

163

Over hervorming s.o., spelling en jaarklassensysteem



- *Hervorming secundair onderwijs lijkt afgewend
Nu debat over echte knelpunten en haalbare bijstellingen
- *OESO-onderwijstopman *Dirk Van Damme*: “*Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico’s in.*
'Gloednieuwe structuur voor secundair is volstrekt onnodig'
Opiniestuk van leraars, professoren, directeurs
- *Directies leggen kritische vragen over hervorming s.o.
voor aan *Mieke Van Hecke* (Hoofd katholiek onderwijs)
- *Vlaamse ingenieurs wijzen hervormingsplan secundair onderwijs af.
Hervorming zal ook leiden tot minder ingenieursstudenten.
- *Commissie onderwijs over hervorming & Itinera-studie op 20 september:
timing; structuurhervorming niet wenselijk en haalbaar
- *Prof. Wouter Duyck en Frederik Anseel:”*Groeperen van leerlingen naargelang leerniveau levert een beter leerresultaat op dan gemeenschappelijke eerste graad*”
- *Cathy Berx - prof.UA & gouverneur Antwerpen -
over de (on)waarheid over PISA en Finland
- *Spelling en diagnose dyslexie in basisonderwijs:
evaluatie en onderzoek met *nieuw ‘100 woordendictee’*
- *Vlaamse leerkrachten koesteren bedreigde jaarklassen-systeem (JKS)
Vereniging Vlaamse Leerkrachten en andere nieuwlichters willen JKS opdoeken
- *Controversieel debat over afschaffen/behouden jaarklassen in commissie onderwijs

Hervorming secundair onderwijs lijkt afgewend Nu debat over echte knelpunten en haalbare bijsturingen

Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

1 Eind september 2012: het tij gekeerd!

1.1 Breed mei-juni-septemberdebat

De vorige Onderwijskrant - nummer 162 - was integraal gewijd aan het mei-juni-debat over de hervorming van het secundair onderwijs en aan de ermee verbonden campagne van Onderwijskrant. Tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 20 september wezen een aantal leden op het belang en het democratisch karakter van dit debat. *Prof. Boudewijn Bouckaert*: "Er is in de media een zeer hevig en democratisch debat gevoerd over de hervormingsplannen." Ook de Gentse psychologen *Wouter Duyck* en *Frederik Anseel* prezen in een recente studie (zie 3.1) het brede debat: "Het onderwijs verdient de vele aandacht die het kreeg." *Leerkracht Paul Vereecke* schreef: "In de periode voor de grote vakantie is een breed maatschappelijk debat op gang gekomen. Dat debat mag niet stilvallen!" In honderden e-mails van ondertekenaars van de Onderwijskrantpetitie werden we bedankt voor onze inzet voor dit debat. *Onderwijskrant* speelde de voorbije jaren en maanden een cruciale rol in het stimuleren van een breed en gestoffeerd debat dat tijdens de maanden mei en juni in een stroomversnelling geraakte en voor het eerst de brede pers haalde. Eind juni leek het tij voor ons al gekeerd.

Ook tijdens de maanden augustus, september en oktober vielen nog heel wat kritische geluiden te beluisteren. Uit een enquête van de ingenieursvereniging IE-net bleek dat deze de hervorming als een 'verslechtering' bestempelen. In de onderwijsvisie die de regeringspartij N-VA eind augustus publiceerde staat nog eens expliciet dat de N-VA zich verzet tegen uitstel van studiekeuze. *Jos De Meyer* (CD&V) stelde tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 20 september dat hij tegenstander is van een structuurhervorming en enkel aanstuurt op beperktere bijsturingen. De Gentse psychologen *Wouter Duyck* en *Frederik Anseel* publiceerden eind augustus een studie waarin ze de belangrijkste 'sociologische' uitgangspunten voor de hervorming weerlegden en hiermee ook onze analyses van de voorbije jaren bevestigden. OESO-onderwijstopman *Dirk Van Damme* gaf op 27 september op de VLOR-startdag toe dat de belang-

rijkste uitgangspunten voor de hervorming - grotere discriminatie van leerlingen die zwak zijn of afkomstig zijn uit lagere milieus - in strijd waren met de PISA-studie van de OESO. Hij sprak zich ook uit tegen uitstel van de studiekeuze. *Pascal Smet* wou niet reageren op deze uitspraken - ook niet toen parlementsleden hier vragen over stelden tijdens de commissie onderwijs van 20 september. Ook de sociologen *Nicaise*, *Jacobs*, *Van Houtte* & *Elchardus* en andere hervormers, verkozen de voorbije maanden niet te reageren op de kritiek van *Van Damme*, op de studie van de professoren *Duyck* en *Anseel* ... De VVKSO-hervormers die met hun vlucht vooruit van 8 mei (visierapport) veel weerstand uitlokten, hielden zich eveneens gedeisd. Nog meer dan eind juni werd begin oktober duidelijk dat het tij aan het keren is en dat ook veel 'hervormers' dat beginnen in te zien.

1.2 Debat over echte knelpunten: ontscholing, niveaudaling ...

OESO-onderwijsexpert *Dirk Van Damme* poneerde op de VLOR-startdag eveneens dat onze toppers en middenmoters steeds meer onderpresteren. *Onderwijskrant* en *O-ZON* stellen allang dat onze beleidsmakers zich blind staren op grotendeels vermeende knelpunten en anderzijds de belangrijkste knelpunten - de ontscholingstendensen en niveaudaling - negeren en vaak zelfs ontkennen. Die ontscholing leidde tot verlies van veel talent en was nefast voor alle leerlingen. In dit verband maken we ons allang veel zorgen over pedagogische hypes als constructivistisch en competentiegericht leren - ook in de hervormingsplannen van *Smet* en *Monard*, over de invoering van een gemeenschappelijk en nivellerend leerplan wiskunde voor de eerste graad en de constructivistische inslag in dit leerplan, over de uitholling van de leerplannen taalonderwijs, over de falende niveaubewaking ... In de maand september noteerden we in dit verband een interessant debat in de pers over de achteruitgang van ons wiskunde-onderwijs. Vlaanderen stopte de voorbije 12 jaar veel nodeloze energie en centen in een debat over de invoering van comprehensief onderwijs en verwaarloosde een debat over echte knelpunten en over haalbare aanpassingen van ons secundair onderwijs. Laat ons nu debatteren over

de echte knelpunten en over dringende aanpassingen. We besteden in het eerste deel van dit nummer veel aandacht aan kritische standpunten die we eind augustus en in de maanden september en oktober beluisterden.

2 Tijl gekeerd? Of: beslissingen binnenskamers?

2.1 Optimistische geluiden

We schreven in de inleidende bijdrage in vorige *Onderwijskrant* dat we de indruk kregen dat het tij aan het keren was. We citeren even. "Tijdens de maanden mei en juni ging de (hervormings)doos van Pandora open en kwamen de kwalen van het hervormingsplan te voorschijn. Toen bleek al vlug dat er geen maatschappelijk draagvlak bestond, noch bij de onderwijsmensen, noch bij de politici. Ook opvallend veel academici en pedagogen/psychologen spraken zich de voorbije maanden openlijk uit tegen de hervorming en/of ondertekenden de *Onderwijskrant*petitie. Uit het debat werd ook duidelijk dat de meeste mensen andere en haalbare beleidsprioriteiten voorstellen. Smet en de andere 'hervormers' stelden tot voor kort dat 'alle weldenkende mensen' het eens waren met de hervorming; ook de VVKSO-top wekte op 8 mei de indruk dat zijn visie breed gedragen werd. Zelf schrijven we allang in *Onderwijskrant* dat de meeste (praktijk-) mensen de hervorming afwijzen en dat er ook bij de meerderheidspartijen geen consensus bestaat. Tijdens het publiek debat van mei en juni kon iedereen nu vaststellen dat de hervormers ook vanuit de politieke hoek op weinig steun kunnen rekenen. Op korte tijd werd duidelijk dat er absoluut geen maatschappelijk en politiek draagvlak bestaat. Het tij lijkt gekeerd. Nu maar hopen dat straks het debat wordt verder gezet - en dit keer het liefst over de echte en prioritaire knelpunten." Eind oktober durven we al stellen dat het tij gekeerd is.

2.2 Ook protagonisten beseffen dat hervorming niet haalbaar is

Uit recente uitspraken en gedragingen van minister Smet, het VVKSO, ... blijkt o.i. dat ook de protagonisten nu blijkbaar een grote structuurhervorming niet langer zien zitten en soms hun gezicht proberen te redden door hun voorstellen af te zwakken. Ze gewagen meer en meer van een plan-B met een aantal beperkte hervormingen als de reductie van het aantal studierichtingen, betere samenwerking met het bedrijfsleven en met Syntra ... Waar ze

vroeger stelden dat de hervorming vooral nodig was omdat volgens hen ons onderwijs enkel sterk was voor de sterkere leerlingen, stellen ze nu dat de hervorming vooral nodig is voor de sterkere en excellente leerlingen die er de laatste tijd op achteruit gingen. *Pascal Smet* stelde: "Als de hervorming een aaneenschakeling is van kleine maatregelen dan is dat ook een grote hervorming. We hebben nooit gezegd dat we het aso as such gaan afschaffen. Wie zegt dat ik alles wil vertimmeren?" (Interview in *De Morgen* van 31 augustus). Tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 20 september beweerde hij zelfs dat hij tot nog toe nog nooit had laten blijken wat zijn eigen opvattingen over de hervorming waren: "Buiten mijzelf weet op dit moment niemand wat ik over die hervorming denk. Ik heb dat nog tegen niemand gezegd. Ik had immers als eerste opdracht het debat te organiseren." Hij voegde eraan toe dat zijn oriëntatienota *Mensen doen schitteren* louter "gebaseerd was op het rapport *Monard* en op gesprekken met koepels en anderen", maar niet op zijn eigen opvattingen. Dit klinkt totaal ongeloofwaardig, maar wijst er tegelijk op dat Smet niet langer openlijk meer durft stellen dat hij de analyse en de voorstellen in zijn eigen oriëntatienota onderschrijft.

Verderop in punt 4 zal ook blijken dat kopstukken van de Guimardstraat hun voorstellen proberen af te zwakken en zich op vergaderingen op de vlakte houden. Ook zij laten doorschemeren dat een grote structuurhervorming niet meer haalbaar is en spreken van een plan B met beperkte ingrepen als het inperken van het aantal studierichtingen in de derde graad.

Een paar journalisten die enkele maanden geleden nog schreven dat de 'kogel door de kerk was', lieten onlangs uitschijnen dat er waarschijnlijk toch geen grote hervorming komt. Op 9 mei poneerde een euforische *Guy Tegenbos* in 'De Standaard' nog dat het nu met de steunbetuiging van het VVKSO (= visietekst van 8 mei) - gekoppeld aan het feit dat de onderwijsvernieuwing nu van onderen kwam - voor *Pascal Smet* veel makkelijker werd om de hervorming door te voeren. Op 30 augustus gaf *Tegenbos* nu toe dat "de kans groot is dat er geen samenhangende hervorming van het middelbaar komt." We lezen verder: "Dertien jaar al wordt een hervorming voorbereid, door drie ministers: *Marleen Vanderpoorten* (1999-2004), *Frank Vandenbroucke* (2004-2009) en nu al drie jaar *Pascal Smet*. Er was een vage consensus gegroeid over de richting die het ongeveer moet uitgaan. Maar die ligt nu aan

diggelen sinds enkele scholen vinden dat ze bestemd zijn voor de sterken, zegden dat de aandacht voor de zwakken in het nadeel speelt van de sterken. De N-VA zag in verkiezingstijd brood in die kreet. En het begin van consensus in de Vlaamse regering lag aan diggelen (Kan 'Brussel' het nog wel?). Tegenbos probeert de lezers wel nog steeds wijs te maken dat de weerstand enkel uitgaat van enkele elitescholen en van de N-VA. De voorbije jaren en maanden zorgde hij er voor dat de kritiek op de hervorming praktisch volledig uit 'De Stan-daard' werd geweerd.

In Het secundair gaat op de schop!, poneerde Knackredacteur Patrick Martens op 7 maart: "De eensgezindheid onder beleidsmakers, sociale partners, verantwoordelijken van de overkoepelende organisaties van de onderwijsnetten en andere onderwijsdeskundigen over de noodzaak van de hervorming is hoe dan ook groot." In zijn opiniebijdrage Tegen de wind in van 5 september lezen we nu: "De maatschappelijke en politieke heisa die voor de zomer vooral rond de hervorming van het secundair onderwijs ontstond, heeft er mee voor gezorgd dat Smet eerst de violen wil gelijkstemmen in een besloten overleg met zijn administratie en de Vlaamse meerderheidspartijen. Met het zoeken van een consensus met de CD&V en de N-VA (die over de hervorming van het secundair onderwijs duidelijk andere klemtonen legt) is op zich niets mis. Maar als minister Smet daar nu eerst al zijn energie in steekt en pas daarna het debat met de vele onderwijspartners zelf durft aan te gaan, zal hij nog heel veel tegen de wind in moeten fietsen om van hen de broodnodige medewerking en steun te krijgen." Ook in de 'Zomerblog van het ACV' (3 september) lezen we: "Kort voor de schoolvakantie werden binnen de media en de politieke wereld alle registers nog eens opengetrokken rond de geplande hervorming van het secundair onderwijs. Een dossier dat intussen al bijna vijf jaar suddert in de kookpotten van het Martelarenplein. De politieke diepvrieskast lonkt."

2.3 Waakzaamheid geboden?

We lieten ons eind juni optimistisch uit, maar maakten tegelijk duidelijk dat de strijd nog niet gestreden was en verwezen naar minister *Kris Peeters* die de indruk wekte dat het debat over de hervorming voortaan binnenskamers, binnen de regering, moest plaatsgrijpen. Moeten we vrezen dat minister Smet en *Kris Peeters* na de heisa in de maanden mei-juni nu alles binnenskamers zullen bedisselen en

beslissen? Sommige uitspraken wekken wel enige argwaan. Minister Smet zei op 20 september in de commissie onderwijs: *"De regering heeft onlangs beslist dat we een plan van aanpak hebben en dat de minister van Onderwijs, ik dus, dat samen met de interkabinettenwerkgroepen en de volksvertegenwoordigers opnieuw zal bekijken. Dat doen we op dit moment. We zullen daarvoor de nodige tijd nemen. Ondertussen zal, parallel, met het veld worden gesproken."* Ook een uitspraak van *Georges Monard* tijdens het programma 'De Ochtend' (1 september, Radio 1) wekt enige argwaan. Monard beweerde: *"Bij de onderwijsspecialisten van de politieke partijen bestaat er nog steeds een ruime consensus"*. Het viel ons ook op dat de vele kritische geluiden van de maand september al bij al weinig weerklank vonden in de pers. We moeten in elk geval waakzaam blijven en blijven aansturen op een breed debat over de hervormingsplannen en straks vooral ook over de alternatieve prioriteiten die tal van critici voorstellen.

2.4 Kritiek meer richten op afschaffen aso

We moeten het debat in de toekomst niet enkel richten op de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, maar nog meer op de afschaffing van de onderwijsvormen in de hogere leerjaren. De hervormers wekken ten onrechte de indruk dat het onderscheid aso/tso in de meeste landen niet bestaat. Niets is minder waar. Overal bestaat die opsplitsing in de hogere cyclus, bestaan 'algemene' onderwijsvormen genre aso met een heel ruim en divers vakkenaanbod. In het derde jaar middenschool volgen zelfs veel Finse leerlingen extra-pri-vés om hun kansen op doorstroming naar een aso-richting te vergroten. Momenteel combineert in Vlaanderen een grote groep leerlingen een grondige talenopleiding, een intensieve wetenschapsopleiding en een diepgaande wiskundestudie; een deel ervan ook nog met Latijn. De meeste aso-richtingen - met een breed spectrum - laten ook toe de studiekeuze in het tertiair onderwijs grotendeels uit te stellen tot 18 jaar. De invoering van studiedomeinen vervroegt en verengt voor veel leerlingen de latere studiekeuze.

De gevolgen van het opdoeken van de onderwijsvormen in de 2^{de} en 3^{de} graad zouden wellicht nog nefaster zijn dan de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. Dit verklaart ook de grote weerstand vanuit de universiteiten en vanuit de ingenieursvereniging (zie punt 3.2). In het debat moeten we dringend meer aandacht besteden aan

dit facet van de hervorming. Het feit dat de beleidsmakers, het VVKSO, ... de voorbije maanden deze thematiek ontweken is veelzeggend. Ook in het augustusstandpunt van de N-VA missen we die belangrijke invalshoek. Wie beseft dat geen enkel land de algemene aso-richtingen wenst op te doeken, zal niet geneigd zijn om in Vlaanderen cavalier seul te spelen.

2.4 Koepels verzwijgen debat: 'inhoudsloos gekakel'?

Vertegenwoordigers van de koepel van het katholiek onderwijs en van de COC-vakbond vonden dat het bij het mei-juni-debat enkel om *inhoudsloos gekakel* ging. Als excuus om niet te moeten reppen over de rijke inhoud van het debat? Ook over het revelerende actualiteitsdebat van 27 juni in de commissie onderwijs en de petitie van Onderwijskrant werd in alle talen gezwegen – net zoals al meer dan 3 jaar gezwegen wordt over de gestoffeerde themanummers van Onderwijskrant. Een VVKSO-kopstuk zei ons dat een petitie tegen uitstel van studiekeuze en het afschaffen van aso/tso/en bso door hem als 'quantité négligeable' wordt beschouwd. De VVKSO-koepel en de COC-woordvoerder doen precies alsof die 12.000 leerkrachten, directies, docenten, professoren, ouders, schrijvers ... die ondertekenden en de vele auteurs van kritische bijdragen, absoluut niet weten waarover de hervormingsvoorstellen van Smet, Monard, VVKSO ... gaan.

De hervormingsgezinden en koepels verzwijgen ook de kritiek vanwege OESO-onderwijsexpert *Dirk Van Damme*, de recente studie van de Gentse psychologen *Wouter Duyck en Frederik Anseel* waarin de uitgangspunten van de hervorming in vraag worden gesteld, de afwijzing van de hervorming in een recente bevraging bij een groot aantal ingenieurs, recente polls in 'De Tijd' en elders. Daarnaast noeterden we in de maanden mei-juni in de kranten en vooral op de websites duizenden afwijzende reacties. Blijkbaar is dit alles inhoudsloos gekakel voor bepaalde koepels, maar niet voor de meeste onderwijsmensen. Reacties van leerkrachten, directies, professoren, ... die het opnemen voor de hervorming zijn uiterst zeldzaam en dit niettegenstaande tot voor kort enkel het standpunt van de hervormers in de kranten en bladen van allerhande koepels veel aandacht kreeg.

Al bijna 12.000 mensen tekenden de Onderwijskrantpetitie. Het gaat vooral om praktijkmensen: leerkrachten s.o. en docenten hoger onderwijs en

universiteit. Ook bekende schrijvers en publicisten ondertekenden. Zonder de boycot die de petitie na een paar weken meemaakte en zonder het doodzwijgen ervan door allerhande koepels, beleidsmakers, kranten ... zouden het er veel, veel meer geweest zijn. We laten de petitie doorlopen en hopen dat ze in de toekomst nog meer bekend zal worden bij een breder publiek. Een aantal mensen lieten weten dat ze de petitie niet kenden en/of niet vonden op het Internet: www.petitietegenhervormingplanso.be.

3 Recente kritische standpunten

3.1 Gentse psychologen: foute uitgangspunten

Het mei-juni-debat stimuleerde twee Gentse professoren cognitieve psychologie, *Wouter Duyck en Frederik Anseel*, om een paper te besteden aan wetenschappelijke studies die relevant zijn voor het debat. Zij ergerden zich blijkbaar aan het feit dat minister Smet steeds een beroep doet op een 3-tal sociologen-voorstanders die de belangrijkste studies doodzwijgen. *Duyck en Anseel* doken in internationale en Vlaamse onderzoeksrapporten en stelden vooreerst vast *dat de invloed van de familiale achtergrond in Vlaanderen kleiner is dan in andere Europese landen*. Tal van studies wijzen volgens hen ook uit dat uitstel van studiekeuze en van tracking voor alle leerlingen nefaste gevolgen zou hebben.

Duyck en Anseel komen dus tot conclusies die tegengesteld zijn aan deze die fungeren als uitgangspunten voor de hervorming. In *Onderwijskrant* verwijzen we al een aantal jaren naar studies waarop ook de Gentse psychologen zich baseren.

De studie van *Duyck en Anseel* kreeg weinig aandacht in de pers. De krant 'De Tijd' voegde aan een korte bijdrage over die studie wel nog een *poll* toe. De vraag luidde: *Is een gemeenschappelijk programma voor alle leerlingen in de eerste graad van het secundair een goede zaak?* Van de ongeveer 3000 respondenten antwoordden 75 % met neen (dus: vroege keuze = betere keuze). Dit is de zoveelste poll waarin de hervorming wordt afgewezen. Aangezien veel lezers van 'De Tijd' uit de kring van het bedrijfsleven ... komen is dit een betekenisvolle aanduiding van wat leeft in bedrijfskringen. Pascal Smet beweert steeds dat het bedrijfsleven hem volop steunt - ten onrechte.

Minister Smet en zijn 'sociologen' verkozen niet te reageren op de studie van Duyck en Anseel waarin de uitgangspunten van hun hervorming onderuit worden gehaald. Vlaams Parlements lid *Boudewijn Bouckaert* merkte dit op tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 20 september en vroeg minister Smet wat hij dacht van de conclusies uit deze studie. Smet gaf een ontwijkend antwoord: "Er zijn andere studies, maar het is duidelijk dat er geen wetenschappelijke consensus is over het verband tussen uitstel van studiekeuze en leerprestaties. Dat is wat we daaruit kunnen concluderen. We gaan die studie niet in de vuilbak gooien. Misschien gaan we ze wel weerleggen of tegenargumenten vinden, dat zal uit het debat moeten blijken." Tot nog toe stelde ook minister Smet dat er over de uitgangspunten (b.v. grotere invloed van familiale achtergrond, voordelen van uitstel studiekeuze) een wetenschappelijke consensus bestond; de hervorming was evidence-based – aldus ook de drie onderwijssociologen.

3.2 Ingenieurs wijzen hervorming af

Ie-net, de vereniging van Vlaamse ingenieurs, voelde zich door het mei-juni-debat gestimuleerd om een enquête hieromtrent af te nemen bij hun leden; 1750 leden participeerden. De grote meerderheid (76%) gaf aan dat het huidige secundair onderwijs er perfect in slaagt om jongeren op hun 18de, in functie van hun vaardigheden, op de juiste plaats in de maatschappij terecht te laten komen. Heel weinig ingenieurs zijn voorstander van de hervorming en 66 % wijst ze resoluut af. Het huidige voorstel voor een brede, gemeenschappelijke eerste graad en de afschaffing van aso, tso en bso zal er volgens de meeste ingenieurs ook toe leiden dat er minder ingenieursstudenten vanuit het secundair naar de universiteiten doorstromen in plaats van meer (zie bijdrage hierover).

Minister Smet, de hervormers, de kwaliteitskranten en de onderwijskoepels verzwegen die enquête. Nogmaals wordt overigens aangetoond dat Smet en de voorstanders al te vlug beweren dat de industriële kringen op de hervorming aansturen.

3.3 Opiniestuk van leraren, docenten en directies (29 augustus)

Op 29 augustus verscheen in Knack een opiniestuk van een groep leraars en directeurs uit alle onderwijsvormen (aso, kso, tso en bso) en docenten van verschillende Vlaamse universiteiten en hogescholen die afstand nemen van een radicale hervorming

van het secundair onderwijs; met als titel: *'Gloednieuwe structuur voor secundair is volstrekt onnodig'*. Ze vrezen vooral ook dat *minister Smet* en *Kris Peeters* na de heisa in de maanden mei-juni nu alles binnenskamers zullen bedisselen en beslissen; ze schrijven: "Als het van minister-president *Kris Peeters* (CD&V) afhangt, wordt het een bijzonder rustig schooljaar. Wat hem betreft wordt de discussie over de hervorming van het secundair onderwijs voortaan in de schoot van de Vlaamse regering en nergens anders gevoerd. Op het einde van de legislatuur zal die met een voldragen voorstel op de proppen komen. Intussen wordt ouders, leraars en directeurs gevraagd zich vooral geen zorgen te maken: de Vlaamse regering heeft het beste met ons voor. Een handig, maar doorzichtig politiek manoeuvre. Bedoeld om de interne verdeeldheid binnen de beleidsploeg toe te dekken. Bedoeld ook om het maatschappelijke debat te verstommen nog voor het goed en wel gevoerd is." Ze vragen vooral ook dat de onderwijsminister zo snel mogelijk met leraars, directeurs en ouders in dialoog gaat (zie ook bijdrage hierover).

3.4 Commissie-onderwijs 20 september

We besteden verderop een aparte bijdrage aan een revelerend debat binnen de commissie onderwijs van 20 september. *Jos De Meyer* (CD&V) stelde: "Ik denk dat een grote structuurhervorming eigenlijk bijna onmogelijk is. Ik denk dat het beter is om een aantal wagons van spoor te doen wijzigen en die in de juiste richting te laten rijden." *De Meyer* is een tegenstander van de structuurhervorming en heeft zijn conclusies getrokken uit het mei-juni-debat. Deze CD&V'er en coalitiegenoot van Smet, pleit al langer voor een stapsgewijze hervorming. "Ik denk dat ik heb bijgedragen aan de meer pragmatische aanpak" van Smet, zei hij na afloop van de commissievergadering.

Mevrouw Meuleman (Groen), een voorstander van een radicale hervorming, stelde ontgoocheld: "Ik weet niet waar we zullen landen, maar ik vrees dat het een zeer minimaal scenario zal zijn." "Gerda Van Steenberge: "Bij het begin van het nieuwe schooljaar hebt u weer uitspraken gedaan over de hervorming van het secundair onderwijs. Ik had toch de indruk dat u enigszins bent gemilderd in uw uitspraken. In een artikel in *De Standaard* – denk ik, want ik vond het niet meer terug – zei u dat we de hele hervorming eens grondig moeten bekijken en dat de conceptnota niet te nemen of te laten is. U was toch al veel milder dan vroeger." Zij voegde

eraan toe dat in het actualiteitsdebat van 27 juni al gebleken was dat N-VA en CD&V het hervormingsplan niet langer steunden.

4 Geluiden vanuit katholieke koepel

In de vorige *Onderwijskrant* stipten we al aan dat de koepels van het katholiek onderwijs en van de COC-vakbond verkozen niet deel te nemen aan het mei-juni debat en hun onthouding vergoelijkten met de stelling dat het toch maar om gekakel ging. Op de website lazen we op 29 juni dat “het VVKSO gezien het politieke discours zich de afgelopen dagen gedeisd heeft gehouden”. Het VVKSO herleidde het debat tot ‘bekvechten onder politici met louter tactische in plaats van inhoudelijke argumenten’. Ook in het overheidstijdschrift *Klasse* werd dit debat ook nu weer volledig doodgezwegen – op een paar lezersbrieven na.

In augustus-september noteerden we wel een evolutie in de uitspraken van kopstukken van de katholieke koepel. In het verslag van een ontmoeting met bezorgde begeleiders van het vak Latijn op 28 augustus lezen we indirect dat Smits een grote hervorming niet meer haalbaar vindt: “Een decreet zal er allicht niet meer komen tijdens de huidige legislatuur. Een B-scenario bestaat erin dat binnen de huidige structuur aanpassingen worden doorgevoerd, bijvoorbeeld een reductie van studierichtingen en van basisopties in de eerste graad.”

Chris Smits en Mieke Van Hecke probeerden ook de kritiek op hun visierapport af te wijzen door te beweren dat de critici hun lijvige en genuanceerde visie niet eens gelezen hebben, dat ze zelf ook wel niet zo’n dommeriken zijn dat ze zouden pleiten voor een nivellerende hervorming: “Zien we er dan zo dom uit dat we de sterke kanten overboord zouden gooien”, aldus Mieke van Hecke op Radio-1 op 1 september. Van Hecke stelde verder dat ze zich ergerde aan de oneliners in de kranten waardoor de VVKSO-visie verkeerd wordt voorgesteld.

Tegelijk zwakten Van Hecke en Smits de eigen voorstellen af en ze wekten de indruk dat ze mijlver afstaan van deze van minister Smet, Monard en co. De kritiek is volgens hen ook voorbarig omdat het enkel gaat om algemene principes en de eerste concrete stap nog gezet moet worden. In een lezersbrief in ‘Kerk en Leven’ van 19 september stelde Chris Smits: “Voor het vrij onderwijs betekent ‘brede eerste graad’ duidelijk iets anders dan voor

de minister. Voor het VSKO (VVKSO?) gaat het niet over allemaal samen in één en dezelfde klas en een nagenoeg identiek pakket voor iedereen... maar om differentiatie in functie van het abstractieniveau”.

Mieke van Hecke stelde in de *Zondagskrant* van 26 augustus zelfs dat de leerlingen nog steeds een richting zullen kunnen kiezen vanaf 12 jaar voor ‘Hout en Bouw’ e.d.: “Wij gaan niet mee in het eenduidig stellen dat er geen keuzes meer gemaakt worden op 12 jaar. Sommige jongeren weten dan al precies welke keuze ze willen maken. We moeten er alleen voor zorgen dat de jongeren die dat nog niet weten, beter begeleid worden in de richting van hun talenten. Wij willen een getrapte studiekeuze invoeren: wie het snel kan mag het snel doen, wie het nog niet weet mag nog even wachten. De transfer tussen de richtingen in de eerste graad moet gemakkelijker verlopen. Het kan niet zijn dat jongeren een jaar moeten wachten om van richting te veranderen. In onze visie kiezen kinderen op 12 jaar voor een bepaalde richting, zoals Latijn, Techniek-Wetenschappen of Hout en Bouw ..., maar we willen beter detecteren of hun talenten ook effectief in die richting liggen. Daarom willen we iemand die Latijn volgt, ook laten kennismaken met technologie. En als de studiekeuze toch niet de juiste blijkt te zijn, dan moet die leerling in de loop van het jaar naar een andere richting kunnen verhuizen. Nu verliezen kinderen na een foute studiekeuze 1 of 2 jaar.”

