



Vlaams
Parlement

stuk **2345** (2013-2014) – Nr. 1
ingediend op 8 januari 2014 (2013-2014)

Gedachtewisseling

over de resultaten van het PISA-onderzoek 2012

Verslag

namens de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen
uitgebracht door mevrouw Marleen Vanderpoorten
en de heer Kris Van Dijck

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

de heren Paul Delva, Jos De Meyer, de dames Kathleen Helsen, Sabine Poleyn;
mevrouw Katleen Martens, de heren Wim Van Dijck, Wim Wienen;
de dames Irina De Knop, Marleen Vanderpoorten;
de dames Kathleen Deckx, Fatma Pehlivan;
mevrouw Vera Celis, de heer Kris Van Dijck;
de heer Boudewijn Bouckaert;
mevrouw Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

de heer Jan Durnez, de dames Cindy Franssen, Veerle Heeren, Katrien Schryvers;
de heren Frank Creyelman, Chris Janssens, Erik Tack;
de dames Ann Brusseel, Fientje Moerman;
mevrouw Yamila Idrissi, de heer Chokri Mahassine;
de heer Willy Segers, mevrouw Goedele Vermeiren;
de heer Jurgen Verstrepen;
mevrouw Mieke Vogels.

Toegevoegde leden:

mevrouw Gerda Van Steenberge.

INHOUD

I.	Toelichting van de PISA-resultaten door mevrouw Inge De Meyer, national project manager (UGent) en gedachtewisseling	4
1.	Toelichting door mevrouw Inge De Meyer	4
1.1.	Inleiding	4
1.2.	Wiskundige geletterdheid.....	4
1.3.	Leesvaardigheid	5
1.4.	Wetenschappelijke geletterdheid	6
1.5.	Betrokkenheid met en op school; doorzetting, openheid en motivatie; zelfvertrouwen in wiskunde.....	6
1.6.	Verschillen tussen leerlingen.....	7
1.6.1.	Spreiding	7
1.6.2.	SES	7
1.6.3.	Migratiestatus	8
1.7.	Thuis taal.....	8
1.8.	Trends.....	9
1.8.1.	Wiskundige geletterdheid	9
1.8.2.	Leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid.....	9
2.	Vragenronde	10
II.	Gedachtewisseling met de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel	12
1.	Vragen en opmerkingen van de leden.....	12
2.	Antwoorden van de minister.....	14
3.	Replieken.....	16
	Gebruikte afkortingen	18
	Bijlage: diavoorstelling: zie dossierpagina op www.vlaamsparlement.be	

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield twee gedachtewisselingen over de resultaten van het PISA-onderzoek 2012. Mevrouw Inge De Meyer, national project manager (UGent) lichtte op 5 december 2013 de resultaten toe. Op 12 december debatteerden de commissieleden hierover met de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel. De slides van de presentatie zijn beschikbaar op de [dossierpagina](#) van dit stuk op www.vlaamsparlement.be.

I. TOELICHTING VAN DE PISA-RESULTATEN DOOR MEVROUW INGE DE MEYER, NATIONAL PROJECT MANAGER (UGENT) EN GEDACHTEWISSELING

1. Toelichting door mevrouw Inge De Meyer

1.1. Inleiding

Mevrouw *Inge De Meyer* licht toe dat in het PISA-onderzoek 2012 ongeveer 510.000 leerlingen werden getest in 65 verschillende landen. PISA test altijd dezelfde drie domeinen, namelijk leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid, maar legt altijd de nadruk op een van de drie.

Het gaat niet alleen om een cognitieve test. De scholen en de ouders krijgen ook een achtergrondvragenlijst. In 2012 werd van een deel van de leerlingen een computertest afgenomen waarin gepeild werd naar het probleemoplossend vermogen, de elektronische leesvaardigheid en de wiskundekennis.

PISA werd voor het eerst afgenomen in 2000. Toen lag de focus op leesvaardigheid. In 2003 stond voor het eerst wiskunde centraal. Toen werd ook het probleemoplossend vermogen van de leerlingen getest, op papier. In 2006 was er voor het eerst een grondige test voor wetenschappen. In 2009 herbegon de cyclus. In dat jaar is men ook begonnen met de elektronische testen.

Op 3 december 2013 werden de resultaten van PISA 2012 bekendgemaakt. Deze keer stond wiskundige geletterdheid centraal, maar werden ook het probleemoplossend vermogen van de leerlingen en de financiële geletterdheid getest. De resultaten van de laatste twee testen zullen echter pas in de loop van 2014 bekend worden gemaakt. De gepresenteerde rapporten gaan dus alleen over de eerste drie hoofddomeinen.

Het aantal deelnemende landen neemt steeds toe. In 2000 waren dat er 32 en op dit ogenblik zijn dat er al 65. In Vlaanderen worden de testen altijd afgenomen bij minstens 5000 leerlingen uit minstens 150 scholen. In Vlaanderen werd ook de financiële geletterdheid getest. Behalve de OESO-landen nemen er ook 31 niet-OESO-landen deel aan de test. De deelnemende landen vertegenwoordigen 90 percent van de wereldeconomie. Alleen Afrika is nauwelijks vertegenwoordigd. In 2015 zal China in zijn geheel deelnemen aan de testen. Nu zijn het alleen bepaalde regio's die deelnemen, namelijk Hongkong, Macao, Shanghai en Taipei.

1.2. Wiskundige geletterdheid

De wiskundige geletterdheid wordt niet getest aan de hand van schoolse testen. Men onderzoekt vooral of de leerlingen in staat zijn om de schoolse wiskunde toe te passen op alledaagse problemen. De vragen werden ontwikkeld op basis van een raamwerk dat speciaal voor PISA ontwikkeld werd. Vooreerst zijn er vier realiteitsgebonden contexten: persoonlijk, maatschappelijk, beroepsmatig of wetenschappelijk. Vervolgens zijn er vier inhoudelijke categorieën: hoeveelheid (getallenleer), onzekerheid (statistiek), verandering en relaties (algebra) en ruimte en vorm (meetkunde). Men bekijkt ook drie wiskundige processen. Men vertrekt van een probleem in een bepaalde context. Van de leerlingen

wordt verwacht dat ze dat formuleren als een wiskundig probleem. Men onderzoekt ook of de leerlingen tot een resultaat kunnen komen aan de hand van dat wiskundige probleem en of ze wiskundige resultaten kunnen interpreteren en toelichten binnen de context. PISA zal dus niet alleen rapporteren over wiskunde, maar ook op vier inhoudelijke subschalen en drie processubschalen.

Dat illustreert ze aan de hand van het voorbeeld van een appartement dat de ouders van een leerling willen kopen. Op de plattegrond moeten de leerlingen de vier lengtes aanduiden die volstaan om de oppervlakte van het appartement in te schatten. Er zijn negen mogelijke juiste antwoorden. Alle vragen kunnen worden gekoppeld aan de subschalen en aan het raamwerk. Dit is een vraag uit het domein van de meetkunde, op het vierde niveau van wiskundige geletterdheid.

In het rapport wordt Vlaanderen vergeleken met de andere deelnemende landen. Uit de tabel blijkt dat Vlaanderen tussen de zevende en de elfde plaats gerangschikt staat. Zes landen, allemaal Aziatische, doen het beter. Japan, Zwitserland en Nederland staan op hetzelfde niveau. Vlaanderen scoort significant beter dan het OESO-gemiddelde.

