het onderwijs te doorbreken met het oog op de kenniseconomie? In *Behoud van talent* (pp. 47-58): Garant.
- Redactie. (2021). Ideologie - Betekenis en kenmerken
- Richardson, J. (2013). *Language and journalism*: Routledge.
- Roep naar herwaardering onderwijs is Europees fenomeen. (1989). *De Tijd*
- Secundair onderwijs dringend vernieuwen (1988). *De Tijd*
- Sertyn, M. (1976). Het socialistisch aktivisme tijdens de Eerste Wereldoorlog. *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis/Revue belge d'histoire contemporaine*, 7, 1-2.
- Simoens, D. (1980). Werkloosheids- en wachttuitkeringen voor schoolverlaters *Rechtskundig weekblad Jaargang 46, nummer 16*.
- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: Linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on health and Well-being*, 2(1), 3-11.
- TEDEd. (2014). History vs. Vladimir Lenin - Alex Gendler.

- Tromp, B. (1981). De ontstaansgeschiedenis van het woord "ideologie". *Sociologische Gids*, 28(6), 498-515.
- Tromp, B. (2007). *De wetenschap der politiek: verkenningen*: Amsterdam University Press.
- Van Dale. (2023). Betekenis 'ideologie'.
- Van Damme, J. (1985). Terugblik op sommige VSO-principes door een onderzoeker van de studieloopbanen van de leerlingen. *Onderwijskrant*, 38, 22-32.
- Van der Wee: waarom een ondernemer historicus wordt. Gesprek met de "patron van de economische geschiedenis. (1990). *De Tijd*
- Van Horenbeek, J., & Gordts, P. (2020). In september moeten we proberen écht klaar te zijn. Ben Weyts (N-VA) over de gefaseerde heropstart van de scholen. *De Morgen*
- Van Praag, L., Boone, S., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2015). De paradox van het watervalsysteem: wanneer het groeperen van studenten in homogene groepen tot meer heterogeniteit leidt in het beroepsonderwijs. *Sociologos*, 36(2), 82-101.
- Vandenbroeck, M., Rutten, K., & Coussée, F. (2017). Onderwijshervormingen in Vlaanderen: Een historische en vergelijkende benadering. *Leuven: Acco*
- Vanderhaeghe, E. H. M. (1979). Het landbouwonderwijs in West-Vlaanderen
- Vanlooy, E. (2010). Tweede Schoolstrijd België (1950-1958).
- Vantiegheem, W., Van Avermaet, P., Groenez, S., & Lambert, M. (2018). Diversiteitsbarometer onderwijs vlaamse gemeenschap. In *Diversiteitsbarometer onderwijs* (pp. 47-193): Els Keytsman.
- Verhoeven, J. (1984). Weerstand tegen Onderwijsvernieuwing in België. *Nova et Vetera: Tweemaandelijks Tijdschrift voor Algemeen Onderwijs en Opvoeding*, 62(1), 41-68.
- Verhoeven, J. (2002). Het watervalfenomeen in het onderwijs: een spiegelbeeld van onze samenleving? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*(2), 99-107.
- Vlaanderen, O. (2014). Structuur en organisatie van het onderwijssysteem.
- Vlaanderen, O. (2022). Krachtlijnen van modernisering secundair onderwijs.
- VUB-studiedag promoot technologie in onderwijs en vorming. De computer : goed leermiddel maar geen leerkracht. (1988). *De Tijd*
- W.D.T. (1976). Gesprek met het echtpaar BORMS-PAEPE. *Aalsters Nieuw Magazine*
- Webster Jr, M. (1983). The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion. In: JSTOR.
- Werkhoven, P. (1996). Antoine destutt de tracy tweehonderd jaar ideologie. *De Groene Amsterdammer*
- Westvlaamse metaalsektor zoekt geschoolde arbeidskrachten. (1989). *De Tijd*
- Westvlaamse textielbedrijven op zoek naar jeugd. (1989). *De Tijd*
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, 6, 1053.
- Wiley, T. G., & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63.





