



# **Zijn secundaire scholen klaar voor de onderwijshervormingen?**

*Een case study naar de draagkracht binnen secundaire scholen*

---

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in Onderwijskunde  
door **GHEYSSENS Esther**

---

Academiejaar 2012-2013

Promotor: Prof. Dr. Katrien Struyven

Aantal woorden: 14 937



# ABSTRACT

## Are secondary schools ready for educational reform?

*Thesis submitted to obtain the degree of Master in Educational Sciences by student Esther Gheysens*

---

<b>Promotor:</b>	Professor Dr. K. Struyven
<b>Faculty:</b>	Faculty of Psychology and Educational Sciences
<b>Institution:</b>	Vrije Universiteit Brussel (VUB)
<b>Key words:</b>	Educational reform / Flemish secondary education / Top-down / Cultural Historical Activity Theory / Concerns-Based adoption model / Pascal Smet / Case study / Educational innovation / Cascade system

In 2010, Flemish Education Minister Pascal Smet announced ambitious reforms for secondary education in Flanders. The reason for the intended reforms are the current bottlenecks in Flemish education: students who stay down a class and the so-called cascade system. The current form of education and its features as well as the plans for the future of Minister Smet are outlined from the perspective of the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), a theory that allows to situate an event in its social-cultural context and considers both the past, present and future. The plans are then tested against theories on the top-down implementation of innovations in education. This master thesis investigates the top-down process that is taking place by nourishing the ongoing debate on reforms in secondary education with a case study on the experiences, opinions and concerns of schools and their members.

Case Study research methodology is applied, four secondary schools and their members are mapped based on the CHAT theory. In all, 4 principals, 42 teachers, 11 student coaches and 11 subject specific chairmen were interviewed about the current system and the future of this. In addition, 672 students completed a questionnaire. The structure of this inquiry is based on CHAT and on the Concerns-Based Adoption Model (CBAM).

The results differ from school to school, which shows that the school culture has an important role in the vision of its members. Every school has its own bottlenecks like the cascade system and his consequences within the current system. It is obvious that education is in dire need of changes. However, the majority of the interviewed teachers shies away from the reform plans as proposed by Minister Smet. It's clear that secondary education in Flanders will have to deal with a major challenge towards its future.

Number of words: 295

Beste lezer,

Met onderstaande woorden motiveer ik graag de aanzet tot deze masterproef.

*“Reform is not just putting into place the latest policy. It means changing the cultures of classrooms, schools, districts, universities, and so on.*

***There is much more to educational reform than most people realize.”***

- M. Fullan (2007, p.7)

# VOORWOORD

Het onderwerp van deze masterproef intrigeerde mij dusdanig dat de oorspronkelijk gevreesde thesis mijn favoriete bezigheid werd. Andere opleidingsonderdelen en vrijetijdsbestedingen moesten wijken voor dit werk: het pareltje van mijn opleiding. Na ettelijke maanden lezen, schrijven, schrappen en herschrijven is het zover: de masterproef is klaar. Ik kan eerlijk zeggen dat ik mij volledig heb ingezet en dat het maken van dit werk de kers op de taart van mijn opleiding is. Deze masterproef heeft mij gevormd als student, als onderwijskundige en als mens. Hiervoor ben ik enkele mensen zeer dankbaar, graag vermeld ik hen in dit voorwoord.

*"Een duwtje in de rug"*, dat is wat ik nodig had om aan deze masterproef te beginnen. Iemand die inspeelt op mijn interessevelden en talenten, maar mij tegelijkertijd bekritiseert wanneer nodig. Iemand die veeleisend is, mij aanspoort mijn grenzen te verleggen. Ik zocht een promotor die het beste in mij naar boven kon halen en dat werd professor Dr. Katrien Struyven. Ik heb nu en dan gezucht om de berg werk die enkel groter werd in plaats van kleiner. Desalniettemin heb ik ontzettend veel geleerd van haar. Ik heb talenten ontdekt waar ik me zelf niet van bewust was en dusdanig gewerkt aan mijn struikelblokken dat ik er met gemak over sprong. Bedankt professor Struyven!

Een tweede woord van dank gaat naar mijn partner. Hij was, als leerkracht, mijn inspiratie- en motivatiebron en tevens ook diegene waar ik bij terecht kon voor morele steun wanneer het allemaal even teveel werd. Zonder hem was ik niet in staat dit werk te volbrengen, bedankt!

Moeders zijn de personen die onvoorwaardelijk klaarstaan voor jou: wanneer je valt en je knie moet verzorgd worden, wanneer je jarig bent en ze je favoriete eten klaarmaken en blijkbaar ook wanneer je in je masterjaar zit en je masterproef ettelijke malen dient nagelezen worden op typ- en schrijffouten. Dankjewel moeke voor je hulp!

Ik dank de VUB en het personeel van de vakgroep 'Educatiewetenschappen' en de faculteit PE voor het goed uitgebouwde onderwijs dat mij voorbereidde op het schrijven van deze masterproef. Ik dank eveneens de participerende scholen en hun leden. Hun bereidwilligheid en gastvrijheid maakten dit alles mogelijk. Tenslotte dank ik de heren Boudewijn Bouckaert en Patrick Martens voor de boeiende gesprekken.

Het thema van deze masterproef is dynamisch en actueel, dat maakt het enerzijds boeiend maar anderzijds ook ingewikkeld. Ik heb deze complexiteit en dit levendige karakter zo goed mogelijk weergegeven. Hopelijk raakt u, als lezer, eveneens geïntegreerd door dit onderwerp. Veel leesplezier!

Esther Gheysens

## LIJST VAN AFKORTINGEN

<b>ASO:</b>	Algemeen Secundair Onderwijs
<b>BSO:</b>	Beroepssecundair Onderwijs
<b>CBAM:</b>	Concerns-Based Adoption Model
<b>CD&amp;V:</b>	Christen-Democratisch en Vlaams
<b>CHAT:</b>	Cultural Historical Activity Theory
<b>GO!:</b>	Gemeenschapsonderwijs
<b>GOK:</b>	Gelijke Kansen Beleid
<b>GON:</b>	Geïntegreerd Onderwijs
<b>ICT:</b>	Informatie- en communicatietechnologie
<b>KSO:</b>	Kunstsecundair Onderwijs
<b>KUL:</b>	Katholieke Universiteit Leuven
<b>LDD:</b>	Libertair, Direct, Democratisch
<b>N-VA:</b>	Nieuw-Vlaamse Alliantie
<b>OECD:</b>	Organisation for Economic Cooperation and Development
<b>PISA:</b>	Programme for International Student Assessment
<b>SP.A:</b>	Socialistische Partij Anders
<b>TSO:</b>	Technisch Secundair Onderwijs
<b>VLD:</b>	Vlaamse Liberalen en Democraten
<b>VOETEN:</b>	Vakoverschrijdende eindtermen
<b>VKS:</b>	Vlaamse Kwalificatiestructuur
<b>VSO:</b>	Vernieuwd Secundair Onderwijs
<b>VUB:</b>	Vrije Universiteit Brussel
<b>VVKSO:</b>	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs

# LIJST MET FIGUREN & TABELLEN

## Figuren

<i>Figuur 1: Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (Penninckx et al., 2011, p.27)</i> .....	10
<i>Figuur 2: Structuur Vlaams Secundair Onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001, p. 10)</i> .....	11
<i>Figuur 3: Het watervalsysteem</i> .....	15
<i>Figuur 4: Structuur van het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010, p.31)</i> .....	17
<i>Figuur 5: Structuur van de eerste graad in het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010, p.32)</i> .....	18
<i>Figuur 6: Visualisatie horizontale en verticale analyse</i> .....	29
<i>Figuur 7: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School A</i> .....	30
<i>Figuur 8: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School B</i> .....	34
<i>Figuur 9: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School C</i> .....	37
<i>Figuur 10: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School D</i> .....	41
<i>Figuur 11: Modulair onderwijs in casus D</i> .....	42