Men kijkt ook naar de spreiding van de vaardigheidsniveaus. Er zijn zes niveaus van wiskundige geletterdheid. In Vlaanderen behaalt 15,4 percent van de leerlingen niet het niveau 2. Dat is het niveau dat men nodig heeft om mee te kunnen in de maatschappij. Het gemiddelde van de OESO-landen bedraagt 23 percent. Binnen het PISA-onderzoek staat Vlaanderen daarmee op de zestiende plaats. Vooral in Korea, Singapore, Hongkong en Shanghai doen de leerlingen het goed. Vlaanderen heeft dan weer veel meer leerlingen op de hoogste niveaus. Een op de vier Vlaamse leerlingen hoort bij de toppers (niveau 5 of 6), tegen slechts een op acht voor alle OESO-landen.

De Vlaamse leerlingen zijn het minst goed voor meetkunde en voor het interpreteren van resultaten. Voor algebra zijn ze dan weer goed. Daar zijn de meeste toppers.

1.3. Leesvaardigheid

Ook voor de leesvaardigheid wordt er een definitie geformuleerd. De spreker geeft opnieuw een voorbeeld van een vraag. Het gaat niet over een doorlopende tekst, maar over een pagina met verspreide informatie over een ballonvaarder. De leerlingen moeten uitzoeken aan welke twee soorten van transport hij technieken ontleent. Dit is een vraag op het vierde niveau van leesvaardigheid. Het is geen eenvoudige vraag, want het antwoord staat niet letterlijk in de tekst. Het is opnieuw een open vraag. Een derde van de vragen in het PISA-onderzoek zijn multiplechoicevragen, een derde geconstrueerde vragen en een derde open vragen.

De resultaten voor leesvaardigheid zijn gelijkaardig als bij wiskunde. Vlaanderen situeert zich tussen de zesde en de zeventiende positie. Opnieuw zijn er slechts vijf uitsluitend Aziatische landen die het beter doen. Er zijn wel meer landen die op hetzelfde niveau zitten. Finland, dat altijd een toptand geweest is inzake leesvaardigheid, is sterk achteruitgegaan. Voor het eerst sinds 2000 presteert het niet meer hoger dan Vlaanderen.

Veertien percent van de Vlaamse leerlingen haalt niveau 2 – het basisniveau – niet. Het gemiddelde voor de OESO-landen bedraagt achttien percent. Vanaf 2009 werd niveau 1 wel opgesplitst in niveau 1a en 1b, omdat er voorheen te weinig vragen waren op de eenvoudigste niveaus. Vlaanderen heeft 13,2 percent toppers voor leesvaardigheid, tegen een gemiddelde van 8,4 percent voor alle OESO-landen. Daarmee staat Vlaanderen op de zestiende plaats in de rangschikking, net zoals voor wiskundige geletterdheid. Slechts enkele landen hebben relatief meer toppers. Het gaat opnieuw om een aantal Aziatische landen, en daarnaast ook Nieuw-Zeeland en Finland.

1.4. Wetenschappelijke geletterdheid

Het laatste hoofddomein van de PISA-test is de wetenschappelijke geletterdheid. Daar wordt een nog uitgebreidere definitie gehanteerd. Ook hier gaat het niet om louter schoolse vragen. Mevrouw De Meyer illustreert dit aan de hand van een vraag die bestaat uit een tekst over het broeikaseffect. De vraag wordt ingebed in een discussie. De ene spreker leidt uit de grafieken af dat de stijging van de temperatuur het gevolg is van een stijging in de uitstoot van CO₂. De andere spreker is het daar niet mee eens. De leerlingen moeten de twee grafieken gebruiken om het standpunt van de tweede leerling te ondersteunen. De leerlingen die volledig juist antwoorden, krijgen een volwaardige score. Ook een gedeeltelijke score is mogelijk. Voor wetenschappelijke geletterdheid staat Vlaanderen tussen de negende en de 22e plaats. Nu hebben niet alleen Aziatische landen, maar ook Estland, Finland en Canada een significant betere score dan Vlaanderen. Toch doet Vlaanderen het nog altijd significant beter dan het OESO-gemiddelde en dan de Franse Gemeenschap.

Voor wetenschappelijke geletterdheid haalt 15,2 percent van de Vlaamse leerlingen het benchmarkniveau niet. Het gemiddelde van de OESO-landen ligt op 18 percent. Het verschil is kleiner dan voor de andere twee domeinen. Op dat vlak staat Vlaanderen op de 23e plaats. Er zijn 12,2 percent toppresterders, tegen 8,4 percent als gemiddelde van de OESO-landen. Ook op dat vlak zijn er in Shanghai, Singapore en Japan het meeste toppresterders. Daarnaast blijft ook Finland het heel goed doen.

1.5. Betrokkenheid met en op school; doorzetting, openheid en motivatie; zelfvertrouwen in wiskunde

Het PISA-onderzoek bevat ook een leerlingenvragenlijst die heel wat stellingen bevat waarmee de leerlingen zich al dan niet akkoord kunnen verklaren. Op basis daarvan kunnen indexen worden samengesteld over de betrokkenheid, de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerlingen.

De motivatie-index peilt zowel naar de intrinsieke als naar de instrumentele motivatie. Dat gebeurt aan de hand van een tiental stellingen. De stelling 'Ik kijk uit naar de wiskundelessen' peilt naar de intrinsieke motivatie. Leerlingen moeten zich op een vierpuntschaal akkoord of niet-akkoord verklaren. Deze indexscores worden gestandaardiseerd rond de OESO-antwoorden. Het gemiddelde van de OESO-leerlingen is nul. Landen die zich negatiever uitlaten, krijgen een negatieve score, landen die zich positiever uitlaten, krijgen een positieve score. Een negatieve score betekent dus alleen dat de leerlingen negatiever scoren dan het gemiddelde. Dit impliceert niet automatisch een negatieve instelling van de leerlingen. Dat is het geval voor Vlaanderen. De scores zijn lichtjes negatief, zowel voor jongens als voor meisjes. Toch staan de leerlingen positief tegenover de school. 88 percent van de Vlaamse leerlingen gaat akkoord met de stelling dat ze op school dingen hebben geleerd die nuttig zijn voor een job. Er blijkt een samenhang te zijn tussen de betrokkenheid op school en de prestatie, maar die is niet sterk. Voor het gevoel van erbij te horen komt een indexpunt overeen met een verschil van dertien punten op de schaal van de wiskundige geletterdheid. Voor leeruitkomsten komt een indexpunt overeen met een verschil van veertien punten, en voor leeractiviteiten met een verschil van negentien punten.

Voor doorzetting, openheid en motivatie zijn de antwoorden van de leerlingen negatiever. Voor het eerst zijn er ook significante verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes laten zich over het algemeen negatiever uit dan jongens. 26 percent van de leerlingen verklaart dat het leuk is om complexe problemen op te lossen. Het gemiddelde van de OESO-landen bedraagt echter 61 percent. Voor het element doorzetting komt een indexpunt overeen met een puntenverschil van elf. Voor de openheid van de leerlingen om problemen op te lossen en voor de motivatie schommelt het puntenverschil echter rond de 30.