Volgens de VVKSO-visietekst (8 mei) moeten de opties verdwijnen, maar nu stelt Van Hecke dat de leerlingen vanaf 12 jaar al moeten kunnen kiezen voor Hout en Bouw e.d. Wie begrijpt nog waar men naar toe wil. Precies de huidige gedifferentieerde eerste graad laat tijdige heroriëntering toe en zorgt ervoor dat leerlingen geen jaren en zelfs veelal geen maanden moeten wachten om over te stappen. Zo veranderde de voorzitter van de Vlaamse Scholierenkoepel Elio Bolle driemaal van richting zonder een jaar te verliezen. In het VVKSO-rapport worden die heroriënteringen ten onrechte als watterval bestempeld in plaats van meeval. Die overstapjes voorkomen ook het moeten overzitten. Het is enkel jammer dat de VSO-structuur de indruk wekt dat de determinatie(cyclus) pas start na het vierde jaar. De hervorming zou er precies toe leiden dat veel leerlingen te laat de passende richting zouden vinden. We moeten volgens ons ook terug naar een lagere en een hogere cyclus van telkens 3 jaar – zoals overal ter wereld het geval is. Het laten kennismaken met alle mogelijke richtingen zou tot een versnipperd curriculum leiden en is

roostertechnisch niet haalbaar. In de al vermelde ontmoeting met de begeleiders Latijn gaf ook *Chris Smits* toe dat de VVKSO-voorstellen “enkel nog conceptueel zijn (= algemene principes) en in die zin vooralsnog vaag blijven”. Het is volgens *Smits* nog veel te vroeg voor lessen- en lesurentabellen, voor het vastleggen b.v. van de vakken in de eerste graad: “Het VVKSO stelt een voorzichtige timing van twee schooljaren voorop voor de concretisering van de algemene principes.”

Na meer dan 10 jaar debat over de hervorming verschansen de VVKSO-kopstukken zich achter de stelling dat ze nog 2 jaar nodig hebben om uit te maken welke vakken/belangstellingsgebieden in zo'n brede eerste graad aan bod zouden komen. De andere onderwijsnetten en de vakbonden houden zich nog meer op de vlakte. Eén van onze belangrijkste kritieken slaat precies op het feit dat de voorstellen van Monard, Smet, VVKSO ... al te vaag bleven. We stelden dat vooral bij concretisering zou blijken dat al die mooie principes niet eens uitvoerbaar zijn en dat dan ook de kritiek nog sterk zou toenemen. Zal het VVKSO zich nog wagen aan een concrete invulling van zijn algemene principes? Het feit dat men naar eigen zeggen daar minstens 2 jaar voor nodig heeft, wijst o.i. uit dat dit er wellicht niet van komt.

Smits beklemtoonde bij de ontmoeting ook nog eens dat het VVKSO-voorstel en dit van minister Smet mijlenvol uit elkaar liggen. Smet pleit voor heterogene klassen terwijl het VVKSO hierover geen uitspraak doet; het VVKSO pleit voor verschillende beheersingsniveaus en minister Smet is daartegen. *Smits* gaf ook toe dat de richting Latijn-wiskunde niet kan ondergebracht worden in de door het VVKSO voorgestelde studierichtingen. Hij stelde dan maar een uitzonderingsstatuut voor. Maar dat geldt o.i. evenzeer voor andere richtingen als wiskunde-wetenschappen die men ook niet in techniek-wetenschappen kan onderbrengen.

Uit wat we links en rechts opvangen, leiden we af dat ook de kopstukken van het vrij onderwijs en het VSKO lijken te beseffen dat de weerstand tegen de hervorming heel groot is en dat een grote structuurwijziging nog weinig kansen heeft. Ze geloven nu blijkbaar ook dat er enkel een plan-B zal komen met een aantal beperkte en haalbare hervormingen zoals het reduceren van het aantal richtingen in de hogere leerjaren.

5 Ontwikkende geluiden vanuit COC

Heel veel leerkrachten namen de voorbije maanden volop deel aan het hervormingsdebat. Dit leidde tot een aantal opiniestukken in de kranten, tot duizenden lezersbrieven in kranten en websites van kranten, tot het massaal ondertekenen van de Onderwijskrantpetitie. De grote COC-vakbond hield zich merkwaardig genoeg afzijdig. In *Brandpunt* van juli & in *Knack* van 29 augustus bestempelde *Jos Van Der Hoeven*, secretaris-generaal, het mei-juni-debat als *inhoudsloos gekakel en 'dovemansgesprek'*. In *'Brandpunt'* werd geen woord besteed aan de inhoud van het debat, aan de vele reacties van de leerkrachten, aan de Onderwijskrantpetitie ... , wel aan uitvluchten voor het niet participeren aan het debat. Het ging volgens *Van Der Hoeven* toch maar om *'gekakel'* en om *'een debat tussen believers en non-believers'*. *Welnu*: een debat is maar zinvol “wanneer het de vooroordelen die eigen zijn aan dovemansgesprekken kan overstijgen.” De COC-boss wekt tevens de indruk dat er geen leerkrachten participeerden aan het debat.

In zijn commentaar in het septembernummer van *Brandpunt* merken we wel een zekere kentering: We lezen: “Ook de voorgangers van minister Smet beten hun tanden stuk op het dossier *'hervorming secundair onderwijs'*. Zijn initiële planning voorzag een conceptnota tegen eind 2011. Als die nota er toch nog komt, zal er veel tijd nodig zijn voor overleg met het onderwijsveld. Een hervorming van het secundair onderwijs slaagt maar als minister Smet de leraars én hun directeurs ervan kan overtuigen dat zijn plannen een oplossing bieden voor de vastgestelde problemen. Ook de directeurs, want wie verkondigt dat er bij hen al een draagvlak is, maakt zichzelf én de anderen iets wijs.” We zijn tevreden dat *Van Der Hoeven* nu suggereert dat er nog geen sprake is van een breed draagvlak bij directies en leerkrachten. In het juni-nummer schreef hij nog: “Het VVKSO stelt dat er voor zijn visie een draagvlak is bij de schoolbesturen en directeurs. Wij geloven dat.” In dit nummer besteedde de COC ook 5 pagina's aan de voorstelling van de VVKSO-visie-nota – vergezeld van een positieve commentaar van *Van Der Hoeven*. Niettegenstaande steeds opnieuw blijkt dat de weerstand van de leerkrachten, vaak COC-leden, tegen de hervorming heel groot is, werd in *Brandpunt* tot nog toe enkel en uitvoerig aandacht besteed aan het standpunt van de hervormers. Hiermee wekt(e) de vakbond alvast de indruk de voorstellen van de beleidsmakers te steunen. Waar de gestoffeerde Onderwijskrantanalyses door veel

onderwijsmensen en politici geprezen worden, deed de COC er alles aan om ze dood te zwijgen. *Van Der Hoeven* eindigt zijn september-opiniestuk met de stelling: "In bovenvermelde dossiers heeft ook COC een rol te spelen. De kansen om mee het beleid te sturen, moeten we aangrijpen." Na 4 jaar debat over de hervorming weten we nog niet welke visie de COC zal verdedigen en op basis van welke raadpleging ze tot een standpunt gekomen is. Waaron organiseert de COC niet eens een enquête bij haar duizenden leden zoals de ingenieursvereniging dat in augustus deed? Waarom verwijst ze nooit naar kritische standpunten van de eigen COC-leden die al meer dan 40 jaar hun lidgeld betalen.

6 Georges Monard: ruime consensus!??

Goerges Monard beweerde in het verleden steeds dat er omtrent de hervorming een grote consensus bestond zowel binnen het onderwijs als bij de politici. Na het mei-juni-debat blijft hij beweren dat er binnen het onderwijsveld nog steeds een brede consensus bestaat. De optimistische Monard geeft nu wel toe dat er bij de politici nog naar een consensus gezocht moet worden. Op 3 september werd in 'De Ochtend' (Radio1) veel aandacht besteed aan de hervorming van het secundair onderwijs, maar enkel drie protagonisten kregen het woord: Georges Monard, Ides Nicaise en Elio Bolle (studentenkoepel). *Monard* pleitte opnieuw voor een gemeenschappelijke en polyvalente eerste graad. Iedereen vraagt daar volgens hem naar, ook de werkplek.

De verschillen in heterogene klassen zijn volgens Monard niet eens zo reusachtig. Goede leerkrachten kunnen werken met die verschillen; met de moderne hulpmiddelen en met *begeleid zelfstandig leren* moet dit volgens hem perfect haalbaar zijn. In die eerste graad moeten de leerlingen hun interesses leren verkennen. Er kunnen wel extra accenten gelegd worden voor sterke leerlingen, terwijl de zwakkere bijgewerkt worden zodat ze zoals in de koers weer kunnen aansluiten bij het peleton. In de 2de graad moet de indeling in aso, tso en bso vervangen worden door studiedomeinen die echter nog steeds voldoende polyvalent blijven. We moeten volgens Monard nu nog niet vastleggen hoe de totale hervorming er moet uitzien binnen 10 jaar. We moeten enkel stappen zetten. Nu al moet er iets gedaan worden voor het tso want het tso gaat ter ziele. Monard vertelde er niet bij dat vooral het tso de dupe werd van de invoering van het vso in 1970 en dat precies de critici de geplande hervorming beschouwen als een nieuwe aanslag op tso/bs.

Leraar Leo Derynck getuigde hieromtrent op het Internet: "Dat van die gemeenschappelijke 1ste graad heeft men al eens uitgeprobeerd in het VSO. Het resultaat was een leegloop van het technisch onderwijs en een stormloop naar de aso-scholen. "

Er is volgens Monard al een grote consensus in het onderwijsveld. Het komt er nu op aan ook een ruime consensus te vinden over de algemene richting bij de politieke partijen. Maar Monard blijft optimistisch: "Bij de onderwijsspecialisten van de politieke partijen bestaat er al een ruime consensus". Tijdens het actualiteitsdebat van 27 juni was daar niets van te merken. Enkel Sp.a en Groen bleken minister Smet nog volop te steunen, en volgens Groen zijn de voorstellen van Smet niet radicaal genoeg.

Monard wil ook nog steeds dat de beleidsmensen een andere pedagogische aanpak opleggen: "Zo moeten de leerlingen actiever onderwijs krijgen waarbij de leerlingen meer zelf op zoek gaan naar kennis en samen werken." Praktisch iedereen vindt ook dat de beleidsmensen geen pedagogische aanpak moeten opdringen; de onderwijsmensen bestempelen ook de door Smet en Monard gepropageerde competentiegerichte aanpak als nefast – ook het Leuvens Metaforum.

Bijlage 1: Gedifferentieerde eerste graad: geen ramp, maar zegen voor VSK-voorzitter Elio Bolle

Op 3 september (Radio 1) en op 4 september in 'De Standaard' werd de schoolloopbaan van VSK-voorzitter *Elio Bolle* opgevoerd om aan te tonen dat hij de dupe was van de gedifferentieerde eerste graad. *Elio* ontdekte al vlug dat de theorie in de optie 'moderne wetenschappen' hem niet echt interesseerde en schakelde na het eerste jaar over op een 'technische optie'. "Het eerste middelbaar in het ASO verliep vlot. Ik kreeg een A-attest. En toch wilde ik van richting veranderen. De vakken waren te theoretisch voor mij, ik wilde meer iets met mijn handen doen. Daarom stapte ik over naar het technisch onderwijs. Ik koos voor sociaal-technische wetenschappen. Tijdens het derde middelbaar besepte ik dat die richting me niet echt interesseerde. Dus ben ik weer veranderd. Maar toen had ik mijn lesje wel geleerd en heb ik me goed geïnformeerd over welke richtingen bij mij zouden passen. 'Printmedia. In die richting leer je kranten en tijdschriften op de computer te lay-outen. Maar ook het hele drukproces komt aan bod. Ik merkte snel dat ik er echt op mijn plaats zat."

Elio's schoolloopbaan wordt opgevoerd als argument pro gemeenschappelijke eerste graad. Wij denken dat precies de soepele heroriënteringskansen in het huidige s.o. ervoor gezorgd hebben dat *Elio* in de juiste richting is beland, niet afhaakte en niet moest overzitten.

Bijlage 2: Interview met Dirk Van Damme over hervormingsplan s. o.: 'Plan Smet om studiekeuze uit te stellen is nutteloos'

Inleiding

Op 9 oktober publiceerde de krant 'De Morgen' een interview van Kim Herbots met OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme. Dit interview sloot aan bij de lezing van Van Damme op de VLOR-startdag van 27 september en stemt ook vrij goed overeen met de tekst van zijn lezing die achteraf op de VLOR-website verscheen. Onder druk van minister Pascal Smet moest Van Damme achteraf in een persmededeling schrijven dat de weergave in *De Morgen* niet aansloot bij wat hij gezegd had in het interview en dat hij geen tegenstander was van de hervorming. Hij verwees uiteraard niet naar de VLOR-website waarop de lezers zijn volledig betoog op de startdag 'letterlijk' kunnen lezen. In de volgende bijdrage geven wij aan de hand van het VLOR-verslag zijn uitspraken over de hervorming uitvoerig weer - vergezeld van de nodige commentaar

Dit voorval illustreert de permanente druk van minister Smet en zijn medewerkers op de pers. Het verklaart wellicht mede waarom de kranten zo weinig aandacht (durven) schenken aan kritiek op beleidsstandpunten. Persmensen die geregeld tegen de kar van de machtshebbers rijden, kunnen achteraf niet meer op hun 'medewerking' rekenen.

Tekst van interview in 'De Morgen'

"De studiekeuze uitstellen tot 14 jaar, zoals minister van Onderwijs Pascal Smet (sp.a) wil, is nutteloos en hypothekeert de toekomst van jongeren." Dat zegt Dirk Van Damme, een van de toplui bij de OESO als het op onderwijs aankomt. Vlaanderen focust te veel op kansengroepen, terwijl vooral de doorsnee- en topleerling het alsmaar minder doet. Een onderwijshervorming die daaraan voorbijgaat zou nefast kunnen zijn. Dat is de mening van Dirk Van Damme.

Hij wil de hervorming van het secundair onderwijs, die Smet plant, niet van tafel vegen - *"met veel aspecten ben ik het eens, denk maar aan het afschaffen van BSO/TSO/ASO" - maar hij is "erg bezorgd"*. Zeker in het licht van de cijfers die hij bij de OESO ziet passeren. (NvdR: vooral PISA-studies).

Het probleem van ons onderwijs zit momenteel vooral bij de goed presterende leerlingen en niet zozeer bij de zwakkeren, zegt Van Damme. Uit een internationale leestest bleek dat in 2009 12,5 procent van de leerlingen het hoogste niveau behaalden. In 2000 was dat nog bijna 16 procent. *"Onder-tussen blijft de laagste groep nagenoeg stabiel, maar ook de middenmoot gaat erop achteruit"*, zegt hij. *"Daar maak ik mij echt zorgen over. En dat is geen argument tegen gelijke kansen, maar wel tegen het invoeren van structuren die dienen om louter kansengroepen te stimuleren. Want vergis je niet: de zwakste groep doet het in Vlaanderen internationaal gezien nog altijd goed, in tegenstelling tot wat je vaak hoort."*

Voor zover bekend wil Smet kinderen van alle niveaus zo veel mogelijk mixen om tot heterogene klassen te komen. *"Het is een romantisch ideaal om iedereen samen te zetten, maar studies hebben aangetoond dat het in merendeel van de gevallen niet werkt"*, zegt Van Damme. *"Idem voor het uitstellen van de studiekeuze van 12 naar 14. Dat is in Vlaanderen nutteloos."* *"Wij hebben al een vrij grote gemeenschappelijke eerste graad"*, vervolgt Van Damme. *"Geen enkel ander land maakt de beweging die wij nu willen maken. In plaats van een brede eerste graad is het zaak te zoeken naar een slimme manier om kinderen vroeg in de juiste richting te krijgen. Tegelijkertijd moet je ervoor zorgen dat kinderen wel nog van de ene richting naar de andere kunnen switchen."*

Velen vrezen door de ingrepen ook dat het niveau zal dalen. *"Als je iedereen tot op 14 jaar hetzelfde traject laat volgen, verkort je de tijd om tot een bepaald excellentieniveau te geraken"*, zegt Van Damme. *"Wat je nu doet, lukt niet op vier jaar."* Wat we wel moeten doen is inzetten op goede leerkrachten en onze scholen confronteren met de realiteit. *"Uit een analyse van de cijfers blijkt dat schoolkeuze in Vlaanderen erg bepalend is. Het verschil tussen scholen is heel erg groot en er is in feite geen manier om hun kwaliteit te meten. Centrale examens zullen in Vlaanderen niet aanvaard worden, maar interne peilingtoetsen zijn al een stap in de goede richting."*

Pascal Smet wil zelf niet uitgebreid reageren op de visie van Van Damme, die hij *'interessant en genuanceerd'* noemt. Hij laat wel weten om met de opmerkingen rekening te houden."

OESO-onderwijstopman *Dirk Van Damme*: “*Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico’s in.*”

Leerlingen die zwak zijn - of afkomstig uit lagere milieus-
presteren geenszins zwakker dan in andere landen!

Raf Feys & Noël Gybels (& reacties van leden commissie onderwijs)

1 Stoute uitspaken in lezing VLOR-startdag en in interview met ‘De Morgen’

Op de VLOR-startdag van 27 september gaf *prof. Dirk Van Damme* een lezing met als titel ‘*Onderwijs voor iedereen in de 21ste eeuw*’. *Van Damme* is al een aantal jaren hoofd van het *Centrum voor onderwijsonderzoek en - vernieuwing* van de OESO - die ook verantwoordelijk is voor het landenvergelijkend PISA-onderzoek. Achteraf verscheen een bijna letterlijke weergave van deze lezing op de VLOR-website.

De meeste aanwezigen en wijzelf hadden verwacht dat *Van Damme* als OESO-topman en gewezen kabinetschef van minister *Vandenbroucke* het klassieke OESO-pleidooi pro invoering van comprehensief onderwijs zou brengen en de hervormingsplannen van minister *Smet* en zijn voorganger volmondig zou steunen. Het viel nogal anders uit. Zijn belangrijkste conclusie luidde: “*Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico’s in. Het is van belang om jonge mensen tijdig in een traject te hebben dat het best beantwoordt aan hun talenten.*”

De OESO-topman nam niet enkel afstand van dit centrale hervormingsvoorstel, maar ook van de belangrijkste uitgangspunten van de hervorming: van de slogan dat ons onderwijs ‘*sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke*’ en van de slogan dat Vlaanderen *kampioen sociale discriminatie* is. Ons onderwijs is volgens hem eerder zwak voor de sterkere leerlingen en de invloed van de familiale achtergrond is kleiner dan in veel andere landen. De Gentse psycholoog *Wouter Duyck* liet via twitter weten dat de conclusies van *Dirk Van Damme* overeenstemden met de conclusies uit de recente studie van hemzelf en zijn collega *Anseel* die zij eind augustus als een Itinera-rapport publiceerden.

Naast een aantal beleidskritische standpunten merken we tegelijk wel dat *Van Damme* op zijn hoede

was en vaak ook de kool en de geit probeerde te sparen met enerzijds-anderzijds uitspraken. Hij durfde ook niet *expliciet* afstand nemen van vroegere standpunten die de OESO- en PISA-kopstukken de voorbije jaren verkondigden.

Als kabinetschef van minister *Frank Vandenbroucke* heeft *Van Damme* destijds zelf meegewerkt aan teksten waarin gepleit werd voor de invoering van comprehensief onderwijs en van een gemeenschappelijke eerste graad. Ook de slogan ‘*Ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere*’, dateert uit die tijd. *Van Damme* is vermoedelijk de laatste tijd onder de indruk gekomen van de vele kritiek op de hervormingsplannen en op het gesjoemel met PISA. Hij weet ook dat zijn Gentse collega’s *Duyck* en *Anseel* in een recente studie nog eens aantoonde dat in Vlaanderen de leerresultaten minder samenhangen met de sociale afkomst dan in andere landen, en dat uit tal van studies blijkt dat ‘early tracking’ (vroeg opsplitsen en vroege studiekeuze) een positief (i.p.v. negatief) effect heeft op de leerprestaties van de sterke en ook van de zwakkere leerlingen. Hij kon dit alles moeilijk zomaar tegenspreken.

De lezing van *Van Damme* kwam hoogst ongelegen voor de hervormers die de vorige maanden al zo sterk onder vuur lagen. *Minister Smet* en andere protagonisten verkozen niet te reageren en niet te verwijzen naar het VLOR-verslag. Toen er 14 dagen later (9 oktober) een bijdrage verscheen in ‘De Morgen’ met als titel ‘*Onderwijsspecialist bij OESO: Plan Smet om studiekeuze uit te stellen is nutteloos*’, werd *Van Damme* onder druk gezet om vlug in een persbericht mee te delen dat zijn visie in ‘De Morgen’ verkeerd werd weergegeven; dat hij geen tegenstander was van de hervorming.

Pascal Smet wist dat er hem op 10 oktober tijdens de plenaire vergadering vervelende vragen gesteld zouden worden over de uitspraken van *Van Damme* (zie bijlage op p.14). Vermoedelijk drong hij op deze rechtzetting aan. Tijdens die vergadering van 10 oktober pakte hij hiermee dan ook graag uit.

Enkele parlementsleden getuigden evenwel dat de bijdrage in 'De Morgen' wel degelijk overeenstemde met de VLOR-lezing. We citeren in het vervolg van deze bijdrage uit het VLOR-verslag van die spreekbeurt.

2 Van Damme weerlegt uitgangspunten van hervormingsplannen

2.1 Goed voor de zwakkere leerlingen, nivellerend voor de sterkere

Van Damme: "Het percentage van laagpresteerders in Vlaanderen (dit wil zeggen met een score lager dan niveau 2) bedraagt in 2009 13,4%. Vlaanderen positioneert zich hiermee 'goed' ten opzichte van de andere OESO-landen." Het is volgens Van Damme eerder zo dat uit PISA-2009 blijkt dat de 'betere leerlingen' minder goed presteren dan in 2000: "Uit PISA bleek dat in 2009 12,5 procent het hoogste niveau behaalden, in 2000 was dit nog bijna 16 procent." Onze zwakste leerlingen presteren dus niet opvallend slechter, maar beter dan in andere landen en PISA-2009 wijst eerder op een onderpresteren bij de betere leerlingen.

Uit PISA & TIMSS blijkt dat onze zwakste leerlingen beter presteren dan in de meeste landen. Van Damme zwakt dit af tot 'goed positioneren'. Het onderpresteren van de betere leerlingen is o.i. een gevolg van de ontscholingstendensen. Uit het opnieuw verhogen van het niveau van ons onderwijs zouden alle leerlingen profijt halen.

2.2 Sociale ongelijkheid is niet groter!

Van Damme nam ook afstand van de 'officiële' stelling dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is. Hij verzweg wel met opzet de studies die rechtstreeks de samenhang met de 'absolute' PISA- en/of TIMSS-scores berekenen. Ook PISA-verantwoordelijke Luc Van de Poele, prof. Jan Van Damme en wijzelf weerleggen al vanaf PISA-2000 de 'officiële' stelling (kwakkel) dat de sociale ongelijkheid groter is dan elders. Uit de studie van Woessmann blijkt zelfs dat de 'sociale' invloed zelfs het laagst is in Vlaanderen.

Dirk Van Damme baseerde zich enkel op de controverse kloof-berekening, maar hij relativeerde tegelijk de omvang van die kloof. Van Damme: "Het is belangrijk na te gaan welke de impact is van sociale ongelijkheid op de scores, hier worden immers vrij gemakkelijk niet altijd gefundeerde uitspraken over

gedaan." Van Damme: "De leerlingen wiens thuismilieu in het laagste kwart zit op gebied van ESCS (de index voor economic, social and cultural status) halen een score van 472; de leerlingen wiens ESCS in het hoogste kwart zit scoren 572. Dit verschil van 100 is vrij groot, maar vergelijkbaar met het verschil voor België en het OESO gemiddelde. Er zijn dus geen sterke indicatoren die aangeven dat sociale afkomst een enorme impact zou hebben op de leerprestaties in Vlaanderen. Die impact is statistisch gezien bijna niet significant hoger dan het OESO gemiddelde. Men zegt nogal vaak: het onderwijs in Vlaanderen zit aan de top, maar de impact van de sociale ongelijkheid is er zeer groot. Van Damme stelt dat die impact 'niet' zeer groot is en een stuk lager dan de scores voor België, en voor landen als Frankrijk, Duitsland, Australië, Singapore en Nieuw-Zeeland", aldus het VLOR-verslag.

De OESO-onderwijsman neemt hier afstand van het belangrijkste uitgangspunt van de hervorming, de grote sociale discriminatie. We zijn het wel niet eens met het feit dat hij zijn uitspraken baseert op de absurde kloofberekening en niet op de 'absolute' PISA-scores. We zijn het ook niet eens met de veronderstelling dat het bij de invloed van b.v. het onderwijsniveau van de ouders enkel zou gaan om sociale factoren en niet om de invloed van cognitieve zoals cognitieve aanleg. De sociologische term SES, 'sociaal-economische status', is totaal misleidend! Ook prof. Duyck stelt dat minister Smet, Nicaise ... de invloed van cognitieve aspecten totaal negeren (zie p. 25, punt 3).

3 Argumenten contra uitstel studiekeuze en pro tracking

Vervolgens wees Van Damme op de gevaren die verbonden zijn aan het uitstellen van de studiekeuze. In het VLOR-verslag lezen we: "Het is volgens Van Damme vooreerst niet juist dat Vlaanderen structureel een sterke 'tracking' (opsplitting in sterk uiteenlopende sporen) in de eerste graad van het s.o. kent, vergeleken met bijvoorbeeld Duitstalige landen of Frankrijk."

"Onderwijskundig gezien zijn er overigens genuanceerde argumenten pro en contra een vervroeging van de studiekeuze. De evidentie is niet eensluidend in één of andere richting. Een sociologisch argument voor uitstel van studiekeuze is dat de impact van het thuismilieu vermindert met leeftijd. De marginale winst van twee jaar uitstel is echter eerder gering en met de facto schoolkeuze op 12

jaar is het effect wellicht zelfs nihil. In Vlaanderen is niet zozeer de studiekeuze zelf bepaald door sociale achtergrond, maar wel door de interactie met de schoolkeuze. ... Soms kunnen sociologische argumenten tot foutieve pedagogische conclusies leiden. Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico's in."

De pedagogische evidentie om de studiekeuze drastisch uit te stellen is niet overtuigend. Er zijn pedagogische contra-argumenten tegen te sterke comprehensivering. Het is van belang om jonge mensen tijdig in een traject te krijgen dat het best beantwoordt aan hun talenten. 'Higher order cognitive skills' kunnen maar ontwikkeld worden in een zekere mate van inhoudelijke specialisatie die tijd vergt (zowel voor eerder abstract-cognitieve als voor eerder beroepsgerichte richtingen). Die tijd is er niet in korte trajecten. Dit geldt a fortiori voor richtingen die specifieke competenties vergen die een intrinsiek lange leertijd nodig hebben. Een culturele identiteit van studierichtingen en scholen heeft zeker nadelen, maar ook voordelen; het veralgemenen en opdringen van een aso-middenklassecultuur houdt ook risico's in."

We lezen verder: "Professor Van Damme pleit voor een systeem waarbij op 14 jaar iedereen op een plaats zit waar zijn of haar talenten het best tot ontwikkeling kunnen komen, met de mogelijkheid tot opwaartse mobiliteit. 'Tracking' als begeleiding naar de meest geschikte omgeving voor talentontwikkeling is absoluut positief. Enkel wanneer 'tracking' betekent negatieve selectie en classificatie is het verwerpelijk." in het interview in 'De Morgen' van 9 oktober (zie p.10) bevestigde Van Damme nog eens zijn kritiek op het uitstellen van de studiekeuze

Van Dammes kritiek stemt overeen met de visie van de tegenstanders van de hervormingsplannen en met de recente studie van Duyck en Anseel (zie pagina 24). Duyck bevestigde dit ook via twitter. Die kritiek stemt ook overeen met deze van Hans Romaen, gedelegeerd bestuurder van de ingenieursvereniging IE-net. Romaen concludeerde eind augustus op basis van een enquête bij 1700 ingenieurs: "Als je pas een keuze moet maken op je 14de, blijft er maar 4 jaar over om het niveau te behalen dat hogescholen of universiteiten verlangen. De huidige zes jaar zijn echt geen overbodige luxe om leerlingen de bagage mee te geven die ze nodig hebben voor hun verdere studies."

Van Damme stelt in bedekte termen dat bepaalde sociologische argumenten (van Smet, Nicaise, Jacobs, Van Houtte ...) tot foutieve pedagogische conclusies leiden. Dat komt uiteraard omdat die argumenten geen hout snijden, omdat die sociologen fabels vertellen over PISA, uitstel studiekeuze e.d. en studies als deze van Woessmann verzwijgen.

4 Wat is pedagogisch dan wel nodig?

*"Beroepsgerichte richtingen moeten als een volwaardig alternatief gezien worden, inhoudelijk gedefinieerd worden, geherwaardeerd en uitdagender gemaakt worden. Dit betekent niet dat ze moeilijker gemaakt moeten worden. Op dit vlak kunnen we lessen leren van Duitsland." (NvdR: Hiermee reageert Van Damme o.i. op de hervormers die de tso/bso-richtingen in de eerste graad moeilijker willen maken, met meer uren voor wiskunde e.d.)

*Geen 'dead-end streets', doodlopende richtingen die naar laaggeschooldheid leiden.

*Een brede waaier van studierichtingen aanbieden, maar fragmentatie vermijden.

*Meer mogelijkheden bieden om in de eerste graad ook vakken uit andere richtingen te volgen. (NvdR: dit kan in feite nu al op veel scholen.)

*Meer aandacht hebben voor het *zalmprincipe* in het s.o.. Leraren moeten mobiliteit aanmoedigen, zeker bij sociaal bepaalde studiekeuze.

*Meer personalisering en differentiatie binnen klassen om nivellering te vermijden. Zwakke én sterke leerlingen moeten uitgedaagd worden om zichzelf te overtreffen. Technologie en innoverende werkvormen kunnen die differentiatie ondersteunen.

*De pedagogische opleiding en bijscholing van leraren moet drastisch versterkt worden."

5 Besluit

Dirk Van Damme deed op de VLOR-startdag en in 'De Morgen' moedige uitspraken die ingaan tegen de uitgangspunten voor de hervorming en tegen het uitstellen van de studiekeuze. We betreuren dat de 'bange' professor vertien dagen later in een bericht verklaarde dat hij geen kritiek geformuleerd had op Smets hervormingsplan en dat 'De Morgen' zijn uitspraken had verdraaid. Tijdens de plenaire vergadering van 10 oktober waren er gelukkig vier parlementsleden die wezen op zijn draaikontgedrag (zie bijlage).

Parlementsleden onderschrijven kritiek van Dirk Van Damme & stelden hier vragen over tijdens plenaire vergadering van 10 oktober

Tijdens de plenaire vergadering van 10 oktober werden pertinente vragen gesteld over de uitspraken van Dirk Van Damme op de VLOR-startdag van 27 september en het interview in 'De Morgen'. Vier vraagstellers wezen op de kritiek van Van Damme en onderschreven die ook.

