



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 3
ingediend op 22 november 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema curriculum en didactiek

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1 en 2: Verslagen over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door de heer Bregt Henkens.....	4
2. Uiteenzetting door de heer Raf Feys.....	9
3. Uiteenzetting door prof. dr. Ferre Laevers	12
4. Uiteenzetting door prof. dr. Piet Van Avermaet	16
5. Vragen en opmerkingen van de leden	18
5.1. Tussenkost van mevrouw Elisabeth Meuleman.....	18
5.2. Tussenkost van mevrouw Ann Brusseel	19
5.3. Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten	19
5.4. Tussenkost van mevrouw Irina De Knop.....	19
5.5. Tussenkost van mevrouw Vera Celis	20
5.6. Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen	20
5.7. Tussenkost van mevrouw Sabine Poleyn	20
5.8. Tussenkost van mevrouw Fatma Pehlivan.....	21
5.9. Tussenkost van de heer Boudewijn Bouckaert	21
6. Antwoorden van de sprekers en replieken	21
6.1. Antwoorden van prof. dr. Piet Van Avermaet	21
6.2. Antwoorden van prof. dr. Ferre Laevers	22
6.3. Antwoorden van de heer Raf Feys	23
6.4. Antwoorden van de heer Bregt Henkens.....	24
6.5. Antwoorden van de heer Marc Hullebus, namens O-ZON	25
6.6. Replieken.....	25
Gebruikte afkortingen	27
Bijlagen:	
Bijlage 1: Grafieken en schema's bij de uiteenzetting van de heer Bregt Henkens	29
Bijlage 2: Slides bij de uiteenzetting van prof. dr. Ferre Laevers	37

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 19 oktober 2011 een derde hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, thema curriculum en didactiek. Voor het verslag van de eerste hoorzitting, zie *Parl. St.* VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/1. In dit parlementair stuk is ook de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, opgenomen. Deze nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen. De tweede hoorzitting behandelde het thema schoolloopbaan (*Parl. St.* VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/2).

1. Uiteenzetting door de heer Bregt Henkens

De heer *Bregt Henkens*, coördinator Academisch Vormingscentrum voor Leraren aan de K.U.Leuven, zal het hebben over eerdere pogingen om de structuur van het secundair onderwijs te hervormen.

De oriëntatienota van minister Smet is een verdere uitwerking van het rapport ‘Kwaliteit en kansen voor elke leerling’ van de commissie-Monard. Die commissie heeft een beroep gedaan op eerdere beleidsteksten en rapporten, onder meer op de ‘Tienkamp voor gelijke onderwijskansen’ van voormalig minister Vandenbroucke, op het idee van een gemeenschappelijke basisvorming die al door minister Vanderpoorten werd voorgesteld en op het rapport ‘Accent op Talent’, dat in opdracht van minister Vanderpoorten werd geschreven door de Koning Boudewijnstichting. In dat rapport werd ook het idee van een gemeenschappelijke eerste graad en het idee van een vakdoorbrekend en ervaringsgericht leren aangehaald.

Een aantal voorstellen van de commissie-Monard en van de oriëntatienota zijn al uitgeprobeerd in proeftuinen. Een aantal scholen heeft de onderwijsvormen dus vervangen door belangstellingsgebieden. Andere scholen hebben activerende, vakoverschrijdende en competentiegerichtte werkvormen geïntroduceerd. Er werd ook een beroep gedaan op wetenschappelijk onderzoek. In het rapport-Monard is dat volgens hem te weinig het geval. Er werd wel aandacht geschonken aan het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment) dat aantoonde dat de sociaaleconomische en culturele achtergrond van de leerlingen in Vlaanderen meer dan in de meeste andere landen bepalend is voor de schoolresultaten (zie grafieken als bijlage, p. 31).

Als reden voor de invoering van een structuur met belangstellingsgebieden, ingedeeld in een A-stroom en een B-stroom, wordt verwezen naar de ongewenste sociale rangorde tussen de onderwijsvormen in Vlaanderen, waarbij het aso hoger wordt ingeschat dan tso of bso. Deze zorg is al decennialang een constante in het onderwijsbeleid. In 1989 heeft minister Coens de eenheidsstructuur ingevoerd, de huidige structuur van het secundair onderwijs. Die structuur diende eenheid te brengen in de strijd tussen twee tegengestelde systemen voor het secundair onderwijs.

Hij verduidelijkt de verschillen tussen deze twee types. Het traditionele onderwijs, dat nadien type II werd genoemd, was de traditionele structuur van het onderwijs sinds de 19e eeuw (zie schema als bijlage, p. 32). Binnen dat systeem was de humaniora strikt gescheiden van de technische scholen. Op de leeftijd van twaalf jaar dienden de jongeren te kiezen voor een specifieke school. Binnen de humaniora diende men meteen ook te kiezen tussen de oude humaniora, met de klassieke talen, en de moderne humaniora, met een nadruk op wiskunde en wetenschappen. Een overgang tussen de richtingen was niet evident en een overgang tussen verschillende scholen was zeker zeldzaam. Daarom kwam overzitten vaak voor. Er waren twee cycli van drie leerjaren, lagere cyclus en hogere cyclus.

In de loop van de jaren 1960 kwam er op dit onderwijssysteem in alle West-Europese landen veel kritiek. Men stelde dat de rigoureuze opdeling tussen middelbaar en technisch onderwijs de reproductie van bepaalde sociale verhoudingen in de hand werkte. Vaak maakt men immers een studiekeuze op basis van sociale afkomst en minder op basis van

talent. Een dergelijke categoriale opdeling tussen verschillende soorten scholen werd veroordeeld in een resolutie van de Raad van Europa in 1964. Het waren uitingen van een nieuw paradigma, het democratiseringsparadigma, dat dan opgeld maakte. Onderwijsminister Piet Vermeylen stelde in 1970 dat het secundair onderwijs zich niet langer tot doel mocht stellen de besten te selecteren door een systeem van eliminatie, maar iedereen zo ver mogelijk diende te leiden. Dat zou onder meer gebeuren door het principe van de uitgestelde studiekeuze. Een vroege studiekeuze zou immers de sociale reproductie in de hand werken.

Net zoals in vele andere Europese landen leidde dit in België tot een herstructurering van het secundair onderwijs volgens een (gematigd) comprehensief concept, wat betekent dat oude en moderne humaniora en technisch onderwijs samensmolten in één structuur: het vernieuwd secundair onderwijs (vso), later ook type I genoemd (zie schema als bijlage, p. 32). Opdat iedereen zich zou ontwikkelen volgens zijn eigen talenten, was het nodig om de drempel voor het middelbaar onderwijs op te heffen en iedereen samen te brengen in een gemeenschappelijke eerste graad, zonder sociale vooroordelen. In die eerste graad konden de leerlingen dan proeven van de verschillende vormingsdomeinen. Door begeleiding zouden interesses en talenten duidelijk worden.

In de praktijk kon men na het zesde jaar basisonderwijs naar het eerste leerjaar A. Voor de kinderen met leerproblemen of leerachterstand was dat het eerste leerjaar B. Dat systeem bestaat vandaag eigenlijk nog. Het grote verschil was dat er toen in het eerste leerjaar nog geen keuze moest worden gemaakt voor een determinerend optiepakket. Ook het tweede leerjaar was nog voor het overgrote deel gemeenschappelijk. Vanaf de tweede graad werden de onderwijsvormen zichtbaar, opgedeeld in aso, tso, kso en bso. Er was ook een opdeling tussen doorstroming en kwalificatie. Die opdeling komt terug in de nota van minister Smet.

Samen met de nieuwe structuur werd ook een nieuwe didactiek ingevoerd die leerlinggericht was in plaats van leerstofgericht en die permanente evaluatie invoerde in plaats van een examenmoment. Het vso kwam evenwel niet in de plaats van het traditionele onderwijs, maar werd daarnaast gecreëerd. In 1969 ging het eerste experiment van start in het Franstalige landsgedeelte en in 1970 in Vlaanderen. Steeds meer scholen stapten over van het traditionele onderwijs naar het vso. Er was wat argwaan bij de start, maar er was ook heel wat goodwill en euforie over de vernieuwing. Het vso werd gezien als een ideale onderwijsstructuur die zou leiden tot beter opgeleide leerlingen en tot een betere maatschappij. Er zou geen verspilling meer zijn van menselijk kapitaal. Dit systeem werd geconcipieerd in de golden sixties. Over de hoge kostprijs werd licht heengegaan. Men ging ervan uit dat elke cent die werd geïnvesteerd in onderwijs hoe dan ook naar de maatschappij terugkeert. Dat is typisch voor het vooruitgangdenken van die tijd.

Er kwam echter steeds meer kritiek op het vso, onder meer dat de invoering onvoorbereid en geïmproviseerd was gebeurd. Nochtans lag het vso in de lijn van het beleid dat sinds de Tweede Wereldoorlog werd gevoerd, waarbij het middelbaar en het technisch onderwijs steeds meer op elkaar werden afgestemd. Uiteindelijk vonden beide dus een plaats binnen een en dezelfde structuur. Op zich was de structuur van het vso dus niet zo revolutionair. De moeizame introductie van het systeem had te maken met het feit dat een school die het nieuwe systeem overnam, tegelijkertijd ook alle pedagogische en didactische vernieuwingen moest invoeren. Middelbare en technische scholen moesten voor het eerst samenwerken om een gemeenschappelijke eerste graad te organiseren. De aandacht van de wetgever lag vooral op de structuren en minder op de concrete invulling ervan. Bij de start van het vso in 1970 wist men alleen hoe het eerste jaar er zou uitzien. Over de hogere jaren was er op dat moment nog geen consensus. In hun haast om het vso in te voeren hadden de onderwijsministers bovendien vergeten de nodige besluiten te nemen om de personeelsstatuten, bekwaamheidsbewijzen en weddenscalen aan te passen aan de nieuwe structuren.

Zo groeide het vso uit tot een driekoppige draak. Het doel van de hervorming – de eenmaking van de verschillende soorten secundair onderwijs – werd teniet gedaan door het feit dat er verschillende varianten van het vso werden ontwikkeld. Het vrij onderwijs, het officieel gesubsidieerd onderwijs en het toenmalige rijksonderwijs hadden elk hun eigen variant met diverse opties en modules. Er waren voortdurend bijstellingen waarbij elke minister eigen klemtonen legde. Men kan het de mensen niet kwalijk nemen dat ze op een bepaald moment meenden dat de kinderen proefkonijnen geworden waren van de politici.

Bovendien bleven type I en type II naast elkaar bestaan. In 1975 besliste onderwijsminister Herman De Croo om het vso te veralgemenen in het rijksonderwijs. In het gesubsidieerd onderwijs zijn beide onderwijstypes echter altijd naast elkaar blijven bestaan (zie schema als bijlage, p. 33). Het was de lokale inrichtende macht die besliste of een school al dan niet overstapte van type II naar type I. Steeds meer scholen maakten die overstap, maar tegelijkertijd ontstond er een zware concurrentiestrijd tussen die types. In de jaren 1980 is die strijd tot een hoogtepunt gekomen. Daarbij kreeg het type II het verwijt elitair en inefficiënt te zijn. Door de vroege studiekeuze zaten de leerlingen immers vaak niet op hun plaats. Het type I kreeg het verwijt nivellerend te werken doordat sterkere en zwakkere leerlingen bij elkaar in de klas zaten. Er is echter geen enkel ontegensprekelijk wetenschappelijk bewijs dat deze verwijten correct zouden zijn. Hij illustreert die typestrijd aan de hand van een cartoon die werd gepubliceerd in de Onderwijskrant.

Uit de grafiek (zie bijlage p. 33) blijkt dat het vso binnen het katholiek onderwijs een verdere opgang maakte in de loop van de jaren 1970. Halverwege de jaren 1980 was er echter een stagnering. De snelle klim is voor een stuk pragmatisch te verklaren. De regering had rationalisatieplannen, die onder meer de oprichting van scholengemeenschappen impliceerde, waardoor aso en tso sowieso moesten samenwerken. Er waren plannen om het type I op te leggen, ook in het katholiek onderwijs. Er was de aantrekkingskracht van het pedagogische comfort, met kleinere klassen en extra uren voor remediëring en klassenraad. Dat maakte het type I interessanter. De kentering in het midden van de jaren 1980 heeft voor een stuk te maken met het feit dat de vernieuwingsgezinde reserve kleiner was geworden door de steile opgang van het vso in de voorgaande jaren, dat er geen sprake meer was van een opgelegde veralgemening in het katholiek onderwijs en dat het pedagogisch comfort binnen het type I kleiner was geworden door de opeenvolgende besparingen. Ondertussen waren er ook in het type II belangrijke vernieuwingen doorgevoerd, onder meer coëductie, leerlinggerichte onderwijsvormen en nieuwe evaluatiemethodieken.

Er waren ook twijfels over de kwaliteit van het type I. Uit een studie van de K.U.Leuven was gebleken dat men met een diploma van het type I minder kans maakte om te slagen in het hoger onderwijs dan met een diploma van het type II en dat het rijksonderwijs minder slaagkansen bood dan het vrij onderwijs (zie grafiek als bijlage, p. 34). Andere onderzoeken tonen echter precies het tegenovergestelde aan. Er is dus nooit een afdoende bewijs geleverd dat het vso effectief nivellerend heeft gewerkt. De K.U.Leuven heeft bijvoorbeeld ook een studie gemaakt op basis van de slaagcijfers van het eerste jaar. Daarbij werd zowel voor type I als voor type II een opdeling gemaakt tussen sterke en zwakkere richtingen. Dan bleken de slaagcijfers van type I en van type II gelijkaardig te zijn (zie grafiek als bijlage, p. 34). Met cijfers kan men dus alles bewijzen, afhankelijk van de gehanteerde criteria. Ondertussen had het vso echter een negatief imago gekregen. Er waren geen scholen die van type I terugkeerden naar type II, maar type I groeide niet meer.

Daarom heeft men uiteindelijk geprobeerd om een eenheidstype te creëren dat de verlamme typestrijd zou beëindigen. Die eenheidsstructuur werd in 1989 door minister Coens in alle Vlaamse secundaire scholen ingevoerd (zie schema als bijlage, p. 35). Ook rationaliseringsmotieven speelden daarbij een rol. Het naast elkaar bestaan van twee verschillende types met een eigen regelgeving en een eigen administratieve ondersteuning vanuit het ministerie was immers geldverslindend. Ook de vele opties waren zeer duur. De scholen

van type I en type II waren nog steeds overtuigd van het eigen gelijk. Het rijksonderwijs en de type I-scholen van het gesubsidieerd onderwijs gingen echter akkoord met de beslissing omdat de eenheidsstructuur grote gelijkenissen vertoonde met het type I. De traditionele scholen gingen akkoord omdat het binnen de eenheidsstructuur mogelijk werd om vanaf het eerste jaar een studiekeuze te maken. Enkele hardliners van het traditionele onderwijs zijn de overgang nog blijven bevechten, maar uiteindelijk is iedereen verplicht geweest om in de nieuwe structuur in te stappen. Deze structuur is eigenlijk een goed voorbeeld van een Belgisch compromis. Het is niet gebaseerd op een pedagogische visie, maar het is het pragmatische resultaat van twee strekkingen. Binnen deze structuur kregen de netten en de individuele scholen wel de ruimte om eigen accenten te leggen en om de eigen identiteit te realiseren binnen de nieuwe structuur.

Een van de belangrijkste problemen van het vso was het ontbreken van een experiment. Men is meteen begonnen met de invoering en vervolgens uitbreiding, op een ogenblik dat er nog geen evaluatie was gebeurd. Het verschil met vandaag is dat nu bepaalde vernieuwingen al werden uitgetoetst in proeftuinen. Bij een beslissing over de vernieuwing van het secundair onderwijs moet er voldoende rekening worden gehouden met de resultaten van die proeftuinen.

Een tweede probleem heeft te maken met de complexiteit en de ambiguïteit van de structuur van het vso. De onderwijsvormen werden geïntegreerd in een comprehensieve structuur, maar ze werden niet afgeschaft. Men kan daaruit besluiten dat er nood is aan een heldere structuur. De nota van minister Smet spreekt over belangstellingsgebieden voor de eerste graad, over domeinen in de tweede graad en over studierichtingen in de derde graad. Hij vraagt zich af of dat niet tot te veel verwarring zal leiden. Waar het vso gepaard ging met een wildgroei aan studierichtingen en opties, kiest minister Smet echter voor een rationalisering van het aantal studierichtingen.

Een derde probleem had te maken met de onduidelijkheden in het beleid. De opeenvolgende onderwijsministers tekenden elk hun eigen beleid uit. In het katholiek onderwijs was het onduidelijk of het vso al dan niet zou worden veralgemeend. Omwille van de vrijheid van onderwijs mocht elke inrichtende macht kiezen voor type I of type II. Bij de invoering van de eenheidsstructuur in 1990, heeft het Arbitragehof gesteld dat de overheid wel degelijk het recht heeft om een onderwijsstructuur op te leggen aan alle scholen. De vrijheid van onderwijs wordt daarmee niet geschonden. Indien men bij de geplande onderwijshervorming de scholen de keuze laat om al dan niet over te stappen naar de nieuwe structuur, dan dreigen we terecht te komen in een nieuwe verlammende tpestryjd. Boven-dien is een langetermijnplanning hoe dan ook noodzakelijk. Het moet vooraf duidelijk zijn waar men naartoe wil en met welke fasering.

Een vierde probleem was de gebrekkige en complexe regelgeving. Er waren veel hiaten in de regelgeving. De administratie was gebaseerd op type II, er waren bijvoorbeeld afzonderlijke besturen voor het technisch en het middelbaar onderwijs. Ook in het katholiek onderwijs waren er afzonderlijke verbonden voor technisch en voor middelbaar onderwijs. Soms was er onwil bij de ambtenaren om de regels soepel toe te passen. Als men zou kiezen voor een hervormd secundair onderwijs, dan moet men de administratie daar voldoende op voorbereiden. Enkel op die manier kan de overgangperiode – de zes jaar dat de nieuwe en de huidige structuur naast elkaar zullen bestaan – vlot verlopen.