## Tabellen

<i>Tabel 1: Overzicht respondenten</i> .....	27
<i>Tabel 2: Overzicht casusprofielen</i> .....	28
<i>Tabel 3: Knelpunten bij leerlingen Casus A</i> .....	32
<i>Tabel 4: Casus A: Toekomst onderwijs</i> .....	33
<i>Tabel 5: Knelpunten bij leerlingen Casus B</i> .....	35
<i>Tabel 6: Casus B: Toekomst onderwijs</i> .....	36
<i>Tabel 7: Knelpunten bij leerlingen casus C</i> .....	39
<i>Tabel 8: Casus C: Toekomst onderwijs</i> .....	40
<i>Tabel 9: Knelpunten bij leerlingen casus D</i> .....	43
<i>Tabel 10: Casus D: Toekomst onderwijs</i> .....	44
<i>Tabel 11: Sterktes en knelpunten huidig onderwijs volgens leerkrachten</i> .....	45
<i>Tabel 12: Horizontale analyse van de knelpunten in de scholen</i> .....	46
<i>Tabel 13: Horizontale analyse spontaan veranderen (casus A &amp; casus C)</i> .....	47
<i>Tabel 14: Horizontale analyse motivatie studierichting</i> .....	47
<i>Tabel 15: Voor- en nadelen van de hervormingsplannen volgens de leerkrachten</i> .....	48
<i>Tabel 16: Opinies leerkrachten brede eerste graad</i> .....	49
<i>Tabel 17: Opinies en toepassing van leerkrachten wat betreft differentiatie</i> .....	50
<i>Tabel 18: Opinies leerkrachten invoering belangstellingsgebieden</i> .....	51
<i>Tabel 19: Onderwijshervormingen: opinie van de leerlingen</i> .....	52
<i>Tabel 20: Verticaal codeboek</i> .....	75
<i>Tabel 21: Horizontaal codeboek interviews &amp; focusgroepen</i> .....	78
<i>Tabel 22: Codeboek vragenlijst leerlingen</i> .....	86

# INHOUDSOPGAVE

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>1</b>
<b>VOORWOORD .....</b>	<b>3</b>
<b>LIJST VAN AFKORTINGEN.....</b>	<b>4</b>
<b>LIJST MET FIGUREN &amp; TABELLEN .....</b>	<b>5</b>
<b>INHOUDSOPGAVE.....</b>	<b>6</b>
<b>INLEIDING .....</b>	<b>7</b>
Probleemstelling .....	7
Doelstelling van deze masterproef.....	8
<b>DEEL 1: THEORETISCH KADER .....</b>	<b>9</b>
1.    Inleiding .....	9
2.    Huidig onderwijsbeleid in Vlaanderen .....	10
3.    Toekomst: geplande onderwijshervormingen.....	17
<b>DEEL 2: ONDERZOEKSMETHODE &amp; OPZET .....</b>	<b>24</b>
1.    Inleiding .....	24
2.    Procedure .....	25
3.    Instrumenten .....	26
3.    Onderzoekspopulatie.....	27
<b>DEEL 3: ONDERZOEKSRISULTATEN .....</b>	<b>29</b>
1.    Inleiding .....	29
2.    Verticale analyse .....	30
3.    Horizontale analyse.....	45
1.    Inleiding .....	53
<b>DEEL 4: CONCLUSIE &amp; DISCUSSIE .....</b>	<b>53</b>
2.    Conclusie.....	54
3.    Beperkingen onderzoek .....	57
4.    Aanbevelingen.....	58
<b>REFERENTIES .....</b>	<b>60</b>
<b>BIJLAGEN .....</b>	<b>66</b>

# INLEIDING

## Probleemstelling

Minister van onderwijs Pascal Smet (2010) wil het traditionele onderwijslandschap in Vlaanderen grondig hervormen. In zijn oriëntatienota doorbreekt hij de huidige opdeling ASO, BSO, KSO en wil hij een overkoepelende eerste graad creëren waarbij leerlingen les krijgen in zes belangstellingsgebieden. In de tweede graad kunnen de scholieren vervolgens kiezen uit twee interessevelden om zich daarna in de derde graad te specialiseren. Er wordt dan een onderscheid gemaakt tussen “kwalificatierichtingen” en “doorstroomrichtingen” (Smet, 2010). Deze belangstellingsgebieden helpen bij het creëren van een transparanter studieaanbod met minder opsplitsingen in verschillende richtingen (Metaforum Leuven, 2012). Verder wordt er aandacht besteed aan voldoende differentiëren, begeleiden en remediëren (Commissie Monard, 2009; Smet, 2010). Op deze manier wordt het huidige watervalstelsel tegengegaan. Aandacht voor differentiatie in dit nieuwe systeem beoogt dat de sterke leerlingen uitgedaagd en gemotiveerd blijven (Koning Boudewijnstichting, 2011). Dit zorgt voor een positieve studiekeuze van de leerling wat op zijn beurt tot een grotere tevredenheid en een minder problematische studieloopbaan leidt (Metaforum Leuven, 2012). De aanleiding voor deze hervormingen zijn de knelpunten in het huidige secundair onderwijs. De fenomenen “zittenblijven” en “watervalstelsel” zijn twee courante boosdoeners in ons huidig onderwijssysteem die minister Smet (2010) met de hervormingen hoopt weg te werken.

Onderwijsvernieuwing is echter geen evidentie. De tot hiertoe gebruikte benaderingen om een vernieuwing te implementeren werken vaak niet (Fullan, 2007). De knelpunten in ons huidig secundair onderwijs stapelen zich echter op. Het huidige systeem snakt naar een oplossing (Smet, 2010). De aanzet voor deze oplossing werd gegeven door voormalig minister van onderwijs Vandenbroucke (Commissie Monard, 2009). Een valkuil van dit top-down initiatief – met respectievelijk Vandenbroucke en Smet als initiatiefnemers – is dat de praktijk en de betrokken actoren uit het oog worden verloren (Matland, 1995). De opgelegde vernieuwing kan het onderwijsproces dusdanig frustreren dat het ten koste van de kwaliteit gaat (Mooijman, 2008). Om hieraan tegemoet te komen dient het debat over de hervormingen in het secundair onderwijs gevoed te worden door onderzoek naar de ervaringen, opinies en bekommernissen van de scholen en hun leden. Tevens wordt dit teruggekoppeld naar theorieën en kaders van onderwijsinnovatie. Benaderingen van onderwijsvernieuwing slagen immers vaak niet in hun opzet. Dikwijls heeft de geplande vernieuwing niet het oorspronkelijke gewenste effect of wordt de vernieuwing onvolledig geïmplementeerd door de leerkrachten (Fullan, 2007; Matland, 1995). De school bekijken als kennisorganisatie levert een productieve invalshoek op die de kwaliteit van de vernieuwing kan verhogen (Mooijman, 2008).

Om deze informatie vanuit de school te verzamelen hanteert dit onderzoek het Concerns-Based Adoption Model (CBAM). Eind de jaren '60 verscheen het eerste onderzoek over de zorgen die verandering met zich meebrengen. Fuller (1969) en collega's concluderen dat leerkrachten clusters van problemen gemeenschappelijk hebben in de diverse stadia van hun loopbaan (Evans &



Chauvin, 1993). Dit resulteert in het CBAM dat deze stadia in kaart brengt. Aandacht geven aan de opinies en zorgen van leerkrachten wanneer zij kennismaken met een onderwijsvernieuwing zorgt ervoor dat zij die vernieuwing correct en succesvol gaan toepassen (Loucks & Pratt, 1979).

Over deze geplande hervormingen is er vanuit het beleid en onderwijsspecialisten een ruim aanbod opiniestukken terug te vinden (Metaforum Leuven, 2012; Commissie Monard, 2009; Koning Boudewijnstichting, 2011; VLOR, 2008). Vanuit de praktijk verschenen er eveneens verscheidene artikelen in de media. Deze bronnen uit de dagelijkse pers veroorzaken heel wat commotie in het politieke onderwijslandschap van Vlaanderen (Beel, 2011; Martens, 2012). Een definitieve reactie van het beleid laat echter nog op zich wachten, daar leerkrachten wachten op de tot nog toe ongepubliceerde conceptnota van minister Smet. Deze dynamische context wordt weergegeven aan de hand van de Cultural Historical Activity Theory, ook gekend als CHAT, ontworpen door Vygotsky (Foot, 2001). Nygård (n.d.) vat CHAT samen in vijf principes: (1) er is een systeem van activiteiten als een belangrijke eenheid van analyse; (2) er worden verschillende opvattingen, tradities en belangen binnen een activiteitensysteem in acht genomen; (3) de vorm van CHAT is veranderd doorheen de jaren; (4) de tegenstrijdigheden vormen een bron van verandering; en (5) er is mogelijkheid tot expansie van de transformatie (Nygård, n.d.).