Wim Van Dijck (Vlaams Belang): "Ik stel vast dat er toenemende kritiek is op de hervorming van het secundair onderwijs zoals die door deze regering is uitgetekend. Er is onrust bij leerkrachten, directies en ouders. Er is ook een nota van *Itinera*, waarin twee professoren een betoog houden tegen het uitstel van de studiekeuze tot 14 jaar. Nu is er ook een onderwijsexpert van de OESO de heer Dirk Van Damme, die in weliswaar ietwat bedekte termen, kritiek uit op de geplande hervorming. Ik onthou van hem drie dingen: dat hij ook geen voorstander is van het uitstel van de studiekeuze tot 14 jaar, dat hij nu al met de cijfers in de hand een nivellering naar onderen ontwaart in ons onderwijs, waarbij de sterkere leerlingen en zelfs de middenmoot moeten inboeten. Het is ook niet omdat er in onze steden een specifiek probleem is ten aanzien van de instroom van grote groepen allochtonen in de scholen, dat daarvoor de oplossing een algehele hervorming van ons secundair onderwijs zou moeten zijn, compleet met brede eerste graad en uitstel van studiekeuze en het wegvallen van de schotten tussen de onderwijstypes."

Ontwijkend antwoord van minister Smet: "Er is geen toenemend verzet, integendeel, er is gewoon debat. Ik hoor mensen van de VDAB of van de SERV zeggen dat het de goeie uitgangspunten zijn. *Bovendien kent u mijn plan tot hervorming nog niet. Ik heb het nog nooit voorgelegd. U weet niet wat ik denk of niet denk.* Ik heb alleen het debat geopend. Laat ons alle argumenten voor en tegen afwegen, en dan tot een gewikt voorstel komen. De heer Van Damme heeft overigens gisteren een persbericht verspreid: 'OESO-onderwijstopman ontkent formeel kritiek op hervormingsplan minister Smet'."

(NvdR: Ook in zijn toespraak op de VLOR-studiedag wou minister Smet niet reageen op de lezing van Van Damme. De enige zin die er op alludeerde, luidde: "Het verhaal van gelijke kansen is, zo blijkt ook weer uit het verhaal van Dirk Van Damme, geen eenduidig verhaal".

Prof. Boudewijn Bouckaert (LDD): "Dirk Van Damme heeft zijn verklaringen achteraf niet fundamenteel herroepen. Als we het artikel van *De Morgen* vergelijken met de tekst van de lezing van Van Damme op de Vlor-website, zien we dat het artikel in *De Morgen* vrij correct is. In zijn nieuwe, genuanceerde versie zegt Van Damme toch nog altijd dat het uitstel van elke oriënterende studiekeuze naar de leeftijd van 14 jaar naar zijn gevoel de impact van de sociale achtergrond op de leerresultaten niet drastisch kan terugschroeven. Dat staat, minister, haaks op wat u zegt in uw oriëntatienota."

Gerda Van Steenberge (onafhankelijk lid): "Dirk Van Damme was in zijn VLOR-lezing vrij duidelijk. De inhoud van het artikel in 'De Morgen' stemt daarmee overeen."

Jos De Meyer (CD&V): "Ik vind dat professor Van Damme op de Vlor-studiedag een schitterende toespraak gehouden heeft. Ik heb het artikel in *De Morgen* gelezen en ook met de rechtzetting of nuancering van de volgende dag van Van Damme. Ik citeer evenwel een belangrijke zin uit de rechtzetting: "Ik heb me wel op een genuanceerde wijze willen afzetten tegen een al te radicale naïeve visie, die overigens niet die van de minister is, op een punt dat in het publieke debat naar voor is gekomen, namelijk het uitstellen van de studiekeuze." Dit is het essentiële in de toespraak van professor. Van Damme zei dit ook tijdens zijn lezing op de Vlor-studiedag. Daarover heb ik een heel eenvoudige vraag: kunt u zich vinden in datgene wat professor Van Damme op de studiedag heeft gezegd over het uitstellen van de studiekeuze?" (NvdR: Jos De Meyer sprak zich al herhaaldelijk tegen uitstel van studiekeuze uit.)

Minister Smet bleef ontwijkend antwoorden en herhalen dat hij zijn eigen opvattingen nog niet bekend gemaakt heeft. Hij beweerde de voorbije maanden steeds opnieuw dat hij enkel een breed debat wou uitlokken en dat hij daarin ook is geslaagd. Hij verzwijgt dat zijn strategie en deze van de hervormers er precies in bestaat de vele kritische analyses dood te zwijgen, of te bestempelen als gekakel of café-praat. Hij durft op vandaag wel niet meer stellen dat alle weldenkende mensen zijn hervorming steunen en heeft het nu enkel over 'mensen van de VDAB en de SERV'. Met dergelijke uitspraken en opstelling ondermijnt Smet steeds meer de eigen geloofwaardigheid. Op het einde van de ambtsperiode van minister Vandenbroucke kregen we de indruk dat hij ingezien had dat zo'n hervorming niet wenselijk en haalbaar was. Hoe lang duurt het nog vooraleer ook Smet en zijn medewerkers dit inzien?

Noot: Tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs op 10 september werden er ook al kritische vragen gesteld omtrent de timing van de hervorming en de inhoud. Op pagina 22 gaan we hier op in.

'Gloednieuwe structuur voor secundair is volstrekt onnodig'

Opiniestuk van leraars, professoren, directeurs:
tegen radicale hervorming en voor meer inspraak – 29 augustus

Woord vooraf

Een groep leraars en directeurs uit alle onderwijsvormen (aso, kso, tso en bso) en docenten van verschillende Vlaamse universiteiten en hogescholen publiceerden samen een opiniestuk tegen een radicale hervorming van het secundair onderwijs. Ze vrezen ook dat na de politieke heisa van mei-juni nu alles binnenskamers zal bedisseld worden en dat men zal proberen het breed debat te verstommen. Ze vragen dat minister Pascal Smet, meer met leraars, directeurs en ouders in dialoog gaat. Ze kregen hun opiniestuk jammer genoeg enkel gepubliceerd in Knack van 29 augustus.

Opiniestuk

Debat niet opluizen in Brussels politiek cenakel

“Drie september. Begin van een nieuw schooljaar. Als het van minister-president *Kris Peeters* (CD&V) afhangt, een bijzonder rustig schooljaar. Wat hem betreft wordt de discussie over de hervorming van het secundair onderwijs voortaan in de schoot van de Vlaamse regering en nergens anders gevoerd. Op het einde van de legislatuur zal die met een voldragen voorstel op de proppen komen. Intussen wordt ouders, leraars en directeurs gevraagd zich vooral geen zorgen te maken: de Vlaamse regering heeft het beste met ons voor. Waarvan akte. Een handig, maar doorzichtig politiek manoeuvre. Bedoeld om de interne verdeeldheid binnen de beleidsploeg toe te dekken. Bedoeld ook om het maatschappelijke debat te verstommen nog voor het goed en wel gevoerd is. *Eerst de politieke beslissing en dan de brede discussie, zo lijkt de redenering te luiden.*

We weten uit ervaring waar dat toe zal leiden: ouders, leraren en directeurs zullen voor een volongen feit worden geplaatst. In het beste geval mogen ze nadien nog wat meepraten over bijkomstige modaliteiten. Morrelen in de marge: daartoe dreigt de Vlaamse regering de essentiële stakeholders van het Vlaamse onderwijs te veroordelen. Terwijl net zij recht van spreken hebben. Nu. Nog voor het te laat is.

Is het wel zo slecht gesteld met ons s.o.?

Op basis van de nota Monard heeft minister van onderwijs Pascal Smet de vinger op de zere plekken van het Vlaams onderwijs gelegd. Te veel leerlingen blijven volgens hem zitten of moeten afhaken, veranderen voortijdig van richting of vallen ten prooi aan algehele schoolmoetheid. Dat geldt vooral voor kinderen uit een kansarme omgeving en/of van allochtone afkomst. Als het Vlaamse onderwijs al aantoonbaar goed is voor de sterken, dan is het blijkbaar niet sterk (genoeg) voor de zwakken. Geen weldenkend mens die eraan twijfelt dat problemen een adequate oplossing behoeven. *Al kan men zich afvragen of de situatie wel zo dramatisch is als de minister laat uitschijnen. PISA-onderzoek wijst uit dat het Vlaams onderwijs ook voor kinderen uit lagere klassen over het algemeen behoorlijk efficiënt is - met uitzondering van allochtone leerlingen.* Die blijken in het secundair onderwijs weliswaar meer vorderingen te maken dan autochtone leeftijdgenoten, maar starten veel vaker in zwakkere richtingen. Toch zou minimalisering hier al even verkeerd zijn als dramatisering.

Geen radicale structuurhervorming

Het kan - en moet dus - beter. De vraag is alleen: hoe? Met een radicale, ingrijpende verandering van het huidige onderwijssysteem of stap voor stap, volgens wegen van geleidelijkheid? Minister Smet kiest resoluut voor de eerste optie. De huidige onderwijsstructuur dient volgens hem gesloopt en vervangen door een nieuw systeem. Een systeem dat de bestaande onderwijsvormen zonder meer afschaft, de studiekeuze verder uitstelt, en alle leerlingen - met welk profiel dan ook - zo lang mogelijk een zo gemeenschappelijk mogelijk vakkenpakket aanbiedt. Een grote maatschappelijke bekommernis en niet minder grote politieke bevoegenheid doen de minister grijpen naar een beleidsinstrument dat zijn beste dagen allang gehad heeft. De alomvattende structuurhervorming die hij probeert door te drukken is een kwalijk staaltje van sociale ingenieurskunst, die in het verleden al te vaak tot desastreuze gevolgen heeft geleid. Het onverwerkte vso-verleden en het totale fiasco van de brutale onderwijservormingen bij onze noorderburen zouden de minister tot betere gedachten moeten brengen.

Troeven van huidige structuur

Een gloednieuwe structuur is trouwens volstrekt onnodig. Met het huidige systeem is inderdaad niets mis: het is precies zo ontworpen *dat het een zeer geleidelijke oriëntatie van alle leerlingen - ook die uit een kansarme omgeving - perfect mogelijk maakt*: een brede eerste graad die bedoeld is om de individuele talenten van alle leerlingen te ontdekken, een oriënterende tweede graad waar jongeren op basis van hun geobserveerde kwaliteiten en interesses kiezen voor een bepaalde studierichting zonder dat die keuze evenwel onherroepelijk is, een profilerende derde graad die zorgt voor verdere verdieping en voorbereiding op hogere studies of het latere beroepsleven.

Begeleiding van leerlingen optimaliseren

Dat het fameuze watervalstelsel desondanks nog altijd stevig overeind blijft, bewijst niet dat de structuur als zodanig rammelt en dus hoognodig aan vervanging toe is, wel dat ook een degelijke structuur op zich niet volstaat. Onderwijs is - ook en misschien wel vooral - mensenwerk. Bijgestaan door pedagogen en psychologen begeleiden onderwijzers, leraren en hun directeuren kinderen en jongeren in hun ontwikkeling, en in dat begeleidingsproces is ongetwijfeld ruimte voor verbetering. Door middel van punctuele, precies op de geconstateerde problemen afgestemde maatregelen.

Gedifferentieerde trajecten vanaf eerste graad

Zo kan en moet er (nog) meer worden geïnvesteerd in een permanente, op maat van elke individuele leerling toegesneden trajectbegeleiding - niet alleen bij de overgang van basis - naar middelbaar onderwijs, maar ook in de loop van het secundair onderwijs zelf en bij de overstap naar hogere studies. Zo'n permanente trajectbegeleiding dient te vertrekken van de feitelijke vaststelling dat niet alle kinderen op net hetzelfde moment klaar zijn om keuzes te maken: sommige kinderen weten al op relatief jonge leeftijd wat ze kunnen en willen, anderen hebben daar meer tijd voor nodig. Uitstel van studiekeuze tot veertien, vijftien jaar is misschien goed voor sommigen, maar slecht voor anderen.

Aanpak achterstanden in basisonderwijs ...

Overigens zijn alle deskundigen het erover eens dat de begeleiding en remediëring van kinderen - ook en vooral die met een *problematische* achtergrond -

in feite veel vroeger moeten aanvatten. De problemen dienen opgespoord en opgelost waar ze zich eerst en acuut stellen: in gezinsverband, in de peuterschool, in de kleuterklas, op de basisschool. Wie maatschappelijke ongelijkheid wil wegwerken door enkel of vooral het secundair onderwijs overhoop te halen spant in feite de os achter de ploeg. Het is trouwens naïef te geloven dat een radicale onderwijshervorming de samenleving zou verbeteren, rondt gevaarlijk haar taak al te zeer te willen verengen tot het uitwissen van sociale ongelijkheid. De school maakt de maatschappij niet (of toch maar in beperkte mate), draagt er wel volop de gevolgen van.

Herwaardering van tso en bso

Verder dient er dringend écht werk te worden gemaakt van een herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs. Die hoeven niet te worden afgeschaft of op een kunstmatige manier met het aso te worden samengesmolten; hun eigenheid dient integendeel te worden versterkt. Daarnaast moet het technisch onderwijs aantrekkelijker worden gemaakt voor alle jongeren met een wetenschappelijk-technisch profiel - ook jongeren die intellectueel sterk zijn en om die reden thans bijna uitsluitend de voorkeur geven aan het aso. Er moet daarom een rijker aanbod komen aan 'zware', cognitief veeleisende richtingen die de 'concurrentie' met sterke aso-richtingen moeiteloos aankunnen.

Ook het *beroepsonderwijs* verdient een forse injectie van mensen en middelen. Hoe dan ook zal een alomvattende structuurhervorming het diepgewortelde odium dat vandaag op bso en tso rust niet wegnemen. Het zal pas echt verdwijnen wanneer het besef doordringt dat ook het tso en bso volwaardige, maatschappelijk erg waardevolle opleidingen aanbieden.

Doorstroming van 'kansarmen' naar aso

Maar het aso kampt eveneens met een ernstig instroomprobleem. Er moeten meer specifieke maatregelen worden genomen om ervoor te zorgen dat kinderen uit een kansarme omgeving - 'autochtoon' of 'allochtoon' - makkelijker de weg vinden naar de studierichting die het best bij hun talenten aansluit en die daadwerkelijk de deur opent naar beroepen waar zij momenteel vrijwel geen toegang toe hebben. Dat kan uiteraard een wetenschappelijk-technische richting zijn, maar evengoed economie, wiskunde, moderne talen of - waarom niet - Latijn

en Grieks. Op dat vlak hebben zowel beleidsmakers als leraars in talloze scholen al heel wat inspanningen geleverd. Maar het is duidelijk dat hier nog meer moet - en kan.

Ook sterke leerlingen vaak te weinig uitgedaagd

Overigens verdienen alle kinderen gelijke ontplooiingskansen. Daar is iedereen het roerend over eens, het is wettelijk zelfs vastgelegd. Dat impliceert wel dat niet alleen meer moet worden ingezet op zwakkere leerlingen dan vandaag gebeurt, maar ook zogenaamd sterke leerlingen beter aan hun trekken moeten komen dan thans het geval is. De probleemanalyse van minister Smet is dan ook onvolledig en daardoor eenzijdig. *Wie de onderzoeksresultaten nauwkeurig en eerlijk bestudeert, kan er niet omheen: zowel op de basisschool als in het secundair onderwijs worden sterke leerlingen - ongeacht hun sociale herkomst - vaak te weinig uitgedaagd. Met alle gevolgen van dien. Het zou dom en onrechtvaardig zijn bestaande, aantoonbaar sterke onderwijsrichtingen in naam van meer maatschappelijke gelijkheid zonder meer te willen afschaffen of tersluiks te ontmantelen.*

Besluit en oproep tot dialoog

Economie is niet zonder meer maakbaar, zo liet Geert Noels zich onlangs in een krant ontvallen. Onderwijs is dat nog veel minder. Want onderwijs is bij uitstek mensenwerk. Jaar in jaar uit geven leraars en directeurs het beste van zichzelf om jongeren op te leiden en op te voeden. Als bevoorrechte stakeholders en ervaringsdeskundigen verdienen zij gehoord te worden. Minister Smet, betrek hen bij uw hervormingsplannen. Confronteer hen niet met een fait accompli, maar vraag om hun mening, ga met hen in dialoog. En wel nu. Nu het nog zin heeft.

Weet dat elke onderwijshervorming die niet breed door de basis gedragen wordt bij voorbaat tot mislukken gedoemd is. En houd rekening met de nuchtere historische waarheid die de bekende cultuurhistoricus Johan Huizinga ooit scherp formuleerde: niet elke vernieuwing is noodzakelijk een verbetering. De econoom Lord Maynard Keynes – toch niet bepaald een aartsconservatief of neoliberal! – verwoordde het positiever. Volgens hem volstaat het niet dat de beoogde toestand na een hervorming simpelweg een beetje beter is dan die ervoor. 'De nieuwe toestand moet véél beter zijn,' schreef hij, 'ter compensatie van het kwaad van de overgang.' Aan u, mijnheer de minister, om dat aan

te tonen. In debat, in dialoog. Ook en vooral met onze leraars en directeurs.

Lijst initiatiefnemers

- *Christel Apers, leraar aso, Sint-Michielscollege, Brasschaat
- *Stefaan Caenepeel, docent wiskunde, ingenieurswetenschappen, VUB
- *Peter De Roover, leraar tso, Scheppersinstituut, Deurne
- *Jan Genoe, docent elektronica, industriële wetenschappen en technologie, Katholieke Hogeschool Limburg.
- *Ellen Gysels, leraar aso, Regina Caelilyceum, Dilbeek
- *Erik Kempinck, directeur Technisch Instituut H. Familie, Brugge
- *Gerda Pannier, leraar tso en bso, Instituut Maris Stella Sint-Agnes, Borgerhout
- *Koen Van Kerrebroeck, leraar tso, Handelsschool Sint-Joris, Gent
- *Gert Partoens, docent letteren, KU Leuven
- *Peter Partoens, docent toegepaste wetenschappen en onderwijs, Plantijn Hogeschool, Antwerpen
- *Luc Pay, leraar aso, Sint-Michielscollege, Brasschaat
- *Koen Seynaeve, directeur Sint-Lodewijkscollege, coördinerend directeur Sint-Donaas, Brugge
- *Wim Van den Broeck, docent ontwikkelingspsychologie en educatiewetenschappen, VUB
- *Toon Van Hal, docent letteren, KU Leuven
- *Toon Van Houdt, docent lerarenopleiding letteren, KU Leuven
- *Eric Van Huffelen, directeur Sint-Jan Berchmanscollege, Westmalle
- *Wim Van Loon, leraar aso, Regina Caelilyceum, Dilbeek
- *Henri Verschelde, docent theoretische fysica, UGent
- *Frank Verstraete, Odysseus professor theoretische fysica, UGent

Commentaar

We verheugen ons over dit initiatief en over de representativiteit van de initiatiefnemers. Het bewijst eens te meer dat het verzet in alle onderwijskringen heel groot is. De belangrijke groep leerkrachten 3de graad lager onderwijs ontbreekt wel. Meer dan wie ook weten die leerkrachten uit eigen ervaring dat uitstel van studiekeuze e.d. heel nefast zou zijn - nog het meest voor de zwakkere leerlingen.

De meeste initiatiefnemers ondertekenden ook de Onderwijskrantpetitie. We zijn ervan overtuigd dat de 12.000 ondertekenaars van die petitie ook dit nieuw initiatief zouden onderschrijven. De initiatiefnemers vreesden eind augustus dat alles binnenskamers zou bedisseld worden en dat het debat zou stilvallen. Gelukkig was dit laatste nog niet het geval.

Directies leggen kritische vragen over hervorming s.o. voor aan Mieke Van Hecke (Hoofd katholiek onderwijs)

De bijdrage 'Verschil moet er zijn' in de krant 'De Tijd' van 3 september is de neerslag van een interview van Dries Bervoet en Barara Moens waarin ze een aantal kritische vragen van directeurs voorlegden aan Mieke Van Hecke (hoofd katholiek onderwijs). "Bij de start van het schooljaar wacht Mieke Van Hecke, baas van het katholiek onderwijs, de zware taak om de weerstand tegen de geplande hervorming van het middelbaar onderwijs te ontmijnen. *In het onderwijsveld blijkt de weerstand tegen een hervorming groot, blijkt uit een rondvraag bij directeurs van katholieke scholen. De hervormingen zullen de kwaal eerder vergroten dan oplossen, zo klinkt het. We leggen Mieke Van Hecke een aantal stellingen van directeurs voor.*

Stelling van Johan Boesman, directeur Sint-Lievenscollege, Gent: 'De lat voor iedereen gelijk willen leggen, is een nobel streven. Maar het zal voor nivellering en vervlakking zorgen.' MVH: "Dat is volstrekt onjuist. Ik heb soms de indruk dat niemand onze visietekst heeft gelezen, maar zich wel geroepen voelt om er in het wilde weg kritiek op te geven. Het is juist de bedoeling van de hervorming om elk kind volgens zijn eigen capaciteiten het beste onderwijs te bieden. Dat willen we doen door te differentiëren. De zwakkere leerlingen krijgen meer kans om bij te benen, maar tegelijk moeten de intellectueel sterkere leerlingen door verdieping meer uitgedaagd worden om te excelleren." (NvdR: *In elk interview sinds 9 mei pakt Van Hecke uit met de stelling dat de critici niet kunnen lezen of de visietekst niet eens gelezen hebben.*)

Directeur Boesman: 'Differentiatie is al moeilijk in klassen met leerlingen van hetzelfde niveau. Als het niveauverschil te groot is, wordt het helemaal onhaalbaar.' MVH: "Minister Smet mikt op heterogene groepen waarin gedifferentieerd kan worden. Wij geloven meer in een zo heterogeen mogelijk aanbod, waarbij je toch homogene groepen van leerlingen maakt. De theoretisch sterke kinderen en de praktisch aangelegde leerlingen horen in aparte groepen. Dat zal ook na de hervorming zo zijn." NvdR: *In de visietekst lezen we uitdrukkelijk dat het VVKSO opteert voor een gemeenschappelijke eerste graad met gemeenschappelijke leerplannen zoals het leerplan wiskunde van 2009 – en dit*

niettegenstaande de kritiek van de praktijkmensen op dit 'homogeen' leerplan. Nu opteert Van Hecke naar eigen zeggen voor een 'zo heterogeen mogelijk aanbod' in homogene klassen.)

MVH: "We willen kinderen in de eerste graad wel laten proeven van een zo breed mogelijk pakket taal, technologie, wiskunde en wetenschap. Zo kunnen ze ontdekken waar hun talent ligt. Maar het is niet de bedoeling alle kinderen dezelfde vlakke eenheidsworst te serveren. Wie dat gelooft, beledigt mijn intelligentie en die van mijn medewerkers." (NvdR: *Zo'n breed vakkenpakket is roos-tertechnisch niet mogelijk en is nivellerend.*)

Stelling van een directeur van een jezuïetencollege: 'Als scholen het hele continuüm van een opleiding moeten aanbieden, is schaalvergroting de consequentie. Terwijl de grote kracht van het Vlaams onderwijs net de concurrentie is tussen sterke autonome scholen.' MVH: "Denk je nu echt dat ik een van de sterktes van ons onderwijs, de vrije autonomie van onze scholen, met één pennentrek wil wegvegen?" (NvdR: *in VVKSO-teksten lezen we uitdrukkelijk dat een bredere eerste graad met een breed vakkenaanbod niet mogelijk zal zijn in scholen met een eerder kleine eerste graad wegens het kleine aantal leerlingen en het ontbreken ook van de nodige infrastructuur.*)

Stelling van Hans Warniers, directeur van de Zusters Maricolen, Maldegem: 'Het echte probleem is niet de structuur van ons onderwijs, maar de mentaliteit. Zolang ouders vinden dat een beroep als bakker of bouwvakker minderwaardig is voor hun kind, zal er niets veranderen.' MVH: "Dat klopt. Dat wil toch niet zeggen dat we ons meteen de moeite kunnen besparen om het tij te keren. Het is logisch dat je leerlingen met een intellectuele gave voor hun maatschappelijke verantwoordelijkheid plaatst. Alleen zou het bijzonder fout zijn om diezelfde eis niet te stellen aan de intellectueel minder sterke leerlingen." (NvdR: *Eén van de belangrijkste kritieken luidt dat vooral ook de zwakkere leerlingen de dupe zijn van een gemeenschappelijke eerste graad omdat ze dan met te veel theorie en met te abstracte wiskunde e.d. geconfronteerd worden en gedemotiveerd geraken.*)

Stelling van een directeur Jezuïetencollege: 'De hervorming is een volgende stap in de verneoliberalisering van het onderwijs. Dat moet kant-en-klare werknemers voor de arbeidsmarkt afleveren in plaats van kritische, algemeen gevormde burgers'. MVH: "Zolang ik hoofd ben van het katholiek onderwijs zal de hoofdopdracht blijven sterke persoonlijkheden met een goed gevoel voor maatschappelijke verantwoordelijkheid te vormen."

(NvdR: Vooral ook directeurs van aso-scholen stellen dat er algemene 'aso'-richtingen moeten blijven bestaan die minder afgestemd zijn op de arbeidsmarkt en die toegang verschaffen tot een breed gamma van hoger/universitair onderwijs. Geen enkel land denkt eraan in de hogere cyclus het onderscheid tussen 'algemene' richtingen en meer beroepsgerichte op te doeken. Ook het VVKSO wekt ten onrechte de indruk dat men in de meeste landen de onderwijsvormen heeft opgedoekt.)

Vraag van redactie van De Tijd: Hoe zal de hervorming verder verlopen? MVH: "Ik hoop dat er tegen het einde van de legislatuur vooral een gedeelde visie is op de toekomst van het secundair onderwijs. Eens het draagvlak er is, kan je nog wachten met de stemming van het decreet tot het begin van de volgende legislatuur. *Zelfs als we iedereen meekrijgen, dan nog wordt de hervorming een werk van decennia. Ik zal heel blij zijn als de hele hervormingsoperatie over twintig jaar afgerond is.* Mijn prioriteit is nu de richting vastleggen, de concrete invulling van de plannen is de volgende stap.é *(NvdR: De beleidsmensen en de koepels van de zuilen zijn al 10 jaar met deze hervorming bezig. Toch durft of kan niemand nog steeds niet zeggen hoe de concrete invulling er zal uitzien. MVH wil dat eerst een algemene richting wordt vastgelegd en goedgekeurd, maar de uitvoerbaarheid en de gevolgen van een structuurhervorming worden pas echt duidelijk als men de concrete invulling kent. Dan zal men o.a. merken dat de beloofde invulling van de gemeenschappelijke eerste graad roostertechneisch alleen al niet haalbaar is.)*

MVH: "Daarbij is het absoluut niet de bedoeling om onze visie eenzijdig op te leggen. Als we het vertrouwen willen krijgen, zullen we het onderwijsveld veel competentieondersteuning en tijd moeten geven." *(NvdR: Als de katholieke koepel het onderwijsveld wil meekrijgen zal het in de eerste plaats moeten luisteren naar de praktijkmensen.)*

MvH werd ook gevraagd wat ze dacht van minister Smet . MVH: "Minister Smet is zeker niet onbe-

kwaam ... Maar ik mis wel moed. Hij heeft een soort koudwatervrees om te trancheren. Hij luistert naar wat je zegt, maar het is een illusie te denken dat hij iedereen op dezelfde golflengte al krijgen. Volgens mij heeft zijn gebrek aan durf ook te maken met een gebrek aan inzicht in het onderhandelingspel. Als minister moet je ondanks het getier van het middenveld kunnen inschatten hoe groot je speelruimte nog is. Ik vraag me soms af of Pascal Smet dat eigenlijk wel kan." *(NvdR: We kregen de voorbije maanden de indruk dat ook Van Hecke zelf niet meer gelooft in een grote hervorming. Van Hecke en Smits hadden ook kunnen weten dat de weerstand tegen hun voorstellen binnen het eigen net heel groot is, maar ook zij probeerden de indruk te wekken dat er een grote consensus bestond. Het is ook al te gemakkelijk de zwarte piet enkel naar de minister door te schuiven.)*

Kritiek op standpunten Mieke Van Hecke vanwege bedrijfsleider David Ducheyne

"Kunnen we misschien uitgaan van de algemene doelstelling van het onderwijs? Dat is iemand sterker maken. De minder en meer getalenteerde sterker maken vergt een andere aanpak. Van waaruit starten? Vanuit de aanwezige sterkten van het kind, de jongere. Niet vanuit de zwaktes. Dat vereist individualisering, te vergelijken met wat coaching doet. Zoeken naar individuele oplossingen is evenwel duur.

Daarom breng je het best mensen samen met een gelijkaardige aanleg op een bepaalde moment. Misschien nog niet in het lager onderwijs. Zeker in het secundair onderwijs. Het uitstellen van de keuze en het opofferen van de eerste graad vind ik desastreus. Nu reeds zijn er vakken in het aso geïntroduceerd die voor sommigen een enorm tijdsverlies betekenen. Mijn dochter heeft in het eerste jaar een houten treintje (met licht) gemaakt en het tweede jaar een houten kist. Leuk, maar onnodig. Het interesseert haar niet en ze is niet bijzonder getalenteerd hiervoor. (NvdR: ook wij vrezen dat het na 40 jaar nog steeds niet duidelijk is hoe men de meeste leerlingen kan motiveren voor een 'algemeen' vak 'technologie'. Leerlingen die momenteel concrete technische opties volgen, kan men wel motiveren.)

Het gekke van de zaak is dat individualisering moet leiden tot het creëren van homogeneren groepen. Mensen samen brengen met gelijkaardige talenten is een vorm van individualisering. Iedereen door dezelfde molen draaien is het niet erkennen van deze diversiteit. Bovendien leidt het te lang wachten met oriëntering tot nivellering. Wat willen we: toptalenten kweken of iedereen meekrijgen? Er is een probleem wanneer democratisering van onderwijs leidt tot nivellering van de kwaliteit er van. Ik denk dat iedereen er beter van zal worden als elk kind volgens de eigen aanleg etc. een toekomst kan opbouwen."

Vlaamse ingenieurs wijzen hervormingsplan secundair onderwijs af Hervorming zal ook leiden tot minder ingenieursstudenten, enz.

Samenstelling: Raf Feys

Inleiding

Uit een recente enquête bij de Vlaamse ingenieurs blijkt dat deze de hervorming afwijzen. Op de website [www. engineeringnet.be](http://www.engineeringnet.be), in ILYA-blad van IE-Net van september j.l.; en in Knack ITM (Industrie Technisch Management) van 30 augustus vonden we een voorstelling en bespreking van de enquête. Volgens bijna 80 % van de jongere deelnemers (tot 30 jaar) levert het huidige systeem goede resultaten op. 66% van 1.750 door ie-net ondervraagde bio-, burgerlijk en industrieel ingenieurs bestempelt de onderwijshervorming als een verslechtering. Onze toekomst staat op het spel'. Merkwaardig genoeg besteedde geen enkele krant aandacht aan deze enquête en bevraging. Ook door minister Smet en de hervormers werd ze gewoon doodgezwegen.

Minister Smet, G. Monard, de hervormers ... beweren steeds dat hun voorstellen gesteund worden door het bedrijfsleven. De 1750 ondervraagde ingenieurs die dicht bij het bedrijfsleven staan, denken daar blijkbaar anders over. In een poll van de *Nelectra Federatie* voor de Elektrosector stelde men eveneens vast dat het merendeel van de leden tegenstander was van de hervorming.