Meisjes scoren slechter dan jongens inzake zelfvertrouwen voor wiskunde. Op dat punt scoren alle Vlaamse leerlingen onder het OESO-gemiddelde. Het verschil tussen jongens en meisjes heeft vooral te maken met de perceptie van de eigen bekwaamheid bij de meer toegepaste taken. Voor abstracte taken is er nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes. De perceptie van de eigen bekwaamheid heeft echter wel een grote impact. Een indexpunt op die index komt overeen met een verschil van 51 punten. Bij zelfbeeld en faalangst is die impact lager.

1.6. Verschillen tussen leerlingen

1.6.1. Spreiding

Het PISA-onderzoek kijkt ook naar de spreiding. Dat is het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen. Op de X-as toont men het scoreverschil tussen de tien percent laagst presterende en de tien percent hoogst presterende leerlingen. Op de Y-as staat de gemiddelde score. Dus, hoe meer een land naar rechts staat, hoe kleiner het verschil is tussen hoog- en laagpresterender. Hoe hoger het land staat, hoe hoger de gemiddelde score voor wiskundige geletterdheid. Vlaanderen staat tussen de landen met de hoogste spreiding, samen met Taipei-China, Singapore, Israël en Shanghai-China. Het valt op dat hoog presterende landen vaak ook een grote spreiding hebben. Aan de andere kant van de grafiek zitten de landen met de kleinste spreiding. Dat zijn vaak laag presterende landen. Dat is eigenlijk logisch. Een grote spreiding hoeft dus niet altijd negatief te zijn.

De spreidingsbalken in de volgende grafiek geven het verschil weer tussen de vijf percent leerlingen met de laagste score en de vijf percent leerlingen met de hoogste score. De vijf percent laagst presterende leerlingen hebben een score van 353. Dat ligt net onder het eerste vaardigheidsniveau. De hoogst presterende landen slagen er wel in om de laagst presterende groep op niveau 1 te brengen. In Shanghai is dat zelfs niveau 2. De vijf percent hoogst presterende leerlingen hebben een score van 692. Dat wordt alleen geëvenaard of overtroffen in de vijf hoogst gerangschikte landen. Door die beide situaties is de spreiding in Vlaanderen heel groot.

In een volgende figuur staan de landen met de grootste spreiding onderaan. Vlaanderen staat daar op de op vier na laatste plaats. De vier landen die in de internationale rangschikking gemiddeld hoger scoorden dan Vlaanderen, namelijk Korea, Shanghai, Singapore en Taipei, zitten in dezelfde situatie inzake spreiding. Percentiel 5 en percentiel 95 blijven stabiel in vergelijking met vorige cycli.

1.6.2. SES

Ook de sociaal-economische status (SES) van leerlingen wordt op een gelijkaardige manier geïllustreerd. Op de Y-as staat de gemiddelde score, op de X-as het percentage van de variatie in de wiskundeprestaties dat verklaard kan worden door SES. De beste situatie is links boven. Deze landen presteren goed en hebben ook een hoge mate van gelijkheid tussen bevoorrechte en meer benadeelde socio-economische groepen. Traditioneel gaat het om Hongkong-China, Macao-China, Korea, Japan en Finland. Nu staan ook Estland, Canada en de Duitstalige Gemeenschap van België daarbij. Vlaanderen bevindt zich helaas aan de rechterkant. Er is een hoge prestatie, maar ook een hoge graad van ongelijkheid. Ook in Taipei-China, Polen, Duitsland en in de Franse Gemeenschap is de situatie gelijkaardig.

Men kan die situatie ook voorstellen door een grafiek aan de hand van gradiënten die worden bepaald door drie kenmerken: hun hoogte, hun hellingsgraad en hun lengte. De hoogte stelt de gemiddelde prestatie voor, de hellingsgraad en de lengte de variatie tussen de leerlingen inzake SES. Uit de gradiënten voor wiskundige geletterdheid in Vlaanderen blijkt dat de hellingsgraad verschilt naargelang de cyclus. Hij blijft echter steiler dan het

OESO-gemiddelde. De impact van SES is in Vlaanderen dus altijd groter dan het gemiddelde van de OESO-landen. De eindpunten blijven behoorlijk stabiel. In 2003 haalden de leerlingen uit de vijf percent hoogste milieus een score van ongeveer 630. In 2006 was dat teruggevallen naar ongeveer 600 punten, maar sindsdien blijft dat schommelen rond de 600 punten. Aan de beginpunten van de gradiënten is dat anders. De leerlingen uit de meest benadeelde sociale milieus haalden in 2003 en 2006 een score van 480. In 2009 daalde dat naar 470 en in 2012 is de score nog slechts 461. De wiskundeprestaties van de meest benadeelde milieus gaan dus achteruit.

1.6.3. Migratiestatus

Inzake de migratiestatus onderscheidt PISA drie groepen van leerlingen: autochtone leerlingen, allochtone leerlingen van de eerste generatie en allochtone leerlingen van de tweede generatie. In Vlaanderen zijn er vijf percent allochtone leerlingen van de eerste generatie en zes percent van de tweede generatie. In totaal is er dus elf percent leerlingen van buitenlandse herkomst. Dat onderscheid is gebaseerd op het geboorteland. In Vlaanderen halen de autochtone leerlingen een score van 543. Daarmee staat Vlaanderen op de vierde plaats. Er is geen verschil tussen de score van de eerste en de tweede generatie, maar dat is niet realistisch. Nederlandse leerlingen die in Vlaanderen les volgen komen namelijk terecht in de groep allochtone leerlingen van de eerste generatie. Het verschil tussen die twee groepen en de autochtone leerlingen is echter heel groot, ook al omdat de autochtone leerlingen hoog presteren. Als men niet controleert voor de verschillen in SES, dan is er een puntenverschil van bijna 100. In geen enkel ander land is dat verschil zo groot. Het land dat na ons volgt, is Finland. Als men controleert voor dat verschil, dan wordt het puntenverschil in de meeste landen kleiner. In Vlaanderen zakt het van 98 punten naar 65, maar blijft het nog altijd significant. De SES hebben wel een impact, maar blijkbaar zijn er nog andere factoren die het prestatieverschil moeten verklaren.

1.7. Thuis taal

Een daarvan is de thuistaal. In de Vlaamse PISA-steekproef gaf 70 percent van de leerlingen aan dat ze thuis de instructietaal spreken, dus Nederlands. Daarnaast was er nog vijftien percent die thuis een Vlaams dialect spreken. De dialectsprekende Vlamingen worden echter geklasseerd bij de anderstaligen, waardoor die plots heel goed presteren. Daarom heeft zij de dialectsprekers ondergebracht bij de ‘native speakers’. Leerlingen met een andere thuistaal scoren duidelijk minder goed voor wiskundige geletterdheid. Dat geldt ook voor de leerlingen die thuis een Vlaams dialect spreken. In de N-kolom kan men zien hoe groot de steekproef telkens was. Voor sommige groepen gaat het om minder dan honderd leerlingen. In die gevallen is er dus een grote standaardfout. De verschillen blijven echter significant. Alleen de leerlingen die thuis Frans spreken blijken een gelijkwaardige SES-score te hebben. Alle andere groepen hebben een lagere SES. De thuistaal heeft altijd een effect, zowel bij autochtone leerlingen als bij allochtone leerlingen. Bij de autochtone leerlingen zakt de prestatie van 550 als ze thuis Nederlands spreken, naar 477 als ze thuis een andere taal spreken. Leerlingen van buitenlandse afkomst die thuis Nederlands of Vlaams spreken, behalen een gelijkaardige score. Als ze thuis een andere taal spreken, dan zakt hun gemiddelde score nog verder naar 432. Als men de leerlingen van buitenlandse afkomst vergelijkt met de autochtone Vlaamse leerlingengroep, dan zakt het puntenverschil van 111 naar 66 als de leerlingen met een buitenlandse herkomst thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreken. De thuistaal van allochtone leerlingen maakt dus echt een verschil uit.