Een vijfde probleem had te maken met arbeidsbelasting en administratieve onduidelijkheid voor de leerkrachten. Onder andere hierdoor ging de aanvankelijke goodwill bij de vakbonden verloren. Ondertussen zijn aso, kso, tso en bso echter geen totaal gescheiden werelden meer. Toch is het essentieel dat de uitvoeringsbesluiten klaar zijn vooraleer er een nieuwe structuur wordt ingevoerd. Ook de gebrekkige opleiding en begeleiding van leerkrachten vormden een probleem.

Er was ook te weinig aandacht voor de voorbereiding van leerkrachten op specifieke taken zoals het differentiëren binnen heterogene klassen. Als het secundair onderwijs hervormd wordt, dan moeten de lerarenopleidingen daar nu al op kunnen inspelen. De School of Education, het expertisenetwerk lerarenopleidingen van de Associatie K.U.Leuven, heeft nu al een kernproject uitgeschreven om te onderzoeken welke impact die hervormingsvoorstellen zullen hebben op de inhoud van de lerarenopleiding.

Een zevende probleem was dat nieuwe structuren botsten met oude schoolgebouwen en met de bestaande schoolcultuur. Ook voor een eventuele nieuwe onderwijshervorming blijft het een grote uitdaging om leerkrachten van verschillende scholen, verschillende opleidingen, verschillende onderwijsvormen en verschillende culturen te laten samenwerken binnen een belangstellingsgebied. Hij vraagt zich af hoe je bijvoorbeeld het machinepark voor technologische vakken kan inzetten in meerdere scholen.

Het achtste probleem was de gewijzigde mentaliteit. Het naïeve vooruitgangdenken diende plaats te maken voor een rationele benadering. Het was geen certitude meer dat een bijkomende investering in menselijk kapitaal ook een zekere belegging was. De oriëntatienota van minister Smet is evenwel geen terugkeer naar dat vooruitgangdenken, maar is competentiegericht. Het discours van talentontwikkeling en gelijke kansen kan even goed ingepast worden in een sociale als in een meritocratische visie.

Het vso was geldverslindend, onder meer door de talrijke opties die slechts enkele leerlingen telden. Het was dus nodig om te rationaliseren. Zo verdwenen de materiële voordelen van het vso. Hij vraagt zich af wat de kostprijs is van de nieuwe structuur die werd uitgetekend. De nieuwe structuur lijkt wel eenvoudiger en minder geldverslindend dan het vso. Men kan echter alleen oordelen op basis van cijfers. Voorlopig is het dus onduidelijk of het mogelijk is om die investering te blijven dragen. Nu een nieuwe structuur invoeren om die over enkele jaren om budgettaire redenen af te bouwen is zinloos.

Het tiende probleem heeft te maken met de twijfels over de kwaliteit. Eigenlijk is er gebrek aan objectieve onderzoeksgegevens omdat elk onderzoek een polemische inslag had. De studie over de slaagcijfers werd gecontesteerd, maar zorgde wel voor een negatief imago. Ook nu zijn de leerkrachten bang dat een hervorming van het secundair onderwijs het niveau zal doen dalen. Anderzijds klagen de leerkrachten ook binnen de huidige structuur over het dalende niveau. De nieuwe structuur zal niet verhinderen dat er sterke en zwakke scholen zijn, witte en zwarte scholen, scholen met de focus op zorg en scholen met de focus op prestatie.

Het elfde probleem is het pragmatisme van directies en schoolbesturen. Sommige scholen opteerden bijvoorbeeld voor de nieuwe structuur om problemen van omkadering en leerlinginstroom op te lossen. Soms heeft men op een opportunistische manier alleen de formele structuren overgenomen, zonder al te veel inhoudelijke wijzigingen. Indien de overheid ook nu de nieuwe structuur aantrekkelijk zou willen maken voor de scholen, dient met die ervaring rekening te worden gehouden.

Ten slotte vormde ook de grootschaligheid van de vernieuwing een probleem. Er was niet alleen een nieuwe structuur, maar ook een nieuwe onderwijsorganisatie, nieuwe vakken, een nieuwe didactische aanpak en nieuwe evaluatiemethodes. Zo is het vso bezweken onder het eigen gewicht. De sterke commotie rond het vso had misschien vermeden kunnen worden als die hervormingen beetje bij beetje waren ingevoerd in het traditioneel onderwijs. In de loop van de voorbije decennia zijn de meeste van deze vernieuwingen trouwens gemeengoed geworden in alle secundaire scholen, met uitzondering van de gemeenschappelijke stam in het eerste leerjaar. Men kan zich dus de vraag stellen of het gelijktijdig doorvoeren van alle hervormingsvoorstellen van de nota van minister Smet niet hetzelfde schokeffect zal teweegbrengen, met de bijbehorende weerstanden. Hij vraagt zich af of het niet interessanter zou kunnen zijn om meer gefaseerd te werken.

2. Uiteenzetting door de heer Raf Feys

De heer *Raf Feys*, coördinator Hoger Instituut voor Opvoedkunde-Brugge, hoofdredacteur Onderwijskrant en O-ZON (Onderwijs Zonder Ontscholing), zal het eerst hebben over het sluitstuk van de hervorming, de gemeenschappelijke eerste graad. Hij benadrukt dat de gemeenschappelijke stam nu al breder is dan in een middenschool. In het eerste jaar gaat het om 27 lesuren, dat is 85 percent van het aantal lesuren. Het gaat om tien vakken met eenheidsleerplannen. Er is dus geen ruimte voor drie bijkomende theoretische vakken, onder meer economie, zes oeverloze belangstellingsgebieden en extra-uren techniek, praktijk en kunstzinnige vakken.

De praktische vakken vallen ook als optievakken weg en worden vervangen door theorie: remediëring voor wiskunde en taal voor de zwakkere leerlingen. Hij is het ermee eens dat de zwakkere leerlingen meer uren taal en rekenen moeten krijgen, maar dan in de lagere school. De 12-jarigen die momenteel kiezen voor meer praktische opties raken daardoor opnieuw gemotiveerd. In een theoretische middenschool zullen ze afhaken. Sterke leerlingen, die vaak al onderpresteren in de derde graad van het basisonderwijs, presteren beter als ze terechtkomen in een sterke optie. Er zijn echter nog te veel toppers en subtoppers die niet terechtkomen in sterkere klassen. Daarbij denkt hij bijvoorbeeld aan arbeiderskinderen die niet zo vlug kiezen voor Latijn en die te weinig worden uitgedaagd. Nederlands onderzoek bevestigt dat toppers en subtoppers blijvend onderpresteren als ze starten in een heterogene brugklas. Daarom stelt hij een nieuwe sterke optie voor, bijvoorbeeld Intensief Engels/Wetenschappen. Hij meent dus dat de opties moeten blijven. Binnen de basisvakken moeten er opnieuw twee of drie beheersingsniveaus komen in plaats van eenheidsleerplannen.

De grote vso-bijsturing door voormalig onderwijsminister De Croo is trouwens niet de veralgemening van het vso, maar het feit dat hij de opties opnieuw heeft ingevoerd. Daardoor waren er in het tweede jaar vso negen of tien uur technische opties mogelijk, meer dan nu. Eigenlijk was minister De Croo een tegenstander van het vso en heeft hij door zijn ingreep het vso zo niet afgeschaft dan toch sterk bijgestuurd.

Minister Smet stelde onlangs plots dat twintig lesuren voldoende zouden zijn voor de gemeenschappelijke stam en voor al die nieuwe domeinen. Dat is zeven uur minder dan vandaag. Hij vraagt zich dus af wat men eigenlijk wil, een bredere of een smallere eerste graad. Daarmee staat of valt alles. Hij vindt het ook geen goed idee om de toppers samen te plaatsen met leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs. Heterogene klassen zijn niet haalbaar en werden ook in het vso niet toegepast.

Een middenschool met een theoretisch keurslijf betekent ook altijd een ontwaarding van alles wat te maken heeft met techniek en handvaardigheid. De sterke terugloop van het aantal leerlingen in de technische richtingen van het derde jaar vso was trouwens een van de redenen voor de bijsturing door minister De Croo in 1975. Uit recente studies over Finland blijkt dat de middenschool leidt tot problemen met de beroepsgerichte studierichtingen in de hogere cyclus, tot minder stielkennis en tot hogere werkloosheid.

Vanaf de tweede graad moeten aso en tso-leerlingen samen optrekken binnen belangstellingsgebieden zoals Handel en Economie. In de praktijk zal men toch de opsplitsing maken zoals in de proeftuinen het geval was. In de praktijk werkt men ook altijd met soepele combinaties, bijvoorbeeld Economie-Moderne Talen of Latijn-Wiskunde.

De hervorming zou de kloof tussen de sterkere en de zwakkere leerlingen moeten dempen. Uit PISA-onderzoek blijkt echter dat de kloof bij de vijftienjarigen eigenlijk al te klein is, precies omdat de sterkere leerlingen erop achteruitgaan. Het is vooral belangrijk de kwaliteit te verhogen door het onderpresteren te bestrijden. De hervorming zou ook leiden tot meer ongekwalificeerde uitstroom. Die uitstroom is momenteel kleiner dan elders. Die

kwestie wordt volgens hem echter te stereotiep bekeken. Voor een aantal leerlingen zijn er namelijk andere wegen nodig, bijvoorbeeld het leercontract.

Op dit ogenblik is de lagere cyclus in Vlaanderen een succescyclus en exportproduct, met leerlingen die zich soepel oriënteren en die beter presteren dan elders, ook de zwakste en de leerlingen uit de lagere milieus. Op de vier studies over welbevinden behaalden deze leerlingen ook een hoge uitslag. Toch wordt die lagere cyclus steeds voorgesteld als de probleemcyclus. Dat heeft te maken met PISA-kwakkels, onder meer over sociale discriminatie, maar ook met een rapport uit 1991, namelijk: 'Het educatief bestel in België'. Dit rapport stelde dat er negen tot tien percent zittenblijvers waren in het eerste jaar van het secundair onderwijs, in plaats van drie percent. Dat werd geweten aan een te bruuske overgang, een structuur die niet deugde en de slechte opleiding van de regenten. In 2006 beweerde het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) nog steeds dat het secundair onderwijs een ware ramp was.

Hoge prestaties voor PISA zijn echter maar mogelijk in landen als Vlaanderen, met een groot aantal vijftienjarigen op leeftijd, ongeveer 72 percent. Er zijn weinig zittenblijvers in het eerste jaar, namelijk 2,8 percent. Buiten de grootsteden is dat slechts iets meer dan een percent. Dat is te danken aan de soepele overgang naar de eerste graad van het secundair onderwijs, die naast veel gemeenschappelijkheid ook een dosis differentiatie bevat, waardoor leerlingen zich soepel kunnen oriënteren en heroriënteren zonder tijdverlies. Ook de combinatie van twee jaar aso en tso is interessant. Dat mag men niet beschouwen als een watervalstelsel, maar als een meevaller.

In de middenschool zullen veel leerlingen de eenheidskost niet aankunnen, maar men kan ze niet heroriënteren. Op het einde van het eerste jaar kan men immers geen B-attesten uitreiken en overzitten heeft voor die leerlingen weinig zin. Na twee jaar eenheidsworst kan men ook moeilijker uitmaken welke studierichtingen die veertienjarigen het best kiezen. Daarom stelt de Vlor dat men ook op het einde van het tweede jaar geen B-attesten kan uitreiken. Het vrij onderwijs vreest dat de leerlingen te lang bij een foute keuze zullen blijven als het niet mogelijk is om B-attesten uit te reiken. Die foute keuzes zijn echter inherent aan een middenschool. De toename van het zittenblijven in de hogere cyclus is grotendeels het gevolg van de vso-structuur met drie graden van twee jaar die leerlingen wijsmaakt dat men na vier jaar nog probleemloos kan overstappen naar een andere studievorm. De heer Feys propageert nog altijd de klassieke structuur met twee cycli van drie jaar.

In het hervormingsplan wordt dezelfde 'zachte' pedagogiek gehanteerd als in de uitgangspunten bij de minimalistische eindtermen die mede verantwoordelijk zijn voor de niveau-daling. Het gaat om vaardigheden in plaats van kennis, er wordt vakkenoverschrijdend gewerkt en niet vakgericht, er wordt gestreefd naar zelfstandig werken en zelf construeren van kennis en niet naar kennisoverdracht en interactie. Men streeft ook naar competentiegericht leren en knuffelpedagogiek. De directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) stelt nu dat er te weinig eisen worden gesteld aan de leerlingen en dat men alles te veel wil opleuken. Als de resultaten in Vlaanderen beter zijn dan in het buitenland, dan is dat te danken aan de leerkrachten die meer prestatiegericht en gestructureerd werken en die zich verzetten tegen veel nieuwlichterij. Jammer genoeg hebben ze de opdracht om de zachte didactiek van het zelfontplooiingsmodel toe te passen. Zelf ijvert de heer Feys al veertig jaar voor het conserveren van de vaste waarden en voor het optimaliseren van oerdegelijke inhouden en methodieken voor rekenen, lezen en spelling. Zo kreeg men na 25 jaar het wiskunde-onderwijs eindelijk weer op het juiste spoor. Naast de 'verlossers-nieuwlichters' zijn er in Vlaanderen ook 'conserverende vernieuwers' die dichter bij de praktijk staan, zonder officiële steun, en die werken in stilte.

Volgens de hervormers moet er vooral gewerkt worden met brede vakkenclusters. De heer Raf Feys meent dat men niet alles door elkaar mag klutsen. Men mag niet raken aan de

belangrijkste kwaliteitshefbomen, namelijk de gestructureerde vakdisciplines als cultuurproducten, de ermee verbonden leerplannen en handboeken en de vakdeskundigheid van de leerkracht. De hervormers willen ook het competentiegericht leren opleggen. Nochtans erkent de Luikse professor Marcel Crahay nu dat de niveaudaling in Wallonië mede de schuld is van de vage competentiegerichte leerplannen en didactiek.

Talentontwikkeling en gelijke kansen bereikt men in de eerste plaats door een verhoging van de kwaliteit, en dus door het terugdringen van de niveaudaling van de voorbije decennia. Getalenteerde arbeiderskinderen kunnen zich in een nivellerende middenschool te weinig optrekken. Hun sociale doorstroming wordt afgeremd. Vijftig jaar geleden konden arbeiderskinderen gemakkelijker milieugebonden achterstanden inhalen. De Duitse onderzoeker Helmut Fend toonde aan dat de ‘Gesamtschule’ geenszins de sociale gelijkheid bevordert. In Duitsland pleiten de meeste experts nu voor een voldoende gedifferentieerde eerste graad zoals in Vlaanderen. Volgens PISA behaalt Vlaanderen inzake sociale gelijkheid een topscore binnen de OESO-landen. Binnen deze recente onderzoeken, waarbij er volgens hem terecht abstractie werd gemaakt van de allochtone leerlingen, behaalt Vlaanderen de eerste plaats.

De schoolloopbaan blijkt in het secundair grotendeels democratisch of meritocratisch te verlopen, gebaseerd op het niveau op het einde van het lager onderwijs. Ook professor Jan Van Damme stelde dat vast. In 1969-70 volgde hij binnen een onderzoek van het Centrum voor Sociaal Pedagogisch Onderzoek (CSPO) 5000 leerlingen bij de overgang naar het secundair onderwijs. Ook toen bleek de overgang democratisch te verlopen. Nederlandse onderzoekers stellen al vanaf 1968 dat de schoolloopbaan meritocratisch verloopt en dat er in het secundair onderwijs weinig direct ontginbaar talent aanwezig is. Precies daarom besloten de Nederlandse onderzoekers en hijzelf veertig jaar geleden dat men zich voor het bevorderen van de gelijke onderwijskansen van arbeiderskinderen vooral moet richten op het basisonderwijs. Daar moeten de grote achterstanden bij jonge kinderen worden weggewerkt.

Vanaf 1973 pleitte hij voor een echt onderwijsvoorrrangsbeleid. Dat is iets anders dan de wollige aanpak van de voorbije twintig jaar. Op dit ogenblik wordt het organiseren van intensief NT2 jammer genoeg nog steeds afgeremd door de ‘taalachterstandsnegationisten’ en door de steunpunten die stelden dat dit overbodig is. Ook een nieuwe lestijdenberekening zonder het oormerken van de centen voor achterstandsbestrijding zal weinig effectief zijn. Het is in deze context ook jammer dat de leerlingen sinds september een uur per week minder les krijgen als gevolg van de beperking van het aantal plage-uren door minister Smet.

De hervormers bestempelen de sterke punten als knelpunten en verzwijgen de belangrijkste knelpunten, namelijk de niveaudaling, de aantasting van discipline en gezag en de verminderde stielkennis in tso en bso. Dit bleek uit de peilingen van Het Nieuwsblad, De Standaard en Voka in september van dit jaar en uit de O-ZON-campagne van 2007. De hervorming van minister Smet zal alleen leiden tot een verdere niveaudaling en ontscholing. De niveaudaling is ook het gevolg van het ontbreken van niveaubewaking. De beleidsverantwoordelijken bekennen dat ze niet beschikken over gegevens over het niveau van leerlingen en studenten.

Hij besluit dat het hervormingsplan averechtse effecten zal hebben zoals afhaken, onderpresteren en foute keuzes. Een theoretische middenschool zal leiden tot een ontwaarding van tso en bso en zal een bedreiging vormen voor het beroepsgerichte vervolgonderwijs. Bij de praktijkmensen is er geen draagvlak voor een dergelijke hervorming. In Nederland en Duitsland wijzen de beleidsmensen uitstel van studiekeuze resoluut af. Men moet vooral de sterke kanten van ons onderwijs herwaarderen en voortdurend optimaliseren. De wildgroei in het secundair en het hoger onderwijs moet bijvoorbeeld dringend bestreden worden. De inspanningen inzake gelijke kansen moeten zich vooral richten op de

basisschool. We moeten voorrang verlenen aan een debat over de niveaudaling en ontscholing in de voorbije decennia. Dat is belangrijker dan het debat over het comprehensief onderwijs.

De *voorzitter* merkt op dat er op 6 oktober in de commissie naar aanleiding van een aantal vragen om uitleg een debat is geweest over die enquête bij de leerkrachten (zie *Hand. Vl. Parl.* 2011-12, nr. C21).