Resultaten enquête en commentaar

Gedelegeerd bestuurder *Hans Romaen*: "Verandering roept weerstand op. Dat is ook zo met het voorstel dat momenteel op tafel ligt rond de hervorming van het secundair onderwijs. Maar als 66% van de huidige dragers van een ingenieurs-titel die hervorming een verslechtering vindt, en heel weinig ingenieurs er een vooruitgang in zien, is er meer aan de hand."

Daarom ventileerde *Romaen* als spreekbuis van de Vlaamse ingenieurs zijn bezorgdheid in een Belga-persbericht. We lazen o.a.: 'Het huidige voorstel voor een brede, gemeenschappelijke eerste graad in het secundair onderwijs zal er ook toe leiden dat er minder ingenieursstudenten vanuit het s.o.naar de universiteiten doorstromen'.

Huidige systeem presteert vrij goed

De enquête in kwestie werd gevoerd in augustus 2012 en mag als een representatief staal voor de hele ingenieursgemeenschap beschouwd worden. 38% van de deelnemers is jonger dan of is 30 jaar. 38% situeert zich in de leeftijdscategorie 31 - 50 jaar; 24% is ouder dan 51 jaar. *De meerderheid van de deelnemers (76%) geeft aan dat het huidige secundair onderwijs er perfect in slaagt om jongeren op hun 18de, in functie van hun vaardigheden, op de juiste plaats in de maatschappij terecht te laten komen.*

"Het onderwijssysteem zoals we het nu kennen, levert heel goede resultaten op", zegt *Hans Romaen*. De huidige vorm van aso, tso en bso slaagt erin dat zoveel mogelijk jongeren overeenkomstig hun talenten op de juiste plaats terecht komt op 18 jaar. "Jongeren kunnen zich op de goede manier ontplooiën en ontwikkelen en zo hun weg vinden naar een succesvol bestaan. De deelnemers aan de enquête zijn het er daar unaniem over eens: 76% beaamt dit en bij de jongere deelnemers (tot 30 jaar) loopt dit percentage zelfs op tot 78,5%."

75% van de respondenten bevestigt de stelling dat er vanaf het eerste jaar een richting moet zijn met een sterke wiskundige, wetenschappelijke en technologische invulling. Voor de latere kandidaat-ingenieurs is een ruime interesse in en grondige kennis van de basiswetenschappen wiskunde, fysica, chemie en biologie immers noodzakelijk. 2 op 3 geeft ook aan dat er in de huidige vorm van het secundair onderwijs voldoende ruimte is om ingenieurstantent te ontdekken en te ontwikkelen."

Uitstel studiekeuze & nivellering is verarming

Romaen: "Wij menen dan ook dat een gemeenschappelijke eerste graad van twee jaar, voor alle leerlingen, te lang duurt. Sluimerend talent voor techniek en wetenschappen riskeert niet voldoende tot ontplooiing te komen. Het is immers vandaag niet duidelijk of de leerlingen die hier aanleg voor hebben ook de kans zullen krijgen om op een voldoende hoog niveau en met de nodige diepgang de

leerstof in te oefenen. Dat is, zeker voor een opbouwwak als wiskunde, nodig om op het einde van zes jaar secundair onderwijs een kwalitatieve instroom o.a. in een ingenieursrichting mogelijk te maken."

"Nivellering zou dus een verarming betekenen. We hebben een onderwijsvorm nodig waarbij we kinderen in het brede veld van heel abstract tot heel concreet elk op hun niveau kunnen aanspreken. Alleen zo kan de instroom van de ingenieurs vanuit het onderwijs naar onze economie verzekerd worden. De huidige hervorming houdt daar geen rekening mee."

Geen draagvlak voor hervormingsvoorstel

"Het voorstel tot hervorming wordt door 66% als een verslechtering bestempeld", zegt Hans Romaen. "De resultaten van de enquête geven duidelijk aan dat de afschaffing van het onderscheid tussen aso, tso, bso, kso en de invoering van een brede algemene eerste graad niet als een verbetering worden gezien."

Diverse redenen worden aangehaald. De voornaamste hebben te maken met demotivatie van de leerlingen, een verlaging van het behaalde niveau, en het feit dat een uitstel met 2 jaar voor het maken van de studiekeuze geen nut heeft."

Commentaar: de ondervraagde ingenieurs beklemtonen terecht dat onze gedifferentieerde eerste graad en onze gedifferentieerde studierichtingen veel mogelijkheden en voordelen bieden. De hervormers gaan er ten onrechte van uit dat onze eerste graad omwille van zijn differentiatie (opties) een probleemcyclus is en dat in de hogere leerjaren de differentiatie in aso, tso, bso en kso nefast is. Hun visie sluit aan bij deze van de overgrote meerderheid van de leraars en directies.

Onvoldoende voorbereiding op hoger onderwijs en universiteit

"Romaen stelt verder. "Als je pas na 2 jaar een keuze moet maken op je 14de, blijft er maar 4 jaar over om het niveau te behalen dat hogescholen of universiteiten verlangen. De huidige zes jaar zijn echt geen overbodige luxe om leerlingen de bagage mee te geven die ze nodig hebben voor hun verdere studies."

In de voorstelling van de enquête in *Ylia*-blad lezen we ook: "Bovendien lijken in het voorstel slechts twee van de zes voor de eerste graad voorgestelde belangstellingsgebieden te passen in een voorbereidingstraject voor ingenieursopleidingen: 'techniek en wetenschappen' en 'natuurwetenschappen'. Als je nagaat welke domeinen daar in de tweede graad op aansluiten, bereidt op een totaal van 21 domeinen enkel 'natuurwetenschappen en wiskunde' voor op ingenieursstudies. Hieruit moeten echter ook studenten voor wetenschappen, geneeskunde enz. worden gerekruteerd."

Commentaar: ook OESO-onderwijstopman Dirk Van Damme stelde tijdens zijn lezing op de VLOR-startdag van 17 september: "Het is van belang om jonge mensen tijdig in een traject te krijgen dat het best beantwoordt aan hun talenten. 'Higher order cognitive skills' kunnen maar ontwikkeld worden in een zekere mate van inhoudelijke specialisatie die tijd vergt (zowel voor eerder abstract-cognitieve als voor eerder beroepsgerichte richtingen)".

Cruciale rol voor leerkrachten

De kwaliteit van ons onderwijs hangt niet enkel af van structuren. Welk onderwijsmodel ook ingang vindt, de rol van de leerkrachten, hun competenties, kunde en enthousiasme is cruciaal om elk onderwijsproject te doen slagen. Hun stem mag dus niet ontbreken in het debat. Misschien loont het ook om hen opnieuw meer vrijheid te geven en het dirigistisch karakter van de leerplannen, alsook de administratieve plichtplegingen, wat af te bouwen.

Oproep tot debat

De ingenieursvereniging wil door de bekendmaking van de resultaten van deze enquête oproepen tot debat. "Wij staan open voor veranderingen in het huidig onderwijssysteem, op voorwaarde dat het gaat om verbeteringen. Met het voorstel zoals het er nu ligt, gaan we geen ideale instroom aan ingenieurs creëren, noch kwantitatief, noch kwalitatief. En dat zal ten koste van onze toekomstige welvaart en economie gaan." besluit Hans Romaen.

Noot: In haar advies over de hervorming poneerde ook de Vlaamse Raad voor Wetenschap en Innovatie (VRWI) op 27 januari 2011: "Zullen getalenteerde jongeren nog voldoende worden gestimuleerd om aan de uitdagingen en de complexiteit van de Vlaamse kennismaatschappij tegemoet te komen?"

Commissie onderwijs over hervorming s.o. en Itinera-studie op 20 september: timing; structuurhervorming is niet wenselijk en haalbaar

Samenstelling en commentaar: Raf Feys

In het verslag van de vergadering van de commissie onderwijs van 20 september troffen we een aantal kritische uitspraken aan over de hervorming van het secundair onderwijs. Ook het Itinera-rapport van eind augustus kwam ter sprake. We citeren even.

Jos De Meyer (CD&V): geen grote hervorming, werken aan verbeterpunten. Voor De Meyer is een grote structuurhervorming niet nodig en haalbaar: *“Ik heb als lid van de commissie minister Van den Bossche meegemaakt, ook Baldewijns, Vanderpoorten en Vandenbroucke. Eigenlijk is geen van hen erin geslaagd om de trein van de hervorming van het s.o. in beweging te brengen en van spoor te laten veranderen. Ik denk, dat dat eigenlijk bijna onmogelijk is.*

Ik denk dat het beter is om een aantal wagons van spoor te doen wijzigen en die in de juiste richting te laten rijden. Het is essentieel dat we werken aan een aantal verbeterpunten. Misschien moeten we kiezen voor de meest pragmatische oplossing, ten bate van de kinderen, om toch enkele stappen te kunnen zetten.” Volgens De Meyer is de door Smet vooropgestelde timing niet meer haalbaar aangezien er nog steeds geen conceptnota is en de minister beloofde dat er een jaar voor consultatie achteraf zou uitgetrokken worden. Hij vroeg: *“Mogen we ervan uitgaan dat voor deze fase hoe dan ook in een jaar tijd wordt voorzien, zelfs indien dit ertoe zou leiden dat de uitvoeringsfase later dan gepland van start zou gaan? Het lijkt me uitermate belangrijk met de betrokkenen een stabiel draagvlak te creëren.”*

Elisabeth Meuleman (Groen - en vurige voorstander van een radicale hervorming) was het geenzins eens met De Meyer en vreesde dat er van de geplande hervorming weinig in huis zou komen en dat alles binnenskamers zou bedisseld worden binnen een werkgroep met afgevaardigden van de regeringspartijen.

Minister Smet antwoordde dat hij een voorstel van timing had uitgewerkt: *“Het regeerakkoord is onze bijbel. Op het einde van deze legislatuur, juni 2014, moet er een ontwerp van decreet zijn over het secundair onderwijs, of een masterplanontwerp van*

decreet, dat voldoende gedragen is. Ik heb nooit gezegd dat we in 2014 zouden starten, maar wel dat dan duidelijkheid moest bestaan over de hervorming en dat het dan zes tot twaalf jaar zou duren vooraleer de hervorming volledig kan worden uitgevoerd. Buiten mijzelf weet op dit moment niemand wat ik over die hervorming denk. Ik heb dat nog tegen niemand gezegd. Ik heb zelfs tegen niemand gezegd waar ik uiteindelijk wil landen met die hervorming. Ik heb immers als eerste opdracht het debat te organiseren.

De regering heeft onlangs beslist dat we een plan van aanpak hebben en dat de minister van Onderwijs dat samen met de interkabinettenwerkgroepen en de volksvertegenwoordigers opnieuw zal bekijken. Dat doen we op dit moment. We zullen daarvoor de nodige tijd nemen. Ondertussen zal, parallel, met het veld worden gesproken. Dat gebeurt ook op dit moment. *We zullen zien of we begin volgend jaar of misschien nog wat later met een voorstel kunnen komen, dat opnieuw aanleiding zal geven tot een debat in de samenleving.* Dan zal de regering, zoals het regeerakkoord stelt, ten laatste in juni 2014 met een gedragen voorstel komen. *We moeten oppassen met tussentijdse timingen, streefcijfers of vooropgestelde streefdata.* Maar dat vind ik allemaal niet zo belangrijk. Ik heb dat hier ook al gezegd. Als we wat meer maanden nodig hebben, laat ons die dan maar nemen. In het licht van de geschiedenis en van *het feit dat het de afgelopen twintig jaar nooit is gelukt om het secundair onderwijs te hervormen*, zal dat het verschil niet maken.”

Commentaar: *Smet geeft toe dat een en ander binnenskamers zal bedisseld worden, maar belooft tegelijk dat er ook met het veld gesproken zal worden. Zelf dringen we wel al jaren vruchteloos op een gesprek aan. We krijgen de indruk dat Smet, VVKSO ... enkel in gesprek gaan met critici die ze hopen nog te kunnen overtuigen van hun ongelijk. Maar ook dit lijkt naar verluidt tegen te vallen.*

Gerda Van Steenberge (onafhankelijk lid) poneerde dat al in het actualiteitsdebat van 27 juni duidelijk was gebleken dat *“de meesten, de hervorming niet wensten. Zij stelde verder: “Bij het begin van het*

nieuwe schooljaar hebt u weer uitspraken gedaan over de hervorming. *Ik had toch de indruk dat u enigszins bent gemilderd in uw uitspraken.* U zei dat we de hele hervorming eens grondig moeten bekijken en dat de conceptnota niet te nemen of te laten is. U was toch al veel milder dan vroeger. Zijn de regeringspartijen het ondertussen eens over het tijdspad en verder niet alleen over de timing maar vooral over de inhoud?"

Boudewijn Bouckaert (LDD) over studie van Duyck en Anseel. *Bouckaert* wees eens te meer op de foute uitgangspunten van de hervorming. Hij wou weten wat minister Smet dacht van de recente studie van de professoren Duyck en Anseel. Hij gaf eerst een overzicht van de belangrijkste conclusies: de studie van *Woessmann* die aantoonde dat de leerprestaties in Vlaanderen niet meer, maar opvallend minder samenhangen met de sociale afkomst en de studies waaruit blijkt dat 'early-tracking' (vroeg opplitsing en studiekeuze) een positief effect heeft op de leerprestaties van de sterke, gemiddelde en de zwakkere leerlingen. Hij wees erop dat minister Smet zich te eenzijdig baseerde op de stellingen van enkele sociologen over 'sociale aspecten', maar geen rekening hield met studies over de negatieve *cognitieve* aspecten en effecten van de hervorming.

Bouckaert stelde verder dat zelfs de Gentse sociologen *Van Houtte en Boon* nu veel meer dan voorheen de sociale impact op de studiekeuze in sterke mate relativeren. "Men mag dus de impact van SES niet te veel overschatten en dus kan dat als grote reden voor de hervorming en een *comprehensieve* eerste graad mij niet overtuigen. De met zekerheid geponeerde stelling dat het s.o. omwille van deze reden moet worden hervormd, lijkt me toch ondergraven door de *Itinerastudie* van Duyck en Anseel."

Ontwijkend antwoord van minister Smet:

"De *Itinerastudie* verbaast me niet, want ik had al met mensen van *Itinera* gepraat, informeel, vooraf. *Ik wil luisteren naar argumenten en zelfs van mening veranderen als dat nodig is.* In deze kwestie moet ik zelfs niet van mening veranderen, want ik heb enkel een debatnota op tafel gelegd en geen standpunt van mij of van de regering. Mijn oriëntatienota was geen standpunt, maar een debatnota. (*NvdR: Smet vertelt hier onzin. Zowel de nota van Monard als deze van minister Smet gaan er precies vanuit dat de sociale discriminatie groter is dan elders, de zwakke leerlingen meer gediscrimineerd*

worden en er dus een grote structuurhervorming nodig is, enz.) Smet: "De Itinerastudie (lees: de studie van Duyck en Anseel) focust op de effecten van uitstel van studiekeuze en op cognitieve competenties. Men zegt mij dat het om een nogal selectieve lezing van de wetenschappelijke literatuur gaat. Zij steunen voornamelijk op één bron: een meta-analyse van Rinderman & Ceci."

Commentaar: *zij en wij steunen op tal van studies. Zo kwam Woessmann tot de bevinding dat de invloed van de sociale afkomst het kleinst is in Vlaanderen, precies het omgekeerde van hét uitgangspunt van de hervorming. Het gaat in de Itinerastudie over veel meer dan uitstel van studiekeuze, en ook dit deelthema is op tal van studies gebaseerd.)*

Smet poneerde verder: "Bovendien gaat die studie van Rinderman & Ceci niet in de eerste plaats over het verband tussen uitstel van studiekeuze en leerlingenresultaten. *Er zijn andere studies, maar het is duidelijk dat er geen wetenschappelijke consensus is over het verband tussen uitstel van studiekeuze en leerprestaties.* We gaan die studie niet in de vuilbak gooien. Misschien gaan we ze wel weerleggen of tegenargumenten vinden, dat zal uit het debat moeten blijken. Maar nogmaals, elk alternatief kan aan bod komen. Ik zal alle voorstellen bekijken."

Commentaar: *Smet wringt zich in alle bochten om een antwoord te ontwijken. Toen wij de vorige jaren al wezen op de door Duyck en Anseel aangehaalde studies, werd dit door de hervormers ook steeds doodgezwegen. Met onze gestoffeerde analyses slaagden we er wel in veel onderwijsmensen en politici te overtuigen. Ook steeds meer onderwijskundigen, psychologen en professoren bekritisieren de hervorming. En Smets vier sociologische supporters verkozen de voorbije maanden het stilzwijgen.*

Noot. Pascal Smet stelde op een bepaalde moment dat het debat over comprehensief onderwijs al 20 jaar geleden is gestart. Inderdaad. De blunders over zittenblijven - 9 à 10 % in eerste jaar i.p.v. 3,3 % - in het rapport 'Het educatief bestel in België' van 1991 van G. Monard e.a. leidden toen al tot de foute conclusie dat onze eerste graad dé probleemcyclus was. Al 20 jaar doen we met Onderwijskrant ons best om die kwakkels en stemmingmakerij te bestrijden. Toen ook prof. Jan Van Damme in 1994 vaststelde dat er maar 3,3 % zittenblijvers waren, wilden Monard en co hun blunder niet rechtzetten. In ons interview in 2001 met minister Marleen Vanderpoorten luidde haar antwoord: "Waarom zou ik jullie geloven en niet mijn topambtenaren".

“Groeperen van leerlingen naargelang leerniveau levert een beter leerresultaat op dan gemeenschappelijke eerste graad”

Gentse psychologen Wouter Duyck en Frederik Anseel weerleggen foute uitgangspunten

Samenvatting : Raf Feys & Pieter van Biervliet

1 Inleiding: Gentse psychologen over hervormingsdebat en hun studie-opzet

Wouter Duyck, professor cognitieve psychologie UGent, publiceerde in het kader van het mei-juni debat over de hervormingsplannen drie bijdragen – vooral bekeken van uit zijn vakdiscipline, de cognitieve psychologie. De tweede bijdrage over *‘Wetenschap en politiek in het onderwijsdebat’* verscheen enkel als opiniestuk op de website *deredactie.be* op 6 juli. Ze was mede bedoeld als een antwoord op bijdragen van Jacobs, Van Houtte, Nicaise, Elcharidus ... waarin deze de indruk wekten dat zij de waarheid over de hervorming, over ongelijkheid en erfelijkheid, uitstel studiekeuze, heterogene klassen ... in pacht hadden. *Duyck* betreurde dat de stem van sociologen veel luider klonk in dit debat dan die van onderwijskundigen en psychologen. Dit stimuleerde hem tot een paar bijdragen over de hervorming. Een basisstelling van *Duyck* luidde: *“Alle wetenschappelijke studies tonen aan dat een vroege differentiatie van studierichtingen een positief effect heeft op de leerprestaties.”* *De resultaten tonen aan dat leerlingen vroeg groeperen op basis van cognitieve (intellectuele) capaciteiten leidt tot betere leerprestaties en hogere scores op taal- en wiskundetests.* Deze conclusie staat haaks op de loze beweringen van de vier onderwijssociologen en van de protagonisten van de hervorming.

In de vorige *Onderwijskrant* - nummer 162 – kwamen deze bijdragen al aan bod. Recentelijk doken *Duyck* en zijn collega *Frederik Anseel* nog dieper in internationale en Vlaamse onderzoeksrapporten om na te gaan wat de effecten kunnen zijn van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad (het eerste en tweede jaar) van het s.o. waarbij de studiekeuze wordt uitgesteld. De opbrengst van die studie van de twee Gentse psychologen werd eind juni uitgegeven als rapport van het *Itinera Institute*. *Om dit uitgebreide rapport meer toegankelijk te maken, vatten we de belangrijkste conclusies samen.*

In de inleiding stellen de onderzoekers dat in de eerste helft van 2012 in de Vlaamse media een hevig debat woedde omtrent de hervormingsplannen voor het s.o. Het is volgens hen normaal dat

voor het onderwijsveld een dergelijk plan tot veel commotie leidt. *“Het onderwijs verdient dan ook de vele aandacht die het kreeg”*. De twee professoren laten zich dus heel lovend uit over het debat.

We lezen verder: *“Het uitbreken van dit debat leidde echter ook tot de nodige commotie en wrevel in de politieke geleding, met een Vlaamse Minister-President die zelfs voor de camera’s van Villa Politica expliciet opriep om het debat niet ‘op straat’ te voeren. Verrassender nog was de vaststelling dat politici (zelfs binnen de coalitie), maar ook academici het niet volmondig eens waren over deze leidende basisprincipes van de hervorming, waardoor het verzekeken van het noodzakelijke brede draagvlak voor de concrete invulling van de plannen plots niet meer zo evident lijkt.”*

De Gentse professoren willen met hun *‘discussion paper’* de verdere discussie verduidelijken en bevorderen door het aanbrengen van wetenschappelijke gegevens. Zo besteden ze veel aandacht aan de belangrijkste te verwachten gevolgen van het uitstellen van de studiekeuze in de gemeenschappelijke eerste graad, van een latere differentiatie tussen de verschillende studierichtingen in het secundair onderwijs. Ze bekijken de studies over ‘vroege’ differentiatie (in Vlaanderen vanaf de eerste graad), van zgn. *early tracking*, de gangbare wetenschappelijke term. *“In een dergelijk systeem worden leerlingen die bepaalde kenmerken delen (cognitieve vaardigheid, interesses,...) samen gebracht in dezelfde klassen. De basisredenering hierbij is dat dit leerkrachten helpt het onderwijs beter af te stemmen op de leerlingen. In ‘sterke’ klassen kan dan bijvoorbeeld meer leerstof behandeld worden, terwijl in ‘zwakkere’ klassen basiskennis en vaardigheden vaker geoefend kunnen worden.”* In deze bijdrage bekijken we de o.i. belangrijkste basisstellingen en conclusies uit hun recent studierapport.

Naast de studies over *early tracking*/vroege studiekeuze besteden ze ook aandacht aan studies in verband met de invloed van de familiale achtergrond op de leerprestaties.

2 Prestatiekloof wijst geenszins op sociale ongelijkheid!

Duyck en Anseel: “De tegenstanders van *early tracking* (vroeg opdeling en studiekeuze) stellen vaak dat de initiële keuze voor één van de onderwijsstrategieën heel sterk bepaald wordt door de sociale afkomst van de leerlingen, hun zgn. socio-economische status (SES). Hierbij wordt dan aangenomen dat kinderen uit eerder lagere socio-economische milieus, ongeacht hun talenten, cognitieve capaciteiten of interesses, vaker voor bso en tso kiezen, terwijl kinderen uit gegoede milieus (hoge SES) vaker voor aso richtingen kiezen. Dit fenomeen wordt door de politieke beleidsmakers en in de diverse opiniebijdragen *ongelijkheid* genoemd.

Problematisch hierbij is echter dat merkwaardig genoeg vaak geen onderscheid gemaakt wordt tussen ongelijkheid in cognitieve of leerprestaties (=prestatiekloof) enerzijds en ongelijkheid in termen van socio-economische (discriminerende) invloeden op schoolprestaties. Zo wordt een onvermijdelijke en wenselijke variatie in leerprestaties, de zgn. prestatiekloof tussen leerlingen uit de hoogste en laagste milieus, onterecht verward met ongewenste sociale discriminatie. De vaststelling dat leerlingen verschillende leerprestaties leveren is op zich immers geen probleem en is onvermijdelijk. Leerlingen hebben immers verschillende cognitieve basisvaardigheden (intelligentie) en motivaties. Gelijke leerprestaties (kleinere kloof) nastreven zou dan ook per definitie impliceren dat de talenten van sommige leerlingen onvoldoende benut worden.

Zo wordt ook om de negatieve sociale effecten van *early tracking* te staven vaak verwezen naar een studie van Hanushek en Woessmann (2006) in *The Economic Journal*. In deze studie wordt echter nooit onderzocht of *early tracking* leidt tot (of *interageert met*) sterkere sociale effecten (SES), enkel of *early tracking* leidt tot meer *variatie* in leerprestaties. Een grotere prestatiekloof op zich is niet noodzakelijk een probleem, gezien een systeem waarbij een groep even goed presteert, en een andere groep (boven het gemiddelde) beter presteert, ook een grotere variatie tot gevolg heeft. Daar kan moeilijk iemand tegen zijn. (NvdR: *Duyck en Anseel stellen terecht dat minister Smet Nicaise, Jacobs en Van Houtte,... foute conclusies trekken uit de studie van Hanushek en Woessmann en dat het nastreven van zo'n klein mogelijke prestatiekloof nivellering in de hand werkt.*)

Uit een andere studie van dezelfde auteurs (die bijna nooit aangehaald wordt) blijkt overigens dat de sociale effecten op de leerprestaties vanuit internationaal perspectief bekeken in Vlaanderen net heel beperkt zijn (zie punt 4 over *Sociale Effecten in het Onderwijssysteem*).

3 Invloed van cognitieve aspecten & intelligentie ontbreken in 'officieel' discours

“In Vlaanderen komt de academische inbreng in debatten omtrent onderwijsbeleid vooral vanuit onderwijssociologische hoek (zie de frequente bijdragen van collega's Van Houtte, Nicaise, Jacobs, Elcharodus). Gezien de eigen oriëntatie en interesse van dat vakdomein is het evident dat onderwijssystemen dan ook vooral vanuit sociale effecten en interpretaties geëvalueerd worden. Een potentieel problematisch gevolg hiervan is dat cognitieve aspecten van het onderwijs, alsook cognitieve interindividuele verschillen tussen leerlingen onderbelicht worden. Indien men b.v. een invloed rapporteert van de SES op de studiekeuze, is het van essentieel belang hierbij te controleren voor cognitieve vaardigheden, gezien SES en intelligentie tamelijk hoog gecorreleerd zijn (e.g. $r = 0.38$, Levine, 2011, *Personality and Individual Differences*). Dit impliceert dat men steeds moet verifiëren welk deel van de gevonden effecten *sociale* effecten zijn, en wat *een gevolg is van onderliggende cognitieve vaardigheden*. Dit onderscheid ontbreekt vaak in de argumentatie (en eigenlijk ook soms in de sociologische bronnen waarnaar verwezen wordt).” (NvdR: *de invloed van de SES-factor scholingsniveau van de ouders drukt mede de invloed uit van de cognitieve aanleg, en niet louter van sociale factoren.*)

Door de nadruk op sociale effecten en variatie in schoolprestaties worden de effecten van al dan niet *early tracking* op de leerprestaties zelden aangehaald in het debat. In deze paper besteden we dan ook de meeste aandacht aan een literatuurstudie omtrent de effecten van *early tracking* op leerprestaties (cognitieve effecten).

Een begrip dat ontbreekt in het (officieel) debat is *intelligentie*. Vanuit wetenschappelijk perspectief is de miskennis van dit construct onbegrijpelijk. In de psychologische wetenschappelijke literatuur is decennia onderzoek gevoerd naar het bestaan, de meting, en de voorspellende waarde van *intelligentie*. Dit onderzoek heeft een zeer sterk verband aangetoond tussen intelligentie en schoolresultaten ($r = .55$, Ceci, 2001, *Developmental Psychology*).

Dit verband is vele malen sterker dan elk verband met sociale variabelen (en elk sociaal effect moet corrigeren voor intelligentie effecten, en vice versa). Miskenning van deze variabele is dan ook onverdedigbaar.

Het sterke verband tussen intelligentie en schoolresultaten enerzijds, en de gedeeltelijke erfelijkheid van intelligentie anderzijds, betekent geenszins dat schooloutcomes volledig gepredetermineerd zijn, en men dus niets kan/moet ondernemen om geobserveerde problemen te remediëren. Schoolresultaten worden uiteraard geen 100% bepaald door intelligentie, noch is intelligentie 100% erfelijk. Een ambitieus schoolsysteem moet en kan er dus nog steeds op gericht zijn de beschikbare speelruimte voor optimale ontwikkeling efficiënt te benutten. Miskenning van het construct intelligentie is dan ook niet enkel onbegrijpelijk vanuit wetenschappelijk oogpunt, maar ook zinloos en inefficiënt.

Verwarrend in het onderwijsdebat is dan ook dat sommigen menen dat dit debat enkel gaat over de al dan niet erfelijkheid van cognitieve vaardigheden. Zo poneerde *Mark Elchardus* in een opiniestuk over de hervorming: *“Een ander storend element dat opduikt in het debat betreft de erfelijkheid van cognitieve vaardigheden. Dat zal wel bestaan maar niemand kan zeggen welk deel van de gemeten cognitieve vaardigheden van een twaalfjarige het gevolg zijn van genen en welk deel van milieu. Wie beweert dat wel te kunnen of alleen al maar laat vermoeden dat hij het kan, is een charlatan die van een ernstig debat zou moeten worden uitgesloten.”* Dit citaat verwacht cognitieve invloeden op studiekeuze, of effecten van early tracking op leerprestaties met de vraag naar de erfelijkheid van intelligentie. Hier gaat het echter niet over. Elk pleidooi voor een bepaald schoolsysteem (of men nu voor of tegen een late studiekeuze is) impliceert immers per definitie dat men aanneemt dat cognitieve vaardigheden, of tenminste de ontwikkeling ervan, gedeeltelijk maakbaar zijn. Indien dat niet zo zou zijn, doet het schoolsysteem er namelijk niet toe. Niemand is die mening toegedaan.”

(NvdR: Elchardus en co wekken de indruk dat de intellectuele aanleg - die mede samenhangt met het scholingsniveau van de ouders- geen noemenswaardige invloed heeft op de leerprestaties. Soms stellen ze ook dat die aanleg evenredig verdeeld is over alle bevolkingslagen. In ons interview met minister Vandenbroucke gaf die wel toe dat b.v. de handarbeidersklasse intellectueel was afgeroomd.)

4 Onderzoek Woessmann: minder invloed sociale achtergrond in Vlaanderen

“Er zijn veel studies die effecten van SES op leerprestaties bestuderen (vaak in sociologische of economische tijdschriften), en studies die effecten van early tracking op leerprestaties bestuderen. Het blijkt echter veel minder evident in de literatuur een antwoord te krijgen op de vraag of early tracking de effecten van SES op leerprestaties beïnvloedt (in wetenschappelijke terminologie: of early tracking met SES *interageert*): zelfs al bestaan er sociale effecten op studiekeuze en leerprestaties, worden deze veroorzaakt of tenminste beïnvloedt door early tracking? In geen enkele van de sociologisch geïnspireerde opiniestukken in het debat wordt expliciet naar een dergelijk effect in een gepubliceerd wetenschappelijk artikel verwezen.

Er is één studie die door sociologen stevast naar voren geschoven wordt als antwoord op deze vraag: het eerder geciteerde artikel van Hanushek en Woessmann (2006) in the *Economic Journal*. Nader studie van dit artikel leert echter dat deze onderzoekers nergens toetsen of SES effecten op leerprestaties afhankelijk zijn van tracking. Er wordt enkel onderzocht of tracking een invloed heeft op leerprestaties (zie verder), en of SES een effect heeft, niet of beide interageren.