Een andere grafiek vergelijkt de autochtone leerlingen die thuis de instructietaal spreken – voor Vlaanderen dus Nederlands – met de leerlingen van buitenlandse afkomst die thuis een andere taal spreken. In Vlaanderen is het verschil tussen beide groepen weer het grootst, namelijk 118 punten. Als men controleert voor SES, dan verkleint het puntenverschil, maar het blijft nog steeds significant en het grootste van alle landen, namelijk 78

punten. De blauwe balk op de X-as toont aan over welk percentage van de leerlingen het gaat. Zeven percent van de leerlingen in Vlaanderen heeft een buitenlandse herkomst en spreekt thuis geen Nederlands of Vlaams.

1.8. Trends

1.8.1. Wiskundige geletterdheid

De PISA-onderzoeken zijn gestart in 2000. De gehanteerde werkwijze maakt een vergelijking doorheen de tijd mogelijk. Men mag pas spreken over trends als iets twee maal als hoofddomein werd getest. De wetenschappelijke geletterdheid kwam tot nog toe alleen in 2006 aan bod als hoofddomein. Daarom kan men alleen spreken van een tendens, en niet van een trend.

De grafiek over de trends inzake de wiskundige geletterdheid toont het puntenverschil van de gemiddelde wiskundeprestatie tussen 2003 en 2012. Landen aan de linkerkant gaan erop achteruit. De landen aan de rechterkant gaan erop vooruit. Vlaanderen staat op de vierde plaats van links. Het behoort dus tot de groep landen met de grootste daling in gemiddelde prestaties. In 2012 lag de score 23 punten lager dan in 2003. Dat is een significante achteruitgang. Alleen in Finland, Nieuw-Zeeland en Zweden is de achteruitgang nog groter. Ook in IJsland en Australië is er een puntenverschil van meer dan twintig punten, wat volgens OESO veel is. De opmerkelijkste stijging was er in Brazilië. Ook Polen kende een opmerkelijke stijging. Dat land blijft de vruchten plukken van de onderwijsvorming van 2003.

Een andere figuur bekijkt de niveaugroepen binnen de leerlingenpopulatie. In Vlaanderen is er blijkbaar een significante stijging van het aantal leerlingen dat het benchmarkniveau 2 niet haalt. In 2003 ging het om 11 percent van de leerlingen, maar nu is dat al 15,4 percent. Ook het percentage leerlingen dat het hoogste niveau haalt, gaat achteruit. In 2012 haalde een leerling op vier het hoogste niveau. In 2003 was dat echter nog een op de drie. Voor de percentielscores (tabel) is er ook bij alle groepen een significante daling voor wiskundige geletterdheid.

Het laagste niveau waarop tot nog toe analyses werden gedaan is dat van de onderwijsvormen. De grafiek vergelijkt alleen 2003 en 2012. In alle grote onderwijsvormen is er een daling. In het algemeen secundair onderwijs (aso) is dat een daling met 18 punten, in het technisch secundair onderwijs (tso) een daling met 26 punten en in het beroepssecundair onderwijs (bso) een daling met 24 punten. De leerlingen van het buitengewoon secundair onderwijs (buso) zijn de enige die erop vooruit gaan. Voor buso en deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) is er echter een grote standaardfout omdat er weinig leerlingen van die groepen in de steekproef zitten.

De landen met het grootste aandeel toppresteerders gingen allemaal achteruit tussen 2003 en 2012. In Vlaanderen was de daling het grootst, maar daar was aanvankelijk ook het grootste aantal toppresteerders. Slechts twee landen hebben nu meer toppresteerders dan in 2003, namelijk Macao-China en Korea.

1.8.2. Leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid

De andere domeinen werden in 2012 minder grondig getest dan wiskunde. De trends in die domeinen vat de spreker samen in twee slides. Ook voor leesvaardigheid gaan de Vlaamse leerlingen achteruit. Tussen 2000 en 2012 is er een verschil van vijftien scorepunten. Dat is significant. Slechts in een paar landen is de daling groter. Toplanden inzake leesvaardigheid zijn die landen die een kwart van de standaarddeviatie boven het OESO-gemiddelde presteren. In 2012 valt Vlaanderen uit die groep.

Ook voor wetenschappelijke geletterdheid gaat Vlaanderen achteruit. Hier mag niet echt van een trend gesproken worden. Tussen 2006 en 2012 gaat de score wel met elf punten achteruit. Het zijn opnieuw dezelfde landen die een grote daling hebben gekend. Het aantal leerlingen dat het niveau 2 niet haalt, is op die zes jaar met vier percent gestegen. Het aantal toppresteerders is tot nog toe wel niet significant verminderd. De tweede grondige test van het domein wetenschappelijke geletterdheid, in 2015, zal hierover meer duidelijkheid brengen.

Mevrouw De Meyer merkt nog op dat er een samenvattende brochure van dit onderzoek kan worden gedownload via de PISA-website van de UGent.

2. Vragenronde

Mevrouw *Khadija Zamouri* stelt vast dat de Duitstalige Gemeenschap links boven staat in het quadrant voor de impact van de SES op de prestaties van de leerlingen. Men hoeft dus niet altijd ver te gaan om goede voorbeelden te leren kennen. Hoe is dat te verklaren?

Blijkbaar oordeelt 88 percent van de leerlingen dat de school hen nuttige dingen heeft geleerd voor een job. Ze vindt dat een bizarre vraag. Het lijkt haar immers evident dat men op school dingen bijleert die nuttig zijn voor een latere job.

Veel dingen moeten blijkbaar met een korrel zout worden genomen. Kinderen die thuis een dialect spreken, worden bijvoorbeeld bij de allochtone leerlingen gerekend.

Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat men zou kunnen onderzoeken of de spreiding inzake SES kleiner is in de Duitstalige Gemeenschap. De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, merkt op dat de Duitstalige Gemeenschap een vrij hoog economisch niveau heeft. Op sociaal-economisch vlak gaat het om een vrij homogeen gebied. Er zijn ook geen grootsteden. Mevrouw *Inge De Meyer* merkt nog op dat alle vijftienjarige leerlingen van de Duitstalige Gemeenschap worden getest, terwijl er in de Vlaamse en de Franse Gemeenschap met steekproeven wordt gewerkt. De resultaten van de Duitstalige Gemeenschap zijn dus echt representatief. Ze worden ook bij elk onderzoek bevestigd.