Deze masterproef is het resultaat van een verkennend onderzoek naar de wisselwerking tussen het beleid en de praktijk met betrekking tot de geplande onderwijshervormingen. Aan de hand van CBAM en CHAT kijkt dit onderzoek naar de draagkracht binnen secundaire scholen om het top-down initiatief van Smet te realiseren. De structuur van dit werk steunt op CHAT. Vanuit dit theoretische perspectief is er in deze masterproef aandacht voor het huidige Vlaams onderwijs, de toekomst van het Vlaams onderwijs en de sociale entiteit van de school waarbinnen deze discussie gevoerd wordt.

## Doelstelling van deze masterproef

De doelstelling van deze masterproef is het in kaart brengen van opinies, bekommernissen en ervaringen van secundaire scholen met betrekking tot de geplande onderwijshervormingen. Dit als tegemoetkoming van de top-down die momenteel plaatsvindt. De gehanteerde onderzoeksmethode is case study. Deze onderzoeksmethode kadert binnen CHAT en CBAM aangezien de socioculturele context mee in acht wordt genomen. Tevens wordt door case study het belang van de school als eenheid aangehaald wat bijdraagt tot het schetsen van de draagkracht binnen de school en de verschilpunten tussen de schoolculturen in kaart brengt.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: ***“Wat is de draagkracht binnen secundaire scholen om de geplande hervormingen van minister van onderwijs, Pascal Smet, te realiseren?”***

# DEEL 1: THEORETISCH KADER

## 1. Inleiding

*"There is nothing so practical as a good theory." – Lewin (1952, p. 346)*

Het hervormingsverhaal van minister Smet laat Vlaanderen niet onberoerd. Politieke partijen raken het niet eens, kranten en tijdschriften publiceren opiniestukken, leraren starten een petitie op en in de academische wereld nemen specialisten een positie in. Door middel van CHAT brengt dit onderzoek de verschillende facetten en betrokken actoren in kaart.

De Cultural Historical Activity Theory had oorspronkelijk als doel om individuen en hun sociale entiteit te begrijpen in hun natuurlijke dagelijkse omgeving. De grondlegger van CHAT is Vygotsky. Volgens hem omvat iedere vorm van actie telkens een subject (actor), een object (entiteit of doel) en tools. Deze tools kunnen zowel materieel als conceptueel zijn (Foot, 2001). Volgens Vygotski vindt cognitieve ontwikkeling steeds plaats in een socioculturele omgeving (Kozulin, Gindis, Ageyev, & Miller, 2003; Schunk, 2008). Eind de jaren '70 herwerkt Vygotsky zijn theorie (Foot, 2001). Hij veralgemeent het principe naar toepassingen buiten leren. Hij maakt onderscheid tussen actie, werking en activiteit. Acties omschrijft hij als doelgerichte en bewuste tools. Terwijl de werking, de handelingen die routinematig gebeuren onbewust onderdelen worden van deze acties. Activiteit is een collectieve eenheid die zich manifesteert in acties. Wanneer sommigen stellen dat de werking en acties samenstellende kenmerken zijn van activiteit, pleit Vygotsky dat deze niet mogen opgevat worden als eenheden die zijn opgenomen in de structuur van activiteit, omdat de menselijke activiteit niet bestaat, tenzij in de vorm van een keten van acties (Center for Activity Theory and Developmental Work, n.d.).

Gebaseerd op Vygotsky's eisen definieert Engeström activiteit als een analyse-eenheid die aan enkele eisen voldoet. Ten eerste is de complexiteit van het geheel representatief, vervolgens is het analyseerbaar in zijn context en is het specifiek voor mensen om cultureel bemiddeld te zijn. Tot Tenslotte is activiteit eerder dynamisch dan statisch (Foot, 2011; Yamagata-Lynch, 2010).

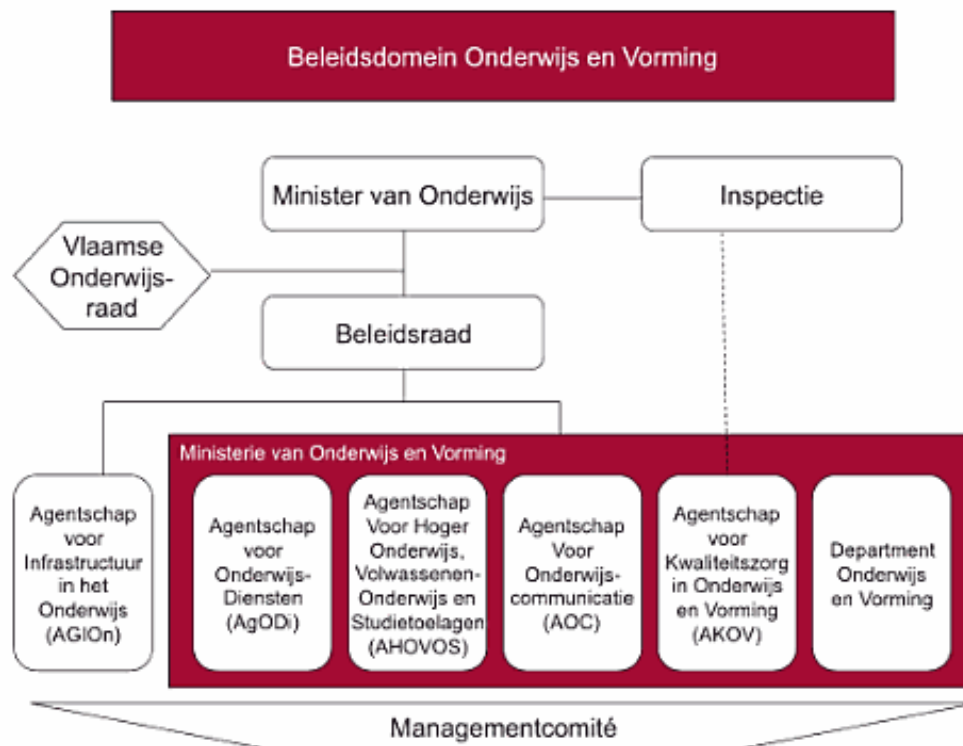
Het theoretische kader in dit deel bestaat uit twee luiken gebaseerd op CHAT, namelijk (1) het heden of het huidige onderwijsbeleid in Vlaanderen met haar kenmerken en; (2) de toekomst met inbegrip van de geplande onderwijshervormingen. Het vertrekpunt is breed en schetst het huidige onderwijsbeleid. Hierbij aansluitend wordt er dieper ingegaan op het huidige secundair onderwijs en haar sterktes, net als haar knelpunten. Het tweede luik kijkt naar de toekomst en spitst toe op de hervormingsplannen van minister Smet. Op basis van zijn oriëntatienota en andere opiniestukken worden de hervormingsplannen en de onderdelen ervan uitvoerig besproken. Tevens wordt in dit deel, binnen het kader van CHAT, de sociale entiteit van deze hervormingsplannen toegelicht door de commentaren van twee prominente figuren. Enerzijds door Patrick Martens, onderwijsjournalist van het Vlaamse kwaliteitstijdschrift Knack, en anderzijds door Boudewijn Bouckaert, huidig voorzitter van de Vlaamse Onderwijscommissie, die benadrukt wel dat hij namens zichzelf spreekt en niet namens de Vlaamse Onderwijscommissie.

## 2. Huidig onderwijsbeleid in Vlaanderen

"If we are to achieve large-scale reform, governments are essential." – Fullan (2007, p.236)

### 2.1. Structuur en bevoegdheden

Volgens de Grondwet behoort de volledige bevoegdheid over het onderwijs toe aan de Gemeenschappen (De Jonckheere, 2010). Sinds 1989 draagt de Vlaamse Gemeenschap de verantwoordelijkheid voor het bestuur van het onderwijs in haar taalgebied. Dit wil zeggen dat onderwijs georganiseerd en gesubsidieerd wordt door de Vlaamse Overheid. Het wetgevende orgaan hiervoor is het Vlaams parlement, dat zijn macht uitoefent door middel van decreten. Toch zijn er nog een aantal bevoegdheden - zoals de leerplicht - onttrokken aan de gemeenschappen, ten gunste van de federale overheid. Het merendeel van de bevoegdheden bevindt zich echter op Vlaams niveau, lokaal niveau en in de instellingen (Penninckx, Vanhoof, & Van Petegem, 2011).