Frequent zijn ook de verwijzingen naar *Programme for International Student Assessment (PISA)* gegevens waar de spreiding in Vlaamse scores vergeleken wordt met de internationale spreiding om *sociale ongelijkheid* te claimen (en het hoge gemiddelde Vlaamse prestatieniveau ondergeschikt bevonden wordt). We verwijzen in deze naar wat we hiervoor al stelden: *spreiding in leerprestaties volstaat niet om te claimen dat early tracking sociale discriminatie als gevolg heeft*. Ook andere studies die in dit verband geciteerd worden (bijvoorbeeld van de Belgische onderzoeker Dupriez, UCL), tonen wél effecten van SES op leerprestaties, maar niét dat het SES effect sterker wordt bij early tracking. Dit is een belangrijk argument in de discussie. Het is dus belangrijk dat tegenstanders van late tracking deze wetenschappelijke evidentie kunnen aanwijzen.

Hoewel de studie van Hanushek en Woessmann (2006) geen antwoord kan bieden op de vraag of early tracking in Vlaanderen verantwoordelijk is voor de sociale discriminatie effecten op studiekeuze en leerprestaties, is er een andere studie van Woessmann beschikbaar die de Vlaamse sociale effecten

wel in internationaal perspectief plaatst, en ze zo indirect vergelekt met systemen die late tracking kennen (Woessmann, 2004, in opdracht van het *Institute for Labor*). Het is dan ook betreurenswaardig dat deze studie niet meer geciteerd wordt in het kader van sociale studiekeuze effecten.” (NvdR: *de protagonisten van de hervorming verzwijgen o.i. bewust deze studie. We hebben er in Onderwijskrant al vaak naar verwezen.*)

Woessmann analyseerde de prestatie van kinderen in 15 Westerse landen/regio's (Oostenrijk, Vlaanderen, Wallonië, Denemarken, Engeland, Schotland, Frankrijk, Duitsland, Griekenland, Ierland, Nederland, Noorwegen, Portugal, Spanje, Zweden en Zwitserland) en de Verenigde Staten op de *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Deze data omvatten minimaal 3579 en maximaal 11722 studenten (tussen 95 en 327 verschillende scholen) per land. Hij meet hierbij verschillende variabelen die de sociale achtergrond van de leerlingen representeren, en analyseert welk deel van de leerprestatie kan toegeschreven worden aan deze sociale achtergrond, dus welk deel van de leerprestaties kan toegeschreven worden aan sociale discriminatie. Vervolgens wordt deze marker van sociale discriminatie vergeleken tussen de verschillende landen en schoolsystemen. Terwijl het internationale gemiddelde op deze leerprestatie voor wiskunde 500 is, scoort Vlaanderen eerder hoog (562). Het laagste van alle bovenvermelde landen scoorde Portugal (438). Wallonië scoorde 518, de Verenigde Staten 488.

Belangrijker is de vraag in hoeverre deze scores bepaald worden door de sociale achtergrond van de leerlingen. Hiertoe toetste Woessmann een statistisch model waarbij de invloed van sociale afkomst op cognitieve vaardigheden statistisch geschat werd. Woessmann concludeerde dat de invloed van deze sociale afkomst variabelen sterk was. In West-Europa als geheel was dit effect vergelijkbaar met dat in de Verenigde Staten. Belangrijker is de variatie binnen West-Europa: *in Frankrijk en Vlaanderen (!) werd cognitieve vaardigheid het minst bepaald door sociale afkomst.* Het sterkste sociale effect werd gevonden in Engeland en Duitsland: *“Family background has strong effects both in Europe and the United States, remarkably similar in size. France and Flemish Belgium achieve the most equitable performance for students from different family backgrounds, and Britain and Germany the least.”*

“Soortgelijke onderzoeksresultaten werden ook in Vlaamse context bekomen: prof. Jan Van Damme (2009) besloot in het Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs (LOSO): *“Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het s.o. (=prestaties, intelligentie...) dan brengen leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status (SES) het ongeveer even ver in het secundair onderwijs. Leerlingen met een hogere SES blijven ook even vaak zitten als leerlingen met een lagere SES. De socio-economische status van de leerling heeft slechts een klein effect op de eindpositie in het secundair onderwijs.” Dit besluit komt overigens overeen met de observatie dat significant minder Vlaamse jongeren (extreem) laag scoren op de PISA tests dan het OESO gemiddelde.” Tussendoor: In Onderwijskrant nr. 162 verwijzen we naar een paar studies op basis van PISA waarbij men tot dezelfde conclusie komt als deze van Woessmann.*

5 Cognitieve Effecten van Early Tracking, vroege studiekeuze & homogenere klassen

“Zoals uiteengezet in de inleiding is het van belang eventuele (ongewenste) sociale effecten van early tracking te dissociëren van cognitieve effecten. Hierbij is de vraag niet of early tracking in het Vlaamse onderwijs leidt tot (sociale) ongelijkheid, maar wel of het leidt tot betere leerprestaties. Dit wordt door voorstanders van de onderwijshervorming betwist, aanvankelijk voor alle leerlingen, later voor middelmatige en ‘zwakkere leerlingen’: *“Terwijl goede leerlingen voordeel halen uit homogene groepen, is dat minder het geval voor middelmatige leerlingen, en al helemaal niet voor zwakke leerlingen.”* (Mieke Van Houtte, De Morgen, 12 mei 2012). Voorstanders van late tracking nemen hierbij aan dat early tracking leidt tot lagere verwachtingen van ouders en leerkrachten in BSO/TSO en lagere leermotivatie, terwijl men bij late tracking positieve leertransfer effecten verwacht tussen leerlingen. Hieronder volgt een overzicht van de wetenschappelijke literatuur terzake.

Wat betreft de cognitieve effecten van early tracking is een dergelijke internationale dataset beschikbaar, alhoewel deze vooralsnog nergens in het debat in overweging genomen wordt. *Rindermann en Ceci* (2009) onderzochten in het wetenschappelijke toptijdschrift *Perspectives on Psychological Science* de invloed van onderwijsorganisaties en talloze socio-economische indicatoren op leerprestaties. Ze analyseerden hierbij data uit 78 lan-

den van honderdduizenden leerlingen, en brachten meerdere internationale erkende indicatoren in rekening: *het Programme for International Student Assessment (PISA)*, de *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* en the *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. De resultaten tonen eenduidig aan dat *early tracking* een positief effect heeft op leerprestaties, niet enkel voor de best presterende leerlingen, maar voor het gemiddeld leerniveau, controlerend voor alle andere socio-economische variabelen: *“Early tracking is associated with better results in cognitive competence across different ability measures and country samples, and this effect remains statistically reliable after controlling a host of background variables. These correlations are usually higher than those observed with Gross Domestic Product”* (p. 560.) Uit deze comprehensieve studie blijkt dus wel degelijk dat *early tracking* een positief effect heeft op leerprestaties, niet enkel voor de best presterende leerlingen, maar ook voor de gemiddelde leerling.

De positieve effecten van *early tracking* op leerprestaties blijken niet enkel uit de comprehensieve cross-nationale vergelijking van *Rindermann en Ceci* (2009), maar tevens uit een recente literatuurstudie van *Reis en Renzulli* (2010), waarin 15 gepubliceerde wetenschappelijke (within-country) studies besproken worden die positieve effecten rapporteren van *ability-grouping*, of het samen onderwijzen van studenten met gelijkaardige cognitieve vaardigheden (analoog aan *early tracking*).

Hieruit blijkt steeds weer dat homogene klasgroepen (zoals het geval is bij *early tracking*) een positief effect hebben qua leesvaardigheden, redeneren, wiskunde, kritisch denken en problemsolving, maar ook wat betreft creatieve/artistische of technische vaardigheden. De meeste van deze studies gebeurden bij goed presterende leerlingen, maar het literatuuroverzicht vermeldt tevens positieve effecten van *abilitygrouping* bij slechter presterende leerlingen (Kulik, 1992; Rogers, 1991; Tieso, 2002).

Bovendien toonden in één van de zeldzame experimentele studies rond dit onderwerp *Gentry en Owen* (1999) aan in een cluster groepsstudie dat zowel de goede, middelmatige als zwakke (!) leerlingen betere leerprestaties leverden in homogene dan in heterogene clusters. Deze wetenschappelijke evidentie is misschien verbazend indien men sterk gelooft in transfer van leereffect tussen leerlingen. In de realiteit van de praktijk is het - alle pedagogische principes ten spijt - wellicht nog steeds zo dat leer-

lingen nog steeds veel meer leren van de leraar, dan van elkaar (hierbij maken we abstractie van de positieve sociale effecten die wél uit heterogene interactie kunnen ontstaan).“

De conclusie luidt: *“Onderzoek van Rindermann en Ceci toont dus aan dat early tracking een positief effect heeft op de gemiddelde leerprestaties. Dit wordt bevestigd (tenminste voor de sterke en gemiddelde leerlingen) in een Vlaamse literatuurstudie van de VLOR, en in een meta-analyse van Kulik en Kiluk, waarin de effecten van early tracking statistisch geaggregeerd worden over de toen beschikbare studies heen. Deze analyse wordt bevestigd door twee experimentele studies (Gentry & Owen, 1999; Mulkey et al., 2005) die tonen dat de positieve effecten van tracking ook kunnen generaliseren naar zwakkere studenten.”*

6 Alternatieven

Duyck en Anseel tonen verder ook aan dat er te veel sociaaleconomische en onderwijskundige verschillen met Vlaanderen zijn om het Finse voorbeeld van een uitgestelde studiekeuze na een brede eerste graad in het secundair te volgen. Andere redenen om dat niet te doen, zijn volgens hen het mislukte onderwijsbeleid in Nederland en de slechte ervaring in Vlaanderen met de invoering van het vernieuwd secundair onderwijs in 1970.

Duyck en Anseel reiken ook een aantal alternatieven aan. Op de eerste plaats is dat een betere studieoriëntering (op basis van gestandaardiseerde tests) om de waterval bij de studiekeuze tegen te gaan. Andere voorstellen gaan over het vervroegen van de leerplicht (als remedie tegen sociale discriminatie in het onderwijs) en een veel grotere inspanning om de taalachterstand (Nederlands) van een groeiend aantal kinderen met een andere thuistaal weg te werken. Volgens *Duyck en Anseel* moet een grote hervorming van het secundair onderwijs vooraf in een selectie van scholen worden uitgetoet.

Noot: voor de volledige referenties in de studie van Duyck en Anseel verwijzen we naar het Itinera-rapport op de Itinera-website.

Cathy Berx - prof.UA & gouverneur Antwerpen - over de (on)waarheid over PISA en Finland

Moedig standpunt dat verzwegen werd door de (kwaliteits)kranten, de VRT, de hervormers, de koepels van de onderwijsnetten en vakbonden, de politici ...

1 Woord vooraf

De sociologen *Mieke Van Houtte*, *Dirk Jacobs*, *Ides Nicaise*, *Mark Elchardus* – kregen de voorbije jaren frequent het woord over de hervorming van het s.o. Tijdens de maanden mei en juni werden ze ook gemobiliseerd om in de kranten en in andere media de vele kritiek op de hervormingsplannen te weerleggen en de belaagde minister Smet te steunen. Hun gelijkheidsobsessie luidt: *Ons s.o. is een sociale discriminatiemachine*: weinig arbeiderskinderen volgen aso, de democratisering en sociale promotie zijn al een tijd stilgevallen, de toename van het aantal 'ongekwalificeerde' uitstromers is enkel het gevolg van ons selectief systeem ... De verlossing uit al die ellende is simpel en komt uit het hoge Noorden, uit de Scandinavische landen waar de zegeningen van comprehensief onderwijs een evidentie zouden zijn. *Dirk Jacobs (ULB)* plaatste op 12 mei in de *Standaard* een vrij uitdagend standpunt: *'Nul op het rapport voor gelijke kansen. Onze kijk op onderwijs beperkt zich tot selectie en filteren om vooral te garanderen dat onze middenklasse- en eliteleerlingen van goed onderwijs kunnen genieten. Jammer voor al de rest.'* Als alternatief pakte *Jacobs* eens te meer alternatief uit met het *paradijselijke* onderwijssysteem van Finland.

Tijdens de maanden mei en juni deden we via standpunten op het Internet (website Knack, De Wereld Morgen, Het Nieuwsblad ...) ons uiterste best om te reageren op de aanvallen en kritiek van *Jacobs*, *Van Houtte*, *Elchardus* & *Nicaise*. In *Onderwijskrant 161 en 162* toonden we uitvoerig aan dat niet enkel Vlaamse experts als *Jan Van Damme*, *Bieke De Fraigne* en *Luc Van De Poele*, maar ook tal van buitenlandse (ook Finse) tot de conclusie komen dat in Vlaanderen *de invloed van de sociale achtergrond kleiner is dan in andere landen*.

Ook *Cathy Berx*, gouverneur & prof. UA en gewezen CD&V-politica, voelde zich in de maand juni geroepen om verontwaardigd te reageren op de aantijgingen van beleidsmakers & sociologen in: *'Waarheid over PISA en Finland'* (opinie op Knack-website 25 juni, in *De Tijd* van 26 juni).

Cathy Berx was vroeger een actief lid van de commissie onderwijs. Vanwege de 'kwaliteitskranten', de TV, minister Smet, haar vroegere CD&V-collega's, de commissie onderwijs ... was er niet de minste aandacht voor haar moedig standpunt. In deze bijdrage publiceren we daarom haar volledige tekst, de versie die we aantreffen op de op website van de provincie Antwerpen.

2 De waarheid omtrent PISA en Finland ... naar een meer sereen debat over de hervorming

De afgelopen dagen is het debat over de hervorming van het secundair onderwijs in alle hevigheid losgebarsten. En dat is uitstekend. Het bewijst hoe zeer *ons* onderwijs veel mensen bijzonder na aan het hart ligt. Onderwijs gaat immers over onze kinderen.

Als aanleiding en argument voor de noodzaak van de hervorming wordt steeds weer gerefereerd aan de zogenaamde PISA-resultaten. PISA is het "Program for international Student Assessment" van de OESO dat om de drie jaar bij een uitgebreide groep 15-jarigen de kennis en vaardigheden meet die essentieel zijn voor een volwaardige deelname aan de moderne maatschappij. Voor het PISA-rapport 2009 namen jongeren uit 65 landen deel. Zij werden getoetst op leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. PISA wordt internationaal beschouwd als een belangrijk instrument om de kwaliteit van het onderwijs te meten. Bovendien worden de zogenaamde prestatiekloven tussen sterke en zwakke leerlingen onderzocht. Daaruit leidt men af of het onderwijs ongelijkheid in de hand werkt, dan wel bestrijdt. De resultaten leveren uitermate interessante rangschikkingen van landen en regio's op (zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20101207-PISA.pdf>).

Omwille van het grote belang van onderwijs als dé cruciale succesfactor in het bijzonder ook voor de Antwerpse regio, in al zijn diversiteit en complexiteit, blijf ik de PISA rapporten van zeer nabij opvolgen. Het blijft me verbazen hoe de nochtans uitermate

genuanceerde resultaten voor Vlaanderen steevast werden en worden gereduceerd tot volgende conclusies: *“de Vlaamse 15-jarigen presteren uitstekend tot goed. Maar, de kloof tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen is onaanvaardbaar groot. Er is dus duidelijk een probleem van gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs. Symptomen of oorzaken van dat falen zijn het zogenaamde watervalstelsel: hoog mikken en laag vallen door een onaangepaste studiekeuze én de ongekwalificeerde uitstroom. Finland bewijst dat het anders en beter kan. In Finland presteren de 15-jarigen nóg sterker. De kloof is er veel klein(er). En dus moeten we (delen van) het Finse model, m.n. de brede eerste graad en uitstel van studiekeuze implementeren in Vlaanderen”*. Wie het rapport grondig leest, weet dat deze conclusie stoelt op een uitermate selectieve en ongenueanceerde lezing ervan.

3 Wat laat men onvermeld bij voorstelling van PISA?

(1) In Vlaanderen nemen ook jongeren uit het BUSO deel aan de test. Dat is uiteraard terecht en prima. Maar, het heeft een relevante impact op de resultaten.

(2) Finland telt van alle deelnemende landen het laagste percentage leerlingen met een buitenlandse herkomst, Vlaanderen net iets minder dan gemiddeld. Ook de herkomst van de leerlingen verschilt sterk. In Finland komen ze vooral uit Rusland, Estland en Zweden. Niet-Europese inwijkelingen in Finland komen uit Somalië, China, Thailand en meer recent ook uit Irak. Al bij al gaat het om zeer kleine aantallen. Behalve uit Nederland, komen Vlaamse jongeren met een migratieachtergrond veeleer uit de Maghreb, Turkije en Oost-Europa. Ook de OESO onderlijnt het belang van de aard van de migratie in de deelnemende landen.

(3) In Vlaanderen halen significant meer jongeren zeer hoge tot de hoogste scores voor leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappelijke geletterdheid dan het OESO gemiddelde.

(4) In Vlaanderen is het percentage jongeren dat lage tot de laagste scores haalt voor leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappelijke geletterdheid significant lager dan het OESO gemiddelde. Ook voor de zwakkere leerlingen scoort Vlaanderen dus merkbaar beter dan het OESO gemiddelde.

(5) Het aantal punten dat zwak presterende leerlingen beter scoren dan het OESO-gemiddelde ligt telkens hoger dan het aantal punten dat de best presterende leerlingen beter scoren dan het OESO-

gemiddelde. Ook op dit vlak scoort Vlaanderen dus beter!

(6) Voor leesvaardigheid zijn de prestatiekloven binnen de Vlaamse leerlingengroep zeer vergelijkbaar met die van de OESO-landen.

(7) Voor het prestatieverschil op de domeinen wiskunde en wetenschappen bevindt Vlaanderen zich (ver) boven het OESO gemiddelde, de spreiding 'is niet uitzonderlijk'. Bovendien liggen de prestatieverschillen tussen de 5% hoogst- en 5% laagst presteerders in alle deelnemende landen heel dicht bij mekaar.

(8) De resultaten van de Vlaamse 15-jarigen dalen gestaag, PISA-cyclus na cyclus. De prestaties van de Vlaamse jongeren gaan m.a.w. langzaam maar zeker achteruit. Nieuwe groeiregio's rukken op in de rangschikking (Shanghai, Korea, Singapore).

Mijn belangrijkste conclusie uit deze studie zou zijn: *niettegenstaande een zeer heterogene leerlingenpopulatie doet het Vlaamse onderwijs het goed tot uitstekend. Het is niet alleen erg performant voor de sterke leerlingen die substantieel beter presteren dan het OESO-gemiddelde. Het is ook erg performant voor de zwakst presterende leerlingen die nog meer uitgesproken beter presteren dan het OESO-gemiddelde van de zwakst presterende leerlingen. We moeten er wel voor zorgen dat de leesvaardigheid, wiskunde - en wetenschappelijke geletterdheid van onze jongeren niet verder achteruit gaat en dat we onze toppositie veiligstellen. Kortom, niet alleen voor de zwakkeren maar in het bijzonder ook voor de sterkere leerlingen zijn meer inspanningen nodig.*

4 De voorstelling van Finland klopt niet

Ook de *weergave* van Finland als 'gidsland' klopt niet of is minstens erg ongenueanceerd. Bovendien wordt steeds slechts of vooral één facet van een erg veelzijdig systeem voorgesteld als hét recept bij uitstek voor het Vlaamse onderwijs om de *vermeende* kloof te dichten: de invoering van een brede gemeenschappelijke graad én het uitstel van studiekeuze tot het begin van de tweede graad van het secundair onderwijs. De Finse analyse van de verschillende succesfactoren van het Finse onderwijs is nochtans veel rijker. Maar eerst dit, in Vlaanderen wordt die gemeenschappelijke graad noodzakelijk geacht omwille van de grote *heterogeniteit* van de leerlingen. In Finland lijkt zo'n gemeenschappelijke graad te werken omwille van de grote homogeniteit van de leerlingen. Zoals gezegd: Finland kent

weinig migratie, is qua taal behoorlijk homogeen en heeft een hoogopgeleide bevolking. Zoals gezegd: Finland kent amper migratie, al is dat sinds kort wat aan het veranderen. Finland is zeker qua taal behoorlijk homogeen - er zijn wel ook Zweedse scholen - en heeft een uitzonderlijk hoogopgeleide bevolking. Overigens, ook de gehekelde grotere impact op de (lees)prestaties van de socio-economische achtergronden van de Vlaamse leerlingen worden in het PISA-rapport overtuigend verklaard: landen als Finland en Noorwegen hebben een meer homogene socio-economische leerlingpopulatie. Anders dan in Finland moet Vlaanderen met een grotere variatie aan sociale achtergronden kunnen omgaan. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Finland op dit vlak beter presteert. Een prestatie die niet zozeer te maken heeft met de kwaliteit, laat staan met de structuur van het onderwijs maar veel zo niet alles met het verschil in leerlingpopulatie tussen Vlaanderen én Finland.

(http://www.minedu.fi/export/sites/default/pisa/2009/Background_to_PISA_success.pdf)

Wat zijn volgens de Finnen zelf de redenen van groot PISA-succes?

(1) Gelijke onderwijskansen ongeacht domicilie, geslacht, sociaal-economische, taal of culturele achtergrond.

(2) Het zeer hoge opleidingsniveau én grote engagement van alle leerkrachten. Van kleuterschool tot universiteit: alleen de meest gemotiveerde en getalenteerde kandidaten worden geselecteerd. Voor alle niveaus is een masterdiploma vereist én is voorzien in permanente vorming en opleiding. Leerkracht is een uitermate populair beroep met een hoog aanzien en dito loon.

(3) Leerkrachten hebben een zeer grote autonomie omdat er zo'n groot vertrouwen is in hun kunnen, kennis en engagement. Soms zijn er twee leerkrachten per klas aanwezig.

(4) Coaches begeleiden jongeren bij hun studiekeuze en studieloopbaan.

(5) Het onderwijsbeleid is gedreven door grote vrijheid voor en ondersteuning van de scholen. Alleen de doelstellingen van het onderwijs, zogenaamde eindtermen, worden gedefinieerd. Scholen en leerkrachten beschikken over een zeer grote onafhankelijkheid en autonomie om die doelstellingen met hun leerlingen te halen.

(6) Finse scholen zweren bij relevante partnerschappen met diverse sectoren, stakeholders...

(7) De Finse samenleving hecht bijzonder veel waarde aan en heeft veel over voor haar onderwijs. De bevolking is zeer hoog opgeleid. Het onderwijsbeleid, de scholen én de schoolteams kunnen bogen op een zeer grote maatschappelijke waardering en ondersteuning. Niet alleen van de overheid maar in het bijzonder ook van sterk betrokken en veeleisende ouders.

5 Conclusie & oproep van Cathy Berx

Het zou goed zijn mochten we het noodzakelijk maatschappelijk debat over het Vlaamse onderwijs van de toekomst alvast vanuit een gedeeld en genuanceerd referentiekader voeren. *Dat veronderstelt een correcte interpretatie van en omgang met het basismateriaal waaraan steeds weer wordt gerefereerd om een hervorming in deze of gene zin te verantwoorden.*

Zeker ook voor een provincie als Antwerpen: de meest internationale en diverse regio van onze gemeenschap, met een uitgesproken ambitie om de economische én culturele motor van het land te blijven, is een bedachtzame hervorming van het secundair onderwijs van levensbelang. Zowel voor de sociale cohesie, de culturele en intellectuele rijkdom in al zijn diversiteit als voor de economische slag – en aantrekkingskracht ervan.

Commentaar van Raf Feys

We zijn gelukkig met de moedige stellingname van Cathy Berx. We bewaren zelf goede herinneringen aan de tijd toen Berx deel uitmaakte van de commissie onderwijs en aan onze correspondentie uit die tijd. We betreuren dat zelfs haar vroegere partijgenoten er geen aandacht aan schonken. Dat minister Smet, Georges Monard, de vier onderwijssociologen de standpuntname van Cathy Berx willen verzwijgen, is begrijpelijk. Zij beschuldigt hen namelijk van vertekening van de werkelijkheid en van PISA in het bijzonder. Waarom besteedden de 'kwaliteitskranten', de onderwijsexperts van CD&V, Open-VLD, N-VA ... geen aandacht aan dit standpunt? Schamen ze zich omdat ze dit zelf niet hebben uitgebracht en al te vaak de leugens van de hervormers zomaar overnamen? Durven ze nog steeds geen kritiek formuleren op de uitgangspunten van de hervorming, maar enkel op de remedies?

**Spelling en diagnose dyslexie in basisonderwijs:
evaluatie en onderzoek met *nieuw '100 woordendictee'*
Positieve spellingresultaten; 50% minder dyslectici dan (gangbare) 10 %?
*Overdiagnosticering volgens prof. Wim Van den Broeck***

Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

De voorbije jaren is er veel aandacht besteed aan het spellingonderwijs in de lagere school. Vanaf 2004 verschenen er nieuwe, meer gerichte en aparte spellingmethoden. *Gemengde woordpakketten* waarin verschillende spellinginhouden tegelijk werden aangebracht en die vaak tot een blindweg inprenten leidden, bleken minder effectief en werden meestal verbannen. De nieuwe spellingmethoden focussen zoveel mogelijk op één spellingprobleem (eventueel gepresenteerd via een woordpakket bestaande uit woorden met het zelfde probleem). Louter inprenten is thans minder aan de orde, terwijl er veel meer aandacht is voor het leren van eenvoudige spellingregels. Het spellingonderwijs ziet er dus anders uit dan pakweg 10 jaar geleden. Vandaag leren de meeste lagere schoolkinderen zes jaar lang op een heel systematische wijze correct schrijven.

De leerkrachten zijn best tevreden over de meer systematische aanpak van het spellingonderwijs en over de nieuwe spellingmethoden. We wilden ook eens onderzoeken of de nieuwe aanpak van het spellingonderwijs na zes jaar resultaat opgeleverd heeft. Om die vraag te beantwoorden hebben we een *100 woordendictee* ontwikkeld en afgenomen in een aantal klassen. We berichten hierover in deze bijdrage. We vragen ons ook af in welke mate de leerlingen de eindtermen voor spelling bereiken.

In het verlengde van de afname van het *100 woordendictee* bij een grote groep leerlingen, vroegen we ons ook af welk percentage van die leerlingen we op basis van diagnose als dyslectisch mogen bestempelen. We kregen op basis van onze vaststellingen de indruk dat er momenteel sprake is van overdiagnosticering. Die stelling sluit aan bij het debat dat prof. *Wim Van den Broeck* het voorbije jaar recentelijk op gang bracht over het al te vlug toekennen van het etiket dyslexie, dyslexie-attesten e.d. We verwijzen o.a. naar de *Open brief naar aanleiding van de onderwijsregelgeving STICORDI* die Wim Van den Broeck & Eva Staels enkele maanden geleden verspreidden. Aan dit thema besteden

we wat aandacht - in het laatste deel van deze bijdrage. We vragen ons verder ook af hoe we overdiagnosticering kunnen voorkomen. In de bijlage nemen we nog een recent interview op waarin *Van den Broeck* verslag uitbrengt omtrent een recent onderzoek waaruit blijkt dat bij een kind uit de middenklasse vijftien keer vaker leerstoornissen vastgesteld worden dan bij een arme leeftijdsgenoot: *'Een leerstoornis is te koop'* (*De Morgen*, 1 september).

2 Opbouw van 100 woordendictee

Het 100 woordendictee omvat alle inhouden van het spellingonderwijs voor de lagere school (ook de werkwoorden) en peilt zo naar de beheersing van de eindtermen voor het spellen. Interpunctietekens en kennis van de termen (medeklinker, apostrof enz.) worden wel buiten beschouwing gelaten omdat we ons beperken tot een woorddictee. Dat neemt niet weg dat interpunctietekens bijvoorbeeld heel belangrijk zijn. Er zijn immers veel leerlingen die op het einde van de basisschool het gebruik van leestekens niet of nauwelijks beheersen. Dat blijkt uit verschillende onderzoeken (zie voor een overzicht: Bonset & Hoogeveen, 2009, p.57-62). Interpunctievaardigheden worden evenwel het beste getoetst binnen een integrale schrijfopdracht (zoals een steloefening). Ook kennis van de termen kan elders worden getoetst, bijvoorbeeld binnen het leerdoel 'taalbeschouwing'.

De keuze voor een woorddictee is er omwille van praktische redenen. Bij een spellingtoets via zinnen wordt de afname van het dictee een tijdrovende klus, zowel voor de leerling als voor de leerkracht. Er is ook gedacht aan een invuldictee of een meerkeuzetoets, maar de geschiktheid van dergelijke opgaven voor het toetsen van de spellingvaardigheid wordt sterk betwist (Schraven, 2010). De werkwoorden worden uiteraard wel in een zin gedicteerd. Het correct schrijven van een werkwoord is immers afhankelijk van de context (vergelijk *ik word* en *jij wordt*; ook antwoorden in *zij antwoorden nu* en *zij antwoordden gisteren*).

Uiteindelijk komen we tot een dictee met 90 losse woorden (zonder steun van een zin) en van 10 frequente werkwoordsvormen (in zinsverband): 1ste en 2de leerjaar 20 woorden (3 en 17); derde leerjaar 10 woorden; vierde leerjaar 20 woorden; vijfde leerjaar 20 woorden; zesde leerjaar 20 woorden en 10 werkwoorden Totaal: 100 woorden. Het aantal woorden van het 1ste leerjaar is zeer beperkt, namelijk 3, omdat het dan vooral over eenlettergrepige woorden gaat, die gewoon via de hoorstrategie worden geschreven.

Bij de woordkeuze voor het tweede leerjaar – en ook voor de hogere leerjaren – is vooral gekeken naar samengestelde woorden. Een samengesteld woord laat toe om zoveel mogelijk verschillende leerinhouden in één woord aan te bieden. Zo is ‘pepersaus’ (2de leerjaar) een woord met een klinker in een open lettergreep alsook een onthoudwoord, met name een ‘au-woord’; er is bovendien het probleem van de doffe e in de ‘er’ van ‘peper’. De keuze voor samengestelde woorden laat toe om het 100 woordendictee compact te houden en op die manier zoveel als mogelijk alle leerinhouden van de lagere school in het dictee mee te nemen. Trouwens, het Nederlandse PPO-rapport 29 (Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau) leert ons dat het verkeerdelijk los- of aaneenschrijven van woorden zeer veel voorkomt: auto weg, over steken, perstuk.... Van alle spelfouten komen die in 25% van de gevallen voor, tegenover bijvoorbeeld 7% werkwoordfouten (van de Gein, 2005, 60 e.v.). Het is dus goed dat het 100 woordendictee evenzeer die problematiek toetst.

Voor de keuze van de zogenaamde onthoudwoorden is ook rekening gehouden met de woordfrequentie (‘Wordt het woord veel geschreven?’). Voor de keuze van de regelwoorden is gekeken naar het transferegehalte van die woorden.