3. Uiteenzetting door prof. dr. Ferre Laevers

Professor *Ferre Laevers*, directeur Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs, K.U.Leuven, verduidelijkt dat onderwijs voor hem geen doel op zich is, maar een krachtige hefboom. Hij zal het vooral hebben over de didactiek en niet zozeer over de structuur van het onderwijs. De vraag is hoe men door de aanpak kan zorgen voor een maximale output. Dit benadert hij vanuit drie invalshoeken: de aanpak – hoe schept men de gewenste leeromgeving –, het proces – wat speelt er zich af bij de jongere binnen die leeromgeving – en het effect, de gerealiseerde output. (Voor de slides van de diavoorstelling, zie bijlage p. 39.)

Men kan zich afvragen of Vlaanderen met de voorliggende nota al dan niet de bocht heeft genomen van de actuele paradigmashift in de onderwijskunde. Binnen die paradigmashift evolueert men al een paar decennia lang van een lineair-rationele naar een meer dynamische benadering van onderwijs. Hij beseft dat het in de humane wetenschappen erg moeilijk is om te spreken over paradigma's. In de (toegepaste) wetenschappen zijn die meteen duidelijk – als men bijvoorbeeld kijkt naar de evolutie in typemachines van mechanische over elektrische typemachines naar computers. Gemeten aan dit criterium vindt hij voorliggende nota een zeer sterk werkstuk. Het bevat heel wat componenten waaruit blijkt dat men vanuit een nieuw stramien probeert te kijken, zonder het verleden weg te gooien. De persoon van de leerling wordt niet gereduceerd tot een leermachine, maar wordt op een holistische wijze meegenomen in het traject. Hij citeert enkele componenten die hem getroffen hebben. De titel 'Mensen doen schitteren', verwijst naar elementen van dynamiek, van respect en van het waarderen van de krachten die in personen schuilen. Maximale participatie door jongeren is evident als men spreekt over kinderrechten. Intrinsieke motivatie mag men niet uit het oog verliezen. Het begrip innovatieve leeromgevingen is hem niet ontgaan, met de verwijzing naar projectwerk en de betrachting om het leren te laten vertrekken bij reële problemen. Hij vindt het ook positief dat men streeft naar erkenning van de leerstijl van jongeren. Het concept van belangstellingsgebieden is zeker een belangrijk aspect van het opzet. Ook de evolutie van een deficitmodel naar een talentbenadering heeft hem gecharmeerd. Ten slotte heeft men ondernemingszin en creativiteit toegevoegd aan de sleutelcompetenties. Dat is volgens hem zeer terecht. Men heeft ook het fysieke en emotionele welbevinden een plaats gegeven binnen het stramien. Hij denkt dat dit een goede basis is om de vernieuwing van het onderwijs aan te pakken.

Inzake de output wil hij eerst stilstaan bij de competentie- en talentgerichte benadering. In de nota wordt geprobeerd om de nieuwe term competentiegericht zo scherp mogelijk te omschrijven. Dat is een hele uitdaging.

Hij illustreert dit aan de hand van de Eekhoornproef, die deel uitmaakt van de peilingproef Biologie die enkele jaren geleden werd afgenomen in Vlaanderen. De kinderen kregen een aantal noten en hun enige opdracht was om uit te maken hoeveel noten er waren van elke soort. Bij het identificeren van het aantal walnoten zat men nog op negentig procent juiste antwoorden, maar uiteindelijk slaagt slechts acht percent van de leerlingen erin om de volledige proef juist uit te voeren. Dit resultaat had niet te maken met een tekort aan motivatie. Kinderen van het basisonderwijs kan men immers sterk motiveren door hen te laten omgaan met concreet materiaal. Bovendien kan het resultaat ook niet aan de leeftijd te wijten zijn. Het ging immers om elf- en twaalfjarigen. Het kan ook niet liggen

aan een probleem met wiskunde of aan verstrooidheid. Het maximale aantal noten voor elke soort was immers slechts vier. Daarom kunnen we alleen maar verbaasd zijn over dit resultaat. Het is een van de vele voorbeelden die maken dat de output van onderwijs steeds meer in vraag wordt gesteld. Het is duidelijk dat hierbij niet de traditionele criteria worden gehanteerd, zoals PISA dat doet. Men vraagt zich af wat er van al onze onderwijsinspanningen overblijft, als men kinderen en volwassenen in een waaier van complexe situaties aan het werk ziet. Het resultaat van zulk een analyse is teleurstellend. Dat is de basis van de beweging rond competentiegericht leren. Niet het leren is het belangrijkste, maar wel of het iemand in relevante situaties competentier maakt.

Dit is geen louter utilitaire benadering van output. Echte competentie betekent dat men op een eigen wijze kan omgaan met complexe realiteiten. Dat overschrijdt het beheersen van een soort van kennis op een bepaald niveau, die in de praktijk uiteindelijk niet blijkt te functioneren. Uit de vele definities van deze holistische benadering heeft hij er een geselecteerd. De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie van elkaar moeten worden aangeboden aan leerders. Men mag de kennis dus niet uithalen en apart overbrengen. Men moet kinderen confronteren met complexe situaties waarin alle componenten samen worden ontwikkeld. In de tekst is er sprake van een herziening van de taxonomie van Bloom, waarbij hogere denkprocessen (zoals 'problem solving'-taken) niet pas aan het einde aan de orde komen, maar de trekker vormen voor alle lagere denkprocessen. Wanneer men verder op zoek gaat naar de kernelementen in de competentie van een persoon, komt men terecht bij multiële intelligenties. De sleutelcompetenties die worden omschreven in de nota zijn volgens hem een goed vertrekpunt. Het is de bedoeling op zoek te gaan naar de basisschemata die bepalen hoe iemand zich in allerlei domeinen gedraagt.

De uitdaging inzake de output omschrijft hij in een aantal vragen. De sleutelcompetenties worden opgedeeld in persoonlijke, sociale en professionele contexten. Maar hoe verhouden de doelen zich tot de sleutelcompetenties? De tien sleutelcompetenties vormen een uitstekend vertrekpunt. Die moet men terugvinden in alle volgende stappen, ook in de professionele doelen. Ook op de lagere niveaus moeten de leerkrachten immers een duidelijk beeld hebben van de kinderen. Ze moeten weten wie welke competenties heeft, niet volgens de kennisgerichte benadering, maar volgens de benadering die vervat zit in het begrip competentie.

Een tweede vraag, verwijzend naar pagina 22 van de conceptnota: zal men bij de integratie van de descriptoren rond die beroepsrubrieken en -profielen niet in het oude paradigma terechtkomen? Het is duidelijk dat men heel snel opnieuw kennis, vaardigheden en attitudes uit elkaar zal halen. Men moet dus nagaan hoe men de mooie kern van de sleutelcompetenties verder kan ontwikkelen.

Verder: is er voldoende aandacht is voor de intuïtieve component van competenties en talent? Als men echt competentiegericht werkt, vervult de intuïtieve component een uiterst belangrijke rol. Bij ingenieurs garandeert een hoog IQ en een grote aanleg voor wiskunde nog niet dat men een topprestatie kan leveren. Daarvoor is de intuïtieve intelligentie nodig die in de opleiding mee ontwikkeld moet worden.

Hij concretiseert dit aan de hand van een minitest voor leerkrachten die hij heeft ontwikkeld als lid van het consortium rond Ruimte voor Talent & Ruimte voor Wetenschap en Techniek in Nederland. De test bestaat uit foto's van constructies en verschijnselen die ons omringen. De kijker wordt gevraagd wat hij of zij op de foto 'ziet', waarom het object zo in elkaar zit of hoe iets functioneert of wat er aan de huidige toestand vooraf is gegaan. Het voorbeeld wordt geprojecteerd van een aanlegsteiger ter plaatse gehouden door in het water geheide palen. Een 'competente' blik op het geheel reveleert onder meer waarom de steiger zich verticaal moet kunnen bewegen en hoe het gebruik van hout in de beugel slijtage van de paal kan voorkomen. Wie in deze test met gemak dergelijke 'nieuwe' situaties

kan doorgronden behaalt een hoge score op de schaal 'begrijpen van de fysische wereld' waarvan het niveau 5 als volgt omschreven wordt: "De persoon is gericht op het opdoen van ervaringen in de fysische wereld. Hij heeft een gedifferentieerd aanvoelen van eigenschappen en wetmatigheden in objecten en levende wezens. Hij maakt goede inschattingen van de effecten van combinaties van materialen en van ingrepen. Hij weet ook adequate ingrepen op objecten en natuur te bedenken.". Deze benadering kunnen de leerkrachten hanteren om te kijken naar de talenten van kinderen. Dit schema wordt gebruikt voor alle leeftijdsgroepen, van peuters tot volwassenen.

De volgende uitdaging betreft de rol van creativiteit doorheen alle componenten. Men heeft ze gehecht aan zelfsturing. Hij is blij dat men deze kwaliteit met zelfsturing heeft gecombineerd. Zelfsturing en creativiteit staat immers voor 'ondernemingszin'. De ondernemer kan zich immers dankzij de verbeeldingskracht een voorstelling maken van wat nog niet is en haalt daarbij zijn/haar 'drive'. Zijn vraag is evenwel: moet men creativiteit niet meenemen als een flankerend element in alle competenties (en dus niet enkel bij zelfsturing).

Hij besluit dat men de leerlingen doorgaans inhouden aanbiedt binnen een traject dat gaat van A naar B naar C. Er is echter onvoldoende aandacht voor de intuïtieve pool van het begrijpen. Begrippen op het hoogste abstractieniveau moeten gedragen worden door een intuïtief verstaan van dat begrip. De begrippen moeten echter dienen om de intuïtieve kennis die aanwezig is te articuleren en te verankeren. Zo kan de intuïtieve pool worden voorbereid voor een volgend begrip. Zo kan de kennis in de diepte worden opgebouwd.

De tweede invalshoek is het proces of wat zich op het niveau van de lerende afspeelt wanneer hij zich in de leeromgeving beweegt. Daar is intense mentale activiteit de toetssteen voor de kracht van de leeromgeving. Mensen herkennen dit fenomeen heel goed bij zichzelf en het is zelfs al bij baby's waarneembaar. Het gaat om de absolute concentratie en het tijdvergeten bezig zijn, een hoge intrinsieke motivatie, een intense mentale activiteit en een grote mate van voldoening in het opereren aan de grens van je mogelijkheden. Csiksentmihalyi benoemde dit als de 'state of flow', een toestand van flux en energie. Dit fenomeen is met de Leuvense betrokkenheidsschaal op een betrouwbare wijze te meten.

Deze bijzondere toestand kan men in verband brengen met de 10.000 uurregel. Gladwell becijferde dat men voor een grensverleggend niveau van competentie ongeveer 10.000 uur gepassioneerd aan de slag moet zijn in een bepaald gebied. Dat komt neer op twintig uur per week gedurende tien jaar. Hij geeft daarbij de voorbeelden van Bill Gates en van The Beatles. Hoe de structuur van het secundair onderwijs ook evolueert, de didactiek ervan moet leiden tot een hoger niveau van betrokkenheid bij de leerlingen.

Hij verwijst naar een onderzoek rond gelijke onderwijskansen dat werd uitgevoerd in 21 klassen met overwegend GOK-leerlingen van allochtone origine. Gebruik makend van de 'scanning'-procedure werden in elke klas 10 leerlingen gedurende 5 halve dagen in de loop van 1 schooljaar geobserveerd. Daarbij werden per leerling gedurende ca. 15 episodes van 2 minuten scores toegekend op de Leuvense betrokkenheidsschaal. Uit de resultaten blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de klassen, ook al gaat het min of meer om dezelfde populatie. Leerkrachten kunnen dus een verschil maken door te zorgen voor meer betrokkenheid. In dat onderzoek kon men ook een directe link leggen met de leerwinst voor taalvaardigheid. Uit de grafiek kan men afleiden dat vanaf een niveau van 3,5 van betrokkenheid (op een vijf-puntenschaal) de significante achterstand voor taalvaardigheid wordt opgeheven. Men kan daaruit besluiten dat de leerwinst groter is naarmate de betrokkenheid toeneemt.

Met dit voorbeeld wil hij aantonen dat betrokkenheid een procesvariabele is die door de context zeer makkelijk kan verhoogd worden als men deskundig tewerk gaat. De interesse van leerlingen zal daarbij een belangrijk aanknopingspunt zijn. In de praktijk blijkt overi-

gens dat die hogere interesse voor een vak niet altijd resulteert in een hoge betrokkenheid. Een goed voorbeeld daarvan is het vak Engels in het secundair onderwijs waar ondanks een grote interesse het niveau van betrokkenheid vaak lager ligt dan voor andere vakken.

Het belang van betrokkenheid illustreert hij verder aan de hand van de ‘drietrapsraket’ waaruit creativiteit ontstaat. De eerste trap is de betrokkenheid. Dat betekent dat mensen op een intense manier met de werkelijkheid bezig zijn. Zo wordt dat in de hersenen verankerd. De tweede trap is de mentale representatie. Dat betekent dat men in staat is zich de werkelijkheid voor te stellen zonder die reële ervaring. Cognitieve ontwikkeling heeft daarmee te maken. Dat is verbeeldingskracht. De derde trap van de raket is de creativiteit waardoor men aan de verbeeldingskracht ‘ideational fluency’ kan toevoegen. Dat betekent dat men het niet kan laten om zaken aan elkaar vast te knopen die met elkaar niets te maken hebben.

Het belang van de innovatieve en krachtige leeromgevingen heeft te maken met het streven naar een groter aantal momenten waarop kinderen uiterst betrokken bezig zijn met de werkelijkheid. Daarvoor is een uiterst rijk milieu nodig. Daarmee sluit hij aan bij de traditie van Decroly die het projectmatig werken heeft ingevoerd waarin de confrontatie met de rijke en complexe realiteit centraal staat. Het gaat om de confrontatie met de rijke en complexe realiteit. In dat verband verwijst hij naar een enquête bij jongeren van de secundaire school over hun eigen betrokkenheid. Een bepaalde jongere stelde dat hij het fantastisch vond omdat er gewerkt werd met een fotokopie van de echte middeleeuwse teksten. De rijkdom van het milieu, waarbij men zelf dingen mag analyseren, is dus heel belangrijk. Een ander werkzaam bestanddeel van deze krachtige leeromgeving is het respect voor het kind of de jongere. Dat heeft niets te maken met sentimentaliteit. Elke emancipatie heeft echter te maken met de verandering van het beeld van de andere en van het zelfbeeld.

Hij pleit voor de ‘open framework’-benadering. Dat impliceert een hoge mate van initiatief vanwege de leerling en van de leerkracht. Leerkracht en leerling engageren zich samen in het verkennen van die wereld. Het is niet de bedoeling dat de leerkracht de hele leerlijn met al zijn stappen al heeft uitgetekend. De leerkracht moet toetsen of de activiteiten bijdragen tot een hogere betrokkenheid, wat kan leiden tot een meer intense mentale activiteit.

Hierbij verwijst hij naar de ‘self organizing learning environments’ waarmee Sugata Mitra aantoonde waartoe kinderen in staat zijn. Hij beschrijft het leerproces van kinderen binnen een experiment dat werd uitgevoerd in afgelegen dorpen in India. Daar installeerde hij een computer en verder bleef hij gewoon weg. Op korte tijd beginnen de kinderen te googelen en leren ze het Engels beheersen. Dat heeft te maken met het aanbieden van een rijke omgeving, maar ook met interactie. Een heterogene samenstelling van de groep is hier een pluspunt, ook voor de sterkere leerlingen. Een heterogene samenstelling kan evenwel niet renderen als men nog de oude didactiek toepast.

Een krachtig bestanddeel is de ‘expressie-impressiecyclus’. Jongeren hebben impressies door de verkenning van de wereld. De nood aan expressie die dan ontstaat moet worden benut als de motor voor de verdere ontwikkeling. Niets is zo krachtig voor de mentale ontwikkeling van een persoon als die expressie: het worstelen met woorden, beelden of muzische elementen om iets wat men in zich draagt en onaf is toch te articuleren. Daarom is peer-tutoring zo heilzaam, ook voor diegene die verder staat in zijn ontwikkeling. ‘Iets uitleggen’ is minstens zo indringend als ‘luisteren naar uitleg’.

Het belang van een goed klasklimaat kan samen met een sensitieve leerkrachtstijl moeilijk worden overschat. Jongens blijken daarvoor bijzonder kwetsbaar.

Observatie, ten slotte, is onontbeerlijk voor het scheppen van een krachtige leeromgeving. Het betekent onder meer dat men, weg van het deficitmodel, talenten leert te ontdekken in

een gevarieerde omgeving. In dat verband ondersteunt hij de idee van het bieden van een breed aanbod in de eerste jaren van het secundair onderwijs.

Interventiestudies binnen een strak format zullen nodig zijn om deze didactiek verder op punt te stellen. Met een strak format bedoelt hij het uitvoeren van pre- en posttests en van vergelijkend methodeonderzoek. Om grensverleggend te werken, moet men een beroep doen op modellen die beantwoorden aan het nieuwe paradigma. Die investering is absoluut noodzakelijk. Vergelijken betekent dat men meerdere modellen de kans geeft om zich te bewijzen om dan tot conclusies te komen.

Hij hecht veel belang aan een leerlingvolgsysteem en aan een actieve rol van het CLB. Hij vindt het positief dat dit ook in de nota van de minister aan bod komt. Het welbevinden en de betrokkenheid moeten steeds het meetpunt zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarvoor kan men een beroep doen op bestaande instrumenten die onder meer binnen het GOK werden ontwikkeld. Zo kan men nagaan wanneer het begint fout te lopen en kan men meteen op zoek gaan naar een passende aanpak.

Ten slotte pleit hij ook voor peilingproeven waarin het onderwijsveld een spiegel wordt voorgehouden. Hij meent dat men dit moet doen voor alle componenten, ook voor ondernemingszin en voor welbevinden.