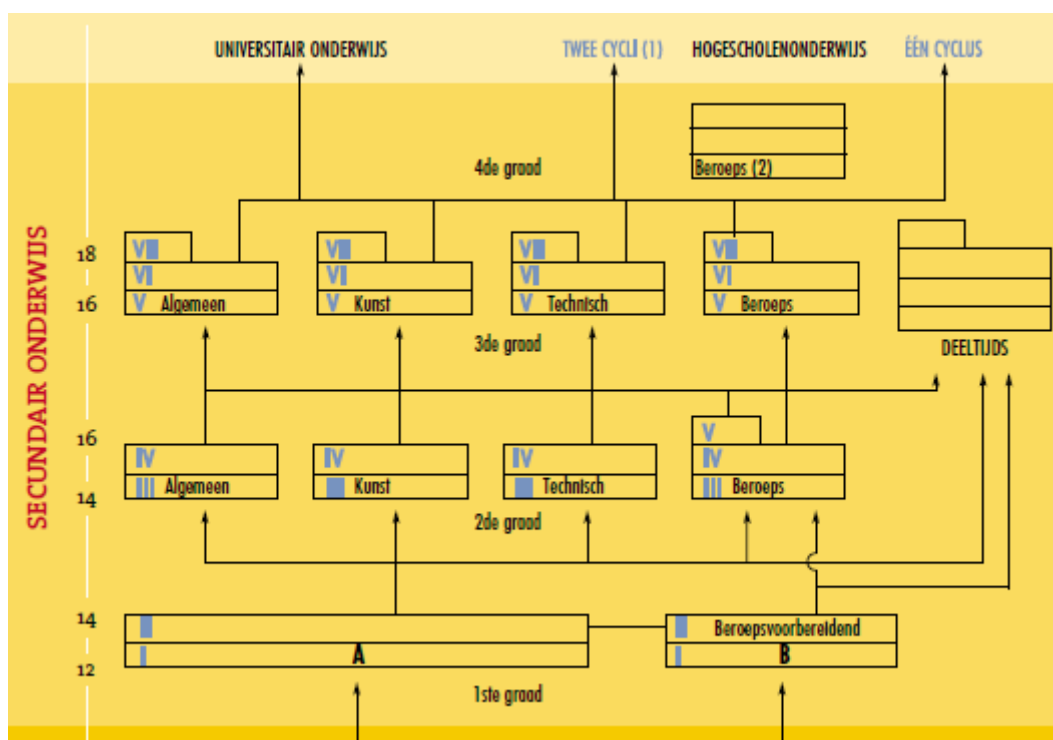


Figuur 1: Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (Penninckx et al., 2011, p.27)

## 2.2. Organisatie en structuur van het huidige secundair onderwijs

Het huidige secundair onderwijs is georganiseerd in drie graden en vier onderwijsvormen (European Commission, 2009/2010; Onderwijs Vlaanderen, 2010-2011):

- A) *Het algemeen secundair onderwijs (ASO)* houdt een meer theoretische benadering van de vakken in en heeft duidelijk de rol om de overgang van de leerlingen naar het hoger onderwijs te bevorderen;
- B) *Het technisch secundair onderwijs (TSO)* legt de nadruk op de praktische realisatie van theoretische kennis. De doelstelling van het TSO is tweeledig: enerzijds de voorbereiding op de uitoefening van een beroep en anderzijds de voorbereiding op doorstroming naar het hoger onderwijs bevorderen;
- C) *Het kunstsecundair onderwijs (KSO)* voorziet in een meer 'artistiek' aanbod en heeft tot taak een basis aan te bieden voor doorstroming naar artistieke gebieden van het hoger onderwijs, zonder echter vervolgstudies in niet-artistieke gebieden van het hoger onderwijs of beroepsuitoefening na het afstuderen uit te sluiten;
- D) *Het beroepssecundair onderwijs (BSO)* is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarin de jongere naast algemene vorming vooral een specifiek beroep aanleert (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).



Figuur 2: Structuur Vlaams Secundair Onderwijs (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001, p. 10)

## **2.3. Kenmerken van het huidige secundair onderwijs**

### **2.3.1. Internationale situering van het Vlaamse onderwijs**

In internationale onderzoeken naar de leerprestaties van 15-jarige leerlingen zoals PISA - het Programme for International Student Assessment - scoort het Vlaamse Onderwijs doorgaans behoorlijk goed (OECD, 2009). België behoort niet tot de top van Europa; daar steken Finland, Liechtenstein en enkele anderen een stokje voor; maar we behoren wel tot de betere landen. Het Vlaamse onderwijs doet het doorgaans goed, al is het de laatste jaren gezakt in ranking. Tot de absolute top behoort het Vlaams onderwijs niet langer. De best presterende leerlingen van België scoren in Europa wel bij de top. Op vlak van lezen doet enkel Finland het beter (OECD, 2009). PISA-onderzoek toont echter ook aan dat de verschillen tussen sterkst en zwakst presterende leerlingen nergens in Europa zo groot zijn als in Vlaanderen (Smet, 2010).

### **2.3.2. GOK-beleid**

Sinds het schooljaar 2002-2003 is er het Gelijke Onderwijskansen (GOK) beleid (Belgisch Staatsblad, 2002). Het decreet hiervoor heeft als doel de realisatie van "*optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen, het vermijden van uitsluiting, segregatie en discriminatie en het bevorderen van sociale cohesie*" te ondersteunen en vraagt speciale aandacht voor kinderen uit kansarme milieus (Lambrechts & Geurts, 2008). Het GOK-decreet voorziet een overkoepelend kader voor ondersteuning van gelijke kansen in het onderwijs. Waar er voorheen werd ingezet op verscheidene tijdelijke projectmatige initiatieven of projecten die gefinancierd werden op basis van "het beste plan", biedt GOK een kader waarbinnen langdurige initiatieven mogelijk zijn (Dang Kim & Pelleriaux, 2006).

Uit onderzoek blijkt dat de implementering van GOK in scholen op sommige vlakken succes boekt. Dit blijkt echter enkel op te gaan voor leerlingen met een zwakke socio-economische status. De impact op leerlingen met een leerachterstand is minder groot (Ooghe, 2011). Wanneer vergeleken wordt met een doorsnee populatie studenten, halen studenten met milde of ernstige leerproblemen meer voordelen uit differentiatie en intensieve steun dan uit GOK-maatregelen (McQuarrie, McRae, & Stack-Cutler, 2008).

### **2.3.3. Eerste graad secundair onderwijs**

In theorie is er in de eerste graad van het secundair onderwijs een onderscheid tussen een A- en een B-stroom. Deze eerste graad heeft als opdracht om een brede en harmonische vorming te waarborgen, de studie- en beroepskeuze te stimuleren en de kansen voor minder bevoorrechte leerlingen te bevorderen (Vlaamse Overheid, n.d.).

Met uitzondering van de B-stroom, die voorbereidt op het beroepssecundair onderwijs, is er een gemeenschappelijke eerste graad met hetzelfde lessenspakket voor alle leerlingen die later doorstromen naar algemeen-, technisch- of kunstonderwijs (European Commission, 2009/2010).

Derhalve bestaat de opsplitsing in de onderwijsvormen ASO, TSO, KSO en BSO formeel niet in de eerste graad. Desondanks is er in de praktijk wel een onderscheid. Zo zal een school die enkel algemeen secundair onderwijs voorziet een A-stroom aanbieden gericht op algemene kennis en een school die technisch secundair onderwijs aanbiedt dit ook reeds kenbaar maken in de A-

stroom. Structureel is er geen differentiatie, maar op basis van de schoolkeuze wel. Ondanks het feit dat de leerplannen in principe dezelfde zijn, hebben deze in de lespraktijk andere accenten zoals de toevoeging van uren Latijn of sociaal-technische vakken (Duyck & Anseel, 2012).

#### **2.3.4. Zittenblijven**

In ons huidige onderwijssysteem is zittenblijven een courant fenomeen. Cijfers uit het LOSO-project (Van Damme, Meyer, & Mertens, 2000) tonen aan dat slechts iets meer dan de helft van de Vlaamse leerlingen normaalvorderend zes jaar secundair onderwijs afwerkt. Één vierde van de leerlingen liep minstens één jaar vertraging op. Deze cijfers liggen vrij hoog in vergelijking met andere OESO-landen (Smet, 2010), ondanks de goede scores die Vlaanderen behaalt in internationale studies zoals het PISA-onderzoek (Departement Onderwijs en Vorming, 2009).

Goos en collega's (2010) voeren een onderzoek uit naar de effecten van zittenblijven op de verdere ontwikkeling van de leerlingen (Goos, Belfi, Lamote, & Van Damme, 2010). Hieruit blijkt dat leerlingen die een jaartje overdoen de school vaak minder aangenaam vinden, zwakker presteren en minder goed zelfstandig aan de slag kunnen in vergelijking met normaal doorstromende, gelijkaardige zwakke leerlingen. Bovendien verlaten zittenblijvers makkelijker het onderwijs zonder kwalificatie (Van Damme, Meyer, & Mertens, 2000). Er wordt een verschil waargenomen tussen leerlingen afkomstig uit een hoger echelon tegenover leerlingen met een lagere SES. Leerlingen uit lagere sociale klassen zien dubbelen als iets dat indien mogelijk vermeden moet worden, terwijl leerlingen uit hogere strata het eerder als een middel zien om het diploma dat ze als doel vooropgesteld hadden, alsnog te behalen (Van Petegem & Schuermans, 2005).