## 8 Bijlagen

### 8.1 Bijlage 1 - overzicht gebruikte artikels voor kritische analyse

| Artikelnummer          | Titel  |
|------------------------|--|
| <b>Periode 70 – 80</b> |  |
| 1                      | De leerkrachten en de pedagogische-didactische vernieuwing (de Landsheere, 1972)   |
| 2                      | Het socialistisch activisme (Sertyn, 1976)   |
| 3                      | Aalsters nieuw magazine (W.D.T., 1976)   |
| 4                      | Het landbouwonderwijs in West-Vlaanderen (Vanderhaeghe, 1979)  |
| 5                      | Twintig jaar verwarring in het onderwijs (Naessens, 1980)  |
| 6                      | Rechtskundig weekblad (Simoens, 1980)  |
| <b>Periode 80 – 90</b> |  |
| 7                      | Mathilde knipt en plakt ("Mathilde knipt en plakt ", 1985)   |
| 8                      | Weerstand tegen onderwijsvernieuwing (Verhoeven, 1984)   |
| 9                      | Jeugdwerkloosheid daalt ("ABVV : "Jeugdwerkloosheid daalt, maar...'," 1988)  |
| 10                     | Lessius is behalve geld ook kennis (Lowette, 1988)   |
| 11                     | Netoverschrijdend voorstel van eenheidstype onderwijs ("Netoverschrijdend voorstel van eenheidstype onderwijs ", 1988)   |
| 12                     | Secundair onderwijs dringend vernieuwen ("Secundair onderwijs dringend vernieuwen ", 1988)   |
| 13                     | Slaagpercentages ("CNAF: Slaagpercentage op scholen ligt te laag ", 1988)  |
| 14                     | Technologie in onderwijs ("VUB-studiedag promoot technologie in onderwijs en vorming. De computer : goed leermiddel maar geen leerkracht," 1988)                             |
| 15                     | Beginnende zelfstandigen ("Beginnende zelfstandigen moeten straks minimum aan beheerskennis bewijzen," 1989)   |
| 16                     | Onderwijs moet over meer middelen beschikken ("Onderwijs moet over meer middelen beschikken ", 1989)   |
| 17                     | Opleidingen zonder academische pretenties ("IBV biedt KMO-opleidingen zonder academische pretenties," 1989)  |
| 18                     | Roep naar herwaardering onderwijs ("Roep naar herwaardering onderwijs is Europees fenomeen," 1989)   |
| 19                     | Flanders technology ("Flanders Technology 89 mikt vooral op de jeugd," 1989)   |
| 20                     | Westvlaamse metaalsektor zoekt geschoolde arbeidskrachten ("Westvlaamse metaalsektor zoekt geschoolde arbeidskrachten," 1989)  |
| 21                     | Westvlaamse textielbedrijven op zoek naar jeugd ("Westvlaamse textielbedrijven op zoek naar jeugd," 1989)  |
| <b>Periode 90 – 00</b> |  |
| 22                     | Geen traditioneel onderwijs ("NSKO: geen traditioneel onderwijs "Voor eenheidstructuur is zelfs geen dekreet nodig", 1990)   |
| 23                     | Generatiekloof ("Generatiekloof ", 1990)   |
| 24                     | Gesprek met de patron van de economische geschiedenis. ("Van der Wee: waarom een ondernemer historicus wordt. Gesprek met de "patron van de economische geschiedenis," 1990) |
| 25                     | Alleen bedrijven hebben scholen nog niet ontdekt ("Alleen bedrijven hebben scholen nog niet ontdekt," 1991)  |

|                        |  |
|------------------------|--|
| 26                     | Migranten voelen zich niet gediscrimineerd (Dhondt, 1991)  |
| 27                     | Niet zeker van het jaar - Problemen migranten leerlingen (Raf Feys, 2000)                            |
| <b>Periode 00 – 22</b> |  |
| 28                     | Anders gaan leren (Belpaire, 2002)   |
| 29                     | Jaarklassensysteem is basis van effectief en boeiend onderwijs & talentontwikkeling (Raf Feys, 2006) |
| 30                     | Uitval en uitsluiting in het onderwijs (Vandenbroeck et al., 2017)                                   |
| 31                     | Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs (Onderwijs, 2010)  |
| 32                     | Hier is het talent. Waar is de markt? (Goris, 2014)  |
| 33                     | Verzoening der giganten (Eeckhout & Van Horenbeek, 2014)   |
| 34                     | Heropstart van de scholen (Van Horenbeek & Gordts, 2020)   |