4. Uiteenzetting door prof. dr. Piet Van Avermaet

De heer *Piet Van Avermaet*, directeur Steunpunt Diversiteit & Leren UGent, heeft begrepen dat de hoorzitting vooral focust op aspecten die te maken hebben met curriculum en didactiek. Hij zal vooral aandacht besteden aan de passage op de pagina's 27 en 28 van de conceptnota waar er gepleit wordt voor differentiëring.

Hij stelt vast dat er over deze kwestie soms in erg polariserende termen wordt gepraat. Dat heeft onder meer te maken met de polarisering tussen de wetenschap en de praktijk. Hij vindt dat een ongelukkige zaak. Praktijk en wetenschap hebben elkaar immers nodig en moeten aanvullend werken. Hij benadrukt ook dat hij niet alleen wetenschapper is, maar dat hij ook een onderwijzersdiploma heeft en een jarenlange onderwijspraktijk.

Vaak is er sprake van een comprehensieve eerste graad. Daarbij wordt onder meer naar het Finse voorbeeld verwezen. Finland is echter qua instroom van immigranten niet te vergelijken met klassieke immigratielanden zoals België, Nederland, Frankrijk en Duitsland. Hij is voorstander van een comprehensieve eerste graad als het zou gaan om een volwaardige eerste graad. Het huidige voorstel pleit echter voor een algemeen vormende eerste graad. Hij vreest dat dit zal leiden tot het behouden van de huidige situatie. Hij denkt dat er voor een echte comprehensieve eerste graad geen groot draagvlak is. Daarom wil hij in de eerste plaats nagaan welke mogelijkheden en welke gevaren het huidige voorstel inhoudt voor het maximaliseren van schoolkansen – zowel cognitieve als niet-cognitieve – van kinderen. Hij is van oordeel dat men vooral sterk moet investeren in het beleidsvoerend vermogen van scholen en in het versterken van de professionalisering van leerkrachten om met heterogeniteit om te gaan.

Hij brengt een aantal doelen in herinnering die aan de basis liggen van deze hervorming. Het onderwijs moet een rol spelen in het verminderen van de sociale ongelijkheid; de prestatiekloof moet kleiner worden, vooral door het niveau van de zwaksten te verhogen; de schoolse vertraging en de ongekwalificeerde uitstroom moeten verminderen; de motivatie van leerlingen moet verhogen; er moet meer aandacht worden besteed aan creativiteit, toegepaste kennis, ondernemingszin en communicatieve vaardigheden; het studieaanbod moet transparanter worden; de leerlingen moeten beter voorbereid worden op de arbeidsmarkt en op het hoger onderwijs; het beleidsvoerend vermogen van de scholen moet verbeterd worden; de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs moet

vlotter verlopen en er moet worden gestreefd naar een kritisch en verantwoord burgerschap. De heer Van Avermaet focust daarbij op de eerste twee en het laatste doel.

Vaak is er in het debat over didactiek en curriculum in het onderwijs een grote polarisatie. Men kan zelfs spreken van een clash tussen paradigma's. Het achterstandsparadigma pleit voor homogene groepen, het differentieparadigma gaat uit van heterogene groepen. Die polarisering tussen de twee paradigma's helpt het debat niet vooruit. Hij meent dat men op een genuanceerde manier moet nadenken over homogenisering en heterogenisering. Men moet zich wel bewust zijn van de gevaren die verbonden zijn aan een te ver doorgedreven vorm van differentiëring. Een leerkracht moet in staat zijn om in een school een beleid te ontwikkelen waarbij hij of zij in staat is om te bewegen op een didactisch continuüm. Op dit vlak is er een sterke polarisering tussen een instructivistische en een constructivistische benadering van onderwijs. Ook op dat vlak moet een school een beleid kunnen ontwikkelen om te bewegen op dat continuüm. Op bepaalde momenten moet de instructie centraal staan. Tegelijkertijd moet er een leeromgeving worden gecreëerd die de leerlingen uitdaagt om zelf ontdekkend aan de slag te gaan.

Hij vreest dat de vormen van differentiëring die in de nota worden voorgesteld, zullen leiden tot homogenisering. Uit meerdere metastudies blijkt dat het creëren van homogene groepen, met ver doorgedreven vormen van differentiëring, nadelig is voor zwakke en middelmatige leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat jongens in een aantal gevallen minder presteren dan meisjes. Daarom wordt er soms gepleit voor aparte lesgroepen voor jongens en meisjes. Nochtans blijken jongens het meeste nadeel te ondervinden van homogene groepen. Dezelfde opmerking geldt voor de aanwezigheid van autochtonen en allochtonen in de diverse klasgroepen. Daar is het verhaal echter genuanceerder. Uit het onderzoek in het kader van het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen (FWO) blijkt evenwel dat scholen met hoge concentraties allochtonen of leerlingen met een zwakke sociaal-economische achtergrond niet noodzakelijk slechter presteren. Het verschil zit hem in de kwaliteit, de mate waarin de leerkracht de leerling uitdaagt en het beleidsvoerend vermogen van scholen. Uit metastudies die vooral focussen op de bekwaamheid van leerlingen blijkt dat leerlingen met een intrinsiek lagere bekwaamheid baat hebben bij heterogene klassen en niet bij ver doorgedreven vormen van differentiatie. Voor leerlingen met een hogere bekwaamheid maakt dat weinig verschil uit. Als men doelstelling twee, het verkleinen van de kloof, wil realiseren zal men moeten nagaan hoever men hiermee wil gaan. Het gevaar bestaat dus dat de kloof tussen de zwakke en de sterke leerlingen nog vergroot wordt, zowel op het cognitieve als op het niet-cognitieve vlak. Dat is volgens hem in strijd met de geest en met de doelen van de nota. Men moet dit toetsen aan het gewenste samenlevingsmodel.

Wanneer er geen hoogtaalvaardige leerlingen aanwezig zijn in de school- en klasomgeving, dan is er minder kwaliteitsvolle interactie tussen de leerlingen. Nochtans is interactie de drijvende kracht om tot schoolsucces te komen. Zo krijgt het groeperen van leerlingen om te werken aan remediëring voor de taalvaardigheid Nederlands een averechts effect.

Voor de niet-cognitieve doelstellingen verwijst hij naar de tiende doelstelling. Het recente ICCS-onderzoek (International Civic and Citizenship Education Study) bevestigt dat Vlaanderen heel goed scoort inzake kennisoverdracht. Er zijn echter zorgpunten voor niet-cognitieve aspecten zoals het bevorderen van burgerschapszin en het vermogen om te functioneren in een diverse samenleving. Vlaanderen scoort ook zwak inzake de kennis over en het vertrouwen in instellingen, de houding ten aanzien van gendergelijkheid en de verwachtingen inzake leerlingenparticipatie en inspraak op school. Vlaanderen scoort heel zwak als het gaat om het politieke zelfbeeld van jongeren en de mate van electorale participatie. Als onderwijs ook een emancipatorische doelstelling heeft, dan liggen er op dat vlak nog uitdagingen. Vlaanderen scoort ronduit negatief wanneer het gaat om de houding tegenover immigranten en de multiculturele samenleving.

Heterogeniteit is een realiteit. Men moet dit begrip voldoende breed durven definiëren. Dit begrip heeft niet alleen sociaal-economische aspecten, maar ook verschillen in talenten en in leerstijl.

Hij besluit dat er weinig wetenschappelijke argumenten zijn voor een ver doorgedreven homogenisering zoals die in de nota beschreven staat. Men staat voor een maatschappelijke en politieke keuze. Hij pleit voor een pragmatische keuze. Voor specifieke vakken en beperkt in de tijd kunnen homogene niveaugroepen zeer effectief zijn. Leerlingen uit de klas halen om taal te remediëren is echter niet effectief. Remediëring moet verband houden met zeer specifieke vastgestelde problemen. Men dient zich te bewegen op een didactisch continuüm waarbij leerlingen moeten worden uitgedaagd, maar met een sterke klemtoon op binnenklasdifferentiatie. Heterogeniteit betekent dat diversiteit en talenten benut worden als een bron voor het leren. Op dit ogenblik wordt diversiteit echter ervaren als een probleem. Grote bedrijven zoals IBM hebben al lang begrepen dat het samen plaatsen van mensen met verschillende talenten en perspectieven precies leidt tot creativiteit en innovatie. Er zijn echter duidelijk grenzen aan de heterogeniteit. Het niveauverschil mag niet te groot zijn. Hij pleit dus voor een dynamisch en flexibel model waarbij het basisprincipe dat van het steigermodel is. In het Engels noemt men dit het ‘scaffolding model’. Leerlingen worden in de reguliere klas meegetrokken en de sterktes van de sterke leerlingen worden mee benut om de zwakke en middelmatige leerlingen kansen te geven. Tegelijkertijd krijgen de sterkere leerlingen in de heterogeniteit een aantal kansen, ook voor hun cognitieve ontwikkeling.

Een schoolbeleid zou dus in de eerste plaats moeten vertrekken van wat leerlingen kunnen en niet van wat ze niet kunnen. Men moet kiezen voor krachtige samenwerkende omgevingen. Die hebben immers een positieve impact op leerprestaties en op cognitieve prestaties van jongeren. Leerlingen leren immers van elkaar. Daarom moet men breder inschatten wat de leerlingen kunnen om dan na te gaan hoe men als leerkracht met die heterogeniteit kan omgaan. Dan kan men nagaan wanneer er toch moet worden geredieerd.

Hij pleit ook voor een brede leer- en leefomgeving. Uit onderzoek blijkt dat kleinere klasgroepen niet noodzakelijk leiden tot een hogere kwaliteit. Grotere klasgroepen die worden begeleid door twee leerkrachten functioneren vaak beter. De leerkrachten versterken elkaar en dat draagt bij tot het versterken van de leerling.

Als de eerste graad niet fundamenteel wordt hervormd, dan pleit hij voor een beleid dat vooral inzet op het professionaliseren, het ondersteunen en het coachen van schoolteams om met die heterogeniteit om te gaan. Als men wil dat allochtone jongeren taal leren, dan moeten er interetnische sociale netwerken zijn. Dat is voor hem het belangrijkste argument voor desegregatie. Als men belang hecht aan de cohesie binnen de samenleving, moet men nadenken over de mate waarin men pleit voor gedifferentieerd onderwijs. Het komt er dus op aan een evenwicht te vinden tussen het benutten van heterogeniteit en de draagkracht van de scholen.

5. Vragen en opmerkingen van de leden

5.1. *Tussenkomst van mevrouw Elisabeth Meuleman*

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* stelt vast dat de heer Laevers pleit voor doorgedreven veranderingen op het vlak van didactiek en pedagogiek. Zij wil weten of hij dat mogelijk acht binnen de huidige structuren. Ze vraagt ook welk verschil de heer Van Avermaet ziet tussen een echt comprehensieve opleiding en een brede eerste graad. In de slides pleit hij ook voor autonome middensholen, maar dat heeft hij niet nader toegelicht. Hij had het ook over de grenzen van een doorgedreven differentiatie. Ook daarover wil ze wat meer uitleg. Hij merkte ook op dat kleine klassen niet echt essentieel zijn. Het STAR-onderzoek

(Student-Teacher Achievement Ratio) toont echter net het omgekeerde aan, namelijk dat kleinere klassen efficiënter zijn dan het plaatsen van twee leerkrachten in middelgrote of grote klassen. Zij denkt ook dat het moeilijker is om te differentiëren in grotere klassen.

5.2. *Tussenkost van mevrouw Ann Brusseel*

Mevrouw *Ann Brusseel* heeft niet goed begrepen of de heer Laevers al dan niet een voorstander is van de brede eerste graad. Ze is het ermee eens dat belangrijke elementen als betrokkenheid, creativiteit en ondernemingszin in het onderwijs misschien te weinig aan bod komen. De taxonomie van Bloom bevat echter ook de component kennis en begrip. Zij wil weten wat de heer Laevers daarover denkt.

Van professor Van Avermaet zou ze willen vernemen waarom hij een voorstander is van een comprehensieve eerste graad. Bepaalde vaardigheden en kennis zouden moeten worden meegegeven in de lagere school. Ze vraagt zich af of de lagere school voldoende inwerkt op de verschillen tussen de kinderen. Hoe langer die verschillen tussen kinderen aanslepen, hoe langer men comprehensief dient te werken. Op een bepaald ogenblik dient men echter rekening te houden met de interesses en de talenten van de jongeren. Ze vraagt zich af of een prestatiekloof, bijvoorbeeld voor wiskunde, wel zo erg is. Ze beseft wel dat iedereen over de basisvaardigheden moet beschikken.

De heer Van Avermaet stelt dat men anderstalige nieuwkomers niet kan toevoegen aan een gewone klasgroep. Ze wil weten of hij daarmee verwijst naar het secundair onderwijs of naar het kleuteronderwijs. Ze is het er uiteraard mee eens dat het afzonderen van kinderen de taalverwerving niet zal bevorderen. Voor sommige vakken zal een andere soort didactiek en een andere groepsdynamiek nodig zijn. Ze veronderstelt dat men de andersstalige leerlingen in het secundair anders moet behandelen dan in het kleuteronderwijs of in het begin van het lager onderwijs.

5.3. *Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten*

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* sluit zich aan bij de vragen van mevrouw Meuleman over de brede eerste graad. Het onderwerp van vandaag is curriculum en didactiek, maar dat is gekoppeld aan de structuur. De heer Henkens heeft uitgelegd dat ook het vso aanvankelijk gekozen had voor een brede eerste graad. Dat is mettertijd afgebrokkeld en zo is men uiteindelijk bij het eenheidstype terechtgekomen. Op dit ogenblik wordt de eerste graad grotendeels bepaald door de bovenbouw van de scholen en de schoolgemeenschappen. De manier waarop de brede eerste graad ingeplant is in het scholenlandschap is dus heel belangrijk. De autonome middenscholen bestaan nu al, zij het in beperkte mate. Zij vraagt waarom de brede eerste graad, die in het verleden niet gelukt is, vandaag wel zou lukken. Menen de sprekers dat het haalbaar is om autonome middenscholen te realiseren?

5.4. *Tussenkost van mevrouw Irina De Knop*

Mevrouw *Irina De Knop* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Vanderpoorten. De heer Laevers hecht veel belang aan een rijke leeromgeving. Dat hangt samen met een positief schoolklimaat. Ze wil weten hoe een dergelijke leeromgeving er concreet uitziet en op welk punt de scholen vandaag falen.

Ze is het eens met de opmerking van de heer Van Avermaet dat het niet goed is om kinderen uit de klas te halen. Ze wil weten wat hij concreet bedoelt met de opmerking dat men in de toekomst meer zou moeten uitgaan van wat leerlingen kunnen. Zou de realisatie van een brede eerste graad een grote toegevoegde waarde hebben? Of bedoelt de heer Van Avermaet dat men daarmee moet stoppen om zich te concentreren op de andere elementen van de presentatie, namelijk methodiek en didactiek. Aan alle sprekers wil ze vragen of het uitstellen van de studiekeuze volgens hen de kansen van kinderen en jongeren zal vergroten.

5.5. *Tussenkoms van mevrouw Vera Celis*

Mevrouw *Vera Celis* verwijst naar de toelichting van de heer Henkens. Zijzelf maakte destijds deel uit van de eerste vso-lichting binnen het secundair onderwijs. Twee zaken staan heel scherp in haar herinnering. Een eerste is de evolutie van het evaluatiesysteem. Doorheen de zes jaren van het secundair onderwijs heeft ze geen twee keer hetzelfde rapport gehad qua opbouw of qua evaluatiesysteem. Een tweede herinnering is dat elke leerkracht gedurende het jaar een aantal vooropgestelde punten diende te observeren. De leerkracht moest over iedereen iets kunnen schrijven. In die zes jaar is men geëvolueerd van een sterk vernieuwende methode naar een systeem dat perfect vergelijkbaar was met het type II. Ze heeft begrepen dat de heer Feys nogal wat bedenkingen heeft bij het nieuwe systeem dat voorligt. Hij zegt onder meer dat gelijke onderwijskansen veeleer thuis horen in het basisonderwijs. Moet men dan denken aan een hervorming of een bijsturing van het basisonderwijs?

De heer Laevers heeft een sterk academische toelichting gegeven. Op een bepaald moment heeft hij het over modellen die beantwoorden aan het nieuwe paradigma. Zij vraagt zich af het onderwijssysteem fundamenteel moet worden gewijzigd opdat het zou beantwoorden aan de analyse die werd gemaakt van het systeem en van het huidige profiel van de leerling.

De heer Van Avermaet pleit voor een autonome middenschool met een echte comprehensieve eerste graad. Ze wil weten of men een evenwaardig doel kan bereiken met de door hem gesuggereerde aanpassingen voor het geval men geen diepgaande hervormingen zou doorvoeren.

5.6. *Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen*

Mevrouw *Kathleen Helsen* merkt op dat de heer Henkens in zijn studie een aantal knelpunten van de vorige hervormingen in kaart heeft gebracht. Ze vraagt wat volgens hem de belangrijkste valkuilen zijn voor deze hervorming.

Op basis van de uiteenzetting van de laatste twee sprekers veronderstelt ze dat een louter structurele hervorming onvoldoende zal zijn. Ook een andere pedagogische en didactische aanpak is nodig om die paradigmashift waar te maken. Is dat mogelijk met de mensen die vandaag actief zijn op het terrein of moet men beginnen met competentieontwikkeling? De leerkrachten moeten immers anders leren kijken naar kinderen en anders leren denken over de opdracht van het onderwijs.

5.7. *Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn*

Mevrouw *Sabine Poleyn* sluit zich aan bij de opmerkingen van mevrouw Vanderpoorten en van mevrouw Helsen. Ze wil weten welke elementen van de huidige structuur verhinderen dat er krachtige leeromgevingen ontstaan. Gaat het om de organisatie van de lessen of om heel andere zaken? Ze denkt dat het onderwijskundig onderzoek te weinig ontsloten wordt naar de praktijk. Ze wil weten of er in het buitenland voorbeelden zijn van interessante structuren om daar werk van te maken. Dan is de peilingproef misschien niet meer nodig.