#### **2.3.5. Sociale ongelijkheid**

De huidige onderwijsindeling werkt de reeds aanwezige sociale ongelijkheid in onze maatschappij in de hand (Tan, 1998). Zo kampt 46% van de leerlingen wier ouders laaggeschoold zijn met schoolvertragingen tegenover slechts 29% van de kinderen van hooggeschoolde ouders. Daarnaast zijn arbeiderskinderen en kinderen van laaggeschoolden meer vertegenwoordigd in het beroepssecundair onderwijs. Slechts 4% van de leerlingen in het beroepssecundair onderwijs hebben hooggeschoolde ouders. Ondanks de verbeterde doorstroom naar het hoger onderwijs, stromen leerlingen uit lagere sociaal economische groepen opvallend minder vaak door naar de universiteiten en hogescholen. Deze ongelijkheid blijft ondanks de reeds gedane inspanningen sterk aanwezig (Tan, 1998; Verbergt, Cantillon, & Van den Bosch, 2009). Ruim 85% van de Vlaamse scholieren behalen hun diploma secundair onderwijs. Vanuit internationaal perspectief is dit een behoorlijk positief resultaat. Het aantal vroegtijdige schoolverlaters neemt echter toe (Van Landegem, Goos, & Van Damme, 2010). De SES van jongeren en het toenemend aantal allochtone jongeren hebben hier, net als de gender, leerstoornissen en andere persoonlijke belemmeringen, een invloed op (Glorieux & Jegers, 2009).

### **2.3.6. Studiekeuze**

Aangezien Finland uitmuntend scoort in internationale onderzoeken zoals PISA en de studiekeuze daar lang wordt uitgesteld, wordt dit vaak met elkaar in verband gebracht. Er zijn echter verschillende andere factoren die van het Finse onderwijs het huidige succesverhaal maken. Volgens professoren Duyck en Anseel (2012) is de studiekeuze op 12-jarige leeftijd een goede zaak. Zij vergelijken verschillende onderzoeksresultaten en komen tot de conclusie dat veel onderzoeken vaak onvoldoende factoren betrekken in hun studie naar studiekeuze, waardoor de resultaten waaruit blijkt dat een latere studiekeuze positief is, hierover een vertekend beeld opleveren. Rindermann en Ceci (2009) komen bij een internationaal onderzoek waar 78 landen aan deelnamen tot de conclusie dat een vroegere studiekeuze een positief effect heeft op leerprestaties, niet enkel voor de best presterende leerlingen maar voor het gemiddelde niveau. Dit wordt echter tegengesproken door de vaak aangehaalde studie van Hanushek en Woesman (2006) die stellen dat een vroege studiekeuze geen of zelfs negatieve gevolgen heeft voor de leerling. De professoren Duyck en Anseel (2012) argumenteren dat de representativiteit van deze laatste studie kleiner is dan die van het onderzoek van Rindermann en Ceci en dat deze studie het dus bij het rechte eind heeft (Duyck & Anseel, 2012; Hanushek & Woesman, 2006; Rindermann & Ceci, 2009). Er zijn bijgevolg geen eenduidige conclusies op vlak van onderzoek naar studiekeuze.

### **2.3.7. Watervalsysteem**

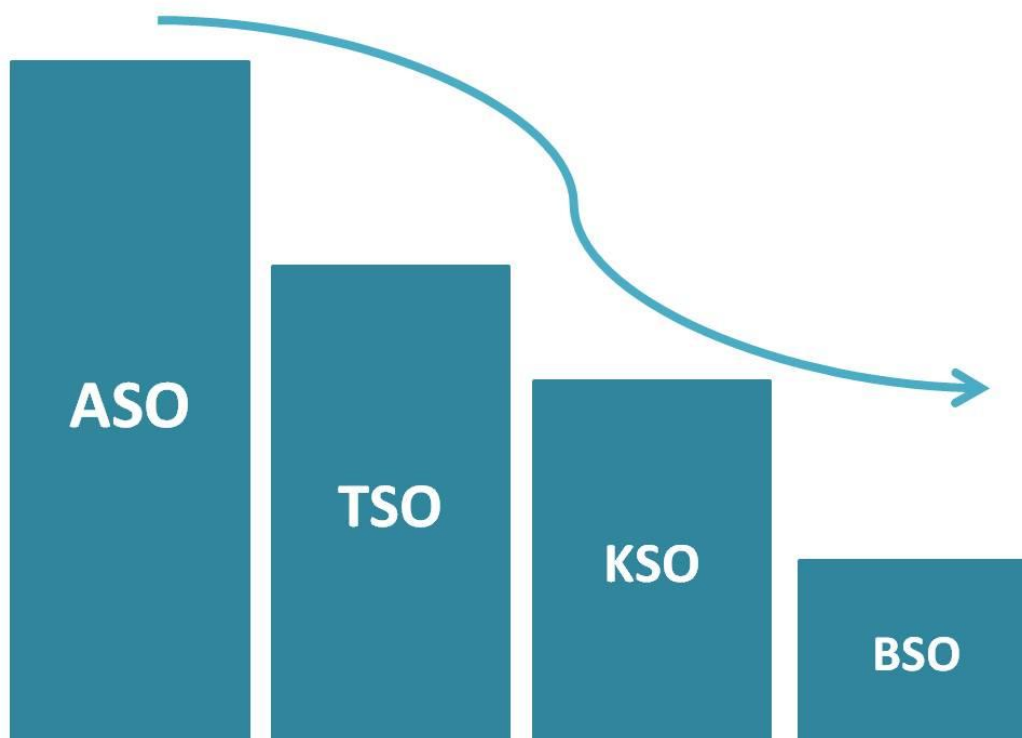
Het secundair onderwijs wordt op dit ogenblik opgedeeld in meer theoretische richtingen versus meer praktische richtingen. Deze hebben na verloop een bepaalde invulling gekregen in maatschappelijke perceptie. Zo worden theoretische richtingen die behoren tot het algemeen secundair onderwijs, hoger aangeschreven dan de technische richtingen en beiden worden hoger aangeschreven dan de beroepsrichtingen (Smet, 2010). Van Gasse en Van Cauteren (2011) bevestigen dit in hun onderzoek naar het maatschappelijk aanzien van de verschillende onderwijsvormen. Zij komen tot de harde conclusie dat *"Onderwijsvormen en studierichtingen worden gerangschikt van hoog naar laag, leerlingen worden gerangschikt van slim naar dom"* (Van Gasse & Van Cauteren, 2011, p. 3).

Het watervalsysteem is een fenomeen waarbij leerlingen in het secundair onderwijs starten in een "moeilijke" onderwijsvorm en vervolgens veranderen, al dan niet gecombineerd met zittenblijven, naar een "makkelijkere", meer praktische studierichting (Smet, 2010). Dit effect komt zowel voor binnen één onderwijsvorm, als tussen verschillende onderwijsvormen. Het technisch secundair onderwijs en beroepssecundair onderwijs zijn vaak geen positieve keuze, maar worden gezien als tweede keuze wanneer de eerste keuze uitgesloten wordt door middel van een B- of C-atteest (Koning Boudewijnstichting, 2004; De Rick, 2009). De redenering dat een leerling altijd kan afzakken naar een "lagere" richting, maar niet kan opklimmen naar een "hogere" richting, ligt aan de basis van dit watervaleffect. Dit probleem is aanzienlijk in Vlaanderen. Bij aanvang van het secundair onderwijs kiest een minderheid spontaan voor een technische- of beroepsschool. Ieder jaar neemt het aantal leerlingen in het TSO en BSO toe. In de derde graad volgen 63,3% van de leerlingen TSO of BSO (Duyck & Anseel, 2012).