## 8.2 Bijlage 2 - eerste onderverdeling van gebruikte artikels voor analyse in subcategorieën

| Hoe heet de meritocratische ideologie geholpen om vorm te geven aan het watervalsysteem zoals het nu is?  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Lijst van woorden op basis van kennis over meritocratie   | Lijst van woorden op basis van kennis ideologie   | Lijst van woorden op basis van kennis watervalsysteem  | Methodologie   |
| Selectie (19)<br>Geschoolde arbeidskrachten (20)<br>Tewelstelling (20)<br>Beroep (20)<br>Opleiding (20) + (32)<br>Te weinig beaafde mensen (21)<br>Onderwijskwaliteit (24)<br>Slaakans op school (26)<br>Scholingsraad ouders (25)<br>Leerbehoeften (28)  | arbeidskloof (20) + (21)<br>Probleem tewerstelling (21)<br>Racisme (23)<br>Riiksscholen (23)<br>Katholiek onderwijs (23)<br>Levenslanze (dezelfde) job (25)<br>Inteeratie mieranen (25)<br>Gemeenschap (1)<br>Maatschaapi (1)<br>Politieke macht (1)<br>Conservatief (1)<br>Socialistisch activisme (2) | Weinig aantrekkelijk beeld van een beroepsopleiding (21)<br>Imago van de industriektak (21)<br>Eenheidsstructuur (22)<br>Traditionele structuur (22)<br>Racisme (23)<br>Algemeen vormend onderwijs (25)<br>Arbeiderskinderen (25)<br>Kwatbare leerlingen (34)<br>Achterstand van de leerling (34)<br>Vernieuwen van het onderwijsgebouw (1)<br>Technische-en beroepsafdelinge (4)<br>laere en hoere cvclus (4)<br>Bijzonder technische onderwijs (BTO) (4)<br>Achterop geraken (5) | Autonomie School 11<br>PRAKTIJKERVARING 11, 15, 27<br>Segregatie 11<br>Integratie 11<br>Autonomie Leerkracht 12<br>SES ouders 13,23,25,26<br>enoagement leerkracht-leerline 13<br>Visie maatschaapi 27<br>Impact leerkracht 14,23,24 |
| ICT-infrastructuur (28)<br>Levenslane en levensbreed leren (28)<br>Leerbewustzijn (28)<br>Jaarklassensysteem (29)   | Gemeenschap (1)<br>Maatschaapi (1)<br>Politieke macht (1)<br>Conservatief (1)<br>Socialistisch activisme (2)  | Hogere secundaire cyclus (6)<br>Laere secundaire cyclus met technische of beroepsvorming (6)<br>Schoolverlaters (6)<br>Jeugdwerkloosheid (9)   |  |
| Effectief onderwijs (29)<br>Talent (32)<br>Werkgelegenheidsmogelijken (32)<br>Opvoeding (SE5)<br>Kapttalische burkerij (1)<br>Avonturiers (1)<br>Democratische (1)  | Machtsverschillen (2)<br>Ideologische wisselingen op de onderwijsministerpost (5)<br>bureaucratsering (8)<br>rationaliseringsstrend (8)<br>klassemiatschaapi (8)<br>Conservatieve opstelling (8)<br>Liberale opstelling (8)<br>Egalitaristische opstelling (8)  | maximale onpooingskansen (11)  |  |