3 Wanneer zijn de eindtermen bereikt?

Om te achterhalen of leerlingen de eindtermen voor spelling beheersen, zijn voor het 100 woordendictee normen ontwikkeld. We onderscheiden twee soorten normen: *Een criteriumgerichte norm: In welke mate beheerst de leerling de eindtermen op het vlak van spellen? * Een groepsgerichte norm: Beheerst de leerling de eindtermen op vlak van het spellen beter of slechter dan de andere leerlingen?

Voor de criteriumgerichte norm wordt meestal aangenomen dat een leerling minstens 80% van de

beoogde doelen moet beheersen (zie o.a. Struikma, 1997, p.96). Het beheersingsniveau voor het 100 woordendictee is dus minstens 80 foutloos geschreven woorden (weliswaar met een tolerantie van drie extra fouten: zie verder). Voor de groepsgerichte norm is voor de vergelijking met leeftijdsgenoten een proefgroep leerlingen samengesteld. Het 100 woordendictee werd door 3743 leerlingen op het einde van het zesde leerjaar gemaakt (at random gekozen, uit alle provincies, van alle koepels...). De ruwe scores van deze leerlingen werden in kaart gebracht en in percentielscores (pc.) omgezet. In een lijst met percentielscores lees je welke ruwe score met welk percentiel correspondeert. Zo komt een ruwe score van 93 op 100 overeen met pc. 80, een ruwe score van 80 op 100 met pc. 30. Een percentiel geeft aan hoeveel percent van de leerlingen van de normgroep lager scoort dan de ruwe score die door de leerling wordt behaald. Haalt een leerling 80 op 100 - wat overeenkomt met pc. 30, dan betekent dit dat 30% van de leerlingen een lagere score heeft dan die van deze leerling. Verwar dit percentiel niet met het percent dat voor het dictee zelf wordt behaald, want dat is 80%. Met andere woorden, deze leerling behaalt 80% en beheerst bijgevolg het gewenste niveau in verband met de spelling (zie de criteriumgerichte norm van 80%). Toch kun je dat resultaat moeilijk ‘schitterend’ noemen want slechts 30% van de medeleerlingen scoort zwakker.

Er zijn vier verschillende percentiellijsten ontwikkeld: een lijst met totaalscores, een lijst met scores per leerjaar, een lijst met cumulatieve scores per leerjaar, en een lijst met scores voor leerlingen met dyslexie. De lijst met deel- en totaalscores geeft de spreiding van de resultaten weer voor de totaalscore (op 100). De omzetting in percentielen geeft een algemeen beeld van de spellingvaardigheid van een leerling op het einde van de basisschool in vergelijking met de medeleerlingen. De lijst met scores per leerjaar geeft de spreiding van de resultaten weer voor elk leerjaar. De percentielscores geven nu een meer gedetailleerd beeld: van welk leerjaar worden de leerinhouden door een zesdeklasser al dan niet beheerst in vergelijking met de medeleerlingen? Bovendien krijg je met die lijst ook een goed beeld van de beheersing van de werkwoordspelling. De lijst met cumulatieve scores geeft de spreiding van de resultaten per leerjaar op cumulatieve wijze weer. Zo kan de leerkracht het beheersingsniveau van een leerling tot en met een bepaald leerjaar bepalen. De cumulatieve score is

dus de toe-nu-toe behaalde score. Zo'n niveau-bepaling kan bij de oriëntering naar het secundair onderwijs nuttig zijn. De lijst met scores voor leerlingen met dyslexie geeft de resultaten weer van leerlingen die tijdens hun schoolloopbaan een dyslexieverklaring hebben gekregen. Met deze lijst kan de leerkracht de ernst van de leerstoornis aflezen.

4 Is 100 woordendictee betrouwbaar?

Men kan zich de vraag stellen of een 100 woordendictee toch maar niet 'een momentopname' is. In dat verband situeert zich een interessant onderzoek van *Castelijns, Hamers & Ruijsseenaars* (1989). Hun studie leert dat het foutenpatroon van een leerling in een dictee zich een tijd later in hetzelfde dictee of zelfs in een vergelijkbare spellingtaak op dezelfde wijze zal voordoen, tenzij het over klankzuivere woorden gaat. Dat alles heeft te maken met het feit dat als een leerling een regel niet kent, of de schrijfwijze van een woord niet kan onthouden, deze leerling een volgende keer dezelfde schrijffouten zal maken (tenzij er tussenin geremedieerd wordt). Bij klankzuivere woorden gaat het echter niet over regelkennis of het onthouden van de schrijfwijze maar over de zelfcontrolestrategieën van een leerling. Die kunnen volgens de onderzoekers wel sterk variëren, met name naargelang het moment waarop het dictee wordt afgenomen. In het 100 woordendictee is die kans echter heel klein omdat er slechts een handvol klankzuivere woorden in het dictee zijn opgenomen. Bij alle andere woorden moeten vooral de onthoud- en/of regelstrategie worden toegepast. Rekening houdend met de onderzoeksconclusies kunnen we dus besluiten dat het foutenpatroon van een leerling voor het 100 woordendictee waarschijnlijk zeer stabiel zal zijn.

5 Eindoordeel en advies voor leerlingen

Het 100 woordendictee is een ideaal instrument om een eindoordeel over een leerling met betrekking tot het spellen te vormen: beheerst de leerling al dan niet voldoende de vereiste spellingvaardigheden (cf. de eindtermen)? Het biedt verder ook mogelijkheden om adviezen te formuleren (bijvoorbeeld adviezen voor doorstroming naar het secundair onderwijs) en om eventuele spellingproblemen verder te remediëren. De resultaten en analyses kunnen dan in een zogenaamde BaSo-fiche worden bewaard, een gegevensdocument dat kan helpen om de overgang naar het secundair onderwijs vlotter te maken. Is zo'n BaSo-fiche niet beschikbaar dan is ook voor de leraar van het secundair onderwijs het

100 woordendictee een interessant instrument. Het dictee kan bijvoorbeeld bij de start van het eerste jaar secundair onderwijs als een soort signaleringsdictee worden afgenomen om zo mogelijke uitvalers sneller op te sporen en te helpen.

6 Kwaliteitsanalyse en -verbetering op schoolniveau

Naast een middel om een eindoordeel over een leerling te vormen, is het 100 woordendictee ook zeer geschikt om de kwaliteit van het eigen spellingonderwijs te onderzoeken en verder te bewaken. Volgens het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 zijn scholen daartoe verplicht. Een kwaliteitsbeleid voeren gaat sowieso samen met het maken van een analyse van de schoolresultaten en de geboekte leerwinst (de zgn. outputmeting). Zo'n analyse is zeer moeilijk op basis van klassieke toetsresultaten. Zij steunt het best op genormeerde toetsen, zoals dit 100 woordendictee. (Zie ook de verwijzing van Raf Feys in *Onderwijskrant* 160 naar de scherpe kritiek van het Rekenhof-rapport van 2011 op het feit dat inspecties weinig over de output rapporteren. Een van de problemen hierbij is dat zij niet of onvoldoende over valide en betrouwbare meetinstrumenten beschikken.)

Een grondige analyse moet ook met de nodige omzichtigheid gebeuren. Er zijn immers zoveel contexten en inputfactoren die mee het onderwijsresultaat van een leerlingengroep beïnvloeden: leerlingkenmerken, schoolcontext, sociale, culturele dan wel etnische context enz. Als bijvoorbeeld uit de analyses blijkt dat vooral de leerinhouden van het vijfde leerjaar onvoldoende zijn beheerst, dan kunnen er verschillende redenen zijn. Eventueel is de collega van het 5de leerjaar een beginnende leraar die nog onvoldoende vertrouwd is met de spellingmethode. In dat geval volstaat het om die leraar positief te blijven ondersteunen. Uit bijkomend onderzoek naar aanleiding van de ontwikkeling van het 100 woordendictee blijkt immers dat hoe langer de leraar met een methode vertrouwd is, des te beter de leerprestaties van de kinderen zijn. De verschillen zijn in dat opzicht heel significant.

Er zijn trouwens nog andere interessante bevindingen. Zo stellen we vast dat de prestatieverschillen tussen leerlingen die 60 minuten per week spellingonderwijs krijgen en leerlingen die 100 minuten spellingles volgen, ook zeer significant zijn. Het hoeft niet te verwonderen dat de groep met 100 minuten spellingonderwijs veel beter presteert. Maar

er is eveneens gekeken naar de verschillen in prestaties tussen 100 en 120 minuten spelling-onderwijs. Die zijn evenwel niet significant. Er hoeft niet meer tijd dan nodig aan spelling te worden besteed. Er moet uiteraard ook in andere leerdoemen aandacht zijn voor het correct schrijven. Alleen op die manier kan effectiever aan de transfer van geleerde spellinginhouden worden gewerkt.

7 Hoeveel leerlingen behalen minimumeisen?

De ontwikkeling van het 100 woordendictee liet ons toe om nog een aantal andere zaken te onderzoeken. De belangrijkste vraag die zich stelde, was natuurlijk: hoeveel leerlingen beantwoorden nu aan de minimumeisen, de eindtermen? Hoe goed of slecht is het gesteld met de spellingvaardigheid van de Vlaamse kinderen?

Uit onze analyses leiden we af dat ongeveer 70% van de 12-jarigen het beheersingsniveau van 80 op 100 foutloos geschreven woorden bereikt. Dat is een behoorlijk resultaat. De wetgever legt wel geen minimumnorm op over het aantal leerlingen dat de eindtermen moet behalen. Er is echter een advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) dat een norm introduceerde om de bereikbaarheid van een eindterm te beoordelen: een eindterm dient bereikbaar te zijn voor 75% van de leerlingen (Rekenhof, 2011, p.20). Er is dus een verschil van 5% met de 70% leerlingen die de door ons gestelde norm van 80 op 100 behalen.

Deze vaststelling maakte ons nieuwsgierig naar welke score (of meer) door minstens 75% van de leerlingen wordt behaald. Voor onze normgroep is dat 77 op 100 wat overeenkomt met pc. 25 (wat wil zeggen dat 25% van de leerlingen zwakker scoort). Het verschil tussen 77 en 80 op 100 is klein. Als gevolg van het VLOR-advies en dat kleine verschil zijn we dan ook geneigd om voor het 100 woordendictee een tolerantie van 3 extra fouten toe te staan tegenover de 'theoretische' beheersingsnorm van 80 op 100. Met andere woorden, ook voor een leerling met 77, 78 of 79 op 100 zijn de eindtermen voor spelling bereikt.

8 Vijftig procent teveel dyslectici: overgediagnose?

In de groep leerlingen die aan het normeringsonderzoek van het 100 woordendictee hebben deelgenomen (N=3743) zaten ook leerlingen met dyslexie. We wisten niet op voorhand wie die leer-

lingen waren. Zoals alle andere leerlingen mochten zij bij het 100 woordendictee geen gebruik maken van compenserende maatregelen en kregen zij ook geen extra-instructie. Pas achteraf hebben we aan de leraren van de betrokken leerlingen gevraagd wie in de loop van het lager onderwijs een 'officiële' diagnose met betrekking tot dyslexie heeft gekregen. We zetten 'officiële' tussen de haakjes omdat er eigenlijk geen officiële wettelijke regels voor het opstellen van een dyslexieverklaring bestaan.

Er werden uiteindelijk 200 leerlingen met dyslexie door ons geïdentificeerd, d.i. zo'n 5,3%. Internationaal wordt er gesproken over een prevalentie van 5-10% (Shaywitz, 1998), dus lijkt ons het aantal leerlingen met dyslexie in de normeringsgroep aanvaardbaar.

Veelal wordt aangenomen dat het resultaat van een leerling met dyslexie tot de 10% zwakste behoort (zie o.a. Wentinck & Verhoeven, 2001). Concreet betekent dit dat een leerling met dyslexie voor het 100 woordendictee maximaal 66 op 100 behaalt (want 67 is het laagste cijfer dat met pc.10 overeenstemt, wat betekent dat 10% zwakker scoort dan 67... dus: 66 of minder). Nu blijkt uit de omzettinglijst met de scores voor leerlingen met een dyslexieverklaring dat bijna 50% van die leerlingen 67 of meer behaalt. Er is zelfs 15% van de leerlingen met een dyslexieverklaring dat het beheersingsniveau voor de eindtermen (80%) bereikt. We hebben de indruk dat er mogelijks sprake is van bijna 50% overdiagnosticering (zelfs al is het percentage dyslectici, namelijk 5,3%, op grond van internationaal wetenschappelijk onderzoek aanvaardbaar). Let wel, het is een voorzichtige indruk want het zou wel eens kunnen dat een omvangrijke groep leerlingen geen dyslexieonderzoek heeft ondergaan, wegens onder andere 'te duur'. We denken bijvoorbeeld aan kinderen uit kansarme gezinnen (zie verderop).

9 Van den Broeck & Staels: overdiagnosticering & Sticordi-maatregelen

We delen de bekommernis van o.a. *prof. Wim Van den Broeck en Eva Staels* (2012) omtrent de huidige 'ontspoorde' praktijk van het overdiagnosticeren. Volgens hen is een van de belangrijkste oorzaken hiervan het gegeven dat het 'recht' op specifieke hulpmaatregelen op school (de zgn. compenserende en dispenserende maatregelen) gekoppeld wordt aan een diagnostisch label: '*Ben je niet dyslectisch, dan zijn er geen STICORDI-*

maatregelen'. Het gevolg daarvan is dat ouders alles doen om toch maar aan dat 'etiketje' te geraken. (Een recente stellingname hieromtrent in de krant 'De Morgen' lokte heel wat disussie uit - zie bijlage.)

Van den Broeck en Staels hebben ook problemen met de gretigheid waarmee compenserende en vooral dispenserende maatregelen worden toegepast. Al op het dyslexiesymposium van 17 september 2009 aan de K.U.Leuven waarschuwde Van den Broeck voor het veel te vroegtijdig treffen van dispenserende en compenserende maatregelen. Hij vroeg zich zelfs af of die wel in de basisschool thuis horen. Hij verwees daarvoor naar onderzoek van Francis e.a. en Shaywitz e.a. Zowel bij leesvaardige als leeszwakke en dyslectische leerlingen wordt immers een zelfde groeiritme vastgesteld. Voor beide groepen wordt het uiteindelijke plafond gemiddeld pas op 15-jarige leeftijd bereikt. Er zijn met andere woorden – ook voor de leeszwakke en dyslectische leerling - nog groeikansen tot 15 jaar. Dat blijkt duidelijk uit de grafiek die we in de handouts van de uiteenzetting van Van den Broeck aantreffen:

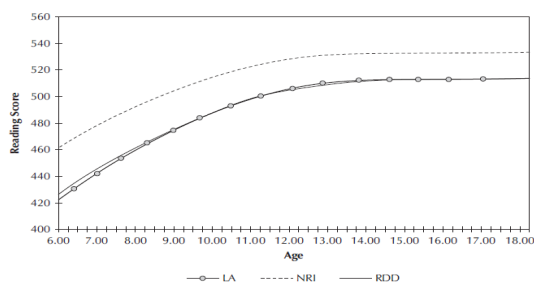


Fig. Groeiritme van goede lezers (streepjeslijn) en van zwakke en dyslectische leerlingen (volle lijnen).

Ook voor het spellen kunnen we er gerust vanuit gaan dat dyslectici die weliswaar moeizamer het leerproces doormaken, wel degelijk tot een zeker niveau kunnen geraken indien adequaat onderwijs wordt gegeven. Veel van de compenserende en dispenserende maatregelen worden bovendien dikwijls op een ondoordachte manier ingevoerd. Als voorbeeld geven Van den Broeck en Staels het gebruik van voorleessoftware. Uit onderzoek zou blijken dat het gebruik daarvan nadelig is voor het leesleerproces van dyslectische kinderen, precies omdat ze daardoor te weinig actief bezig zijn met lezen. Wellicht kan hetzelfde gezegd worden over het gebruik van allerlei spellingcontrolemechanismen bij dat soort software.

Ook het koppelen van STICORDI-maatregelen aan een dyslexieverklaring op zich levert een aantal ongewenste effecten op. Zo zal een leerling die net niet dyslectisch is (het etiket 'een beetje dyslectisch' bestaat niet) niet geholpen worden. Of maakt evenzo een leerling uit een kansarm milieu minder kans om leerhulp te krijgen. Uit onderzoek blijkt immers dat kinderen uit lagere sociale milieus – en heel dikwijls allochtone kinderen - veel minder kans hebben om een diagnostisch label te krijgen (diagnosticering kost veel tijd, energie en financiële middelen). Zo labelen discrimineert en bevordert zeker geen gelijke onderwijskansen (De Laet, 2011). Een school heeft de taak om ieder kind met leesproblemen - dyslectisch of niet - zo goed mogelijk te helpen.

9 Hoe overdiagnosticering voorkomen?

Volgens Van den Broeck en Staes (2012) is het antwoord duidelijk: de diagnostische en therapeutische wereld moet duidelijker van de onderwijskundige praktijk gescheiden worden. 'Ieder zijn expertise', schrijven ze. Volgens hen zijn leraren het best geplaatst om de problemen aan te pakken, los van het etiket 'dyslexie'. Ze verwijzen daarvoor onder andere naar een recente grootschalige internationale meta-analyse (van 97 studies) door Slavin e.a. Uit die analyse blijkt dat één-op-één remediëring uitgevoerd door een leerkracht het meest effectief is om leesproblemen aan te pakken. Waarom zou dat voor spellingproblemen anders zijn?

Over de interpretatie van dit door Van den Broeck en Staes aangehaalde onderzoek is intussen evenwel een controverse ontstaan, met o.a. logopedisten en prof. Annemie Desoete van de Universiteit Gent (zie Nieuwsbrief Leren 85 van Lieven Coppens via <http://www.nieuwsbriefleren.be/>).

CLB-directeur Hans Vandelannoote (2011) ziet voor het probleem van de overdiagnosticering een driedelige oplossing: *Een sterke preventieve basiszorg met hierbij aansluitend haalbare initiatieven van verhoogde en uitgebreide zorg. *Een gemeenschappelijk denk- en werkkader voor school en CLB. *Advies gebaseerd op behoeften en klasdidactiek.

Een sterke preventieve basiszorg

Volgens Vandelannoote moeten we blijven investeren in een goed klassenklimaat, in een stevige leeromgeving en in een sterke didactiek waarvan

zoveel als mogelijk alle leerlingen kunnen genieten. Zo kunnen bijvoorbeeld in verband met het toetsen volgende vragen worden gesteld: Wordt op school afgesproken hoe een toets eruit ziet? Wordt dat in eenzelfde lettertype gepresenteerd? Wordt zo'n toets alleen recto gekopieerd? Worden samengestelde vragen vermeden, en ook dubbele ontkenningen? Wordt de toets voorgelezen en toegelicht? Worden taal- of spellingfouten aangerekend in niet-taalvakken? Enz. Als je dat voor iedereen doet, doe je een kleine extra inspanning die eigenlijk alle leerlingen helpt: niet alleen dyslectici of slechte lezers, maar ook slordige leerlingen, aandachtswakke leerlingen die de keerzijde vergeten in te vullen... of leerlingen die verstrikt geraken in lange of moeilijk geformuleerde vragen.

Valt dit te rijmen met een voldoende hoog niveau dat je wil bereiken? Voor Vandellannoote is het antwoord duidelijk: Uiteraard, je wil immers de inhoud van een vak toetsen. De vorm waaronder je die be vraagt mag het peilen naar de kennis over deze inhoud niet in de weg staan. Genoemde maatregelen die men tot de preventieve basiszorg rekent, worden voor de hele groep (klas, graad, school) doorgevoerd.

Ze hebben volgende belangrijke voordelen: *Ook leerlingen die geen diagnose dyslexie hebben, maar wel een probleem, krijgen basishulp. Meer nog, die hulp wordt een evidentie waardoor de nood aan het stellen van diagnoses en het labelen minder aanwezig is. *Leerkrachten hoeven niet voor tal van leerlingen een andere aanpak te voorzien. Omdat de basisbehoeften van veel meer leerlingen ingelost worden, wordt veel minder aangestuurd op individuele handelingsplannen of zorg op maat.

De preventieve basiszorg wordt zo de stevige sokkel van de piramide die steeds vaker als een zorgcontinuüm wordt benoemd. Wanneer echter ondanks een goede preventieve basiszorg er bij een aantal leerlingen toch nog behoeften zijn, kan men gefaseerd op zoek gaan naar bijkomende maatregelen. Eerst intern op school, daarna door het CLB erbij te betrekken.

Een gemeenschappelijk denk- of werkkader voor school en CLB

Ook CLB's gaan vaak al te snel mee in die wedloop om een etiket te plakken. Om de kloof tussen de twee werelden – tussen hulpverlening (CLB) en school te overbruggen – moeten die volgens Van-

delannoote eenzelfde taal gebruiken: een gemeenschappelijk denk- of werkkader.

In die context wordt het handelingsgericht werken als oplossing gezien. Bij handelingsgericht werken wordt een probleem niet meer gezien als een moeilijkheid (of een stoornis) maar als een behoefte. Het gaat dan over de behoefte van de leerling om zijn leerproces verder te kunnen zetten en de behoefte van de school of de leerkracht om het onderwijsaanbod af te stemmen op de noden van die leerling. Dat gebeurt in dialoog met alle betrokkenen, met sterke aandacht voor wat wel goed gaat. Er moet doelgericht worden gewerkt, door o.a. concreet te formuleren wat men beoogt. Regelmatige evaluatie en terugkoppeling leiden uiteindelijk naar een oplossing.

Advies gebaseerd op behoeften en klasdidactiek

Wanneer de schoolinterne zorg of het CLB aan de slag gaat met een leerling moet dat resulteren in een advies dat een vertaling is van de behoeften bij leerling en leraar. Meer dan ooit is het voor de interne zorgbegeleider of voor het CLB een uitdaging om een advies te geven dat aansluit bij de didactische mogelijkheden in de klassenpraktijk. Het is immers belangrijk dat van de nu al overbevraagde leraar geen onrealistische dingen worden gevraagd.

Dat laatste kan op termijn een bijkomende reden zijn om de drang naar labeling wat te matigen. Als men het op een school eens geraakt over het arsenaal aan zorg dat binnen de klassencontext voorzien kan worden, over wat de verhoogde zorg kan betekenen, dan is diagnostiek die uitmondt in adviezen die toch niet haalbaar zijn of opgevolgd worden, ook niet zinvol. En zo komt men terug bij het handelingsgericht werken waarin de onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht centraal staan.

10 Conclusies

Initieel was het de bedoeling om een 100 woordendictee te ontwikkelen wat de scholen in staat zou stellen om een eigen kwaliteitsbeleid met betrekking tot hun spellingonderwijs te voeren. Analyses van de normeringsgegevens van dat dictee leidden evenwel ook tot zeer interessante onderzoeksconclusies. Zo is duidelijk dat de resultaten van het spellingonderwijs in de lagere school behoorlijk zijn. De introductie van een meer systematische aanpak en van nieuwe spellingmethoden

werpt blijkbaar de nodige vruchten af bij de 12-jarigen. Nu maar hopen dat ook het secundair onderwijs meer aandacht zal schenken aan spelling.

Verder stellen we vast dat leren spellen de nodige tijd (100 minuten per week is ideaal) én ervaring vanwege de leraar vergt.

Een andere belangrijke conclusie heeft betrekking op het probleem van de overdiagnosticering. We moeten vermijden dat de leerzorg op school attestafhankelijk wordt. Alle leerlingen hebben recht op adequaat onderwijs, ook zij die geen dyslexie-attest hebben. Van den Broeck & Staes, en ook Vandellannoote stellen terecht dat een sterke didactiek waarvan zoveel als mogelijk alle leerlingen kunnen genieten, nog altijd de meest cruciale factor voor effectief onderwijs is. Alles draait om gedreven en toegewijde leraren die excellent lesgeven!

Het onderzoek 'het 100 woordendictee: outputmeting en kwaliteitsbeleid' van Jan Seys (CLB-directeur Veurne) en Pieter Van Biervliet (onderwijspedagoog Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, departement RENO te Torhout) is binnenkort bij uitgeverij Van In te verkrijgen.

Referenties

*Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). Spelling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek. Enschede: SLO (ook vrij te downloaden via www.slo.nl: recente publicaties).

*Castelijns, J.H.M. e.a. (1989). 'Stabiliteit en predictieve validiteit van patronen in spellingfouten'. In: *A.J.J.M. Ruijsenaars & J.H.M. Hamers (Eds.), *Dyslexie. Ernstige lees- en spellingproblemen. Een overzicht van theorie en praktijk*. Leuven: ACCO (p.45-58).

*De Laet, S. (2011). Elke leerling een etiket? Geraadpleegd via www.leerrijk.be op 12 januari '12.

*Feys, R. & Gybels, N. (2012). 'Ondraaglijke lichtheid & sluipende normering in inspectiedoorlichtingen'. In: *Onderwijskrant* 160 (pp.2-15).

*Rekenhof (2011). Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie. Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement. Brussel: Nederlandse kamer van het Rekenhof (Stuk 37, 2011-2012, Nr. 1).

*Schraven, J.L.M. e.a. (2010). 'De nieuwe Cito-spelling-toets ter discussie'. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49.

*Shaywitz, S.E. (1998). 'Dyslexia.' In: *The New England Journal of Medicine* 338 (pp.307-312). *Struiksmā, A.J.C. e.a. (1997). *Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spellēn*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

*T'Sas, J. (2011). 'Spellēn ze echt slechter dan vroeger? Ja en nee.' In: *Taalschrift* nr. 84. Geraadpleegd via <http://taalschrift.org/editie/82/spellen-ze-echt-slechter-dan-vroeger-ja-en-nee> op 20 januari '12.

*van de Gein, J. (2005). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: CITO.

*Vandellannoote, H. Elke leerling een etiket? Voordracht voor de Gezinsbonden van de regio, 19 maart 2011.

*Van den Broeck, W. (s.d.). Is dyslexie meer dan alleen maar zwak lezen? Handouts van een congres. Geraadpleegd via www.sig-net.be/uploads/congres/handouts/Vandenbroecke.pdf op 15 november '09.

*Van den Broeck, W. & Staels, E. (s.d.). Open brief naar aanleiding van de onderwijsregelgeving STICORDI. Geraadpleegd via <http://nieuwsbrief-leren.skynetblogs.be/> op 22 januari 2012.

*Verhoeven, L. & Wentinck, H. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage: Een leerstoornis is te koop

(Interview van Remy Amkreutz en Kim Herbots in De Morgen, 1 september 2012)

'Een kind van ouders met geld heeft vijftien keer vaker autisme of dyslexie dan arme leeftijdsgenoot. Bij een kind uit de middenklasse wordt vijftien keer vaker een leerstoornis vastgesteld dan bij een arme leeftijdsgenoot. Een deel van de middenklassers gebruiken stoornissen (én attesten) om hun kinderen door het aso te loodsen', concludeert psycholoog Wim Van den Broeck (VUB). Dit klassenverschil is vreemd. Juist kinderen van laagopgeleiden hebben meer kans op leerstoornissen, maar de alertheid is daar niet zo sterk aanwezig.

Aan het einde van de basisschool heeft 10,5 procent van de kinderen een leerstoornis. Over de hele school bekeken heeft 7,55 procent minstens een diagnose. Dyslexie komt het meeste voor, op de voet gevolgd door ADHD. Tot die conclusie komt Wim Van den Broeck, ontwikkelingspsycholoog aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Samen met onderzoekers Eva Geerts en Kathleen Heyninck analyseerde hij 11.715 leerlingen uit 71 lagere scholen doorheen Vlaanderen. *"En dan zitten het buitengewoon onderwijs en de eerste graad van het secundair, waar er nog diagnoses worden gesteld, er niet eens erbij. Er is sprake van overdiagnostisering."*

ADHD, autisme, dyslexie (leesstoornis), dysorthografie (motorische ontwikkelingsstoornis) of dyscalculie (rekenstoornis). Er is een stoornis voor iedereen, meent Van den Broeck. *"Ieder kind kan een stoornis krijgen opgeplakt. Ben je wat stiller? Autist. Wat drukker? ADHD."* Vragende partij zijn steeds vaker de ouders. *"Zij hebben er baat bij, omdat zij denken dat hun kind op school zo betere begeleiding krijgt, zoals meer tijd bij toetsen. En de artsen en kinderpsychiaters? Die geven papa of mama hun zin."*

Hoe snel een kind een leerstoornis krijgt (opgekleefd), hangt ook af van de socio-economische achtergrond van de ouders. Van den Broeck bekeek het opleidingsniveau van vader en moeder. Kinderen waarvan de ouders hogeschool hebben gevolgd, hebben vijftien keer meer kans op een stoornis dan kinderen van ouders die louter een lagere schooldiploma hebben behaald. *"Dit klassenverschil is vreemd",* zegt Van den Broeck. *"Juist kinderen van laagopgeleiden hebben meer kans op*

leerstoornissen. Maar de alertheid is bij die lagere klasse niet aanwezig. Zij kennen de stoornissen minder en hebben vaak al helemaal geen geld om een logopedist, psycholoog of arts te betalen. Als de school het vervolgens niet opmerkt, vallen deze kinderen uit de boot."

En de middenklasse? Die zet gretig de stap naar de dokter. *"Een deel van de middenklassers gebruiken de diagnose om extra hulp te krijgen en zo hun kinderen door het aso te loodsen. Scholen zijn niet verplicht om hulp te geven na een externe diagnose, maar velen doen dat wel. En dan worden weer subsidies van het RIZIV en het onderwijsbudget ingezet. Hoe meer van zulke kinderen gediagnosticeerd worden, des te minder worden de echte probleemkinderen geholpen."*

De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB), die ook instaan voor diagnoses, staan onder druk van ouders en logopedisten. Van den Broeck: *"Het komt vaker voor dat kinderen die zozegd autist zijn op school geen problemen hebben. Nu wordt het CLB te vaak buitenspel gezet, doordat artsen of kinderpsychiaters diagnoses stellen. In de toekomst zou het CLB altijd de diagnose moeten stellen en bepalen welke hulp er moet worden geboden."*

Yolande Schulpen, coördinator van de stedelijke CLB's, erkent de problemen. *"Ouders voelen zich vaak schuldig. Ze vragen zich af of ze hun kind verkeerd opvoeden en dat dat de reden is dat het misloopt. Soms kan het bevrijdend zijn dat er dan een diagnose is. Ik heb al vaak gesprekken met ouders gehad die zeiden dat er een last van hun schouders was gevallen eenmaal het etiketje er was. Het schuldgevoel werd een stuk minder groot."*

Onterechte diagnoses vinden plaats, geeft Schulpen toe. *"Dit najaar gaan we daarom rond de tafel zitten met de bevoegde ministers. Het is de bedoeling om tot een systeem te komen waarbij CLB's altijd betrokken partij zijn wanneer er een diagnose van autisme of ADHD komt, uiteraard met medewerking van externe partners."* Voor dyslexie wordt ook een oplossing gezocht. *"Het kan niet dat het aantal gevallen daarvan zo snel stijgt. Maar logopedisten stellen een diagnose en geven tegelijkertijd therapie. Dat moet aangepakt worden. Soms krijgen kinderen op basis van een gesprek een label, zonder dat er van een serieus onderzoek sprake is."*

Vlaamse leerkrachten koesteren bedreigde jaarklassensysteem (JKS) Vereniging Vlaamse Leerkrachten en andere nieuwlichters willen JKS opdoeken.