De heer Van Avermaet merkte op dat er voor wiskunde toch aparte homogene groepen zouden kunnen worden gemaakt. Op dit ogenblik is wiskunde vaak het criterium om de verschillende niveaus te bepalen. Men zou de groepen kunnen indelen op basis van een ander criterium. Voor het vak wiskunde zou men dan het niveau voor dat vak als criterium kunnen hanteren. Ze wil weten of ze goed begrepen heeft dat het vak wiskunde te zwaar doorweegt als selectiecriterium. De heer Van Avermaet maakte ook de bedenking dat men diversiteit moet gebruiken als bron van innovatie. Zij is het daarmee eens. Ze vreest echter dat de leefwereld van de jongeren door een indeling in belangstellingsgebieden te snel zal worden beperkt.

5.8. *Tussenkost van mevrouw Fatma Pehlivan*

Mevrouw *Fatma Pehlivan* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Celis of de voorliggende hervormingen succesvoller kunnen worden dan de hervormingen van de jaren 1970 als het basisonderwijs niet wordt betrokken bij het debat. Het is de bedoeling de sociale ongelijkheid en de prestatiekloof, de schoolse vertraging en de ongekwalificeerde uitstroom te verminderen. Die zaken wortelen echter niet in het secundair onderwijs.

De heer Henkens heeft een overzicht gegeven van de evolutie van de schoolstructuren sinds de jaren 1970. Sinds die tijd is onze samenleving echter sterk veranderd. Op basis van welke argumenten vreest hij dat men nu in dezelfde valkuilen zou kunnen terechtkomen?

Professor Laevers heeft het gehad over betrokkenheid. Mevrouw Pehlivan wil weten of er volgens hem minder betrokkenheid aanwezig is bij de allochtone kinderen, een groep waar de ongekwalificeerde uitstroom nog altijd groter is. Zo ja, ligt dat aan het systeem, aan de leerkrachten of aan de groep zelf? Hoe kan men de betrokkenheid vergroten om de hervorming voor die groep succesvoller te maken?

5.9. *Tussenkost van de heer Boudewijn Bouckaert*

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, heeft de indruk dat de visie van Jean-Jacques Rousseau herleeft in deze uiteenzettingen. De cultuur is slecht. Daarom moeten de mensen bevrijd worden van cultuuroverdracht. Ze moeten worden opgevoed in een nieuwe woordenloze context. Het onderwijs moet streven naar de creatie van een nieuwe mens. Dit contrasteert met de opvatting van professor Vandenbroecke van de VUB dat onderwijs vooral cultuuroverdracht is.

De heer Feys bestempelt zichzelf als een conserverend vernieuwer. Uit neurologisch onderzoek zou gebleken zijn dat het op te leeftijd van twaalf jaar nog te vroeg is om definitieve keuzes te maken. Op basis daarvan zou men tot de conclusie kunnen komen dat er naar een comprehensieve eerste graad moet worden gestreefd.

Het OESO-rapport over het comprehensief onderwijs in Finland is positief op een aantal punten, maar negatief als het gaat om de beroepsvoorbereiding. Zal de grotere comprehensiviteit het probleem van de dalende interesse voor technische beroepen en van de onvoldoende voorbereiding van de leerlingen voor de arbeidsmarkt niet nog verergeren? Dat is een vraag voor de heren Laevers en Van Avermaet.

De heer Henkens stelde dat men bij de invoering van het vso op alle fronten tegelijk hervormingen heeft willen realiseren. Hij vindt dat men beter stapsgewijs had gewerkt. De heer Bouckaert wil weten wat dan de volgorde van de stappen zou moeten zijn bij een nieuwe hervorming.

6. Antwoorden van de sprekers en replieken

6.1. *Antwoorden van prof. dr. Piet Van Avermaet*

De heer *Piet Van Avermaet* antwoordt dat de vraag over een echt comprehensieve eerste graad al voor een stuk beantwoord is door een aantal interventies. We mogen er niet zonder meer vanuit gaan dat kinderen op de leeftijd van twaalf jaar goed in staat zijn om een gerichte keuze te maken. Uit onderzoek blijkt dat ze daartoe beter in staat zijn enkele jaren later. Het komt erop aan in de comprehensieve eerste graad de talenten van de leerlingen te ontdekken en hen te oriënteren naar de vakdomeinen die noodzakelijk zijn in de samenleving. De zorg om de technische beroepsdomeinen moet daarbij meegenomen worden. Een aantal niet-cognitieve aspecten vergt volgens hem een echt comprehensieve eerste graad. Op die leeftijd zijn jongeren bijvoorbeeld heel gevoelig voor de manier waarop ze

met cultuurverschillen of sociale verschillen omgaan. Hij deelt de zorg dat er binnen het huidige voorstel een te grote aandacht zou zijn voor verschillende belangstellingsgebieden waardoor de jongeren in de eerste graad reeds te veel zouden worden georiënteerd. Er zijn dus argumenten voor een comprehensieve eerste graad. Hij bedoelt echter niet dat de beleidsmakers zonder meer moeten gaan voor een comprehensieve eerste graad. Hij heeft immers het gevoel dat er daarvoor geen maatschappelijk draagvlak is. Hij denkt dat men niet zozeer moet inzetten op een verandering van structuren die volgens hem niet tot echte verandering zal leiden, maar op het versterken van de kwaliteit van het onderwijs en op het professionaliseren van de leerkrachten.

Het voorbeeld van de neveninstromers heeft hij gegeven om aan te tonen dat er grenzen zijn aan heterogeniteit en aan differentiatie. Niveauverschillen voor het vak wiskunde moeten volgens hem niet noodzakelijk leiden tot het organiseren van niveaugroepen. Dergelijke zaken moeten vooral door binnenklasdifferentiatie worden aangepakt.

De prestatiekloof hoeft geen enorm probleem te zijn. Een samenleving is per definitie divers. Sommige leerlingen zijn op cognitief vlak sterker, andere op niet-cognitief vlak. Het wordt wel een probleem wanneer de prestatiekloof op een bepaald ogenblik een structurele kloof wordt waardoor leerlingen uit zwakkere sociaal-economische omgevingen per definitie bij de zwakkere groep terechtkomen. Hij benadrukt dat sterkere en zwakkere leerlingen van elkaar kunnen leren. Men hoeft ze dus niet van elkaar te scheiden.

Naar aanleiding van de vraag over de situatie in Finland benadrukt hij dat leerlingen op de leeftijd van veertien jaar een stuk beter in staat zijn om een keuze te maken dan op de leeftijd van twaalf jaar.

6.2. *Antwoorden van prof. dr. Ferre Laevers*

De heer *Ferre Laevers* stelt dat het erop aankomt boeiende momenten tot stand te brengen binnen de context waarin men werkt. Hij wil geen a priori's formuleren rond de aanpak. Het criterium is dat de mentale processen binnen het gemobiliseerde domein zo intens zijn dat men 'deep level learning' mag verwachten. Vanuit dat standpunt lijkt een herziening van de structuur niet direct noodzakelijk. Binnen de huidige structuur kan een leerkracht nog een hele weg afleggen. Er zijn trouwens grote verschillen tussen leerkrachten. Maar vroeger dan later komt men aan een grens. Leerkrachten zullen daarom een beroep moeten doen op nieuwe werkvormen. Daarbij denkt hij niet alleen aan projectwerk, maar ook aan contractwerk waarin een hoge mate van participatie door leerlingen mogelijk is. De voorwaarde is uiteraard dat die betrokkenheid binnen de innovatieve werkvormen ook effectief wordt gerealiseerd. Hij meent dat naast de implementatie van dynamische werkvormen een herschikking van de structuur en zeker het breder maken van de eerste graad noodzakelijk is omdat men alleen op die manier de omgeving schept die de sleutelcompetenties van de jongeren zichtbaar kan maken. Als men de jongeren niet confronteert met diverse invalshoeken, zullen ze hun eigen sterktes niet kunnen ontdekken.

In de didactiek die hij bepleit moet de werkelijkheid centraal staan. Een goed voorbeeld is een project rond technologie, namelijk 'Dorp op school', dat wordt opgezet samen met RVO-Society (Roger Van Overstraeten Society) en IMEC (Interuniversitair Micro-elektronicacentrum). Leerlingen van een klas in het lager onderwijs moeten op een plaat van een standaardmaat een dorp bouwen of een ander concept, waarin zoveel mogelijk technologische toepassingen verwerkt zijn. Dat is een uiterst uitdagende opdracht. Bij dat traject gebruiken ze ICT om na te gaan hoe men een brug bouwt. Ze leren welke soorten bruggen er zijn. Ze doen ook proeven naast de plaat. Ze gieten bijvoorbeeld beton. Dergelijke uitdagingen brengen dus heel wat op gang.

Het vak geschiedenis is een ander voorbeeld. De 'academische' structuur van een vak wordt getransplanteerd op het secundair onderwijs. Alle problemen zijn al verkend en

opgelost. Hij pleit ervoor dat men bepaalde groepen van leerlingen de opdracht zou geven om zich toe te leggen op bepaalde tijdperken in de geschiedenis. Het vertrekpunt kan een stad in de buurt zijn. Niet de kennis maar de werkelijkheid moet het proces op gang trekken. Meer kennis moet het resultaat zijn. Deze aanpak moet immers leiden tot een vermenigvuldiging van de kennis die de kinderen opdoen. Als een vijfjarige 25 soorten dinosaurussen kan onderscheiden, dan kunnen oudere kinderen veel begrippen verwerven vanuit de motivatie om de werkelijkheid te leren kennen en beheersen.

In de procesgerichte benadering van onderwijsvernieuwing gaat het niet om ‘revolutoinaire ingrepen’. Het is de bedoeling de leerkracht te helpen om met een meer gedifferentieerde blik de huidige praktijk door te lichten. Te leren kijken dus. Hij gaat daarbij na wat de kwaliteit van zijn werk is in termen van de betrokkenheid van de leerlingen en hoe hij dat stap voor stap kan verbeteren. Hij moet ook nagaan wat uiteindelijk de gewenste output is. De ultieme test is de werkelijkheid en het leven. Daarom pleit hij voor het uitwerken van peilingproeven binnen het nieuwe paradigma. Het uitgangspunt moet verschuiven van kennis naar het realiseren van iets waarbij kennis in combinatie met andere componenten aan slagkracht wint. De peilingproeven kunnen de leerkrachten helpen om zicht te krijgen op wat ze effectief bereiken en om hun aanpak te optimaliseren.

Betrokkenheid kan bij iedereen worden gerealiseerd. Het komt erop aan de juiste ‘match’ te vinden tussen die persoon met zijn interesses, achtergronden en competenties en wat men biedt. Dat is de motor voor ontwikkeling.

Naar aanleiding van de opmerking over Rousseau benadrukt hij dat zijn standpunten gebaseerd zijn op onderwijskundige reflectie. Piaget en Vygotsky hebben daarbij een belangrijke rol gespeeld. Men evolueert naar een nieuwe wereld. Als het secundair onderwijs zich niet hervormt in een richting die de jongeren uitdaagt en aanspreekt in hun kunnen, dan zal men het ‘bypassen’. Sommige jongeren zullen op het idee komen dat ze het onderwijs niet nodig hebben om zich op diverse domeinen te ontplooien (bijvoorbeeld talen te leren of inzicht in technologie te verwerven). Alle informatie is immers via het internet beschikbaar. Nochtans hebben leerkrachten in een nieuwe didactiek veel onvervangbaars te bieden.

6.3. *Antwoorden van de heer Raf Feys*

De heer *Raf Feys* vraagt zich af waarom de hervormers zo’n negatieve houding aannemen ten aanzien van het Vlaams secundair onderwijs. Men zegt bijvoorbeeld dat het onderwijs alleen trucjes aanleert. In 1995 stond Vlaanderen nochtans op de eerste plaats bij het eerste TIMSS-onderzoek (Trends in International Mathematics and Science Study) bij vijftienjarigen en tienjarigen. Het ging nochtans vooral over het oplossen van vraagstukken. Er is een achteruitgang van het niveau, maar het niveau is bij ons nog altijd hoger dan elders omdat er hier meer aandacht wordt besteed aan de klassieke aanpak.

Een comprehensieve eerste graad is volgens hem altijd een enge, theoretische eerste graad. De technische opties vallen overal weg. Zo komt men terecht bij eenzelfde toestand als in Finland. De vijftienjarigen weten daar nog niet of ze sterk of zwak aso aankunnen. Ook als ze aan beroepsgericht onderwijs beginnen, weten ze nog niet wat ze kunnen. Als jongeren op de leeftijd van twaalf jaar kiezen voor bijvoorbeeld de bakkerijrichting, dan is dat voor hen een verademing. Voor de meesten is tso een goede keuze. Veel ouders stellen dat een definitieve keuze nog niet noodzakelijk is. Die jongeren kunnen eerst twee jaar aso volgen en dan tso. Ook dat is een goede keuze. Behalve Vlaanderen en Nederland is er geen enkel land dat de kinderen tot twaalf jaar samenhoudt in heterogene klassen. In andere landen oordeelt men dat de verschillen in de derde graad van het basisonderwijs al te zwaar wegen. Het gevolg van een middenschool is dat de knapste leerlingen zich vervelen en dat anderen afhaken omdat het onderwijs te theoretisch is. Nu wil men een theoretische middenschool creëren waardoor er afhakers zullen zijn zoals in de Franse sys-

teem van het 'collège unique'. Dat leidt ook tot veel meer gedragsproblemen. Hij betreurt verder ook dat er niet wordt verwezen naar de onderzoeken die in opdracht van de minister werden gedaan rond het welbevinden. Vier op de vijf leerlingen zijn tevreden. Ook de ouders zijn tevreden over de eerste graad. Nochtans zegt men voortdurend dat het hier slecht gaat met het welbevinden.

De verschillen tussen de leerlingen zijn nu al vaak te groot. De NT2-leerlingen bijvoorbeeld moeten nog de beginselen van de taal leren. In alle landen oordeelt men dat men deze kinderen voldoende apart dient te nemen opdat ze de taal zouden leren. Het kan niet anders. In Vlaanderen zegt men dat ze geen intensief NT2 moeten krijgen.

We moeten vooreerst prioriteit verlenen aan het verbeteren van de kwaliteit van het basisonderwijs. Door tal van factoren is het niveau van het basisonderwijs gedaald. Zelfs de DVO-voorzitter (DVO: Dienst voor Onderwijsontwikkeling) heeft zich bekeerd. Hij zegt nu dat we te weinig eisen van de kinderen. We willen alles leuker maken. Hij verwijst naar het onderwijs in Zuid-Oost-Azië. In de eindtermencommissie stelde men dat wiskunde te moeilijk was. Breuken, formules en vraagstukken moesten eruit. Het moedertaalonderwijs is het meest uitgehold. Er is geen systematische AN-woordenschat meer, geen systematische spelling. Gelukkig hebben de conserverende vernieuwers aan de uitgeverijen gesuggereerd om nog afzonderlijke spellingpakketten uit te geven. De spelling in het hoger onderwijs is nog altijd slecht. De professoren die nu het onderzoek doen hebben immers altijd gezegd dat spelling en grammatica niet systematisch mochten worden onderwezen. Deze dingen zouden namelijk met elkaar moeten worden verweven in totaalonderwijs. De Onderwijskrant heeft aan de uitholling van het moedertaalonderwijs een volledig nummer besteed. Hetzelfde geldt voor het vak wereldoriëntatie. Hij is het ermee eens dat er voldoende themagericht onderwijs nodig is. Vanaf de derde graad moet echter ook het vak geschiedenis worden onderwezen. In Nederland is dat opnieuw ingevoerd vanaf de tweede graad en in Frankrijk vanaf de eerste graad. Systematiek is noodzakelijk, naast een thematisch gerichte aanpak. Bij de start van het vso bepaalde minister Vermeylen dat er geen geschiedenis meer zou worden gegeven. Men moest praten over de actualiteit, over de thema's die de studenten aanbrengen.

Het achterstandsbeleid moet volgens hem impliceren dat leerlingen opnieuw meer nut moeten kunnen halen uit de gewone lessen. De invulling van zorgverbreding is momenteel veel te ruim en oeverloos, te weinig gericht en effectief. De Onderwijskrant heeft werk gemaakt van nieuwe methodieken voor lezen. Deze methodes worden bijna overal in Vlaanderen gebruikt. Hetzelfde geldt voor wiskunde. Eerst heeft hij de moderne wiskunde bestreden en vervolgens de constructivistische wiskunde. Nu is iedereen gelukkig dat men weer op het goede spoor zit. Dat is te danken aan de conserverende vernieuwers die menen dat het verleden niet zo slecht is.

De vroegere generaties, die onderwezen werden op basis van het leerplan van 1880, konden al goed rekenen, lezen enzovoort. Op heel wat punten presteert het onderwijs in Vlaanderen nog steeds beter dan in andere landen. Men moet de sterke kanten veilig stellen. Daar kan men dan nieuwe elementen aan toevoegen. Voor wiskunde is dat gebeurd. De conserverende vernieuwers moeten altijd in stilte werken. Ze krijgen nooit enige steun. Als het niveau van het onderwijs in Vlaanderen minder gedaald is dan in heel wat andere landen, dan is dat omdat er in Vlaanderen nog heel wat conserverende leerkrachten zijn. Volgens de heer Feys is ook de niveaudaling in het hoger onderwijs een belangrijk probleem. Ook daarvoor verwijst hij naar de Onderwijskrant, nummer 158.

6.4. *Antwoorden van de heer Bregt Henkens*

De heer *Bregt Henkens* benadrukt dat hij, net als alle historici, niet graag voorspellingen over de toekomst maakt. Een van de grote problemen bij de invoering van het vso was een gebrek aan draagkracht. In zekere zin is dat nu beter omdat een aantal vernieuwingen

op dit ogenblik al een breder draagvlak hebben. De ronde langs Vlaamse scholen van de heer Monard en van minister Smet hebben daartoe bijgedragen. Ook deze hoorzittingen dragen daartoe bij. Nu is er ook een adviesorgaan als de Vlor dat peilt naar de visie van diverse maatschappelijke actoren.