| Reperende meerderheid of minderheid (1)<br>Homogene groepen (1)<br>Diepgaande verandering van mensen en instellingen (1)OPLOSSING   | middenklasse (30)<br>laere beroepsklassen (30)<br>klassenonderwijs (30)   | Autonomie (11)<br>orieteren van jongeren (12)<br>zonder kwalificatie op de markt (12)<br>beroepsbekwaamheid (12)<br>Diploma (12)<br>Achterstand (13)<br>Slaekans (13)<br>Moelikeidsraad (13)   |  |
| Taalkwestie (2)<br>Taalwetten (2)<br>Zelfwerkzaamheid en soontaniteit (2)   | nationalisme (33)<br>politieke meningsverschillen (33)  | Beroepsopleidingen (17)<br>Leercontracten (17)   |  |
| Arbeidsmilieu (2)<br>Handarbeiders, intellectuele beroepen<br>Maatschappelijke ladder (2)   | nationalisme (33)<br>politieke meningsverschillen (33)  | Beroepsopleidingen (17)<br>Leercontracten (17)   |  |
| Stadsmeisieschool (3)<br>Allemaal getuikerichten (3)<br>In deze sector (4)<br>Om het natuurlijk erfgoed te bewaren (4)<br>Onderwijsaanbod in West-Vlaanderen (4)<br>Beqaaftheid en capaciteit (4)<br>Landbouwmilieu (4)<br>Onderscheiden (4)  | nationalisme en identiteit (33)<br>homogeniteit (33)<br>ethische gemeenschap (33)   | differentiatie (29)  |  |
| bekwaam (4)<br>ambitie (4)<br>Heteroeeen publiek (4)<br>Gemengd onderwijs (4)   |   | Discriminatie (27)<br>Laageschoolde ouders (27)<br>Racisme (27)<br>Achterstandskinderen (27)<br>Alitochtone leerlineen (27)<br>Schoolproblemen (27)<br>Inteeratieproblemen (27)<br>Mieranenleerlineen (27)   |  |
| Klantestienen (5)<br>Achtergrond (5)<br>migrantenkinderen (5)<br>De vreedse leerlineen (5)<br>Pygmalion-effect (5)<br>Middenstandskinderen (5)<br>Gastarbeiderskinderen (5)<br>Onderschatten - overschatten (5)<br>Inteeratief onderwijs (5)<br>Interkultureel of multi-kultureel onderwijs (5)<br>Assimilatie (5)<br>Inteeratie (5)<br>Leerlingeicht onderwijs (8)   |   | Heterogene klasroepen (27)   |  |
| Structuur en cultuur van de maatschaapi en de school (8)<br>waardepatronen (8)<br>sociale klassen (8)   |   |  |  |
| arbeiders, bedienden, werkgevers... (8)<br>kansengelijkheid (8)<br>competentie staat centraal (8)<br>stratificatie onderwisyysteem (8)<br>aangepast aan het peil van de leerline (12)   |   |  |  |
| contact met ouders (12)   |   |  |  |
| Tienuentoroeramma (1)OPLOSSING?<br>Vermoeren van het kind (13)<br>aanreaste bedaaroeische methodes (13)<br>Beheerskennis (14)<br>klassikale cultuuroverdracht (29)<br>elitescholen (29)<br>het non-discriminatiebeginsel (30)<br>non-discriminatie-principe (30)<br>sociaal en economische factoren (30)<br>Inteeratie (30)<br>segregatie (30)<br>sociale ongelijkheid (30)<br>etnische-culturele factoren (30) |   |  |  |
| witte ouders (30)<br>zwarte leerline (30)<br>Schoolresultaten (27)<br>Talentbeleid (27)<br>Assimilatie (27)<br>Taalproblemen (27)<br>Kansengelijkheid (27)<br>Leerpotentieel (27)<br>Talentontwikkeling (27) + (31)<br>Prestatiekloof (27)<br>Uiteenlopende intelligenties (27)   |   |  |  |