Dit watervalsysteem heeft nefaste consequenties en dit zowel voor de leerling, de ouders, de school als de maatschappij. Volgens het Metaforum Leuven (2012) wordt door het watervalsysteem

de kloof tussen sterk en zwak presterende leerlingen steeds groter. Op niveau van de leerling kan het watervalstelsel zowel een positief als een negatief effect hebben voor het zelfconcept van de leerlingen. Wanneer dit negatief is, herhaalt die mislukking zich vaak. Dit heeft als gevolg dat het aantal studenten dat het secundair onderwijs verlaat zonder diploma de laatste jaren toeneemt (Duyck & Anseel, 2012). Het watervalstelsel heeft tevens gevolgen voor de ouders. Ouders met een lagere socio-economische status hopen op sociale promotie: ze hopen dat hun kind het beter zal doen dan zij (Koning Boudewijnstichting, 2004). Omwille hiervan willen ouders dat hun kind start in een zo "hoog" mogelijke studierichting. Gezinnen in een hogere klasse willen op hun beurt sociale demotie vermijden, zodat het kind in de voetsporen kan treden van de "betere" klasse (Koning Boudewijnstichting, 2004). Dit alles maakt van het watervalstelsel de grote boosdoener die het TSO en BSO een negatief imago bezorgt (Duyck & Anseel, 2012).

Tenslotte wijst het onderzoek van De Rick (2010) erop dat jongeren die van een hogere richting naar een lagere afzakken, vaak niet alle competenties verworven hebben die ze verondersteld worden te hebben wanneer ze deze richting bij aanvang volgden. Dit is een nadeel op maatschappelijk niveau aangezien er zo minder goede arbeiders op de arbeidsmarkt terecht komen en de kloof tussen de lagere en hogere klasse steeds groter wordt. Daarenboven blijven leerlingen die cognitief sterk zijn, maar tegelijkertijd ook technisch vaardig zijn vaak hangen in het ASO, dat beter wordt geacht (De Rick, 2010; Smet, 2010).



*Figuur 3: Het watervalstelsel*



#### **2.4. Draagkracht van secundaire scholen**

Het huidige secundair onderwijs heeft zijn voor- en nadelen. Voor hier al dan niet veranderingen worden doorgevoerd, dient de draagkracht binnen de scholen in acht genomen te worden. De Fraine (2007) definieert de draagkracht van een school als de mate waarin een school weet om te gaan met impulsen die op haar afkomen. De twee belangrijkste invloeden op deze draagkracht zijn enerzijds het onderwijsbeleid en anderzijds het leerlingenpubliek. Zo werken sommige scholen in moeilijker omstandigheden dan andere. Er zijn ook grenzen aan de draagkracht van de school. Wanneer scholen te zwaar belast worden, zullen zij hun draagkracht overschrijden en is de school bijgevolg niet meer in staat degelijk te functioneren met als gevaar dat de kwaliteit van het onderwijs hieronder lijdt (De Fraine, 2007). Verhaege (1996) definieert de draagkracht compacter. Hij definieert draagkracht in termen van zorg voor een verscheidenheid aan leerlingen (Verhaege, 1996).

Deze draagkracht meten is niet evident. Het principe van CHAT - wat de leidraad doorheen dit theoretisch kader vormt - biedt eveneens perspectief op de draagkracht van een secundaire school. CHAT heeft oog voor het verleden, het heden en de toekomst. Tevens worden de socioculturele context en de sociale entiteiten die hiermee gepaard gaan in acht genomen. Op deze manier poogt dit onderzoek de schoolcultuur en de draagkracht te schetsen.

Naast CHAT, gebruikt dit onderzoek eveneens CBAM om de draagkracht te schetsen. Het Concerns-Based Adoption Model polst naar het bewustzijn van een innovatie alsook naar de bekommernissen van leraren, de wijze van samenwerking en het schoolmanagement (Evans & Chauvin, 1993). De resultaten hiervan tonen aan of de draagkracht binnen de school sterk genoeg is om hervormingen door te voeren. Wanneer de draagkracht van een school overschreden wordt, zijn er twee mogelijke oplossingen; enerzijds een verlaging van de draaglast of anderzijds een versterking van de draagkracht. De draaglast verminderen kan door bijvoorbeeld leerlingen te weigeren. De draagkracht versterken kan door het beleidsvoerend vermogen van de school te optimaliseren, evaluaties te houden en regelmatig te reflecteren, samen te werken met andere ondersteunende relaties, of door andere bijkomende middelen (De Fraine, 2007). Deze factoren lijken irrelevant maar zijn van cruciaal belang bij het doorvoeren van een vernieuwing omdat ze bepalend zijn voor het succesvol implementeren van deze (Mooijman, 2008).

### 3. Toekomst: geplande onderwijshervormingen

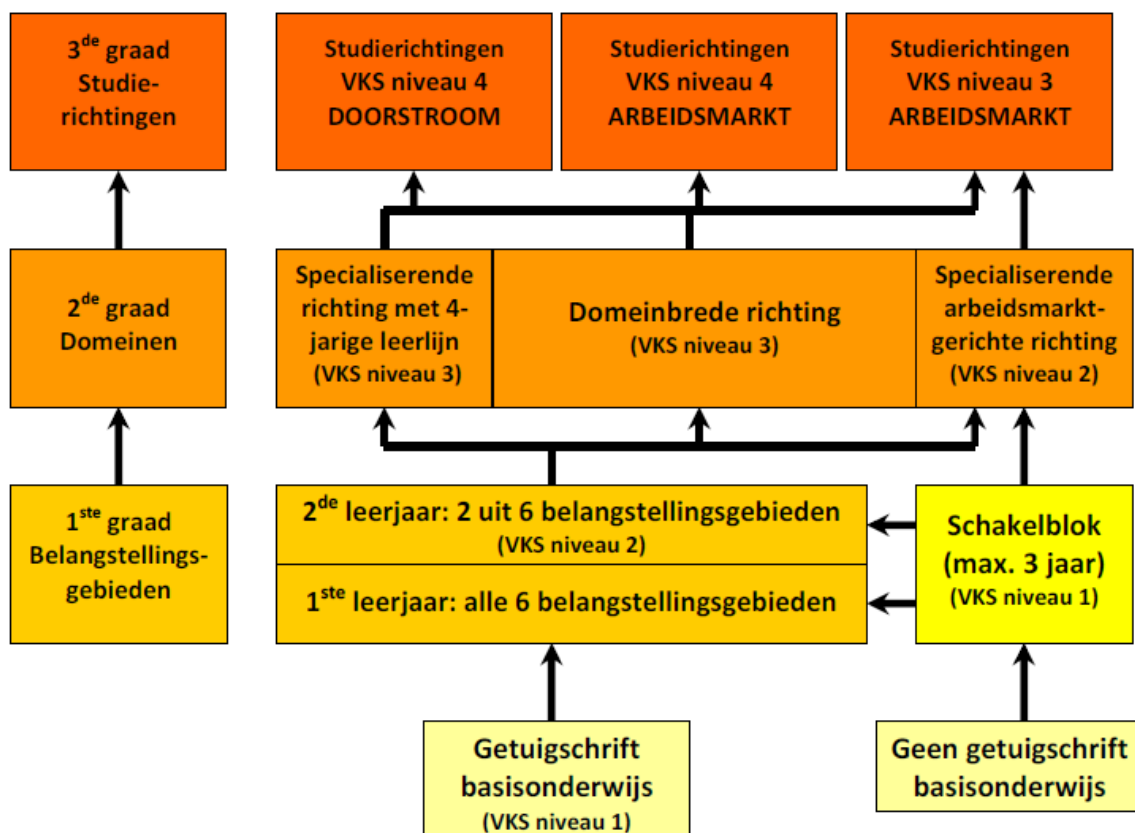
"Het Vlaamse secundair onderwijs moet ervoor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven."  
 – Smet (2010, p.15).

#### 3.1. Hervormingsplannen

De hervormingen omvatten verscheidene innovaties. In dit onderzoek ligt de voornaamste focus op de afschaffing van de huidige indeling en de organisatie van een brede eerste graad. Daarnaast wordt er kort op enkele gerelateerde innovaties ingegaan (Commissie Monard, 2009; Smet, 2010).

##### 3.1.1. Afschaffen huidige indeling ASO/TSO/KSO/BSO

Huidig minister van onderwijs Smet (2010) pleit voor een overstap naar een systeem waarbij de leerlingen eerst twee 'algemene' jaren volgen en iedere leerling niet alleen kennis, maar ook vaardigheden en attitudes ontwikkelt. Deze drie componenten spelen op elkaar in en ondersteunen elkaar. Iedereen heeft naast beroepscompetenties ook wetenschappelijke, persoonlijke en sociale competenties nodig om optimaal te kunnen functioneren in de maatschappij. Deze algemene jaren bieden de leerlingen de kans om uitgebreid kennis te maken met alle mogelijke domeinen voor ze een keuze moeten maken (Smet, 2009-2010).