Men moet wel beseffen dat alle indexen gebaseerd zijn op vijf of zes stellingen. Die stellingen hebben echter hun nut bewezen. De stelling in het voorbeeld is al sinds 2000 opgenomen in het onderzoek. Zij denkt dat de leerlingen in Vlaanderen eerlijk rapporteren. Als ze geen zin hebben om naar school te gaan, dan zullen ze dat ook zeggen. In andere landen zoals Korea en Japan ligt dat soms moeilijk.

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* stelt vast dat het onderzoek aanleiding geeft tot veel bijkomende vragen die op hun beurt bijkomend onderzoek vergen. De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen heeft een werkbezoek gebracht aan Korea en Bejing en heeft kunnen vaststellen dat de maatschappelijke context en de visie op onderwijs daar heel anders is dan bij ons. Ouders investeren bijvoorbeeld heel veel in het onderwijs van hun kinderen. Is er al onderzoek gebeurd naar de verschillen in visie van de ouders en van de maatschappij op het onderwijs?

Net als mevrouw *Zamouri* zou ze het vreemd vinden als men zou vinden dat men op school geen nuttige zaken zou hebben geleerd voor het latere werk. Leidt het hoge abstractieniveau van wiskunde op termijn niet tot een daling van de belangstelling voor dit vak? Moet het wiskunde-onderwijs niet eigentijdser en aantrekkelijker worden?

Mevrouw *Inge De Meyer* denkt wel dat er internationaal onderzoek bestaat over de visie van de maatschappij op het onderwijs. In PISA 2012 was er voor het eerst ook een bevraging van de ouders over hun motivatie en over de manier waarop ze hun kinderen ondersteunen in hun schoolwerk. Er werd ook bijkomende informatie ingewonnen over

de sociaal-economische achtergrond. In 2015 zal dat herhaald worden. De resultaten van deze bevraging heeft ze echter nog niet ontvangen. Misschien kan dat een licht werpen op een aantal vragen. De oudervragenlijst werd slechts in tien tot vijftien landen ingevuld. Dat is namelijk veel extra werk. Dergelijke onderzoeken gebeuren vaker in de lagere scholen dan in de secundaire. Er is echter geen internationaal vergelijkend onderzoek op dat vlak. Dat zou in de toekomst kunnen worden opgenomen in het PISA-onderzoek. Een van de opties is nu het bevragen van de leerkrachten. Dat heeft voor Vlaanderen echter geen zin omdat men nooit een leerling aan een leerkracht kan koppelen. De test gebeurt immers op de leeftijd van vijftien jaar en op dat ogenblik hebben de leerlingen al een hele geschiedenis van leerkrachten.

Eigenlijk is de leerlingenvragenlijst veel te lang. Het invullen van de leerlingenvragenlijst duurt drie kwartier. De leerlingen hebben dan al twee uur gewerkt aan een test. Daarom staat ze heel argwanend tegenover de resultaten van die leerlingenvragenlijst. Vermits bepaalde bevindingen altijd terugkomen, kan men echter wel veronderstellen dat het instrument betrouwbaar is. Sommige leerlingen hebben geen wiskunde als vak. Aan die leerlingen wordt gezegd dat ze bij het beantwoorden van die vragen kunnen denken aan project algemene vakken (PAV).

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* beseft dat het PISA-onderzoek vooral belangrijk is als vergelijkingsinstrument. Het is gevaarlijk om voor een afzonderlijk land dieper in te gaan op een bepaald punt. Mevrouw *Inge De Meyer* merkt op dat de OESO wel zegt hoeveel leerlingen er positief antwoorden voor elke stelling. Zij kan die gegevens bezorgen. De heer *Boudewijn Bouckaert* komt tot de conclusie dat nog niet onderzocht werd in hoeverre mensen onderwijs percipiëren als een middel om te klimmen op de sociale ladder. In Azië is dat volgens hem wel degelijk het geval. Hij stelt wel vast dat het middelbaar onderwijs zeer laag scoort in de Verenigde Staten, de machtigste economische mogendheid ter wereld, die ook beschikt over veel goede universiteiten. Worden scholen daar dan niet gepercipieerd als een belangrijk middel om te klimmen op de sociale ladder? Hecht men daar misschien meer belang aan ondernemen en risico nemen?

Mevrouw *Sabine Poleyn* wil weten of er in alle OESO-landen een leerplicht is tot vijftien jaar. Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat er in die landen minstens een leerplicht is tot zestien jaar. Dat is ook de reden waarom men de test afneemt op de leeftijd van vijftien jaar. Voor Vlaanderen zou het misschien beter zijn om te kunnen testen op de leeftijd van zeventien jaar. De test gebeurt op basis van het geboortjaar.

Mevrouw *Sabine Poleyn* veronderstelt dat de leerlingen afkomstig zijn uit verschillende scholen en netten. Worden ook de resultaten van de kleinere pedagogische projecten onderzocht? Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat het aantal deelnemende scholen voor de kleinere pedagogische projecten daarvoor te beperkt is. Er is altijd wel een Steiner-school mee opgenomen in het onderzoek. De afzonderlijke scholen krijgen altijd feedback over hun resultaten. Telkens worden er vijf vergelijkbare scholen opgegeven. Alleen de scholen kunnen die anonieme rapporten inkijken. Mevrouw *Sabine Poleyn* besluit dat men uit dat onderzoek geen conclusies kan trekken over de pedagogiek. Ze is ook van oordeel dat het onderzoek bij vijftienjarigen vooral aantoon wat de leerlingen hebben geleerd in het lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Kan de daling van de wetenschappelijke en de wiskundige geletterdheid worden geïnterpreteerd als een bijkomend argument voor het plan om via de hervorming van het secundair onderwijs meer aandacht te gaan besteden aan wetenschap en techniek in de eerste graad? Mevrouw *Inge De Meyer* zegt dat dit een van de argumenten is die door de minister worden aangehaald. Het is zeker positief om in de eerste graad meer nadruk te leggen op wetenschappen. Op dit vlak moet men echter ook naar het lager onderwijs kijken. Op dit ogenblik komen de natuurwetenschappen pas laat in het curriculum aan bod, namelijk

in het vierde of het vijfde leerjaar. In andere landen begint men daar vroeger mee en komt dat ook uitgebreider aan bod.

Mevrouw *Sabine Poleyn* stelt vast dat er in een bepaalde tabel sprake is van bso en tso. Dat is relatief, want eigenlijk begint men pas in het derde jaar met die indeling. In de praktijk gebeurt het echter vaak vroeger. Kan het etiket dat men krijgt door in een bepaalde richting te zitten leiden tot een lager zelfvertrouwen op het vlak van wiskunde? Mevrouw *Inge De Meyer* meent dat men, om op die vraag te kunnen antwoorden, eerst het zelfbeeld van de leerlingen in de verschillende onderwijsvormen zou moeten onderzoeken. Tot nog toe werden dergelijke verbanden nog niet gelegd. Dat is een interessante piste, maar het is niet duidelijk of er hiervoor ruimte zal zijn, want ook de elektronische en de financiële geletterdheid moeten nog worden onderzocht. Over enkele maanden begint het vooronderzoek voor PISA 2015, bij ongeveer 2000 leerlingen.

Mevrouw *Sabine Poleyn* ziet dat het aspect technologie deel uitmaakt van de wetenschappen. Mag de inhoud van de eindtermen technologie ondergebracht worden bij de wetenschappen? Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat PISA techniek onderbrengt bij de wetenschappen. In 2006 was dat een afzonderlijke subschaal. Het is niet duidelijk of in 2015 dezelfde subschalen zullen worden gehanteerd.