## 8.3 Bijlage 3 - onderverdeling subcategorie meritocratie

| Hoe heet de meritocratische ideologie geholpen om vorm te geven aan het watervalstelsysteem zoals het nu is? |   |  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|---|--|
| Selectie (19)  | Opleiding (20) + (32)   | SES  | Gevolgen  | Leerkracht   | Talent (32)   | Oplossing  |
| 1: Avonturiers (In die niet in het onderwijsstelsysteem thuishoren)  | 2: Handarbeiders of intellectuele beroepen                    | 1: Opvoedings(filosofie)   | 4: Sector   | 4: Ambitie<br>5: Pygmalion-effect (In hoge klassen overschatten, lage slaagkansen) | 2: Zelfwerkzaamheid                                       | 1: Diepgang verandering van mensen en instellingen                                       |
| 1: Homogene groepen  | 4: Gemengd onderwijs  | 2: (Moeder)taal  | 8: Arbeiders of bedienden   | 8: Conservatieve opstelling  | 2: Doorzettingsvermogen<br>4: Begaafdheid en capaciteiten | 1: Vernieuwing infrastructuur  |
| 3: Stadmeisjesschool   | 4: Technische en beroepsopleiding                             | 2: Arbeidersmilieu   | 20: Tewerkstelling  | 11: Autonomie  | 4: Bekwaam  | 5: Integratief onderwijs<br>5: Intercultureel en/of multicultureel onderwijs             |
| 4: Onderwijsaanbod in West-Vlaanderen  | 4: Bijzonder technisch onderwijs (BTO)                        | 4: Landbouwerfgoed bewaren   | 20: Beroep<br>21: <b>Te weinig begraafde</b><br>32: Werkgelegenheidsmogelijkheden | 12: Autonomie  | 4: Ambitie  | 8: Leerlinggericht onderwijs   |
| 4: Onderscheiden   | 6: Hogere en lagere secundaire cycli                          | 5: Achtergrond   | 21: <b>Te weinig begraafde</b><br>32: Werkgelegenheidsmogelijkheden               | 12: Contact met ouders<br>13: Engagement   | 8: Competentie<br>12: Beroepsbekwaamheid                  | 8: Structuur van de maatschappij en de school op elkaar afstemmen<br>8: Kansengelijkheid |
| 4: Heterogeen publiek<br>5: <b>Migrantenkinderen</b>   | 17: Beroeps- en technische opleiding<br>22: Eenheidsstructuur | 5: Pygmalion-effect<br>5: Middenstandskinderen   | 25: Algemeen vormend onderwijs (vroegere ASO)                                     | 23: Racisme  | 12: Diploma   | 8: Egalitaristische opstelling   |
| 5: <b>Klandestijnen (In die niet voldeden aan voorschriften)</b>   | 25: Algemeen vormend onderwijs (vroegere ASO)                 | 5: Gastarbeiderskinderen   | 25: Scholingsgraad ouders   | 27: Invloed op schoolresultaten  | 13: Vermogen van het kind                                 | 11: Maximale ontplooiingskansen  |
| 5: Vreemde leerlingen  | 24: Onderwijskwaliteit  | 25: Scholingsgraad ouders  | 27: Taalproblemen<br>27: Laaggeschoolde ouders                                    | 27: Talentontwikkeling van LLN<br>27: Racisme                                      | 14: Kennisbeheer<br>27: Leerpotentieel                    | 12: Differentiatie<br>13: 10-punten programma  |
| 8: Stratificatie onderwijsstelsysteem<br>20: <b>Geschoolde</b> arbeidskrachten                               | 28: Leerbewustzijn<br>29: <b>Effectief</b> onderwijs          | 30: Etnische/ culturele factoren<br>30: Witte/zwarte ouders<br>30: Sociale en economische factoren | 30: Non-discriminatie-principe  | 30: Non-discriminatie-principe   | 27: Talentontwikkeling                                    | 13: Aangepaste pedagogische methodes   |
| 23: Rijkscholen  | 23: Katholiek onderwijs                                       | 33: Identiteit   | 33: Identiteit  | 31: Talentontwikkeling   | 17: Praktijkervaringen (leercontracten)                   | 24: Onderwijskwaliteit   |
| 22: Imago school   | 25: Arbeidskinderen<br>27: Heterogene klasgroepen             |  |   |  | 27: Talentbeleid<br>28: Leerbehoeften                     | 27: Talentbeleid<br>28: Leerbehoeften  |
| 29: Elitescholen<br>30: Klasse-onderwijs   |   |  |   |  | 29: Klassieke cultuurverdracht<br>29: Differentiatie      | 29: Klassieke cultuurverdracht<br>29: Differentiatie                                     |
| 33: Homogeniteit   |   |  |   |  |   |  |