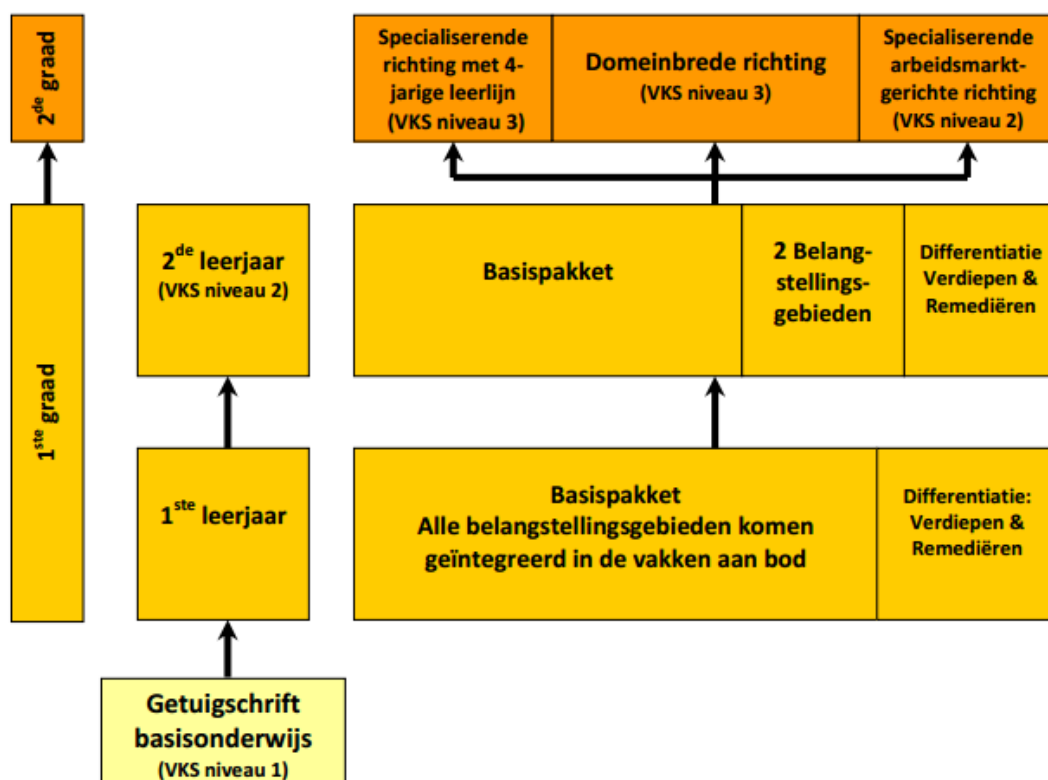


Figuur 4: Structuur van het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010, p.31)

Zoals hierboven is weergegeven wordt de bestaande structuur met drie graden behouden in het vernieuwde systeem. Er wordt echter afgestapt van de huidige onderwijsvormen. De huidige opdeling versterkt volgens Smet (2010) grote sociale ongelijkheden. Een studiekeuze op jonge leeftijd versterkt namelijk de impact van het sociale milieu (De Meyer, Pauly, & Van de Poele, 2004). Bovendien is de neurologische ontwikkeling van jongeren op 12-jarige leeftijd hier nog niet rijp voor (OECD, 2007). Door het inbouwen van diverse keuzemomenten in de nieuwe structuur wordt de ontwikkeling van keuzebekwaamheid bij leerlingen bevorderd (Smet, 2010).

### 3.1.2. Een brede eerste graad

De grootste aanpassing in het vernieuwde systeem wordt waarschijnlijk doorgevoerd in de eerste graad van het secundair onderwijs. Formeel is dit een feit, niettegenstaande wordt die in de praktijk ingericht afhankelijk van de onderwijsvormen die de school aanbiedt (zie 2.3.3). In het nieuwe secundair onderwijs van minister Smet zal de lagere school als het ware met twee jaar uitgebreid worden en krijgen alle leerlingen hetzelfde basispakket aangeboden. Dit zal op zijn beurt tot een afzwakking van het huidige watervalstelsel moeten leiden, daar leerlingen voldoende inhoudelijke basis meekrijgen in de eerste graad die hen de kans biedt om vanaf de tweede graad een doordachte keuze te maken (Smet, 2010). Het expertisenetwerk School of Education (2011) waarschuwt dat er niet louter een verschuiving mag komen van het watervalstelsel van de eerste graad naar de twee andere graden (School of Education, 2011). De brede eerste graad zou er als volgt uitzien:



Figuur 5: Structuur van de eerste graad in het hervormde secundair onderwijs (Smet, 2010, p.32)

Het basispakket van het eerste leerjaar omvat een geheel van vakken die alle leerlingen volgen. Deze vakken gaan van wiskunde en Engels tot klassieke cultuur. Daarnaast is er ruimte voor differentiatie en kunnen leerlingen voor bepaalde vakken remediëren of zich gaan verdiepen. In het tweede leerjaar komt hetzelfde basispakket aan bod, maar wordt de ruimte voor differentiatie groter en kunnen leerlingen naast het verplichte basispakket kiezen uit twee belangstellingsgebieden waarin ze zich kunnen specialiseren. Er zijn zes belangstellingsgebieden waaruit ze kunnen kiezen: (1) Techniek en wetenschappen; (2) Natuur en wetenschappen; (3) Welzijn en sociale wetenschappen; (4) Handel en economische wetenschappen; (5) Creatie en kunst en (6) Taal en letterkunde. Deze belangstellingsgebieden zijn een weergave van de uiteenlopende aspecten in de samenleving. De overheid zal per belangstellingsgebied een aantal verplichte vakken bepalen. Binnen deze belangstellingsgebieden ligt de klemtoon op het verwerven van kennis die de leerlingen zal helpen bij het maken van een keuze in de tweede graad (Smet, 2010).

### **3.1.3. Gelijke kansen**

Verder staat er in de oriëntatienota over deze onderwijshervorming dat er veel belang gehecht wordt aan gelijkheid (Smet, 2010). Zo staat er dat de hervorming de eerste stap is naar het wegwerken van het verschil in leerresultaten van "de beste" en de "minder presterende" jongeren door het invoeren van de brede eerste graad. Het handhaven van een hoogstaand secundair onderwijs en het doorbreken van de ongelijkheid tussen de leerlingen worden omschreven als focuspunten voor de toekomst. Als motivatie wordt de maatschappelijke context van de huidige kennissamenleving aangehaald (Smet, 2009-2010).

Begeleiding gaat een steeds grotere rol spelen wanneer de geplande hervormingen plaatsvinden. Individuele trajecten en differentiatie zullen geen uitzondering meer zijn. Naast de gemeenschappelijke uren komen er extra remediërings- of verdiepingsuren bij. Daarnaast is er aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding. Van iedere leerling wordt verwacht dat hij een dagboek bijhoudt, zo kan de hulp op zorg gericht gegeven worden (Commissie Monard, 2009; Smet, 2010). Het doel van de hervormingen is het garanderen van kwalitatief hoogstaand onderwijs. Op die manier zal er actief gewerkt worden aan datgene waar de GOK-leerkracht zich nu mee bezig houdt. Het vereist minstens evenveel inspanningen om persoonlijke begeleiding en aandacht voor leerlingen te garanderen in een systeem van kleine klasgroepen. Door de hervormingen zal er meer coherentie zijn om voor alle leerlingen te differentiëren (Vlaamse Jeugdraad, 2010).

### **3.1.4. Competentiegericht onderwijs**

In beleidsnota onderwijs 2009-2014 wordt er gestreefd naar onderwijs in functie van competenties (Smet, 2010). Competentiegericht onderwijs besteedt niet alleen aandacht aan de opbouw van de onderliggende en noodzakelijke kennis en vaardigheden, maar onderzoekt evenzeer via welke taken een competentie verworven kan worden (VLOR, 2008). Deze handelings- en taakgerichtheid vormt de belangrijkste bouwsteen van competentiegericht onderwijs (Valcke, 2008).

Minister Smet (2010) onderscheidt vier vormen van competenties: (1) sociale competenties; (2) persoonlijke competenties; (3) beroepscompetenties en (4) wetenschappelijk competenties. De basis voor dit competentiegericht onderwijs werd in april 2009 reeds gelegd door toenmalig

minister van onderwijs Vandenbroucke (Op 't Eynde, Florquin, & Michiels, 2010). Dit competentiegericht onderwijs zou doorgevoerd worden door de huidige onderwijsstructuur volledig om te gooien en het ASO, TSO, KSO en BSO af te schaffen. In ruil zal er gewerkt worden met belangstellingsgebieden. Iedere studierichting behoort tot één van deze belangstellingsgebieden (Commissie Monard, 2009; Op 't Eynde et al., 2010).