Op de vraag van de heer Bouckaert antwoordt hij dat er destijds in het Belgisch Parlement geen hoorzittingen werden georganiseerd. Als men een dergelijke hervorming wil laten slagen, dan mag men aan de inrichtende machten niet de vrijheid laten om al dan niet die hervorming door te voeren. Dat zou immers opnieuw leiden tot een typestrijd. Er is nood aan een structuur die vooraf duidelijk is, zowel voor ouders als voor leerkrachten. Men mag niet terechtkomen in een situatie als bij de invoering van het vso toen alleen het eerste jaar duidelijk was en men de rest gaandeweg diende in te vullen. De consequenties voor ambten en bekwaamheidsbewijzen moeten ook duidelijk zijn vóór de invoering van deze structuur. Men kan zich inderdaad de vraag stellen of het nodig is om alle hervormingen tegelijkertijd door te voeren, maar over de gewenste volgorde van een mogelijke fasering spreekt hij zich liever niet uit. Wel zou het EVC-leren eigenlijk reeds binnen de huidige structuren kunnen worden ingevoerd. De structurele uitwerking zou later kunnen gebeuren.

Ten slotte denkt hij dat het noodzakelijk is om te investeren in de lerarenopleiding, zowel in de initiële lerarenopleiding als in de nascholing. Daarbij dient men voldoende aandacht te besteden aan studiekeuzebegeleiding. Dat is immers een essentiële taak voor de leerkrachten in de nieuwe structuur. Deze competenties komen onvoldoende aan bod binnen de huidige lerarenopleiding. Binnen het vso gaven de leerkrachten vaak een advies in functie van de bovenbouw van de eigen school. Dat zou men kunnen voorkomen door resoluut te kiezen voor een autonome middenschool. Zo wordt de band tussen de eerste graad en de latere graden doorgeknipt.

6.5. *Antwoorden van de heer Marc Hullebus, namens O-ZON*

De heer *Marc Hullebus* geeft al 37 jaar les in aso, tso en bso. Hij is van oordeel dat talentgericht onderwijs vandaag reeds bestaat. Dat rendert echter pas wanneer men zich richt op de eigen doelgroep. Talentgericht onderwijs is anders naargelang het gaat om een leerling van aso, van tso of van bso. Van een aso-leerling kan men verwachten dat hij studeert. Van een bso-leerling mag men dat niet verwachten. Voor hem moet men de leerstof op een andere manier aanbrengen. Zo kan men deze leerlingen heel ver brengen. Als men aso-, tso- en bso-leerlingen in een klas heeft, dan moet men volgens de heer Ides Nicaise, die een voorstander is van comprehensief onderwijs, de klas opsplitsen in aso, tso en bso.

6.6. *Replieken*

Mevrouw *Ann Brusseel* merkt op dat de sprekers het hebben gehad over de voor- en nadelen van een uitgestelde studiekeuze. Wat is er dan mis met ons lager onderwijs als men de talenten niet kan detecteren bij de twaalfjarigen die overstappen naar het secundair onderwijs? Bij veertienjarigen zou dat wel mogelijk zijn. Soms kan men twaalfjarigen echter makkelijker iets laten kiezen wat ze goed kunnen en graag doen dan veertienjarigen die in hun apenjaren zitten. Bepaalde leerlingen zou men op de leeftijd van twaalf jaar verkeerd kunnen oriënteren omdat ze te zwak zijn als ze de lagere school verlaten. Volgens haar heeft dat te maken met het feit dat leerachterstand en taalachterstand in het lager onderwijs onvoldoende efficiënt worden aangepakt. Ze vraagt zich af of men al die problemen nog kan aanpakken in het secundair onderwijs. Uit de hoorzitting van 18 november over de talennota (zie *Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1346/2*) bleek dat veel experts van oordeel zijn dat leerproblemen die te maken hebben met instructietaal niet opgelost kunnen worden als men ze niet aanpakt in het kleuteronderwijs of aan het begin van het lager onderwijs. De vraag is of men het comprehensief onderwijs dan nog zo lang moet rekken, temeer omdat Frankrijk, Nederland en Duitsland al van dat systeem afgestapt zijn.

De heer *Raf Feys* beaamt dat vooral het kleuteronderwijs en de eerste graad van het lager onderwijs in dat verband belangrijk zijn. De leerlingen van het basisonderwijs krijgen echter veel minder uren taal en wiskunde dan vroeger. De leerkrachten worden zodanig overstelpt met allerlei maatschappelijke verwachtingen dat ze niet meer weten wat de essentie is. Ook in het kleuteronderwijs kan het taalonderwijs veel gerichter verlopen. Bovendien moet het totale leerplan Nederlands aangepakt worden. ‘Accent op talent’ vroeg ongeveer een miljard euro voor de hervorming van het secundair onderwijs. De heer Feys meent echter dat de grootste noden zich situeren op het niveau van het basisonderwijs. Daar moeten de achterstanden worden aangepakt. Mevrouw Mieke Van Hecke is het daarmee eens. Zij heeft namelijk een andere opvatting dan de heer Smits van het VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs). Het niveau van de leerkrachten moet verhoogd worden, er moet worden gewerkt aan de vakdidactiek, bijvoorbeeld om zwakke leerlingen te leren lezen. Hij denkt dat het meer voordelen heeft dan nadelen om de leerlingen samen te houden tot en met de derde graad van het lager onderwijs. In de derde graad moet er echter meer gedifferentieerd worden. Zo niet zijn er te veel onderpresteerders. Hij betreurt ook dat de prestaties van de twaalfjarigen zwakker zijn dan vroeger, ook al wordt er nu vijf keer zoveel geïnvesteerd in het basisonderwijs.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

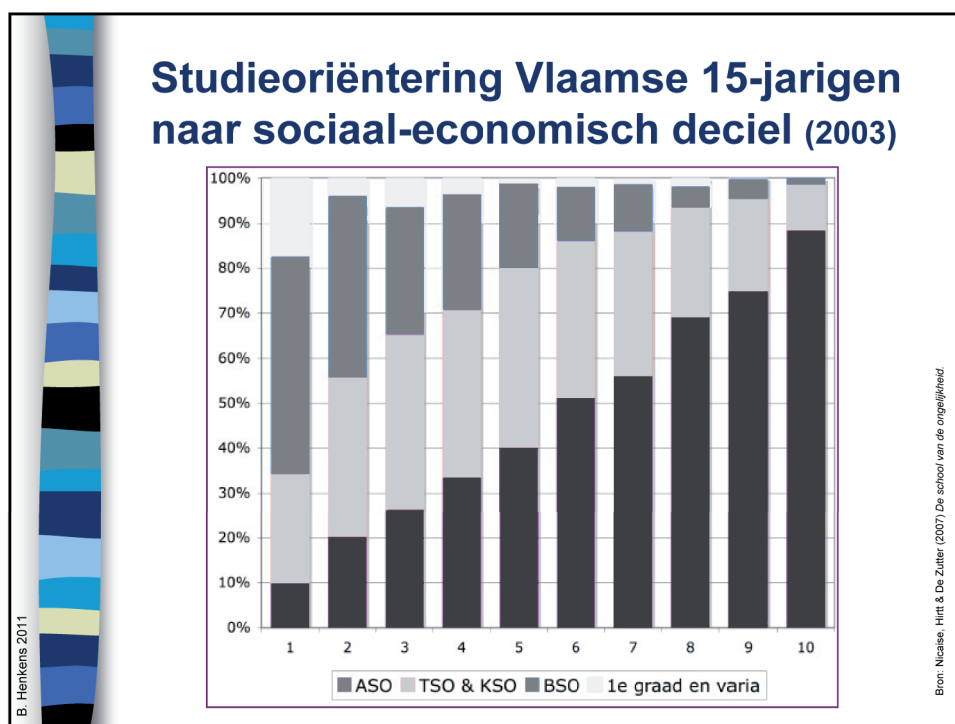
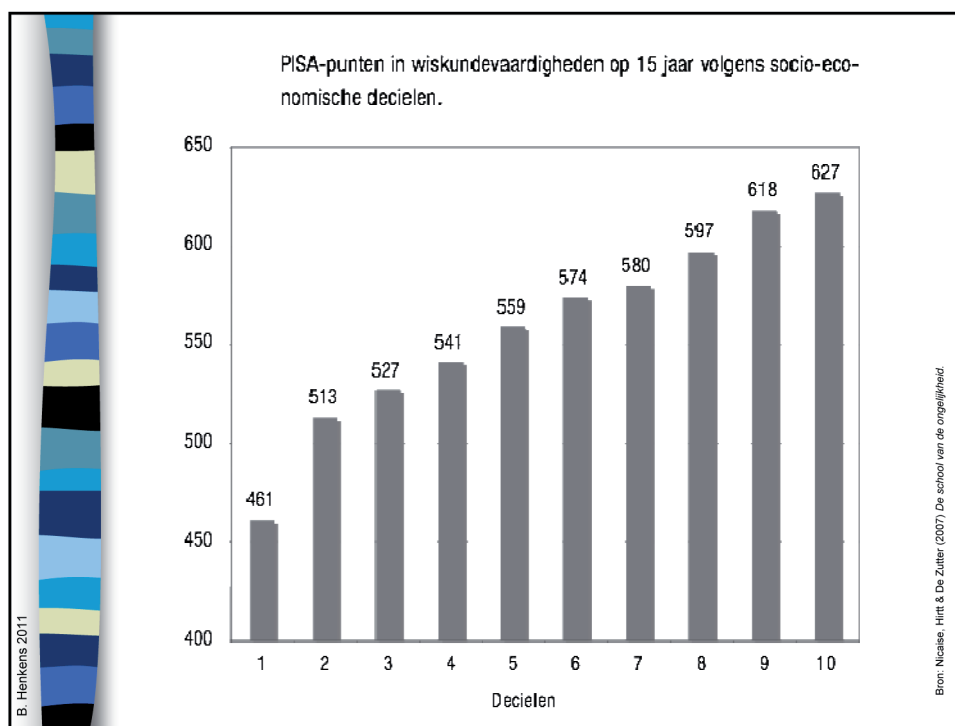
Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

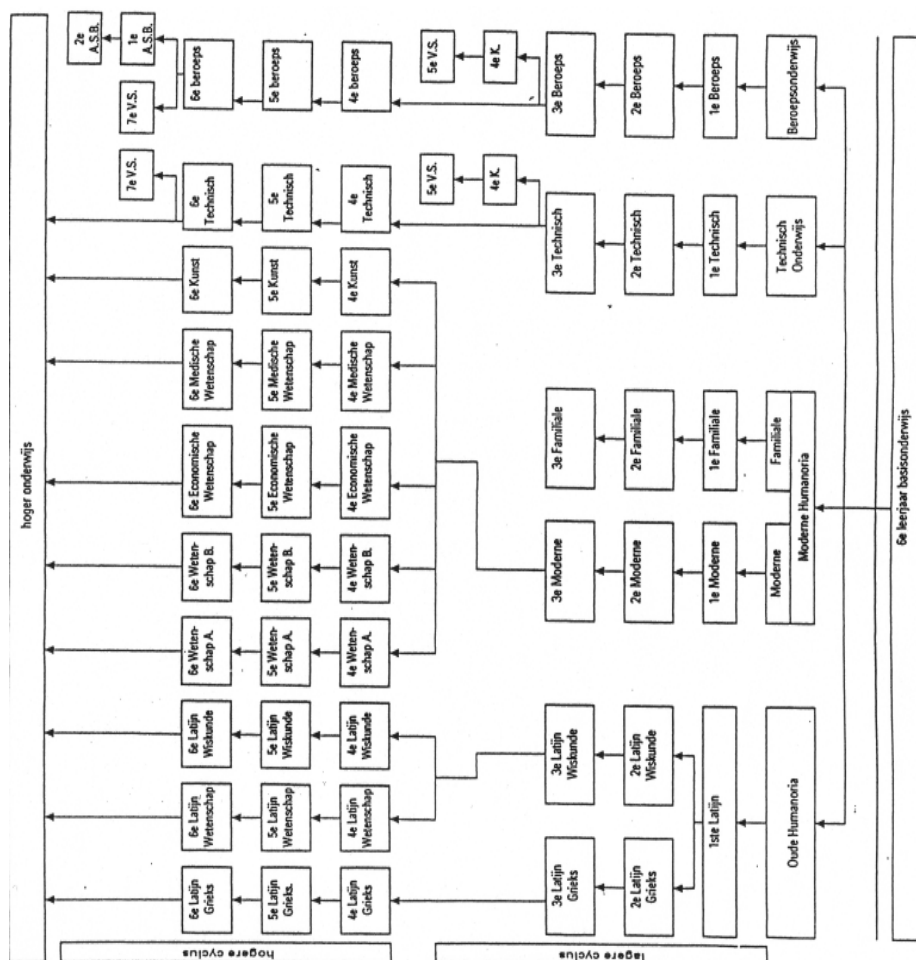
AN	algemeen Nederlands
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
CEGO	Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CSPO	Centrum voor Sociaal Pedagogisch Onderzoek
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
EVC	eerder verworven competenties
FWO	Fonds Wetenschappelijk Onderzoek - Vlaanderen
GOK	gelijke onderwijskansen
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IMEC	Interuniversitair Micro-elektronicacentrum
kso	kunstsecundair onderwijs
NT2	Nederlands tweede taal
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
O-ZON	Onderwijs Zonder Ontscholing
PISA	Programme for International Student Assessment
RVO-Society	Roger Van Overstraeten Society
STAR	Student-Teacher Achievement Ratio
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
tso	technisch secundair onderwijs
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
vso	vernieuwd secundair onderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs

BIJLAGE 1:

Grafieken en schema's bij de uiteenzetting van de heer Bregt Henkens

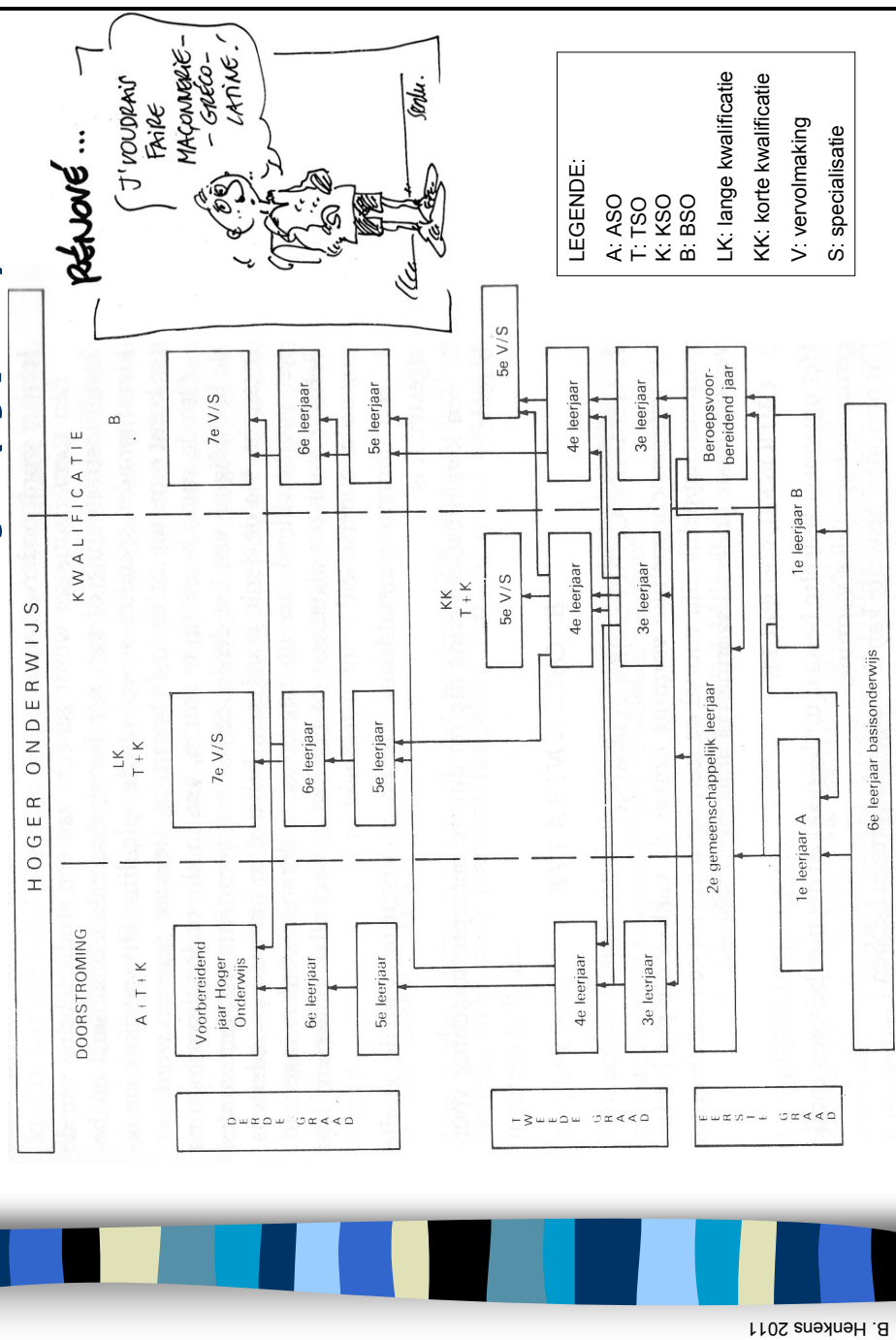


Traditioneel onderwijs (type II)