## 8.4 Bijlage 4 - onderverdeling subcategorie watervalstelsel

| Watervalstelsel           |                                  |  |  |
|---------------------------|----------------------------------|--|--|
| Slachtoffers              | Oorzaak                          | Maatschappij                                     | Oplossing  |
|                           |                                  |  | Indien de meritocratie mislukt is er een waterval → indien de meritocratie slaagt bestaat er geen waterval |
| 5: Vreemde leerlingen     | 5: Achterop geraken              | 21: Imago beroepsopleiding                       | 6: Schoolverlaters<br>17: KMO-opleidingen  |
| 27: Kansongelijkheid      | 11: Autonomie leerkrachten       | 21: Imago industrie                              | 4: Ambitie   |
| 27: Allochtone leerlingen | 13: Moeilijkheidsgraad           | 27: Verandering visie maatschappij (technologie) | 9: Jeugdwerkloosheid   |
| 27: Migrantenleerlingen   | 13: Achterstand                  | 28: ICT-infrastructuur                           | 11: Maximale ontplooiingskansen<br>12: Differentiatie  |
| 27: Arbeiderskinderen     | 13: Vermindering slaagkans       | 28: Technologische verandering                   | 12: Correcte oriëntatie op arbeidsmarkt<br>20: Arbeidsmarktloof<br>21: Arbeidsmarktloof                    |
| 30: Sociale ongelijkheid  | 23: Racisme                      |  | 29: Differentiatie   |
| 34: Kwetsbare kinderen    | 26: Vermindering slaagkans       |  | 21: Tewelkstellingsproblemen   |
|                           | 27: Discriminatie                |  |  |
|                           | 27: Racisme                      |  |  |
|                           | 27: Achterstand leerlingen       |  |  |
|                           | 27: Schoolproblemen              |  |  |
|                           | 27: Integratieproblemen          |  |  |
|                           | 27: Schoolresultaten             |  |  |
|                           | 27: Talentbeleid                 |  |  |
|                           | 27: Taalproblemen                |  |  |
|                           | 27: Prestatiekloof               |  |  |
|                           | 27: Uiteenlopende intelligenties |  |  |
|                           | 34: Achterstand leerling         |  |  |
|                           |                                  |  | 25: Avondonderwijs en VDAB-opleidingen<br>28: Levenslang en levensbreed leren                              |

## 8.5 Bijlage 5 - onderverdeling subcategorie ideologie

| Ideologie                         |   |                             |                                |
|-----------------------------------|---|-----------------------------|--------------------------------|
| Klassenmaatschappij               | Denkwijze overheid                                    | Denkwijze bevolking         | Denkwijze onderwijs            |
| 1: <b>Kapitalistische</b> burgers | 1: Democratisch                                       | 5: Assimilatie              | 8: Conservatieve opstelling    |
|                                   | 1: Regerende meerder- of minderheid                   | 8: Waardepatrioos           | 8: Liberale opstelling         |
| 2: Arbeidersmilieu                | 1: Politieke macht                                    | 23: Racisme                 | 8: Egalitaristische opstelling |
| 2: Maatschappelijke ladder        | 1: Conservatief                                       | 25: Levenslang dezelfde job |                                |
| 2: Machtverschillen               | 2: Socialistische activisme                           | 27: Assimilatie             |                                |
| 4: Landbouwmilieu                 | 3: Gelijkgerichten                                    | 27: Racisme                 |                                |
| 8: Sociale klasse                 | 5: Integratie   | 30: Segregatie              |                                |
| 8: Stratificatie                  | 5: Ideologische wisselingen                           |                             |                                |
| 8: Klassenmaatschappij            | 8: Bureaucratisering                                  |                             |                                |
| 29: Elitescholen                  | 8: Rationalisering                                    |                             |                                |
| 30: Middeklasse                   | 8: Conservatieve opstelling                           |                             |                                |
| 30: Lagere beroepsklasse          | 8: Liberale opstelling                                |                             |                                |
| 30: Klassenonderwijs              | 8: Egalitaristische opstelling                        |                             |                                |
|                                   | 25: Integratie  |                             |                                |
|                                   | 27 + 19: Verandering visie maatschappij (technologie) |                             |                                |
|                                   | 29: Jaarklassensysteem                                |                             |                                |
|                                   | 30: Integratie  |                             |                                |
|                                   | 33: Nationalisme                                      |                             |                                |
|                                   | 33: Politieke meningsverschillen                      |                             |                                |