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Jaarklassensysteem eens te meer in de vuurlinie

1.1 VVL: weg met jaarklassen & zittenblijven

In haar referendum van eind april 2012 pleitte de *Vereniging van Vlaamse Leerkrachten* (VVL) o.m. voor het afschaffen van het jaarklassensysteem (JKS). Het opdoeken van het werken met jaarklassen wordt veelal verbonden aan het willen onmogelijk maken van klassikale instructie, aan het radicaal verbieden van het mogen overzitten, aan het werken met (jaar)leerplannen, aan het werken vanuit afzonderlijke vakdisciplines... *Onderwijskrant* reageerde afwijzend op dit voorstel. De gestoffeerde reacties van *Raf Feys* en *Pieter Van Biervliet* stimuleerden ook een debat hierover binnen de commissie onderwijs. We proberen al meer dan een kwarteeuw de voortdurende aanvallen op de jaarklas en alles wat ermee samenhangt (gestructureerde instructie en leerplannen, enz.) te counteren.

Het verwonderde en ergerde ons ook ten zeerste dat door VVL, de media, bepaalde politici... de indruk werd gewekt dat het de Vlaamse leerkrachten zelf waren die om een afschaffing van het jaarklassensysteem vroegen. Fatma Pehlivan (Sp.a) stelde tijdens een bijeenkomst van de commissie onderwijs op 10 mei: *"Als zelfs de VVL, en ik veronderstel dat het leerkrachten zijn van verschillende netten, het JKS in vraag stellen, waarom zouden wij politici dat dan ook niet doen? Bij de VVL zijn geen leerkrachten basisonderwijs betrokken, VVL is bij hen een totaal onbekende vereniging. De praktijkmensen koesteren overigens al 150 jaar het jaarklassensysteem en vinden dit een evidentie."*

In Vlaanderen waren het vooral *redacteurs van Onderwijskrant* die het JKS en de klassikale instructie de voorbije decennia bleven verdedigen en pleitten voor verdere optimalisering. In november 1990 eindigde *Raf Feys* zijn *Onderwijskrant*bijdrage *'De jaarklas: traditie en toekomst'* met de woorden: *"Bijna 350 jaar na Comenius' pleidooi voor de jaarklas hebben we nood aan een nieuwe 'Didactica Magna' waarin de termen 'jaarklas' en 'klassikale instructie' opnieuw een positieve connotatie krijgen."*

We besteedden in die bijdrage ook veel aandacht aan de ontkrachting van de associatie tussen leeroverdracht en JKS. In 2005 besteedden we ook een themanummer aan deze thematiek: *"Eeuwenoud klassikaal onderwijs versus 'het nieuwste leren'"* (nr. 134, augustus 2005, zie www.onderwijskrant.be).

Zelf beschouwen we het invoeren van het jaarklassensysteem met de daaraan verbonden kansen tot groepsinstructie, werken met gestructureerde leerplannen en vakdisciplines, meer tijd voor extra-instructie aan zwakkere leerlingen en extra-opdrachten voor de sterkste ... als één de belangrijkste hervormingen en investeringen ooit. Het JKS en alles wat ermee verbonden is, vormen de ruggengraat van ons onderwijs, het belangrijkste fundament voor kwaliteitsvol onderwijs. De pedagoog *Comenius* (1592-1670) wordt beschouwd als een belangrijk pleitbezorger van de gedachten die aan de grondslag liggen van de invoering van het klassikaal onderwijs in de (lagere) scholen voor het gewone volk. In zijn boek *'Didacta Magna'* van 1657 schetste hij de doelstellingen en contouren van het klassikaal systeem – dat in die tijd enkel in de zgn. 'Latijnse scholen' voor de *happy few* werd toegepast. Comenius wou met de invoering van het JKS betere onderwijskansen bieden aan de gewone volkskinderen. Het zou echter nog duren tot het midden van de 19^{de} eeuw vooraleer het JKS volop in de gewone lagere scholen kon worden toegepast – dan nog meestal in klassen met meerdere leerjaren samen. *G. Genovesi*, Italiaans professor historische pedagogiek, stelt dat het JKS voor onderwijsmensen steeds een evidentie was en nog steeds is. In zijn publicaties hierover onderzoekt hij waarom het zolang heeft geduurd vooraleer het JKS werd ingevoerd in de (volks)scholen.

Praktisch alle onderwijsmensen koesteren het JKS en vinden het een belangrijk en evident organisatieprincipe en overal ter wereld wordt het JKS toegepast. Tegelijk wordt het JKS door veel nieuwlichters aan de zijlijn al meer dan een eeuw als de oorzaak van alle mogelijke kwalen beschouwd. Het verwondert ons ook dat tijdens het geanimeerde debat over het VVL-voorstel tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs van 10 mei door minister *Pascal Smet* en anderen, de indruk werd

gewekt dat in (methode)scholen die met graadsklassen werken, het JKS werd opgedoekt. Ook binnen graadsklassen en methodescholen wordt voor de meeste leerinhouden met een dubbel jaarklassensysteem, met jaarleerplannen e.d. Gewerkt. De leerlingen van het eerste leerjaar b.v. zijn bezig met het rekenen tot 20 en deze van het tweede van 20 tot 100. Steeds meer Freinet-scholen werken overigens met gewone jaarklassen – tegen de Freinet-principes in.

1.2 Instemmende reacties op recente VVL-aanval op het JKS

VVL wekte ten onrechte de indruk te spreken namens de leerkrachten lager onderwijs; de VVL is bij die leerkrachten onderwijs echter totaal onbekend. Mevrouw *Raymonda Verdyck* (hoofd Gemeenschapsonderwijs) stelde dat ze de VVL-voorstellen - met inbegrip van het verbieden van het zittenblijven - erg genegen was. De Antwerpse onderwijskundige *Peter Van Petegem* sprak zich eind april in het programma 'Peeters & Pichal' en in het zog van VVL minachtend uit over de domme leerkrachten die niet willen afstappen van het funeste jaarklassensysteem "omdat het gewoon tussen hun oren zit".

De Antwerpse onderwijsschepen *Robert Voorhamme* was het eveneens eens met VVL. Voorhamme stelde verder: "Door leerlingen met een taalachterstand toch te laten overgaan, stromen uiteindelijk meer leerlingen door naar het secundair". Leerlingen eerste leerjaar met een grote taalachterstand en met een heel zwak leesniveau zomaar laten overgaan naar het tweede leerjaar lijkt ons absoluut niet aangeraden; dat is ook de mening van de overgrote meerderheid van de leerkrachten en ouders.

Ook de merkwaardige reactie van *Mieke Van Hecke* (hoofd katholiek onderwijs) in het Nieuwsblad van 6 april verontrustte ons: "We zijn niet op voorhand gekant tegen het VVL-voorstel. We zijn allang aan het brainstormen over teamteaching waarbij een groep leraars de verantwoordelijkheid opneemt voor alle leerlingen". Dus leerkrachten die met leerlingen uit meerdere klassen tegelijk bezig zijn als ideaal? En wat heeft teamteaching te maken met het al dan niet werken met jaarklassen, jaarleerplannen e.d.? De koepel van het katholiek onderwijs wordt verwacht te vertolken wat leeft bij de leraren en directies.

Op 10 mei noteerden we een geanimeerd en lang debat over het VVL-voorstel tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs (zie volgende bijdrage). Enkele parlementsleden toonden veel sympathie voor het VVL-voorstel. *Jos De Meyer* (CD&V) en *Vera Celis* (N-VA) wezen echter op de vele voordelen van het JKS - met een verwijzing naar de afwijzende reacties van Raf Feys en Pieter Ven Biervliet.

1.3 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage nemen we vooreerst de standpunten op die *Raf Feys* en *Pieter Van Biervliet* publiceerden als reactie op het VVL-standpunt, respectievelijk als opiniebijdrage op de Knackwebsite (zie punt 3) en als standpunt in *Klasse (punt 2)*. In punt 4 schetsen we kort de historiek van het JKS. In 5 staan we even stil bij de herhaalde aanvallen op het JKS sinds 1970. In de volgende bijdrage besteden we aandacht aan het controversieel debat dat de commissie onderwijs aan deze thematiek besteedde.

2 Ja/Neen-debat in Klasse

In Klasse van mei 2012 verscheen een Ja/Neen-debat: *Ludo Frateur* (VVL) versus *Pieter Van Biervliet* (docent lerarenopleiding en redactielid Onderwijskrant).

Ludo Frateur: "De traditionele jaarstructuur waarbij leerlingen op het einde van elk schooljaar een bepaald niveau moeten halen om naar het volgende jaar te mogen overgaan, is voorbijgestreefd. Elk kind ontwikkelt zich op zijn eigen ritme. Wat ze graag leren, gaat erin als koek. De rest mag je zo dikwijls herhalen als je wilt, ze krijgen het amper of met zeer veel moeite verwerkt. Leraren zetten beter zo veel mogelijk in op wat leerlingen interesseert en hen goed lukt. Binnen de traditionele structuur is dat zo goed als onmogelijk. Een systeem waarbij elke leerling op zijn eigen ritme in zes jaar de eindtermen haalt, is daarvoor veel beter geschikt. Een systeem waarbij elke leerling op zijn eigen ritme de eindtermen haalt en in dezelfde klasgroep bij dezelfde leraar blijft, is zowel voor de leerlingen als de leraren beter. Laat leerlingen de eindtermen op hun eigen ritme halen"

"Een van de grote voordelen van het afschaffen van jaarklassen is dat 'zittenblijven' verdwijnt. Zittenblijven geeft het kind een stigma en haalt het uit zijn leeftijds- en vriendengroep. Het remt de interesse

en het enthousiasme van de leerlingen af en zorgt voor schoolmoeheid op zeer jonge leeftijd. In het nieuwe systeem behoort dat allemaal tot het verleden. Elk kind haalt de eindtermen immers in zijn eigen tempo. Het accent komt ook veel meer op de eigenheid van het kind en het respect voor de verscheidenheid in de groep te liggen. Doordat een klein team van leraren dezelfde groep zes jaar volgt, kennen ze de leerlingen ook beter. Ook voor de leraren is het systeem beter. Doordat ze elk jaar andere leerstof geven, krijgen ze meer afwisseling in hun job en blijven ze meer bij de tijd.”

Pieter Van Biervliet: “Een afschaffing van het jaar-systeem en meer geïndividualiseerd onderwijs leidt tot een lager niveau. Het biedt ook geen oplossingen voor het zittenblijven. Het jaarklassensysteem waarin de leraar vooral klassikaal lesgeeft, levert nog steeds de beste resultaten op. Dat blijkt uit tal van studies zoals PISA. (NvdR: uit PISA bleek ook dat in Vlaanderen nog 72 % van de 15-jarigen op leeftijd zitten. Dat is opvallend meer dan in de meeste landen het geval is.) In toplanden op het vlak van onderwijs zoals Finland bijvoorbeeld werken de leraren nog heel veel klassikaal. Engeland is zelfs van het systeem van geïndividualiseerd onderwijs afgestapt omdat het niveau zienderogen daalde. Een reden daarvoor is dat leraren die meer individueel lesgeven hun lessen minder goed (kunnen) voorbereiden.

Tegenstanders beweren dat zwakkere leerlingen minder kansen krijgen in het systeem met jaarklassen. Dat klopt niet. Integendeel. Net door eerst klassikaal uitleg te geven, heeft de leraar achteraf *meer tijd voor individuele begeleiding*. Elk jaar van een andere leraar les krijgen, verrijkt ook leerlingen”

“Het jaarklassensysteem afschaffen biedt ook geen oplossing voor het zittenblijven. In plaats van een leerling te laten overzitten, verleng je gewoon het leerproces over meerdere jaren. Wie zegt dat de leerling de eindtermen op het einde van het zesde leerjaar uiteindelijk wel haalt? Een groepje leraren voor de hele lagere schooltijd aan een groep leerlingen toewijzen, is ook geen goed idee. Wat als het niet goed klikt met een leraar? Het is voor leerlingen sowieso veel verrijkender om elk jaar van een andere leraar les te krijgen. Leraren die meegroeien met groep moeten ook elk jaar opnieuw de lesinhouden en specifieke methodieken van elk leerjaar onder de knie te krijgen. Het is maar de vraag of alle leraren dat kunnen.”

3 Jaarklassensysteem: basis van effectief en boeiend onderwijs

3.1 VVL heeft geen voeling met lager onderwijs

We drukken nu het opiniestuk af dat Raf Feys publiceerde op 6 april 2012 op de Knack-website als reactie op het VVL-standpunt. “Uit het recent pleidooi van de Vereniging van Vlaamse Leerkrachten voor het afschaffen van het jaarklassensysteem blijkt dat VVL niet de minste voeling heeft met wat leeft in het lager onderwijs. Het jaarklassensysteem en het ermee verbonden klassikaal onderwijs is eeuwenoud en nog steeds wereldwijd verspreid. Het financieel mogelijk maken van de invoering van het jaarklassensysteem in het lager onderwijs voor het gewone volk (rond 1850) is de meest effectieve en universele hervorming ooit. De invoering van het JKS en van de ermee verbonden klassikale instructie stond van meet af aan in functie van de algemene volksverheffing. De ontvoogding via klassikale cultuuroverdracht – die o.m. door Comenius werd bepleit – leidde ook daadwerkelijk tot het bieden van meer ontwikkelingskansen. Overal ter wereld wordt dit systeem nog steeds toegepast en dit niettegenstaande meer dan een eeuw kritiek en stemmingmakerij vanwege allerhande nieuwlichters .

Jaarklassen maken het mogelijk om de leerstof van de lagere school netjes in te delen in zes stukken, om gestructureerde leerplannen en leerboeken op te stellen per leerjaar als houvast voor de leerkracht en voor de evaluatie, om klassikale instructie te geven waardoor er meer tijd vrijkomt voor individuele begeleiding en voor extra-instructie aan zwakkere leerlingen, om te zorgen voor de nodige rust en stilte in klas tijdens het individueel werken van de leerlingen ...

De (vage) eindtermen op het einde van het lager onderwijs bieden al te weinig houvast en bevatten geen aanduidingen omtrent de leerdoelen in de lagere leerjaren. Het decreet basisonderwijs van 1997 heeft het principe van de jaarklassen wel geschrappt, maar aangezien 99 % van de leerkrachten voorstander zijn van de jaarklas, is deze ook overeind gebleven. Ook in graadklassen wordt overwegend met het jaarklassensysteem gewerkt. Het afschaffen van het superieur jaarklassensysteem en alles wat ermee samenhangt, zou niet tot minder, maar tot meer leervertraging en tot meer leermoeilijkheden leiden.

De meeste praktijkmensen beschouwen het JKS al bijna een paar eeuwen als een vanzelfsprekendheid en als een zegen. Een aantal *theoretici* en beleidsadviseurs bestempelen het echter al meer dan een eeuw als de grootste kwaal binnen ons onderwijs. Bij het werken met het jaarklassensysteem (JKS), gaat het om het werken met jaarklasleerplannen en met voldoende klassikale (collectieve, gelijktijdige) instructie. Ook de samenstelling van de leerboeken is eveneens op het JKS gebaseerd. Binnen het JKS werkt men ook grotendeels vanuit een indeling in vakdisciplines. Zo zijn praktisch alle leraren tegenstander van het voorstel van de hervormers en van de VLOR om in het kader van de hervorming van het s.o. voortaan te werken met brede vakkenclusters of leerdomeinen.

De invoering van het JKS-project en van de ermee verbonden activerende instructie werd destijds als een revolutionaire en emancipatorische vernieuwing beschouwd. Men gewaagde van de overgang van de 'oude' naar de 'nieuwe' of de 'echte' school. De daadwerkelijke intrede van de klassikale principes in het 'gewone' basisonderwijs, voor de kinderen van het gewone volk, liet jammer genoeg lang op zich wachten. De strijd voor de invoering van het JKS was verbonden met de lange strijd voor democratisering van de toegang tot het onderwijs, voor kosteloos en kwaliteitsvol basisonderwijs en tegen de kinderarbeid. Veruit de meeste praktijkmensen en lerarenopleiders vinden nog steeds dat het jaarklassensysteem – gekoppeld aan activerende groepsinstructie en aan de indeling in vakdisciplines – de belangrijkste pijler is van effectief onderwijs. Binnen dat systeem kan ook het best tegemoet gekomen worden aan de noden van de verschillende leerlingen. Binnen het JKS zijn er veel vormen van differentiatie en zorgverbreding mogelijk. Pas als een leerkracht instructie kan geven aan een grote groep leerlingen tegelijk, kan hij ook nog tijd vrijhouden voor verlengde instructie, extra begeleiding voor de zwakste leerlingen en extra opdrachten voor de sterkste.

3.2 De sterke kanten van het JKS

De belangrijkste argumenten die bij de invoering van het JKS en nog steeds geformuleerd werden lijken ons heel waardevol. We zetten ze even op een rijtje.

- Uitbreiding en verbetering van de kwaliteit van het volksonderwijs: in de elitescholen en in de 'Latijnse scholen' werkte men al langer met kleinere (leeftijdsgroepen) wat het werken met klassikale instruc-

tie mogelijk maakte. Volksverheffing en ontvoogding via cultuuroverdracht stonden centraal.

- De indeling in zes jaarklassen maakt het mogelijk de leerinhouden (de curricula) evenwichtig in te delen en te structureren. Vanuit de optie voor een minimale basisvorming voor alle leerlingen zijn afgebakende streefdoelen in de loop van het parcours (per leerjaar) heel belangrijk. Zo kunnen ook leerplannen en leerboeken per leerjaar opgesteld worden. Onderzoek wijst uit dat goede leerplannen en methodes in aanzienlijke mate de kwaliteit van het onderwijs bepalen. Dit alles belet niet dat een leerkracht voor een bepaalde leerling nog wel eens zal moeten afdalen naar de leerdoelen van een lager leerjaar, dat een leerkracht ook af en toe moet loskomen van dit leerplan.

- Binnen de JKS-aanpak wordt *veel aandacht besteed aan het aspect cultuuroverdracht*. Hierbij is de oordeelkundige selectie van de leerinhoud en van de vakdisciplines heel belangrijk. We moeten de kinderen laten kennis maken met wat we waardevol vinden binnen onze cultuur, ze confronteren met de wereld van de wiskunde, de taal, geschiedenis, vreemde volkeren ...

- Binnen een JKS krijgen de leerlingen veel *meer activerende instructie en begeleiding*. Klassikale instructie is efficiënt en effectief: bij mondelinge instructie aan een grotere groep tegelijk krijgen de leerlingen meer uitleg en begeleiding; bij sterke differentiatie en individualisering e.d. is dit veel minder het geval. Degelijk onderwijs is in sterke mate leeraargestuurd.

- Door zijn activerende instructie en socratische vraagstelling *komen de leerlingen meer tot inzichtelijk leren*. Voorheen stond het reciteren van de leerstof centraal. Rijke leerinhouden en hoogwaardige doelstellingen vereisen voldoende klassikale instructie en een interactief leerproces.

- Activerende (groeps)instructie bevordert het inspeken op de vragen en problemen van de leerlingen. Ook ervaringsverruimende leerinhouden op het vlak van de sociale wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen ... vereisen de leiding door de leerkracht.

- *Het klassikaal model vergemakkelijkt het ordelijk verloop van het leerproces*; de leerlingen kunnen meer geconcentreerd en in stilte werken. Dit laatste bevordert ook de diepgang van het zelfstandig werk.

- *De leerkracht werkt doelgerichter en enthousiaster: klassikaal onderwijs leidt tot een grotere didactische inspanning*; de onderwijzer moet namelijk de

juiste methode en de geschikte leermiddelen zoeken zodat de leerstof ineens aanslaat. Hij kan en moet zich dus ook beter voorbereiden.

- Door het JKS ontvangen de leerlingen meer feedback, o.a. dankzij de klassikale verbetering en bespreking van de taken.

- Door de gezamenlijke instructie komt er meer tijd vrij voor extra-instructie en -begeleiding van bepaalde leerlingen, voor zorgverbreding, voor haalbare vormen van differentiatie. De JKS-principes zijn heel belangrijk binnen het nastreven van een effectieve achterstandsdidactiek.

- Ook het collectieve aspect van het leerproces is volgens de JKS-filosofie heel belangrijk. De interactie met de leerkracht en tussen de leerlingen vergroot de gezamenlijke beleving en het samenhangsgevoel. Het behoud van de klas als werkstructuur verdiept de sociale gevoelens. Dit vertaalt zich in een 'deel-van-de-keten'-gedachte waarbij de kinderen zich allemaal even belangrijk voelen: samen uit – samen thuis.

- De leerlingen trekken grotendeels gelijk op waarbij het werken met heterogene groepen in het lager onderwijs toch nog mogelijk blijft. De vaste jaarklas geeft de leerling een gevoel van veiligheid. Kinderen wisselen niet voortdurend van groep en leerkracht. Dit wisselen veroorzaakt vaak onrust en onzekerheid. Zwakkere en langzame leerlingen worden niet keer op keer geconfronteerd met het feit dat jongere, meer begaafde of vluggere leerlingen hen voorbijsteken en steeds een aparte behandeling krijgen. Een leerkracht verwoordt het zo: *"De erva-ring dat men de lessen en de opdrachten kan blijven volgen in de eigen klasgroep werkt motiverend en voorkomt het minderwaardigheidsgevoel van het moeten samenwerken met kinderen van een lagere leeftijdsgroep. De leerlingen doen ook hun best om met de leergroep en het klassikaal leerproces mee te zijn."*

3.3 Dosering van aanpakken versus kunstmatige tegenstelling

De optie voor voldoende klassikale instructie en leraargeleid onderwijs betekent niet dat het leren in klas volledig klassikaal verloopt en dat de leerinhoud volledig op voorhand vast ligt in leerplannen e.d. Klassikale instructie is best te combineren met bepaalde vormen van differentiatie binnen en buiten

de klassikale momenten en met eerder leerlinggestuurde activiteiten. Door het hoge rendement van klassikale instructie komt er zelfs meer tijd vrij voor minder klassikale leerinhouden en activiteiten.

We opteren voor een veelzijdige aanpak en voor dosering. Enkele voorbeelden.

- Klassikale instructie ging/gaat altijd gepaard met veel aandacht voor zelfstandig inoefenen. Dosering studies die nagaan in welke mate verschillende soorten instructie en andere werkvormen aanwezig moeten zijn, zijn hier inspirerend. Zo leert ons een Brits onderzoek dat voor goede rekenresultaten 50 tot 70 % klassikale instructie en inoefening (d.w.z. de leerlingen maken dezelfde oefeningen die dan klassikaal worden besproken) vereist is (Koshy e.a., 2000, 197); daarnaast is er ruimte voor meer leerlinggestuurd werk, leerstofverrijking voor hoogbegaafde leerlingen, extra leertijd voor zwakkere leerlingen, enz.

- Sommige leerinhouden vereisen een leraargeleide dialoog; volgens Vygotsky kan de zone van de naaste ontwikkeling slechts via een 'magistral-dialogue' bereikt worden waarbij de stem van de leerkracht en de stem van de leerinhoud doorklinken. Er zijn anderzijds ook meer 'child-centered dialogen' nodig waarin vooral de stem van de leerling(en) doorklinkt, denk maar aan filosoferen met kinderen.

- Inzake dosering bij de instructie zelf opteren we voor een gezonde mix van klassikale instructie en instructie aan kleine groepjes of aan een individuele leerling (bijvoorbeeld verlengde instructie aan een zogenaamde instructietafel). Zo'n dosering blijkt heel belangrijk in functie van een effectieve achterstandsdidactiek. Zelf bestrijden we al lang allerhande kunstmatige schijntegenstellingen zoals leerstof- of leerkrachtgericht versus leerlinggericht onderwijs.

- Als men in de derde graad vaststelt dat de verschillen tussen de leerlingen voor wiskunde te groot worden, dan kan men voor dit vak ook vormen van niveau-onderwijs toepassen.

4 Korte historiek van jaarklassensysteem

In het preklassikale tijdperk was het volksonderwijs miserabel: er was slechts 1 onderwijzer voor een grote groep leerlingen van verschillende leeftijd, de kinderen kregen weinig instructie en begeleiding, de leerinhoud was vrij beperkt – vooral 'mechanistisch' leren, memoriseren en automatiseren, veel kinderen volgden slechts enkele leerjaren of gingen nog niet naar school. Pas na 1800 krijgen we de doorbraak van het klassikaal onderwijs in Nederland en pas in

de loop van de 19de eeuw verspreidde het klassikaal systeem zich in toenemende mate in het Belgische basisonderwijs. De invoering en optimalisering van het JKS vereiste de democratisering van de toegang tot het (basis)onderwijs en een grotere investering in leerkrachten, gebouwen en leermiddelen. ...

C.J. Van Nerum, een Gentse onderwijzer en pleitbezorger van het JKS, schreef in 1838: "In tegenstelling met 'de oude school' waar kinderen maar af en toe eens naar 's meesters lessenaar konden komen om overhoord of gecontroleerd te worden, worden de leerlingen voortaan in jaarklassen ingedeeld, zodat ze gelijktijdig en intensief onderwezen, begeleid en verhoord kunnen worden. De leerkracht kan nu door de 'socratische' instructiewijze de leerlingen richten op begripsvorming en niet langer op het domweg uit het hoofd leren van weleer. De leerlingen moeten voortaan geen onbegrepen betekenissen meer memoriseren en opdreunen, maar hun verstandelijke vermogen worden opgekweekt en gescherpt. De meester kan nu alles uitleggen en stapsgewijs tot de kern van de leerstof doordringen. De leerlingen leren de stof in een kortere tijd en het is aangenamer."

Op het einde van de 19de eeuw beschouwde ook de Belgische wetgever de veralgemening van het klassikaal systeem als een na te streven en haalbaar ideaal en ook via de wet op de kinderarbeid probeerde men de toegang tot het volksonderwijs te verbeteren. Sinds 1879 wordt de lagere school in zes leerjaren verdeeld. De drie modelprogramma's die tussen 1880 en 1897 door de overheid gepubliceerd werden, tonen duidelijk aan dat ook de beleidsmensen de opsplitsing in jaarklassen als de meest wenselijke zagen, ook al moesten de onderwijzers in die tijd nog meestal werken met jaarklassen binnen graadklassen – en soms nog met meer jaarklasgroepen tegelijk. De fundamenten van het klassikaal onderwijs waren dus gelegd in de 19de eeuw, maar de omstandigheden waren verre van ideaal door een tekort aan centen, leerkrachten en schoollokalen. Pas na de eerste wereldoorlog kon het JKS ten volle gestalte krijgen.

Het JKS-project in het lager onderwijs is dus al bijna twee eeuwen oud en heeft alles te maken met het streven naar kwaliteitsvol onderwijs. De eerder late invoering in het volksonderwijs is te wijten aan de moeilijke en lange strijd voor de toegang tot het onderwijs en voor algemene volksverheffing. In de (Latijnse) 'elitescholen' werd er veel vroeger met

klassikale instructie en een indeling van de leerstof in jaarklassen gewerkt dan in het volksonderwijs; er zijn aanwijzingen dat dit al her en der in de 15de eeuw het geval was.

5 Aanvallen op JKS sinds 1970

De voorbije 40 jaar kwamen de jaarklassen geregeld onder vuur te liggen. Telkens opnieuw deden we ons best om die aanvallen te bestrijden. Van een aantal van die aanvallen schetsen we nu een kort overzicht.

Het 'doorbreken van het jaarklassensysteem' was begin de jaren zeventig één van de grote slogans – ook binnen het project *Vernieuwd Lager Onderwijs* (VLO). Hierbij werd vaak een beroep gedaan op standpunten van de Leuvense pedagogen *Gustaaf Tistaert* en *Roland Vandenberghe*.

Ook binnen de visie op *ervaringsgericht onderwijs* die *Ferre Laevers* vanaf 1976 ontwikkelde, sneuvelde de meeste JKS-principes. In 1992 schreef hij bijvoorbeeld nog: *"Er is geen leerplan meer dat bepaalt welke inhouden, wanneer en voor welke leeftijdsgroep aan de orde moet komen, wat je allemaal bij kinderen van een bepaalde leeftijd moet bijbrengen. Het leerplan ontstaat door interactie tussen het behoeftepatroon van de leerling en het geboden milieu. Zo schrijft elk kind zijn eigen leerplan"* (Ervaringsgericht lager onderwijs, CEGO, 1992).

In zijn boek *'De pedagogisering achterna'* van 1998 bestempelt *prof. Mark Depaepe* de invoering van de jaarklas en *klassikaal onderwijs als prototype van externe disciplineren*. *Depaepe* houdt het bij Foucaultiaanse interpretaties van de invoering van de jaarklas. Volgens hem beoogde de jaarklas vooral de externe disciplineren en onderdrukking van de leerlingen, of anders uitgedrukt: *"De moderne zucht naar analyse en classificatie, standaardisering en hiërarchisering. De voorheen schier ongebreidelde vrijheid van de scholier (!), moest plaatsmaken voor een gedisciplineerde omgang. De moderne zucht naar analyse en classificatie maakte een einde aan het ontbreken van de leeftijdsindeling in het didactische proces. De school mat zich van dan af aan een bijna militaire discipline aan, een kazernestijl die in de loop van de 19^{de} eeuw een steeds strakker en harder uitzicht zou krijgen."* Ook De Gentse professoren *Frank Simon* en *Karel De Clerck* poneerden in 1984 dat de invoering van het onderwijs voor het gewone volk - met zijn organisa-

tievormen en leerinhouden - volledig in functie stond van de disciplineren en onderwerpen van de kinderen en van de arbeidersklasse ('*Dag Meester, Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen 1830-1940*). Ook zij beriepen zich op de disciplineringsfilosofie van Foucault.

In het algemeen besluit van zijn boek '*Orde in vooruitgang*' stelde Depaepe in 1999: "*Het overheersende model in de praktijk van alledag lijkt anno 1999 nog altijd dat te zijn van de leeftijdsgebonden klasgroep met één vaste klastitularis, die voor het gros van de gemeenschappelijke en klassikale activiteiten instaat. Ook in deze lijkt een sterke grammatica van verschooling aan het werk te zijn. De disciplineren, onderwerpen, starheid, infantilisering en verschooling van het onderwijs nog niet zijn afgenomen en dit niettegenstaande vele pogingen sinds 1970 om het basisonderwijs grondig te vernieuwen.*"

Minister Marleen Vanderpoorten poneerde in 2003 dat ook zij het jaarklassensysteem en de ermee verbonden klassikale instructie radicaal wou afschaffen. De leerkracht mocht ook niet langer meer vooraan staan in klas.