Mevrouw *Sabine Poleyn* heeft al jaren de indruk dat het beleid te weinig gebruik maakt van het beschikbare onderwijskundige onderzoek. PISA komt in deze commissie aan bod omdat het gaat over een grootschalig onderzoek. Nu gebeurt de communicatie tussen het universitaire onderzoek op het vlak van onderwijskunde en de commissie voor Onderwijs vooral via de media. Kan dat niet structureler worden aangepakt? Mevrouw *Inge De Meyer* denkt dat de universiteiten zeker vragende partij zijn voor een meer directe communicatie met het beleid. De scholen moeten echter even belangrijke gesprekspartners zijn als de wetenschappelijke wereld. Op dit ogenblik is dat niet altijd het geval. Men zal echter wel goede keuzes moeten maken. Mevrouw *Sabine Poleyn* stelt voor om dat in de volgende regeerperiode op een meer structurele manier aan te pakken.

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, stelt vast dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen autochtone leerlingen en allochtone leerlingen van de eerste en de tweede generatie. Hoe bepaalt men die groepen precies? Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat dit uitsluitend gebeurt op basis van het geboorteland van de leerlingen en van hun ouders. Het gaat om een heel heterogene groep. De eerste generatie leerlingen zijn die welke, net als hun ouders, in het buitenland geboren zijn. De heer *Boudewijn Bouckaert* besluit dat veel leerlingen van Marokkaanse en Turkse afkomst eigenlijk al tot de derde generatie behoren. Mevrouw *Inge De Meyer* antwoordt dat deze leerlingen beschouwd worden als autochtone leerlingen. De heer *Boudewijn Bouckaert* besluit dat men de wetenschap nog wat beter kan gebruiken in het beleid. De oorzaken van de evoluties en de mogelijke oplossingen moeten nog verder worden bestudeerd.

II. GEDACHTEWISSELING MET DE HEER PASCAL SMET, VLAAMS MINISTER VAN ONDERWIJS, JEUGD, GELIJKE KANSEN EN BRUSSEL

1. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer *Wim Van Dijck* acht de PISA-data nuttig maar waarschuwt voor overwaardering van grootschalige internationale vergelijkende onderzoeken. Onvermijdelijk sluipen er inconsistenties in. De methodologie van PISA wordt trouwens door bepaalde onderzoekers in vraag gesteld. Daarnaast moet de maatschappelijke context van de verschillende landen mee in ogenschouw genomen worden, onder meer hoe de maatschappij tegenover onderwijs staat, de verhouding studeren/vrije tijd, de discipline. Zo is het volgen van bijlessen courant in de Aziatische landen die goed scoren, maar is het niet in Vlaanderen, waar meer belang gehecht wordt aan vrije tijd. Ook het soort onderzoeksvragen speelt

een rol. Er wordt gepeild naar wiskundige geletterdheid, vraagstukken dus en geen zuiver wiskundige opgaven. Kortom, PISA geeft bruikbare informatie maar is geen gids voor het beleid. Het is niet omdat bepaalde landen goed scoren dat hun onderwijssysteem (deels) gekopieerd moet worden. Dat de favorieten van voorheen, Finland bijvoorbeeld, op deze peiling minder goed scoren en de Aziatische landen toppers zijn, bewijst dat.

Het stoort hem dat het onderzoek sommigen ertoe noopt hard aan de alarmbel te trekken. Vlaanderen behoort nog altijd tot de top voor bijvoorbeeld wiskundige geletterdheid, en is de beste van Europa. Bezorgdheid is wel op zijn plaats, gezien de dalende trends. Wat het lid het meest zorgen baart, is de daling van het aantal leerlingen op het hoogste niveau: in 2003 nog een derde, nu een vierde. Hoewel dat ook nog hoog is, relateert het lid. Voorts leest hij in de resultaten een tendens tot nivellering: het percentage in het laagste niveau groeit, maar minder snel dan de hoogste niveaus dalen. Hij ziet het als een onmiskenbare kwaliteitsdaling.

De demografische evolutie beïnvloedt het onderwijsniveau negatief. Hoe beter de kennis van het Nederlands, hoe beter de leerprestaties. Vlaanderen bevindt zich in de groep van landen die goede prestaties combineren met een grote ongelijkheid, net als Duitsland en Taiwan bijvoorbeeld. Dat zegt echter niets over gelijkenissen op andere vlakken, ook het beleid, de homogeniteit en andere factoren. De spreiding tussen de best presterende en de zwakst presterende leerlingen is in Vlaanderen vrij groot. Voor de spreker is dat geen probleem op voorwaarde dat de zwakste presteerders ook bovengemiddeld scoren. Dan is een grote kloof net het bewijs dat de sterkste leerlingen genoeg uitdagingen krijgen. In Canada en Finland is die kloof kleiner, misschien de reden waarom ze als voorbeeld gesteld worden. Voor het lid mag de kloof verkleinen geen doel op zich zijn.

De minister was er als de kippen bij om, ook in de media, de PISA-resultaten als argument voor een onderwijshervorming te gebruiken. Dat de kwaliteit moet verbeteren staat buiten kijf, maar de heer Van Dijk vraagt de minister hoe de resultaten aantonen dat de regeringshervormingsplannen de juiste zijn. Voor het lid valt uit de resultaten net zo goed het tegendeel te bewijzen, bijvoorbeeld dat het uitstellen van de studiekeuze minder goed is omdat de Franse Gemeenschap, die al een brede eerste graad heeft, minder goed scoort dan Vlaanderen.

Daarnaast informeert hij waarom er nooit wordt nagegaan of de hervormingen van de voorbije decennia niet net verantwoordelijk zijn voor de dalende scores. De structuur van het onderwijs bleef wel ongewijzigd, dus eigenlijk is er geen argument om eraan te sleutelen. Die is immers niet de oorzaak van de daling.

Tot slot merkt hij op dat Vlaanderen goed scoort maar dat andere landen dit niet weten omdat zij alleen de Belgische resultaten te zien krijgen, wat jammer is.

De heer *Kris Van Dijk* typeert het PISA-onderzoek als een belangrijke, brede studie met grote internationale richtbaarheid. Hij is het eens met de relativering ervan, maar ook met de opmerking dat de Vlaamse resultaten onder de Belgische ondergesneeuwd zijn. Vlaanderen mag tevreden zijn, maar mag niet op zijn lauweren rusten. De scores zijn in de eerste plaats te danken aan de leerkrachten en de leerlingen.

Hij is het met de minister eens dat er wel enkele lessen uit te trekken vallen. De problemen worden wel degelijk aangepakt door het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs. Uit de dalende scores blijkt immers dat er nog meer moet ingezet worden op wetenschap en techniek en het plan wil dat de kinderen ermee in contact komen van in het basisonderwijs.

Niet alleen heeft elk land zijn eigen regelgeving, ook de bevolkingssamenstelling speelt een rol. En die valt niet zo maar te veranderen. Iedereen moet gelijke kansen krijgen, net

wat het masterplan met zijn grote aandacht voor verwerving van het Nederlands, doet. De studie leert ook dat het onderwijs moet differentiëren, niet alleen voor de zwakkeren maar ook voor de sterkeren. Het aantal toppresteerders daalt immers. Ook op dat vlak scoort het masterplan: differentiatie en de versterking van cognitieve elementen maken er ook deel van uit.