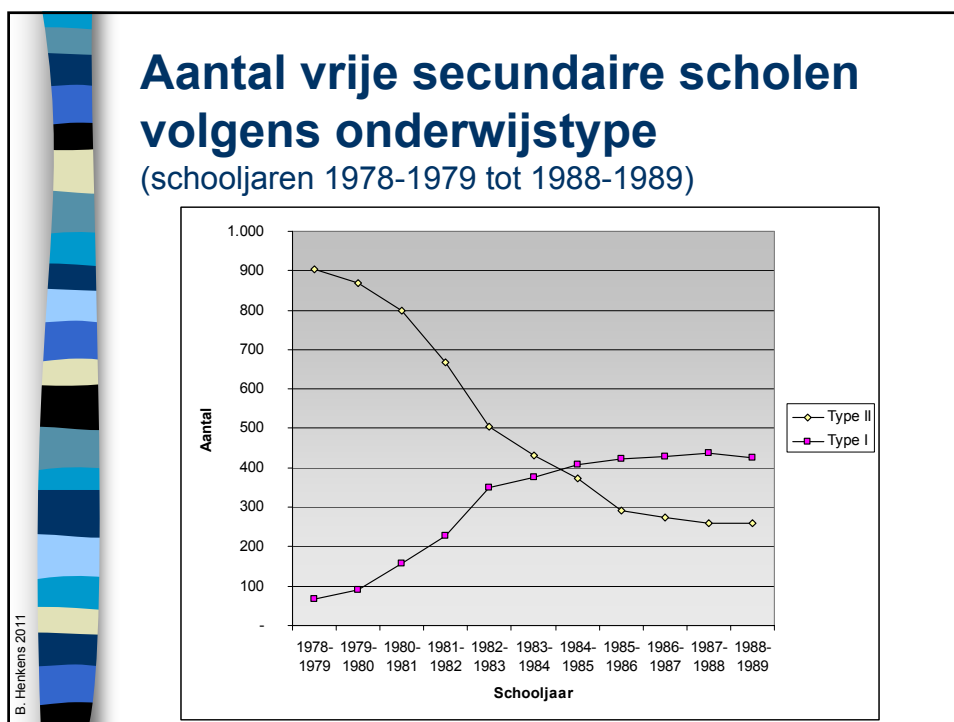
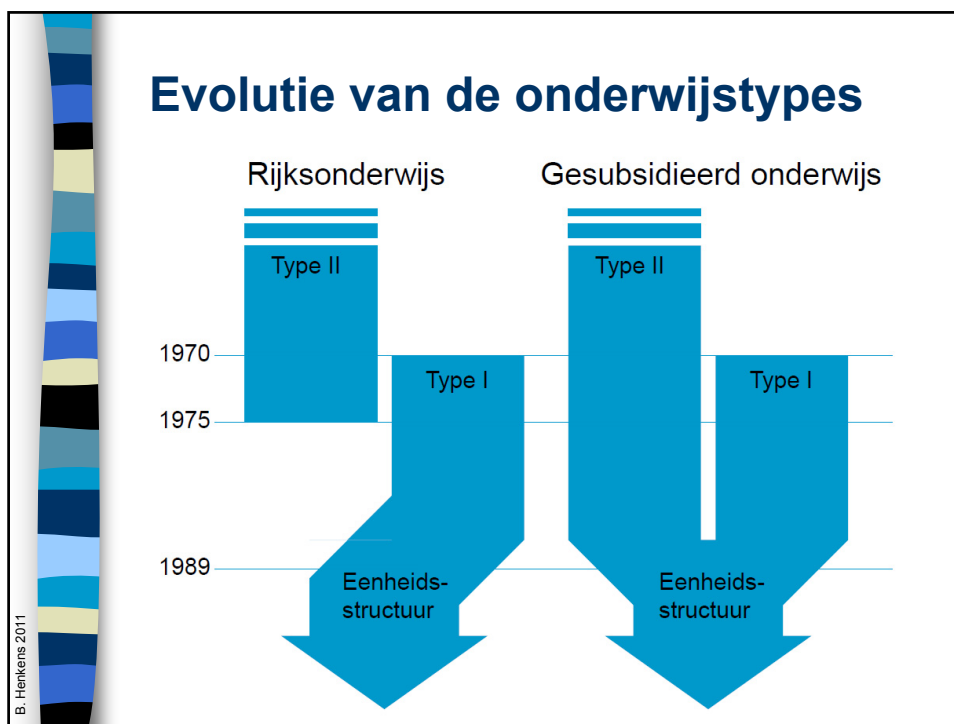


B. Henkens 2011

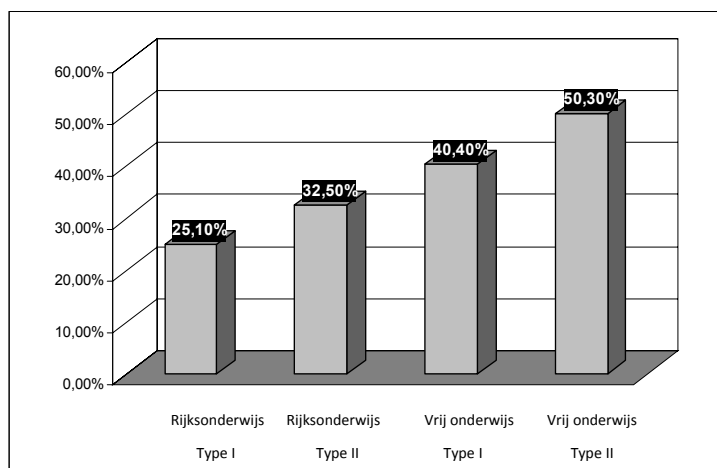
Vernieuwd onderwijs (type I) (1970)



B. Henkens 2011

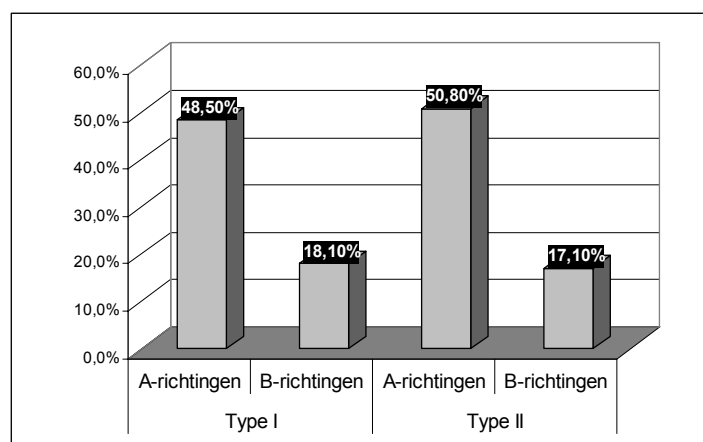


Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven naar onderwijsnet en -type (academiejaren 1979-1980 en 1980-1981 samen)



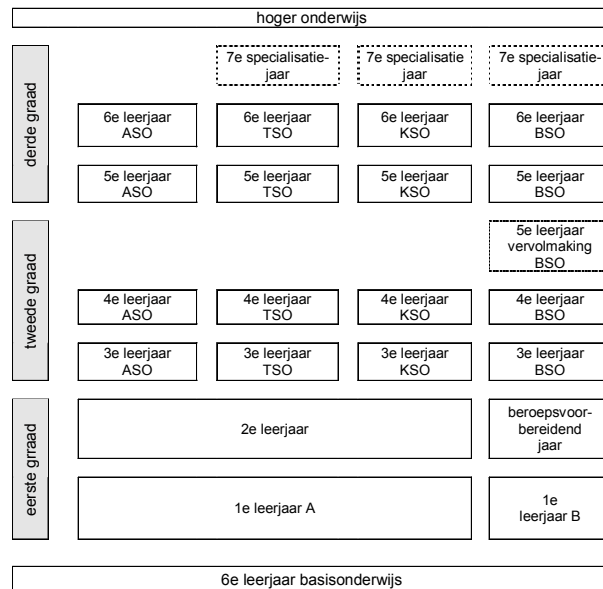
B. Henkens 2011

Slaagcijfers van de eerstejaarsstudenten aan de K.U.Leuven – in totaal en per groep – per onderwijstype en gevolgde studierichting (academiejaren 1984-1985 tot 1988-1989)



B. Henkens 2011

De eenheidsstructuur (1989)



Samenvattend: de voornaamste problemen van het VSO

- Ontbreken van een experiment
- Complexiteit en ambiguïteit van de structuur
- Onduidelijkheden in het beleid
- Gebrekkige en complexe regelgeving
- Arbeidsbelasting en administratieve onduidelijkheden
- Gebrekkige opleiding en begeleiding
- Onaangepaste schoolgebouwen en schoolcultuur
- Wijzigende mentaliteit: van vooruitgangsbenedering naar een rationele benadering
- Geldverslindend
- Twijfels over kwaliteit
- Pragmatisme van directies en schoolbesturen
- Grootchaligheid : bezwijken onder eigen gewicht?



BIJLAGE 2:

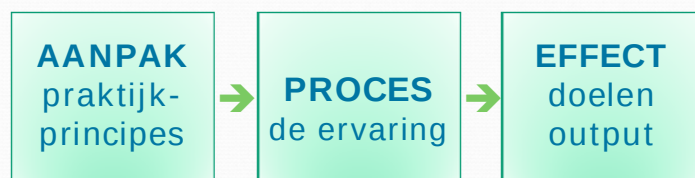
Slides bij de uiteenzetting van prof. dr. Ferre Laevers

Naar excellentie in de uitbouw van het secundair onderwijs

Inspiratie vanuit de nieuwe
paradigma's in de onderwijskunde

Prof. Ferre Laevers
Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs -
KULeuven

Werken aan kwaliteit Drie invalshoeken





0

De paradigmashift voorbij?



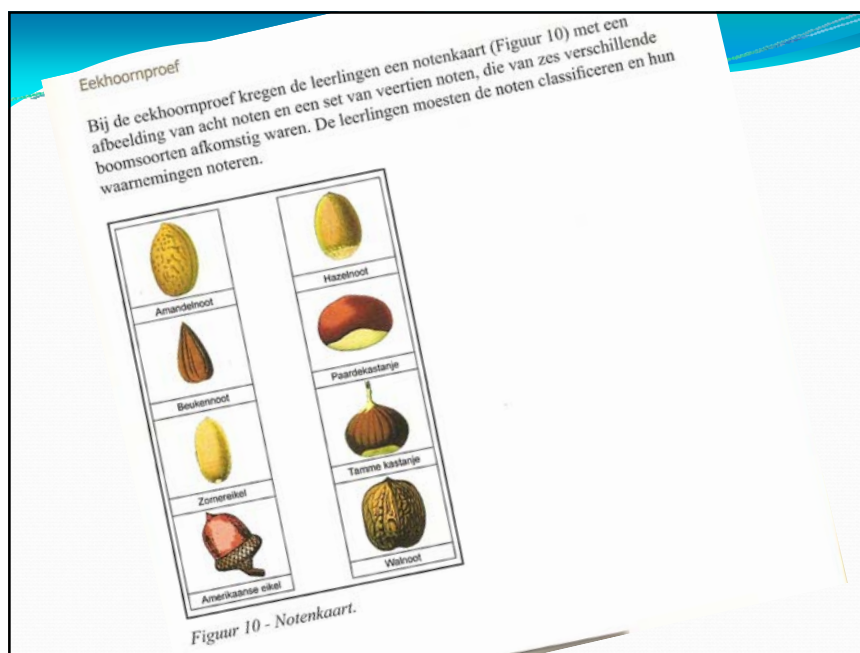
Indicaties voor de paradigmashift

- Mensen doen schitteren
- Maximale participatie door jongeren
- Intrinsieke motivatie niet uit het oog verliezen
- Innovatieve leeromgevingen
 - Projectwerk en leren laten vertekken bij reële problemen
- Erkenning van de leerstijl van jongeren
- Het concept van belangstellingsgebieden
- Weg van het deficit-model naar een talentbenadering
- Ondernemingszin & creativiteit / Emotioneel welbev.

De uitdagingen

1

Een competentie- & talentgerichte benadering



Tabel 6. Proportie juiste antwoorden voor de verschillende onderdelen van de eekhoornproef.

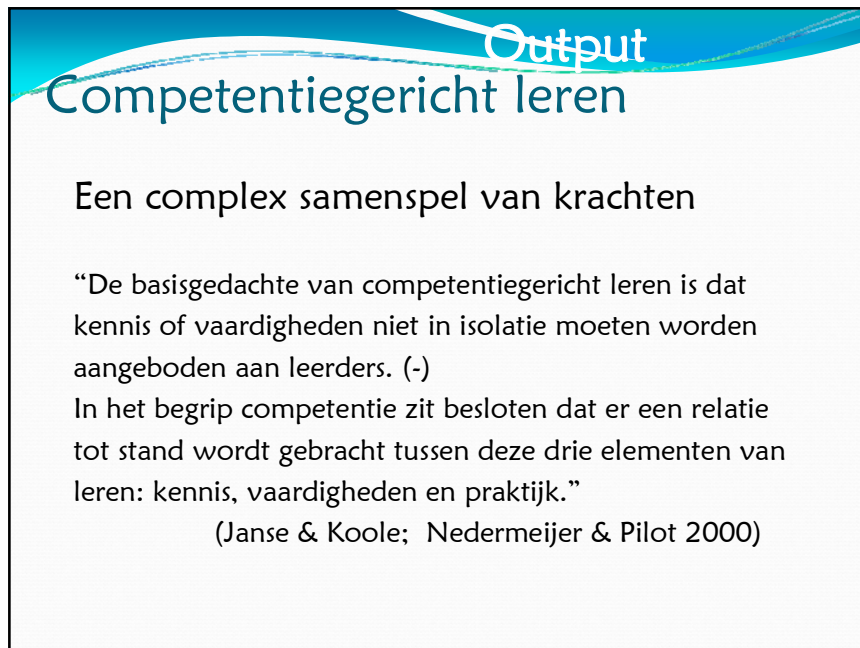
Deelopdracht	Percentage juist
Aantal walnoten (0)*	90
Aantal amandelen (0)	76
Aantal beukennotjes (2)	71
Aantal zomereikels (2)	69
Aantal paardenkastanjes (1)	65
Aantal tamme kastanjes (2)	58
Aantal hazelnoten (3)	30
Aantal Amerikaanse eikels (4)	22
Juist aantal verschillende soorten noten	33
Juist aantal juiste proef	8

* tussen haakjes wordt het werkelijke aantal noten in de notenverzameling gegeven

Output

Competenties en disposities

- Output van onderwijs in vraag gesteld
- Niet het leren is het punt, maar hoe het te gebruiken
 - Competenties zijn 'life skills'
- Een holistische benadering (vs. fragmentatie)



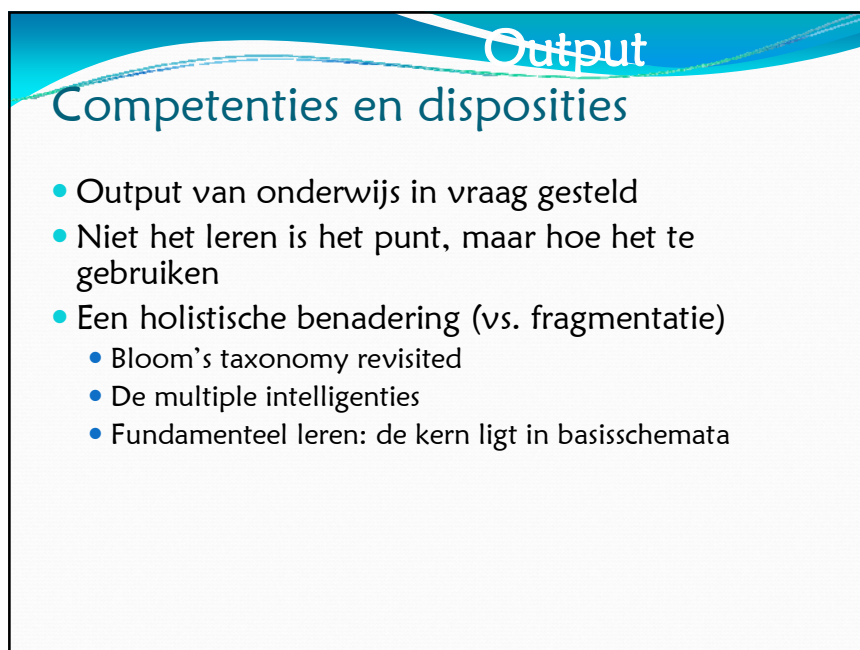
Output Competentiegericht leren

Een complex samenspel van krachten

“De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leeders. (-)

In het begrip competentie zit besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen deze drie elementen van leren: kennis, vaardigheden en praktijk.”

(Janse & Koole; Nedermeijer & Pilot 2000)



Output Competenties en disposities

- Output van onderwijs in vraag gesteld
- Niet het leren is het punt, maar hoe het te gebruiken
- Een holistische benadering (vs. fragmentatie)
 - Bloom's taxonomy revisited
 - De multiple intelligenties
 - Fundamenteel leren: de kern ligt in basisschemata

Uitdaging 1 Vragen

- Hoe verhouden de sleutelcompetenties zich tot de drie rubrieken (persoonlijke, sociale en professionele)?
- Zal men in de integratie van de descriptoren niet vervallen in het oude paradigma? (p. 22)
- Is er voldoende aandacht voor de intuïtieve component van competenties en talent?



Neem nu pagina

4

Wat kan je over het volgende beeld
zeggen?



Neem nu pagina

5

Waarom zit dit zo in elkaar?



Neem nu pagina

6

Kan je door het volgende beeld
nog iets toevoegen?