Guy Tegenbos sloot zich in zijn bijdrage '*Jezuïeten-uitvinding brokkelt stilaan af*' (De Standaard, 30.10.2002) graag aan bij minister Vanderpoorten. Tegenbos schreef: "*Vorige week maakte Vanderpoorten bekend dat het strikte jaarklassensysteem in het basisonderwijs niet meer hoeft voor haar. Marleen Vanderpoorten gaat met dit voorstel in tegen een van de taaiste organisatiebeginselen van het Vlaams onderwijs: het jaarklassensysteem. Vlamingen kunnen zich het jaarklassensysteem nauwelijks anders voorstellen. In de meeste landen is het basisonderwijs ook soepeler georganiseerd dan bij ons. Zelfs de Franse Gemeenschap reorganiseerde haar onderwijs vorig decennium al. Het is niet meer ingedeeld in jaarklassen maar in blokken die in principe telkens twee schooljaren omvatten.*"

Tegenbos vond het jammer dat het verzet tegen de afbrokkeling van het Jaarklassensysteem in Vlaanderen vrij groot was: "*Het verzet tegen de afbrokkeling is verrassend sterk. Het draagt gewoonlijk de vlag van de kwaliteit van ons onderwijs. Omdat men nooit anders gezien heeft en nooit anders dan in jaarklassen 'gedacht', en omdat die organisatievorm kwaliteit opleverde, vreest men dat elke andere organisatie minder kwaliteit zal opleveren.*"

Het jaarklassensysteem bestaat in alle landen, ook nog in Franstalig België. Het uitstellen van de beoordeling tot het einde van een 2-jarige cyclus veroorzaakte er precies een toename i.p.v. afname van het aantal afhakers. De zgn. '*école de la réussite*' van 1995 werd een '*école de l'échec*'. In Franstalig België zijn er veel meer leervertraagde leerlingen dan in Vlaanderen. Na enkele jaren heeft men er het cyclussysteem weer versoepeld.

Zelfs de COV-vakbondstop stelde het JKS en de klassikale instructie geregeld in vraag. Zo lazen we bv. in de '*COV-Beleidsnota*' van 1995 dat "*het jaarklassensysteem de continuïteit van het vormingsproces in het gedrang brengt en dat het ook de sociale uitsluiting bevestigt i.p.v. bestrijdt.*" In de '*Congresbesluiten van 1998*' moesten het jaarklassensysteem en het courante instructiemodel het weer ontgelden (besluit nr. 46 en nr. 14). In het besluit nr. 14 lazen we ook de slogan dat de school in de toekomst '*moet georganiseerd worden rond leren en niet langer rond onderwijzen*'.

Met het afschaffen van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997 had de wetgever verwacht dat de praktijkmensen afstand zouden nemen van dit principe, maar de scholen behielden dit belangrijk organisatieprincipe. We stellen vast dat de landen die voor PISA en TIMSS (=landenvergelijkend onderzoek) het best scoren (Singapore, China, Japan, Zuid-Korea, Vlaanderen, Finland ...) precies landen zijn waarin het jaarklassensysteem en de erbij horende klassikale instructie een belangrijke rol spelen.

Pleidooien voor het behoud van oude waarden en van de basisgrammatica van degelijk onderwijs (bv. de indeling in jaarklassen, activerende instructie) troffen we de voorbije decennia niet aan in beleidsdocumenten en in academische publicaties.

6 Besluit

De invoering van het klassikaal systeem stond destijds in functie van de algemene volksverheffing. Het JKS blijft o.i. een heel belangrijke hefboom bij het streven naar onderwijskwaliteit en naar verdere optimalisering van de onderwijskansen.

Uit het hierop volgend verslag van het debat over het JKS tijdens de bijeenkomst van de commissie onderwijs op 10 mei j.l. blijkt dat we die thematiek ook in de toekomst aandachtig moeten blijven

Controversieel debat over afschaffen/behouden jaarklassensysteem in commissie onderwijs 10 mei 2012

Samenstelling en commentaar: Raf Feys

Jos De Meyer (CD&V): “Onlangs werkte de Vereniging van Vlaamse Leerkrachten (VVL) een manifest uit waarin werd gesuggereerd om in het lager onderwijs het jaarklassensysteem (JKS) te verlaten. In het voorstel van de VVL zouden lagere schoolleerlingen onderwijs krijgen in een groep van leeftijdsgenoten, maar op basis van een individueel uit te werken leertraject. De eindtermen voor het lager onderwijs moeten immers pas op het einde van het zesde leerjaar worden bereikt, zodat er ruimte is voor differentiatie: niet alle leerlingen hoeven alles in hetzelfde tempo te doen.

De hoofdredacteur van de *Onderwijskrant*, *Raf Feys*, stelt het jaarklassensysteem daarentegen voor als nog de meest rendabele manier van onderwijsinstructie. Met een JKS is het gemakkelijker om de leerstof te structureren in op elkaar volgende delen. Als die leerstofonderdelen dan via klasinstructie aan een groep leerlingen met dezelfde basisvoorkennis kunnen worden aangeleerd, dan is er bovendien meer tijd voor individuele begeleiding en voor extra instructie voor leerlingen die dat nodig hebben, en zelfs voor minder klassikale activiteiten.

Sinds het decreet op het basisonderwijs van 1997 is het begrip ‘jaarklas’ in feite verdwenen uit de onderwijsregelgeving van de lagere school. Dat betekent dat scholen die het wensen, hun onderwijs meer kunnen organiseren volgens de principes die de VVL voorstaat, maar ook volgens het meer gebruikelijke JKS wat de meeste nog steeds doen. Minister, is er in verband met het JKS relevant onderzoek gebeurd? Als dat het geval is, mag u de resultaten via de secretaris overhandigen en volstaat het om de belangrijkste conclusies mee te delen. Indien dat niet het geval is, is het dan niet zinvol om een onderzoek te verrichten? Als de verschillende visies op onderwijsverstrekking in de basisscholen mogen leiden tot een groter verschil in aanpak tussen de verschillende scholen, in welke richtlijnen voorziet u dan voor het correct begeleiden van basisschoolleerlingen die in de loop van hun lagere schoolcarrière van type school veranderen? Vindt u het wenselijk om de evolutie binnen de scholen in een bepaalde richting te sturen? Zo ja, in welke richting? Of behoort dit tot de vrijheid van

onderwijs? Welke persoonlijke opinie hebt u daarover?”

Vera Celis (N-VA): Het doorbreken van het jaarklassensysteem heeft al heel wat stof doen opwaaien. Wij denken dat het de taak is van de overheid om goed aan te geven wat een kind op het einde van die basisschool moet kennen. Hoe dat wordt bereikt, is inderdaad gekoppeld aan de school zelf, het pedagogisch project dat daar wordt onderwezen en de manier waarop de school dat wil invullen. De heer *De Meyer* heeft al gezegd dat in het decreet Basisonderwijs van 1997 het begrip jaarklas eigenlijk al is verdwenen. In de realiteit blijkt echter dat de scholen dat systeem behouden. Fundamenteel is daar dan ook niet veel mis mee. Ik zie heel wat voordelen aan de bestaande structuur, zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten. Over deze thematiek vond ik een zeer mooi artikel in *Klasse van mei 2012*. Onderwijspedagoog *Pieter Van Biervliet* legt daarin heel verantwoord uit dat het jaarklassensysteem waarin een leraar klassikaal leeg geeft nog altijd de beste resultaten oplevert. Hij geeft daar argumenten voor, en wijst ook op het feit dat het afschaffen van het jaarklassensysteem geen oplossing biedt voor het zittenblijven. Ik raad u aan om dat eens te bekijken. Dat artikel bevat zeer veel interessante materie.

Mevrouw Brussee heeft het over lesgeven op maat van het kind. Dat is zeer terecht maar in het systeem zoals dat nu bestaat, wordt daar al op ingegaan via bijsturing, extra uitdieping, de kangoeroeklassen. Dat kan binnen het systeem ook. Voor leerkrachten zou het opdoeken van het JKS een fundamentele verandering betekenen. Minister, we hebben al de grote hervormingen in het secundair onderwijs. Nu zou u er nog een lap op geven door ook aan de principes van het basisonderwijs te gaan trekken.

Fatma Pehlivan (Sp.A): VVL pleit voor een school gemodelleerd naar het ritme van elk kind. Om kinderen toe te laten meer op hun eigen ritme te werken, pleit de VVL ervoor de traditionele onderwijsstructuur zoals die nu bestaat, opzij te zetten en de jaarstructuur te doorbreken. Het nieuwe systeem

zou heel wat voordelen opleveren. Zittenblijven wordt op die manier onmogelijk en kinderen kunnen dus binnen hun leeftijdsgroep en vriendengroep blijven. Daarnaast komt het accent meer te liggen op de eigenheid van het kind. In het voorgestelde manifest bepleiten de Vlaamse leerkrachten tevens een team van docenten. Dat houdt in dat een groep kinderen gedurende hun hele lagere school geleid wordt door dezelfde leerkrachten.

De jaarstructuur opgeven is een uitdaging. Het zit ingebakken in de Vlaamse cultuur. Als men dat wil afschaffen, zal men op veel weerstand stuiten van ouders. Maar het is mogelijk. Er is geen enkele verplichting om het onderwijs te structureren in jaarklassen. Bovendien zijn de eindtermen in het lager onderwijs alleen vastgelegd voor het zesde leerjaar. Ik vind het positief dat er nagedacht wordt over alternatieve structuren. Wat al jaren is, is niet per definitie goed. Bovendien zou het voorstel van de VVL zittenblijven onmogelijk maken. De wetenschappers zijn het eens over de negatieve gevolgen van zittenblijven. Onlangs verscheen nog een studie van de KU Leuven over het onderwerp. Minister, zijn er momenteel scholen waar in het lager onderwijs niet gewerkt wordt met jaarklassen? Zo ja, wat blijken in de praktijk de voor- en nadelen te zijn? Hebt u, behalve van de VVL, signalen ontvangen vanuit het veld die ook pleiten voor een afschaffing van de jaarklassen? Zo ja, vanuit welke hoek en biedt u hun ondersteuning aan bij het overwinnen van de hierboven vermelde drempel voor de afschaffing ervan? Kunt u al meer informatie geven over de acties die eventueel gekoppeld zouden worden aan de studie van de KU Leuven over zittenblijven? Mogen we een actieplan verwachten? Zo ja, wanneer komt dat er?

Ann Brusseel (Open VLD): Minister, ik sluit me aan bij de ideeën die voorgaande sprekers hebben geformuleerd. Ik heb destijds een gelijkaardige vraag gesteld over zittenblijven. Ik vond dat u toen met uw antwoord op de vlakke bleef. Ik had het gevoel dat u de afschaffing van het zittenblijven in de lagere school zoals ik toen suggereerde, niet meteen als een optie zag. Ik kan me niet herinneren of u daar toen een reden voor hebt gegeven. Zoals mevrouw Pehlivan zegt, is het niet zo evident om ingebakken structuren te veranderen. Wanneer u het echter hebt over het secundair onderwijs, wilt u blijkbaar wel aan de structuren wrikken. Ik ben dan ook enigszins hoopvol. Wanneer heel wat onderwijs-specialisten het erover eens zijn dat de organisatie

van het lager onderwijs anders kan in het belang van de kinderen, dan stemt het me hoopvol dat u misschien ook zult kiezen voor het belang van de kinderen en dat u inderdaad een aanpak zult toelaten die eerder op maat is van elk kind dan op maat van de bestaande klassenstructuur.

Kathleen Helsen (CD&V): Ik heb ook veel belangstelling voor het thema en heb er al enkele uitspraken over gedaan. Minister, we stellen vast dat de meeste scholen niet de beweging maken om af te stappen van het jaarklassensysteem. En ook dat niet enkel en alleen op dit domein maar ook op veel andere domeinen innovatie in het onderwijs slechts in zeer beperkte mate aan bod komt. Ik vraag mij af hoe dat komt en of u daar als minister ook bij stilstaat. Hoe denkt u daar in de toekomst mee om te gaan? (NvdR: *We merken dat Helsen zich niet aansloot bij het standpunt van partijgenoot De Meyer.*)

Pascal Smet: De *Vereniging Vlaamse Leerkrachten* heeft al aangehaald dat dit in de reglementering van het basisonderwijs vandaag perfect mogelijk is. In het niveaudecreet over het basisonderwijs van 1997 bepalen we alleen maar hoelang een kind in het kleuter- en het lager onderwijs kan doorbrengen. Maar hoe de school dat organiseert en hoe de kinderen in groepen worden ingedeeld in zowel het kleuter- als het lager onderwijs, dat behoort tot de autonomie en de verantwoordelijkheid van de school zelf. Er is daar op dit ogenblik heel veel mogelijk. In vergelijking met het secundair onderwijs of andere vormen van onderwijs leggen we in het basisonderwijs heel weinig op.

Het is goed dat de VVL dat nu op tafel legt. U weet dat we in Vlaanderen ten aanzien van organisatie vaak traditioneel zijn ingesteld. Daar is op zich niets verkeerd mee. Maar als er mensen zaken op tafel leggen, komt er vrij snel een behoudsgezinde reactie. Die reactie is begrijpelijk. Maar anderzijds – en dat geldt voor elke organisatie – moet je af en toe eens de fundamenten van je organisatie ter discussie durven te stellen, zeker in het licht van nieuwe evoluties. Zijn we goed bezig of niet? Wat is goed en wat is minder goed? Moeten we het aanpassen of veranderen? Dat is op zich een heel interessante oefening, die aanleiding geeft tot het al dan niet zoeken van alternatieven. Iedereen kan zien dat er naar aanleiding van de communicatie van de VVL een heel boeiende discussie is ontstaan.

De meeste scholen volgen het jaarklassensysteem. Slechts een heel kleine groep van scholen, de methodescholen, hanteren vanuit hun pedagogisch project alternatieve groeperingsvormen. (NvdR: ook in graadklassen binnen Freinetscholen werkt men met een dubbel jaarklassensysteem.)

Het jaarklassensysteem is eigenlijk een organisatievorm die aansluit bij een enkelvoudig lineair ontwikkelingsmodel. In dat model ga je ervan uit dat de cognitieve en socialemotionele ontwikkeling van leerlingen volgens vooraf bepaalde, voor iedereen geldende fases verloopt, die leeftijdsgebonden zijn. De ene fase moet succesvol doorlopen zijn vóór aler met de volgende te kunnen beginnen. In dergelijk model krijgen de leerdoelstellingen van leerplannen en handboeken al snel een normatief karakter. En dan is de link met zittenblijven, die ook de VVL en beide vraagstellers hier leggen, uiteraard niet veraf.

Ik vind het opvallend – ik heb het laten nakijken omdat ik dit een interessant thema vind – dat er blijkbaar heel weinig onderzoek is gedaan naar het jaarklassensysteem. Het is niet toevallig dat het onderzoek dat er wel iets over zegt een onderzoek over zittenblijven is. Ik heb het over het recente onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek 'Zittenblijven in vraag gesteld' van professor Bieke De Fraine e.a. van de KU Leuven.

De heer De Meyer heeft terecht onderstreept dat het tot de pedagogische vrijheid van een school behoort om dat te organiseren. Bij gebrek aan onderzoek is het koffiedik kijken om de effecten daarvan te kunnen inschatten. Onderwijs heeft altijd enige vorm van standaardisering. Je moet ervan uitgaan dat je groepen kunt maken. Individueel onderwijs organiseren is heel duur en moeilijk. De vraag is of jullie willen dat we daarover een onderzoek doen. *Ik ben er op zich niet tegen om een onderzoek te organiseren over het JKS, om het dan ter beschikking te stellen van de onderwijsverstrekkers, die in eerste instantie verantwoordelijk zijn om daarmee om te gaan. Ik wil jullie mening daarover kennen.*

U weet dat we in september in Antwerpen, Brussel, Gent en de Mijnstreek in het basisonderwijs experimenten starten onder wetenschappelijke begeleiding, om dan vooral in concentratiescholen kinderen voor te bereiden op de eindtermen. Het

enige wat we opleggen, is dat men de eindtermen behaalt. Ik verwacht dat scholen zullen proberen te experimenteren om in een concentratieschool het jaarklassensysteem te doorbreken omdat je daar met een heel specifieke situatie zit. Ik kan mij dat voorstellen. Je kunt dan in het begin meer de klemtoon leggen op het aanleren van het Nederlands, op de taalverwerving, op de attitudes. Je kunt eerst vooral daarop werken, om dan te verschuiven naar andere eindtermen. Ik ben niet tegen een onderzoek daarover. Als u mij vraagt om een onderzoek te doen en dat ter beschikking van de onderwijsverstrekkers te stellen, dan wil ik dat doen. Als u geen onderzoek wenst en het aan de onderwijsverstrekkers overlaat, dan bekijk ik dat. Mevrouw Pehlivan, het actieplan Zittenblijven is bijna af. We zullen het tegelijkertijd met de conceptnota over de hervorming van het secundair onderwijs vrijgeven. Ook over het zittenblijven en de praktische aspecten ervan is een dialoog belangrijk.

Jos De Meyer: Voorzitter, ik wil de minister bedanken voor zijn interessant antwoord. Het is inderdaad zo dat het de opdracht is van de onderwijsverstrekkers om ervoor te zorgen dat de leerlingen de eindtermen bereiken. Hoe ze dat doen, is hun verantwoordelijkheid. *We weten anderzijds dat het meest gangbare systeem dat van de jaarklassen is.* Is dit voor verbetering en nuancering vatbaar? Dat blijft een open vraag, daarover kan gediscussieerd worden. Kan wetenschappelijk onderzoek hiertoe bijdragen? Het is mogelijk van wel, maar ik vind het een beetje moeilijk om daar op dit moment een antwoord op te geven. Ik zou het zeker en vast niet willen uitsluiten. Het hangt af van wat men juist zal onderzoeken, van hoe dat juist wordt omschreven. Het is misschien nuttig om de denkoefening even voort te zetten over de vraag of bijkomend onderzoek al dan niet wenselijk is. Ik zou daarover nu niet snel in twee minuten beslissen.

Fatma Pehlivan: Voorzitter, minister, ik dank u voor uw open antwoord. Het verrast me niet, en eigenlijk ben ik ook wel blij met uw antwoord. U toont de bereidheid om toch een onderzoek te doen. Ik ben eerder voorstander daarvan dan mijn collega. U hebt gezegd dat er bij de methodeschool kleine groepen zijn, maar ik wil het voorbeeld aanhalen van Gent, van het Freinetsysteem. Daar is het systeem van de jaarklassen volledig doorbroken, maar daar zijn er geen kleine groepen, integendeel, het zijn heel grote groepen. (NvdR: Pehlivan verwijst hier o.i. enkel naar een experiment in 1 Freinetschool dat pas op 1 september 2012 opstartte.)

Minister Smet: Ik heb niets gezegd over kleine groepen. Ik heb gezegd dat onderwijs gericht is op enige standaardisatie. Als men vanuit dat idee vertrekt, zit men in een lineair systeem omdat men ervan uitgaat dat grote groepen kinderen op dezelfde manier evolueren. Dat wou ik zeggen. Als men het dan individueel doet, is het moeilijk om daarvan af te wijken. Maar natuurlijk is het mogelijk om af te wijken: alles hangt af van de organisatie.

Fatma Pehlivan: Dan heb ik dat verkeerd begrepen. Het is natuurlijk evident dat de scholen en de onderwijsverstrekkers zelf het pedagogisch project kunnen bepalen, maar vanuit Vlaanderen zouden we toch een vorm van ondersteuning en begeleiding kunnen geven. Als zelfs de VVL, en ik veronderstel dat het leerkrachten zijn van verschillende netten, zichzelf in vraag beginnen te stellen, waarom dan ook niet? (*NvdR: bij de VVL zijn geen leerkrachten basisonderwijs betrokken!*). Het zou voordeel kunnen opleveren. Ik pleit ervoor dat er wel een onderzoek kan komen en dat we het hier in de commissie kunnen bespreken. Ik ben vragende partij. Ik begrijp dat het niet vlug kan gebeuren. Misschien kunnen we ingaan op uw voorstel met betrekking tot de nieuwe scholen in Antwerpen, Brussel, Gent en Limburg. Misschien kan de ene groep wel een klassiek systeem hanteren en kan de andere leefgroepen inrichten. Wie weet? Misschien kan daarover een vergelijkende studie gebeuren. Misschien kan ook het klassieke systeem in bepaalde scholen tegenover de methodescholen worden geplaatst. De tijd is misschien rijp om wetenschappelijk onderzoek te laten doen.

Ann Brusseeel (OpenVLD): Ook vanuit mijn fractie is er belangstelling voor onderzoek en een discussie hierover. Er is inderdaad al voldoende vrijheid om dit soort methodescholen te organiseren. Het kan, er is dus geen dringend probleem, maar als we moeten kunnen reflecteren over het bijstellen van onderwijsstructuren, is een onderzoek wenselijk.

Kathleen Helsen (CD&V): Minister, de heer De Meyer stelt voor om voorzichtig te zijn en om niet direct zo'n onderzoek te laten doen. De twee andere collega's houden een sterk pleidooi om wel een onderzoek te laten doen. Ik wil concreet antwoorden op de vragen die u hebt gesteld, minister. U hebt gevraagd of we het wenselijk vinden een onderzoek te koppelen aan de experimenten over diversiteit die van start zullen gaan. Ik zou zelf heel voorzichtig zijn om die zaken te mengen.

Minister Smet: Dat heb ik niet gezegd. Misschien hebt u me verkeerd begrepen. Ik heb gezegd dat het wenselijk is het onderzoek te laten doen naar het doorbreken van het jaarklassensysteem. Ik heb er wel op gewezen dat we experimenten zullen hebben voor het basisonderwijs die in september starten. Dat zal onder wetenschappelijke begeleiding zijn. Het zou kunnen dat men daar experimenteert met het doorbreken, specifiek in de context van concentratiescholen. Dat is nog iets anders.

Kathleen Helsen: Het is dan ook niet wenselijk om daar het onderzoek op jaarklassensysteem te plaatsen. Dat is mijn grote bekommernis, als we het gaan koppelen aan bijvoorbeeld de methodescholen. Je hebt een controlegroep nodig. Om het onderzoek over het jaarklassensysteem zuiver te houden, moet je ervoor zorgen dat je niet meer dan één variabele hebt, want anders kunnen de resultaten van het onderzoek vreemde effecten hebben. Dan meet het niet wat we willen meten. Dat was mijn bekommernis bij de experimenten over diversiteit, maar ook bij het eventuele onderzoek naar methodescholen, omdat je de methode niet volledig kunt loskoppelen van het doorbreken van het jaarklassensysteem. Je zou een variabele moeten kunnen meten en ervoor zorgen dat je een controlegroep hebt en dat je dat verspreid over heel Vlaanderen kunt doen. Ik vrees ervoor dat we vandaag onvoldoende voorbeelden hebben om dat onderzoek ten gronde te kunnen doen.

We moeten niet alleen het toepassen van het jaarklassensysteem onderzoeken, maar ook innovatie binnen onderwijs in het geheel. Hoe kunnen we dat meer ingang doenvinden? Nu gaat het over het jaarklassensysteem, maar er zijn nog veel andere elementen die heel belangrijk zijn, en waar innovatie, praktijk en onderzoek aan elkaar verbonden zijn. Nu is dat niet al te sterk aanwezig in onderwijs, en die koppeling wordt niet altijd gemaakt, waardoor we vele kansen missen. Dat is wel een belangrijk element om te bekijken, veel belangrijker dan nu een onderzoek te doen over de effecten van het jaarklassensysteem.

Jos De Meyer: Het jaarklassensysteem sluit natuurlijk individuele trajecten voor kinderen niet uit. Dat wil ik toch nog even herhalen. Minister, hoe verloopt de overstap voor kinderen van het ene naar het andere systeem? Gaat dat probleemloos. Ik kan me best voorstellen dat bepaalde kinderen gedurende een aantal jaren het ene systeem volgen en dan om

de een of andere reden overstappen. Hebt u zicht op de gevolgen daarvan of niet?

Vera Celis: Minister, bestaan er evaluaties van het methodeonderwijs? Freinetscholen bestaan toch al heel lang. Daarvan zijn me positieve verhalen bekend, maar ook heel negatieve, zoals leerlingen die naar het reguliere onderwijs overstappen omdat het hun ding niet is. Dat kan ons heel wat leren. Kunnen we een overzicht krijgen van de experimenten die in september lopen, waarnaar u in uw antwoord verwijst? Wat gaat men doen, hoe lang en waar gaan die lopen? *(NvdR: het is merkwaardig dat besloten werd geld te stoppen in experimenten zonder dat parlementsleden en het onderwijsveld weten over hoeveel centen het gaat en in welke richting men zal experimenteren.)*

Minister Smet: Als het start in september zal ik een toelichting geven. Het gebeurt samen met onderwijs, met pedagogische begeleidingsdiensten en onderwijsverstrekkers. Op het departement werkt men daar nu aan. Kinderen kunnen vandaag in het huidige systeem ook veranderen van school. De ene basisschool is de andere niet. Zelfs als je binnen een jaarklassensysteem werkt, is het eerste vierde jaar niet altijd noodzakelijkerwijs op dezelfde wijze ingevuld als een vierde jaar in een andere school. Dat geeft ook al verschillen. Als je in een totaal ander systeem stapt, hoe dat ook wordt ingevoerd, kan het wel gevolgen hebben voor de ouders die naar een klassieke school zouden gaan. Op dit moment is dat voorbarig. Als ouders een school zouden kiezen die geen jaarklassensysteem heeft, moeten ze goed weten wat het gevolg daarvan is voor het verdere verloop van de schoolloopbaan in het basisonderwijs van hun kind. Dat is een responsabiliseringsaspect dat de ouders goed moeten inschatten als ze keuzes maken.

Mevrouw Helsen, u hebt gelijk dat we in onderwijs niet bezig zijn met innovatie en strategische ontwikkelingen op de lange termijn. Ik ben met de Vlor en de Koning Boudewijnstichting in dialoog – ik zal daar nu nog niet veel over zeggen – om na te denken over die rolinschatting: al of niet met scenario denken, hoe we onderwijs kunnen voorbereiden op de toekomst, of er nieuwe dingen nodig zijn op het metaniveau, zonder te concreet te zijn, of we bepaalde evoluties moeten toepassen in onderwijs en hoe we dat moeten doen. Op dit moment

gebeurt daarover heel weinig denkwerk. Als het gebeurt, is het een beetje 'plig-plog' over thema's en

ik vind dat dat een leemte en een probleem is in ons onderwijs. Daarom voer ik actieve gesprekken met de Vlor en de Koning Boudewijnstichting om na te gaan of we dat niet kunnen invullen. Ik heb het sterke vermoeden dat ik daarover in de komende weken beslissingen zou kunnen nemen, al of niet gekoppeld aan het functioneren van de Vlor.

Commentaar van Raf Feys

We merken verdeeldheid bij de commissieleden omtrent het JKS. Enkelen zijn blijkbaar ook op de hoogte van de kritische reacties van Pieter Van Biervliet en Raf Feys. We raden de voorstanders van het afschaffen aan om eens hun oor te luisteren te leggen bij de praktijkmensen. Dankzij die mensen heeft dit systeem ook de voorbije decennia de vele kritiek weerstaan. De leerkrachten gingen ook geenszins in op de aanmaning binnen het decreet basisonderwijs (1997) om dit systeem te verlaten. We voorspelden in 1997 dat het schrappen van het jaarklassenprincipe niets zou veranderen aan de praktijk in de lagere scholen. Deze voorspelling kwam uit. De ervaringskennis van de leerkrachten is hier veel belangrijker dan de standpunten uit de 'hogere pedagogiek'. Ook binnen het debat over de hervorming van het s.o. hebben we dit vastgesteld.

Een aantal commissieleden denken ook al te naïef dat men door het opdoeken van het JKS ook het zittenblijven of de leervertraging zal kunnen voorkomen. De voorbije maanden lazen we al een aantal ongenueanceerde en naïeve voorstellen voor het afschaffen van het zittenblijven. We hoorden tijdens de commissie onderwijs ook ten onrechte verkondigen dat de onderwijsexperts het zomaar eens zijn over het afschaffen van het zittenblijven. Ook in publicaties van het LOSO-onderzoek lazen we b.v. de voorbije 10 jaar tegengestelde conclusies. In een van de volgende nummers van *Onderwijskrant* zullen we het uitvoerig hebben over het zittenblijven en over recente studies hieromtrent.

We merken dat zelfs de leden van de commissie onderwijs weinig afweten over de experimenten in Antwerpen, Brussel, Gent en de Mijnstreek - vooral in concentratiescholen. Minister Smet verbindt die experimenten met het afschaffen van het JKS. De meest effectieve concentratiescholen in Nederland bleken deze te zijn die een strak JKS toepassen en meer aandacht schenken aan directe instructie e.d. Is er geen nood aan een breed debat vooraf over effectief onderwijs in concentratiescholen?

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels
aan:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com
www.onderwijskrant.be

Oudere nummers Onderwijskrant
staan op www.onderwijskrant.be

Redactie

Annie Beullens, Stella Brasseur,
Renske Bos, Eddy Declercq, Ann
Deketelaere, Raf Feys, Ignace
Geurts, Noël Gybels, Pieter Van
Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny
Wyffels

Hoofdredeur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen
van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen. Onder-
wijskrant wordt gemaakt met mede-
werking van praktijkmensen en van
medewerkers uit de lerarenopleidin-
gen en de pedagogische en weten-
schappelijke centra. Onderwijskrant
is een onderwijstijdschrift met redac-
tieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever:**
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2012 € 6,00

*Hervorming secundair onderwijs lijkt afgewend Nu debat over echte knelpunten en haalbare bijstellingen	2
*OESO-onderwijstopman <i>Dirk Van Damme</i> : "Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico's in."	11
'Gloednieuwe structuur voor secundair is volstrekt onnodig' Opiniestuk van leraars, professoren & directeurs	14
*Directies leggen kritische vragen over hervorming s.o. voor aan <i>Mieke Van Hecke</i> (Hoofd katholiek onderwijs)	18
*Vlaamse ingenieurs wijzen hervormingsplan secundair onderwijs af. Hervorming zal ook leiden tot minder inge- nieursstudenten.	20
*Commissie onderwijs over hervorming op 20 september: timing; structuurhervorming is niet wenselijk en haalbaar	22
**"Groeperen van leerlingen naargelang leerniveau levert een beter leerresultaat op dan gemeenschappelijke 1ste graad"	24
*Cathy Berx - prof.UA & gouverneur Antwerpen - over de (on)waarheid over PISA en Finland	29
*Spelling en diagnose dyslexie in basisonderwijs: evaluatie en onderzoek met <i>nieuw '100 woordendictee'</i> <i>Positieve spellingresultaten; 50% minder dyslectici ?</i>	32
*Vlaamse leerkrachten koesteren bedreigde jaarklassen- systeem (JKS). Vereniging Vlaamse Leerkrachten en andere nieuwlichters willen JKS opdoeken	40
*Controversieel debat over afschaffen/behouden jaarklassen- systeem in commissie onderwijs 10 mei 2012	47



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!