Vergelijken met hoe Vlaanderen voorheen scoorde is relevant, vergelijken met andere landen minder, aldus de heer Van Dijck. Vlaanderen kan leren van andere onderwijssystemen, maar niet klakkeloos kopiëren. Daarvoor verschilt de situatie in elk land te grondig. De minister en de commissie staan voor dergelijke lessen open. Kortom, het Vlaamse onderwijsbeleid is goed bezig, het lid hoopt op die weg voort te kunnen gaan.

De heer *Jos De Meyer* neemt de studie ernstig, maar verklaart ze niet heilig. Ze is een waarschuwing en geeft aan waar het Vlaamse onderwijs staat. Het houdt hem bezig of de achteruitgang te wijten is aan de structuren, aan het peil van de leerkrachten, aan de motivatie van de leerlingen of aan nog andere factoren, alsook wat het relatieve gewicht is van die elementen. Hoe denkt de minister daarover?

Mevrouw *Fatma Pehlivan* concludeert uit de studie dat het Vlaamse onderwijs goed is, hoewel er wel wat schommelingen zijn. Wat wel verontrustend is, is dat de kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen verder toeneemt, terwijl de kloof in de omliggende landen met gelijkaardige allochtone populatie, Nederland, Frankrijk, Duitsland, Denemarken, niet zo groot is. De schoolse resultaten worden vaak geweten aan ouders, de talrijke afwezigheden, maar is dat dan zoveel anders in de buurlanden? Het is ook niet zo dat het moeilijker is Nederlands te leren dan Frans, Duits, Deens. Ze vraagt te onderzoeken waarom de kloof in andere landen kleiner is.

2. Antwoorden van de minister

Minister *Pascal Smet* beaamt dat PISA maar een test is, maar wel de enige waar zoveel landen aan deelnemen, waar op een gestandaardiseerde wijze vijftienjarigen getest worden op wetenschappelijke, wiskundige en taalvaardigheden, naast kennis dus ook op interpreteervaardigheden. De resultaten zijn vooral interessant omdat ze een evolutie schetsen. Uiteraard zijn er grote verschillen tussen landen, de context speelt evident.

De macroanalyse is voor de minister dat het zwaartepunt inzake onderwijs naar Azië verschoven is. Europa is niet meer het centrum van de wereld, niet op economisch, niet op politiek en nu ook niet meer op onderwijsvlak. De kracht en de welvaart van de westerse wereld was eens gebaseerd op de onderwijsvoorsprong. De Verenigde Staten hebben die voorsprong al langer niet meer. Zonder migratiepolitiek van 'brains' zou dat nu een derde-wereldland zijn. Daarnaast hebben ze natuurlijk hun militaire macht.

Europa heeft geen militaire macht. Dat er geen enkele vertegenwoordiger van Europa op de begrafenisplechtigheid van Nelson Mandela het woord voerde, is veelbetekenend. Uit de reactie van de Zuid-Koreaanse minister van Onderwijs tijdens het studiebezoek van de commissie in 2011 leidt de minister af dat die niet de indruk heeft iets van Vlaanderen te kunnen leren. Vlamingen zien creatief denken als één van hun sterke punten, terwijl ze kennis van Chinezen en Koreanen als repetitief afdoen. De PISA-resultaten bewijzen dat de Aziatische landen ook die achterstand aan het inlopen zijn. Dat is meteen de belangrijkste reden waarom de Vlaamse Gemeenschap, hoewel ze nog goed scoort, er lessen moet uit trekken.

Als ook andere landen hun resultaten onderverdelen per regio, zou de rangschikking van Vlaanderen misschien wel eens kunnen tegenvallen. De resultaten van China komen dan weer uit geselecteerde gebieden en allicht zijn ook de leerlingen niet willekeurig gekozen. Een ander groot verschil is de dimensie, ze zijn met meer.

Het klopt niet dat de resultaten multi-interpretabel zijn. De OESO is geen linkse hobbyclub. De verzamelde onderwijssociologen en pedagogen zijn het erover eens dat bijsturingen nodig zijn. Stilstaan betekent immers achteruitgaan. Goed is de beste vijand van beter, beter onderwijs voor iedereen trouwens, de middenmoot en de uitersten. De tendens wijst duidelijk op een probleem, het is aan de politiek om dat aan te pakken.

Het masterplan valt ook niet te herleiden tot structurele maatregelen, hoewel het die natuurlijk wel bevat. De grootste critici hebben het masterplan niet gelezen. De maatregelen, structureel en inhoudelijk, zijn nodig voor beter onderwijs voor iedereen. In tegenstelling tot wat sommigen willen doen geloven, zijn de meeste leerkrachten ervan overtuigd dat inhoudelijke en structurele ingrepen nodig zijn. De keuze voor competentiegericht onderwijs is zeer belangrijk. Ook al is Vlaanderen wereldtop voor wiskunde, in wiskundige interpretatie is het niet meer zo goed. Kennis is belangrijk, maar hoe ermee omgaan, wint alleen maar aan belang. Iedereen met een goed geheugen kan van buiten leren, maar daarom nog niet zijn kennis toepassen.

De redenen waarom Vlaanderen achteruitboert, zijn volgens de minister een combinatie van de structuur, de leerkracht, de motivatie en de leerling. Vooreerst is de bevolkings-samenstelling gewijzigd. Ook de minister heeft er vier jaar geleden op gewezen dat vergelijkingen met Finland moeilijk liggen omdat het een homogene samenleving is, iets wat trouwens aan het veranderen is. Een groot probleem is dat de Vlaamse samenleving en het onderwijssysteem enorm gesegregeerd is. Kinderen worden zeer snel in hokjes (ook aso, tso, bso, buitengewoon onderwijs, kso) geplaatst waardoor de verwachtingen van leerkrachten voor bepaalde groepen daalt. Ook de taalpolitiek is er anders. De kloof heeft daar alles mee te maken.

De oriëntatie verloopt door de segregatie niet zo goed. Dat minder leerkrachten van academisch niveau zijn, speelt ook een rol. De vroegere normaalscholen waren de universiteiten van de gewone mens. Ook het leerlingenprofiel is gewijzigd, door migratie, maar leerlingen zijn ook mondiger en leren meer via beelden. Er zijn ook andere mogelijkheden om kennis op te doen. Het naoorlogse gevoel dat onderwijs dé methode is om vooruit te geraken in het leven, is weggeëbd, met een duidelijke invloed op de motivatie. Daarnaast spelen de cultuur van instantbevrediging en de gemakzucht.

Een toveroplossing is er niet, het vergt een pakket van maatregelen, voor de leerkracht, voor leercultuur en motivatie, voor de structuur, voor de inhoud. Canada, Duitsland, Polen, Brazilië, landen die dergelijke algemene hervorming doorvoerden, maken grote sprongen voorwaarts. De minister wordt in die bevinding gesteund door pedagogen, sociologen, onderzoekers, de OESO.