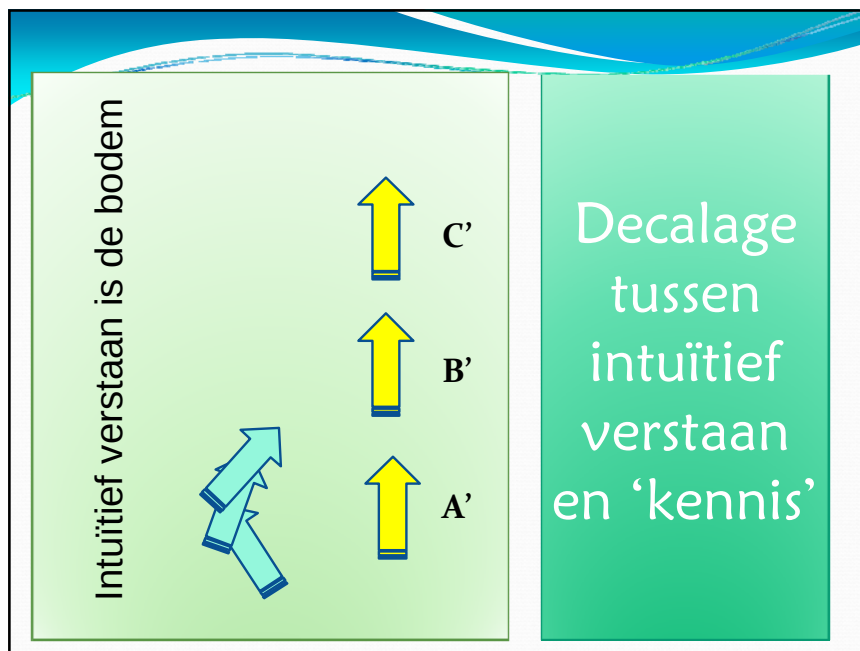
Niveau 5

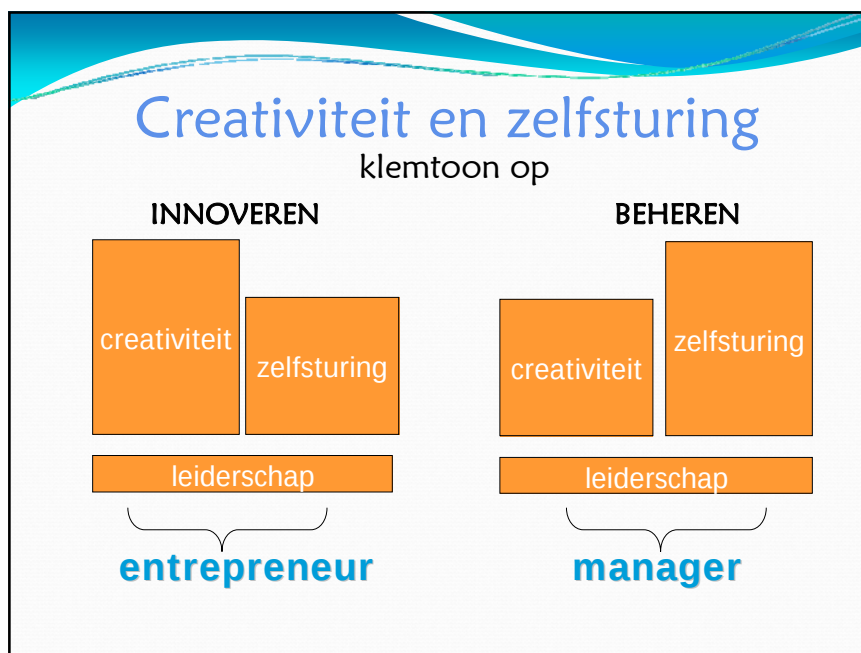
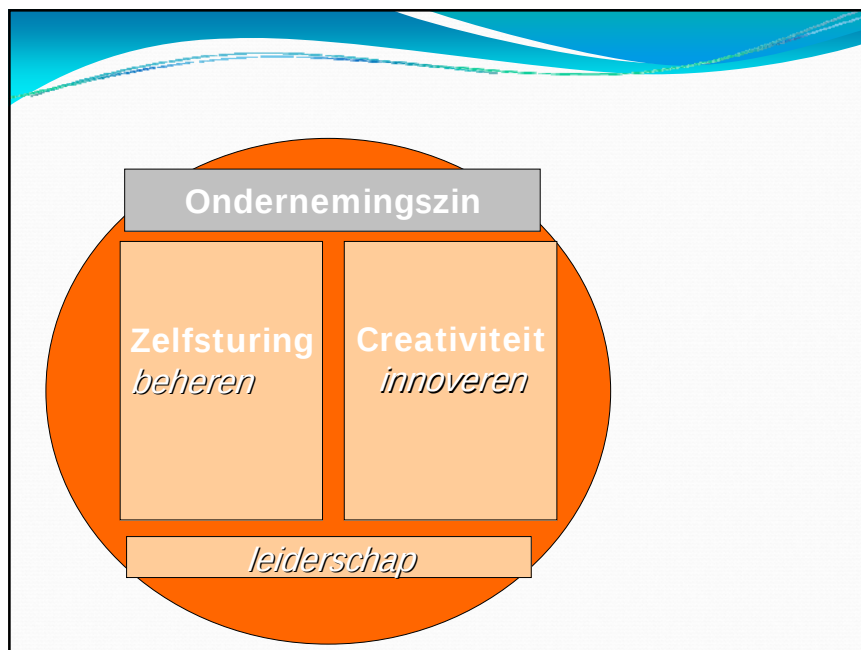
Begrijpen van de fysische wereld

- Is sterk **gericht op** het opdoen van ervaringen in de fysische wereld.
- Heeft een **gedifferentieerd aanvoelen** van eigenschappen en wetmatigheden in objecten en levende wezens.
- Maakt **goede inschattingen** van de effecten van combinaties van materialen en van ingrepen.
- Weet **adequate ingrepen** op objecten en natuur te bedenken en op succesvolle manier met die wereld om te gaan.

Uitdaging 1 Vragen

- Hoe verhouden de sleutelcompetenties zich tot de drie rubrieken (persoonlijke, sociale en professionele)?
- Zal men in de integratie van de descriptoren niet vervallen in het oude paradigma en een inhoudsgerichte aanpak? (p. 22)
- Is er voldoende aandacht voor de intuïtieve component van competenties en talent?
- Moet creativiteit niet doorheen alle componenten?





2

‘Intense mentale activiteit’ Toetssteen voor de kracht van de leeromgeving

De ‘state of flow’

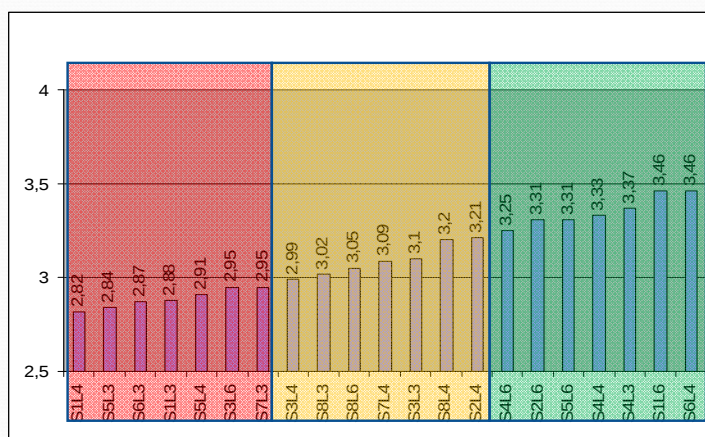
- ...absolute concentratie en tijdvergeten bezig zijn, hoge (intrinsieke) motivatie, intense mentale activiteit, grote mate van voldoening in de exploratie en het opereren aan de grens van je mogelijkheden...

⇒ Meetbaar met de Leuvense Betrokkenheidsschaal

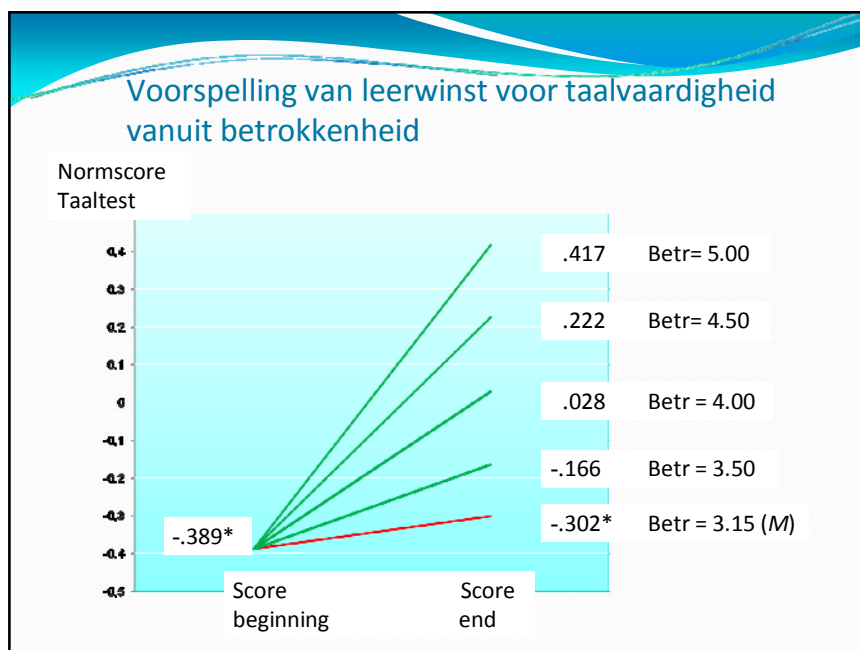
De 10.000 uur-regel van Gladwell

-die becijferde dat je voor een grensverleggend niveau van competentie zo'n 10.000 uur gepassioneerd aan de slag moet zijn in een bepaald gebied.
- Dat komt neer op: wekelijks 20 uur en dat gedurende 10 jaar...

8 scholen, 21 klassen, 10 leerlingen, 5 halve dagen observaties gespreid over 1 schooljaar, ca. 20 scores per llg



[Onderzoek Gelijke Onderwijskansen]



	Well-being	Interest	Involvement
Dutch	3.7	3.5	3.6
French	3.2	3.5	3.2
English	3.2	3.5	2.8
German	3.4	3.1	3.2
Physics	3.7	3.1	3.2
Chemistry	3.6	3.2	3.5
Economy	3.6	4.2	3.5
Geography	3.6	3.3	3.4
Biology	3.6	3.4	3.7
Religion	3.7	3.3	3.3
...			

Laevers & Vandeputte, 1996

Hoe creativiteit ontwikkelen?

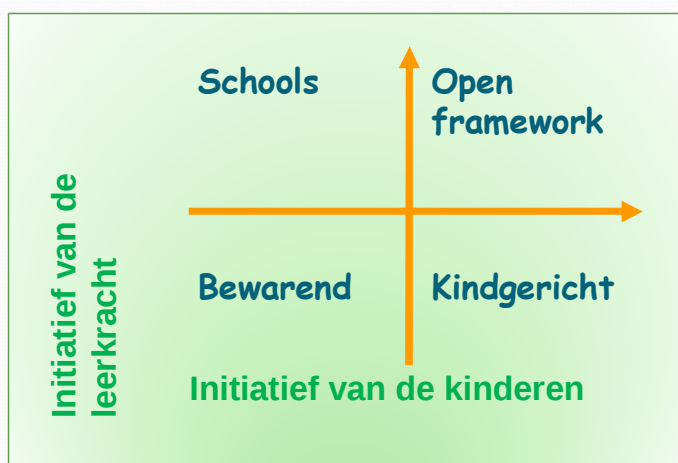


3
Innovatieve
leeromgevingen

Werkzame bestanddelen van krachtige leeromgevingen

- Respect voor het kind/de jongere
- Een rijk milieu
- Een 'open framework' benadering

Het 'open framework' model



Werkzame bestanddelen van krachtige leeromgevingen

- Respect voor het kind/de jongere
- Een rijk milieu
- Een 'open framework' benadering
 - Sugata Mitra: Self Organizing Learning Environments
- De impressie-expressie cyclus als motor
- Interactie, communicatie, klasklimaat
- Observatie, observatie, observatie [ontdekken van talenten]

4

Randvoorwaarden

Randvoorwaarden

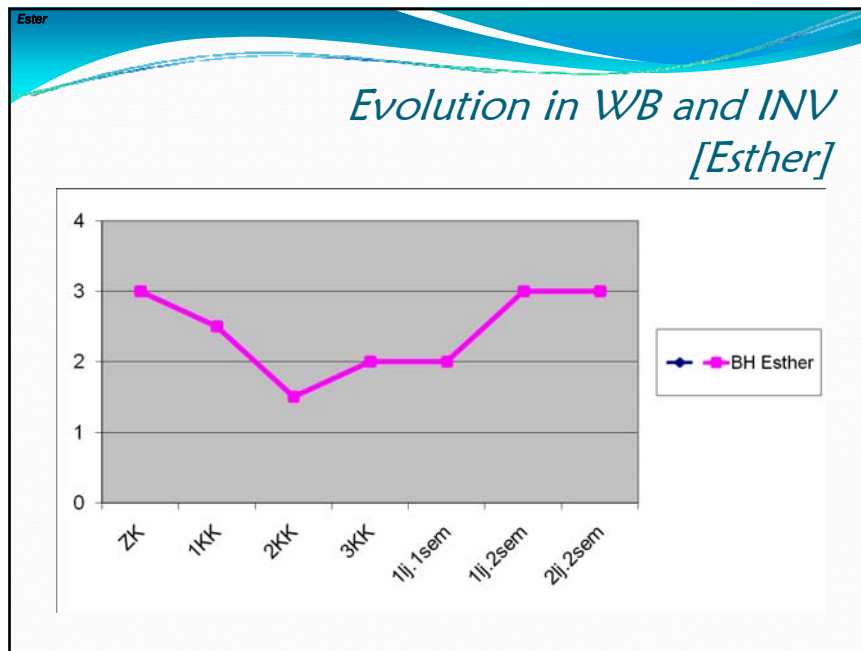
- Interventiestudies binnen een strak format
 - Pre- en posttest design
 - Vergelijkend methoden onderzoek
 - Modellen die beantwoorden aan nieuwe paradigma
- Een leerlingvolgsysteem en actieve rol van CLB met de procesvariabelen Welbevinden en Betrokkenheid als kern [van 0 tot 18 jaar]

verwerking 1 - algemeen welbevinden

oktober

2de jaar	Welbevinden op school						Welbevinden in de klas			
	toelichting						toelichting			
Naam	score op 5	Gaan leerkrachten goed met je om?	Gaat ander personeel goed met je om?	Voel je je goed bij de andere leerlingen van onze school?	Vind je regels en afspraken op school redelijk?	Vind je lokalen en gebouwen aangenaam?	score op 5	Is er een toffe sfeer in jouw klasgroep?	Kan je jezelf zijn in jouw klasgroep?	Word jij gepest in jouw klasgroep?
Achmed	3	ja	ja	nee	nee	nee	2	nee	nee	ja
Bjorn	4	ja	ja	ja	nee	nee	2	nee	nee	ja
Frederik	2	nee	ja	nee	nee	nee	1	nee	nee	ja
Glenn	4	ja	ja	ja	ja	ja	4	ja	nee	nee
Kevin	3	ja	nee	nee	nee	nee	2	nee	nee	ja
Kristel	1	nee	nee	nee	nee	nee	1	nee	nee	ja
Lieven	4	ja	ja	nee	ja	nee	5	ja	ja	nee
Mohamed	4	ja	ja	ja	ja	nee	4	ja	ja	nee
Sirche	4	ja	ja	ja	ja	ja	4	ja	nee	ja
Hakim	4	ja	ja	ja	ja	nee	4	ja	ja	nee
Fatima	5	ja	ja	ja	ja	ja	4	ja	nee	ja
Fien	3	nee	ja	ja	nee	nee	3	nee	nee	nee
Sylvio	4	ja	ja	ja	ja	ja	3	nee	nee	nee
Tom	4	ja	ja	ja	nee	ja	4	ja	nee	nee
Sarah	4	ja	ja	nee	ja	nee	2	nee	ja	ja
Stien	3	nee	ja	ja	nee	nee	4	ja	nee	ja
Sergio	3	ja	ja	ja	nee	nee	1	nee	nee	ja
Joris	1	nee	nee	nee	nee	nee	1	nee	nee	ja
Pieter	4	ja	ja	ja	nee	ja	5	ja	nee	nee
totaal: 19	3.3	aantal ja:14	aantal ja: 16	aantal ja: 12	aantal ja: 8	aantal ja: 6	2.9	aantal ja: 9	aantal ja: 4	aantal ja: 11

klas: 2d		maand oktober										vak Nederlands					
		Betrokkenheid		Toelichting door de leerling								Competentie		Toelichting		welbevinden	
Naam	leerkrachtscore	leerlingscore	Is het mogelijk om gezamenlijk te werken tijdens de lessen?	Houdt de leerling rekening met de anderen?	Is het altijd duidelijk wat je moet doen?	Zit er voldoende aandacht in de lessen?	Krijg je voldoende informatie om zelf te werken?	Is wat je leert zinvol en levensschikt?	Heb je inzicht in het belang van de lessen?	Wordt er naar geluisterd naar leerlingen en niet alleen naar de leerkracht?	leerkrachtscore	leerlingscore	Ben je geïnteresseerd in dit vak?	leerkrachtscore	leerlingscore		
Achmed	3	4	ja	ja	ja	nee	ja	ja	ja	ja	3	4	3	3	4		
Bjorn	3	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	5	5	4	2	4		
Frederik	2	3	nee	ja	ja	nee	ja	ja	ja	nee	2	4	3	2	3		
Glenn	4	4	ja	ja	nee	nee	ja	ja	ja	ja	4	4	3	3	2		
Kevin	3	3	nee	ja	nee	nee	ja	nee	ja	nee	4	2	2	3	2		
Kristel	1	1	nee	nee	nee	nee	ja	nee	nee	nee	3	2	2	3	3		
Lieven	4	5	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	5	5	5	3	5		
Mohamed	2	4	nee	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	2	5	4	2	4		
Sirthe	4	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	2	4	4	4	3		
Hakim	5	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	4	4	4		
Fatima	4	2	nee	nee	nee	nee	ja	ja	ja	nee	4	3	3	3	4		
Fien	4	3	nee	nee	ja	nee	ja	ja	nee	ja	4	3	2	2	3		
Sylvio	4	3	nee	ja	ja	nee	ja	ja	nee	ja	3	4	4	3	3		
Tom	5	4	nee	ja	nee	nee	ja	ja	ja	ja	4	4	4	4	4		
Sarah	5	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	4	5	4		
Stien	4	3	nee	ja	nee	ja	ja	nee	ja	nee	2	3	3	3	4		
Sergio	2	3	nee	ja	ja	ja	ja	nee	ja	nee	4	3	3	3	4		
Joris	3	3	ja	nee	ja	nee	ja	nee	nee	nee	2	4	4	3	3		
Peter	4	5	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	5	5	2	5		
toeslag: 19	3.5	3.5	aantal ja: 4	aantal ja: 14	aantal ja: 13	aantal ja: 9	aantal ja: 19	aantal ja: 14	aantal ja: 15	aantal ja: 12	3.4	3.8	3.5	3.0	3.6		



Randvoorwaarden

- Interventiestudies binnen een strak format
 - Pre- en posttest design
 - Vergelijkend methoden onderzoek
 - Modellen die beantwoorden aan nieuwe paradigma
- Een leerlingvolgsysteem en actieve rol van CLB met de procesvariabelen Welbevinden en Betrokkenheid als kern
- Peilingproeven met een ware competentiegerichte signatuur en op alle sleutelcompetenties/disposities
 - de welzijns en innovatielijn