De kloof in Vlaanderen is groter omwille van de aard van de migratie, van vaak laaggeschoolden, uit landelijke gebieden. Het concept van gastarbeid heeft de Vlaamse migrant een serieuze (taal)achterstand bezorgd. De kloof is voor de minister deels de verantwoordelijkheid van de migratie, toch ook van de samenleving. Taal is een middel om te leren en om abstract te denken. Taalonderwijs is dus de kern van de oplossing. Het masterplan bevat daar voldoende maatregelen voor.

Samengevat, de minister werd niet dooreengeschild door de PISA-resultaten die immers niet meer dan een tendens bevestigen. Ze hebben er wel voor gezorgd dat de meeste mensen nu inzien dat er moet worden hervormd. Resultaten van die hervorming zullen echter tijd vergen. Het is de verantwoordelijkheid van alle bewindvoerders om de bezorgdheid erover weg te nemen, goed te luisteren en iedereen te betrekken bij de uitvoering.

3. Replieken

De heer *Wim Van Dijck* waarschuwt van PISA geen competitie tussen landen te maken. Zo is vergelijken met China moeilijk omdat het vooral stedelijke regio's geselecteerd heeft, wat de resultaten vertekent. Ook hij vindt de evolutie van Vlaanderen het meest relevant. Het lid ontkent de problemen helemaal niet, hij haalde toch het dalend aantal toppresterders aan. Alleen betwijfelt hij of de analyse en de oplossingen van de Vlaamse Regering juist zijn. Daarnaast ontkent hij dat ze daarin unisono door de onderwijswereld gesteund wordt. Met de heer *Kris Van Dijck* is hij het eens dat STEM, de taalmaatregelen, uitdagingen voor sterkere leerlingen belangrijk zijn, maar de structuuraanpassingen gaan hem een brug te ver.

Mevrouw *Khadija Zamouri* gelooft met de minister dat voor goed onderwijs, net als integratie en onderwijs, niet enkel regeltjes en cijfertjes volstaan. PISA kan gerelativeerd worden, maar het is en blijft een belangrijke alarmbel. De minister benadrukt terecht de vaardigheid om excellentie en kennis over te brengen. Haar generatie, waarvan de ouders inderdaad veelal uit rurale gebieden kwamen en analfabeet waren, heeft het geluk gehad opgenomen te worden door een warme Vlaamse samenleving. De leerkracht had geduld en geloofde in zijn leerlingen. De concentratie was natuurlijk niet zo groot als nu, waarmee ze niet wil zeggen dat concentratiescholen geen goed onderwijs bieden. Zij hebben daarvoor wel de beste leerkrachten nodig. Op zich is afkomstig zijn van rurale gebieden helemaal geen indicator van intellectuele capaciteiten. En de migranten in de Verenigde Staten zijn heus niet allemaal intellectuelen.

De segregatie tussen de scholen is één zaak, maar ook in een school worden migrantenkinderen soms in aparte klassen gezet. De minister kan daar niets aan doen wegens de autonomie van de school. De grote oorzaak is de mentaliteit, dat men er niet zeker van is dat men samen voort moet. Ter illustratie vertelt ze over een medeparlementslid dat zijn dochter aanraadde monitor te worden in de Rand en niet in Brussel.

Mevrouw *Fatma Pehlivan* sluit zich volledig aan bij het standpunt van mevrouw *Zamouri*.

De heer *Kris Van Dijck* heeft respect voor de ervaringen van iedereen, maar is ervan overtuigd dat veel leerkrachten hun best doen. Ook nu zijn er nog leerkrachten die nieuwkomers warm ontvangen. In een concentratieschool lesgeven is anders, maar geeft evenveel voldoening, zo weet de heer *Van Dijck* uit ervaring. Ook het respect van kinderen en ouders is er niet anders. Hij roept iedereen op zich niet te miskijken op enkelingen die onderscheid maken tussen kinderen, maar om het grotere geheel van de vele gemotiveerde leerkrachten van goede wil te zien. Ook critici van de hervormingen hebben vaak het beste voor met kinderen en jongeren en ontbreekt het niet aan inzet. Iedereen is zoekend naar de oplossing, ook op vragen waarom allochtone jongeren het in andere landen beter doen.

Mevrouw *Irina De Knop* begrijpt uit zijn uiteenzetting dat de minister niet onmiddellijk een oplossing ziet voor de groeiende kloof tussen de beste en de zwakste leerlingen. Minister *Pascal Smet* repliceert dat de kloof niet groter wordt, ze blijft gewoon groot. Dat 13,7% van de Vlaamse leerlingen basisniveau 2 niet haalt, baart mevrouw *Irina De Knop* hoe dan ook grote zorgen. Ze heeft het wat gehad met de vele woorden die eraan vuilgemaakt worden. De essentie is dat ondanks alle structuren, instanties en richtlijnen Vlaanderen de impact op de kwaliteit kwijt is. Dat het nog zo goed gaat, is volgens haar allicht het gevolg van de deskundigheid.

Dat het onderwijs de grote diversiteit niet aankan, is te wijten aan het gebrek aan aangepaste professionalisering van de leerkrachten en van hun opleidingen. Dat heeft mevrouw *Vanderpoorten* al meermaals aangekaart. Het huidige professionaliseringsniveau volstond twintig jaar geleden en allicht ook nu nog in heel wat plattelandsgebieden, maar niet meer in heel Vlaanderen. Zo lang de lerarenopleiding niet aangepakt wordt en de verschillende

netten hun eigengereide opleidingswijze kunnen blijven doordrukken, zal het sukkelen blijven.

Mevrouw *Sabine Poleyn* herinnert aan de toespraak van de heer Dirk Van Damme bij het werkbezoek van de commissie aan de OESO in Parijs op 23 mei 2013. Daar heeft zij uit begrepen dat de hoge scores van Vlaanderen mede te danken zijn aan de unieke vrijheid van onderwijs. Mevrouw De Knop pleit voor een dirigistisch staatsonderwijs. CD&V is het daar helemaal niet mee eens, wat niet wegneemt dat er maatregelen nodig zijn om het actueel te houden. De relatie leerkracht-leerling moet echter primeren. De leerkracht sterker maken, is een stap naar de warme samenleving. De geplande hervorming van het secundair onderwijs, waarvan de PISA-cijfers de juistheid aantoont, is niet alleen structureel, maar grijpt ook in op de intermenselijke relaties. Dat de leerkracht tijd krijgt zodat de leerling respect en waardering ervaart en kan groeien, is voor haar trouwens de kern.

De heer *Kris Van Dijck* betwist dat de huidige lerarenopleiding wereldvreemd is. Hij is afgestudeerd aan de normaalschool in 1987 en ook toen waren er al concentratiescholen. Toekomstige leerkrachten moesten ook daar stage lopen. De lerarenopleiding is dus met diversiteit vertrouwd. Hij is het er wel mee eens dat er iets aan de instroom moet veranderen. Tot slot uit hij zijn diep verzet tegen een uniforme staatsopleiding.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Marleen VANDERPOORTEN
Kris VAN DIJCK,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
buso	buitengewoon secundair onderwijs
dbso	deeltijds beroepssecundair onderwijs
kso	kunstsecundair onderwijs
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PAV	project algemene vakken
PISA	Programme for International Student Assessment (van de OESO)
SES	sociaal-economische status
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
tso	technisch secundair onderwijs
UGent	Universiteit Gent