Smet wil in 2014 het decreet voor deze hervormingen laten goedkeuren (Smet, 2010). De VLOR (2008) pleit voor een stapsgewijze implementatie van deze hervormingen waarbij er vertrokken wordt vanuit een gemeenschappelijke visieontwikkeling waarin alle onderwijsfactoren van de school aan bod komen. Hiernaast hoopt de VLOR dat competentieontwikkelen onderwijs tot meer motiverende leeromgevingen leidt, iets wat de Koning Boudewijnstichting (2011) ook in overweging neemt. Beiden vragen weliswaar blijvende aandacht voor sociaal achtergestelde groepen (Koning Boudewijnstichting, 2011; VLOR, 2008).

### **3.1.5. Andere aspecten**

Wat de autonomie van de scholen betreft zal de overheid, wanneer de hervormingen worden doorgevoerd, het verplichte vakkenpakket en de vakken per belangstellingsgebied bepalen. In de brede eerste graad kiest de school enkel het differentiatiepakket, het grote basispakket wordt bepaald door de overheid (Smet, 2010). Dit loopt gelijk met het huidige systeem, waarin de overheid de eindtermen vastlegt. De autonomie van de scholen schuilt voornamelijk in het pedagogisch project van de scholen. De scholen behouden ook na de hervormingen deze vrijheid en blijven in staat om de opgelegde materie vanuit de overheid volgens hun eigen inzichten, hun eigen draagkracht en hun beleidsvoerend vermogen uit te voeren (Verschuieren, 2005). Verder blijft het huidige systeem van oriënteringsattesten behouden, maar zittenblijven dient wel vermeden te worden, aangezien dit vaak niet zinvol blijkt (Belfi, Goos, Lamote, & Van Damme, 2010). De belangstellingsgebieden uit de eerste graad vertakken zich in de tweede graad in een aantal domeinen, terwijl de derde graad uitsluitend uit specialiserende en kwalificerende richtingen bestaat waarin de leerling voor één specialisatie kiest. Tenslotte pleit de minister voor een goed uitgebouwd leervolgsysteem om de leerlingenbegeleiding te optimaliseren (Smet, 2010).

## **3.2. Context van de hervormingsplannen**

### **3.2.1. *Initiatief***

Wanneer er een vernieuwing geïmplementeerd wordt, vindt er een verandering plaats. Deze verandering omschrijft Passenheim (2010) als een wijziging van strategie in een bedrijf, organisatie of cultuur. De verantwoordelijke voor het secundair onderwijs alsook voor de hervorming hiervan, is de Vlaamse overheid. Op Vlaams niveau omvat het Beleidsdomein Onderwijs en Vorming: de onderwijsadministratie, de minister van Onderwijs en tenslotte de VLOR, die fungeert als strategische adviesraad (European Commission, 2009/2010). Voormalig minister van onderwijs Vandenbroucke bracht in 2008 een commissie samen, onder leiding van Monard, die de opdracht kreeg om een vernieuwde toekomstvisie uit te werken voor het secundair onderwijs. Het eindresultaat van deze werkgroep is de nota "Kwaliteit en kansen voor elke leerling" waarin het voorstel van de Commissie Monard wordt beschreven (Commissie Monard, 2009). Huidig minister van onderwijs en partijgenoot van Vandenbroucke, Smet, heeft het voorstel van de Commissie Monard opgenomen in zijn beleidsnota en bouwt hierop verder in zijn oriëntatienota "Mensen doen schitteren" (Smet, 2010). Er is derhalve sprake van een top-down proces.

Bij het voeren van het beleid houdt dit concreet in dat er van bovenaf, vanuit de beleidsmakers naar beneden toe wordt gestuurd (Matland, 1995). Volgens Passenheim is er steeds een reden tot verandering. De motieven voor vernieuwing in het onderwijs zijn volgens Smet (2010) de huidige knelpunten: het groot aantal zittenblijvers, te veel schoolverlaters zonder kwalificatie, het watervalstelsel en het grote verschil in de leerresultaten van de best en minder presterende leerlingen. Om al die redenen heeft het huidige onderwijssysteem nood aan een strategiewijziging (Passenheim, 2010; Smet, 2010). Dergelijke verandering doorvoeren kan door middel van top-down of bottom-up. Bij dit laatste ontstaat een vernieuwing vanuit een lokaal initiatief. Deze aanpak houdt eveneens voor- en nadelen in (Dye, 2001).

Onderzoek naar top-down strategieën op de werkvloer toont dat een top-down geïmplementeerd beleid niet altijd leidt tot verandering van de feitelijke situatie op de werkvloer (Peters, de Bruijn, Bakker, & van der Heijden, 2011). De participerende stakeholders worden vaak onvoldoende betrokken bij een topproces waardoor de feitelijke implementatie niet het nodige effect bereikt (Peters et al., 2011). Matland (1995) somt eveneens drie nadelen op van een top-down benadering; (1) beleidsmakers vertrekken steeds vanuit wettelijke taal, hierdoor worden eerder genomen acties vaak over het hoofd gezien; (2) de verandering wordt dikwijls beschouwd als een louter administratief proces of de politieke aspecten worden genegeerd of geëlimineerd; en (3) er ligt een sterke nadruk op het statuut van de beleidsmakers als belangrijke actoren. Er zijn dus verscheidene struikelblokken bij een top-down verandering waar het beleid rekening mee dient te houden indien het wenst dat deze vernieuwing slaagt (Dye, 2001; Matland, 1995). In de volgende paragraaf spitsten we toe op het beleid en de politieke actoren die dit hele hervormingsproces sturen.

### **3.2.2. Politiek kader**

De hervormingsplannen van minister Smet laten het Vlaamse politieke landschap niet onberoerd. Aan de hand van artikelen in de Vlaamse media en de opinies van onderwijsjournalist Martens en voorzitter van de onderwijscommissie Bouckaert, verkregen via twee semi-gestructureerde interviews, wordt in dit deel het dynamische karakter van de hervormingen geschetst.

Wanneer Smet in 2010 zijn oriëntatienota publiceert is het aanvankelijk rustig in het politieke landschap. Hier en daar verschijnen reacties in de pers, maar vanuit de partners van de Vlaamse Regering (SP.A, CD&V en N-VA) blijven reacties uit. Daarnaast publiceert het katholieke net, een belangrijke speler binnen het Vlaamse onderwijs, in mei 2012 haar eigen nota die sterk aansluit bij minister Smets' nota (Smet, 2009; Smits, 2012).

Bij implementatie van een nieuw systeem door middel van top-down wordt vaak eerst globaal gewerkt om daarna toe te spitsen op details (Matland 1995). Dit is eveneens zo bij de oriëntatienota van Smet, die bij sommigen vraagtekens oproept over de praktische uitwerking van de hervormingen. Terwijl iedereen vol spanning wacht op de beloofde en meer concrete conceptnota van minister Smet borrelt het protest over zijn plannen in de media op. De druppel die de emmer doet overlopen is, volgens Martens, een uitspraak van minister Smet over het afschaffen van het B-attest. Kort daarna uit coalitiepartner N-VA haar ongenoegen over de plannen van minister Smet. In een persbericht deelt zij mee niet te geloven in de aanpak van de nota Monard. Zij publiceert prompt haar eigen nota (Vermeiren, Celis, Van Dijck, & Segers, 2012). Journalist Martens wijt dit aan het onvoldoende terugkoppelen naar de meerderheidspartijen.

Een storm van protest en discussie ontwaakt in de media. Eind augustus 2012 schrijft Martens een artikel voor Knack met als titel "De minister is veel krediet kwijt". De plannen van Smet hebben aan geloofwaardigheid verloren (Martens, 2012). Zijn aanhangers blijven op hun honger zitten en zijn tegenhangers geloven niet meer in een grote hervorming. Tevens verwerpt de denktank Itinera het idee van een brede eerste graad (Eckert, 2012). Zelfs de heer Monard nuanceert zijn eigen nota en wil niet langer een "big bang" in het onderwijs (Ysebaert, 2012), al gelooft deze laatste nog steeds sterk in zijn nota, aldus Martens.

**Mei 2008:** Opstart  
Commissie Monard

**April 2009:** Publicatie  
voorstel van de  
Commissie Monard

**September 2010:**  
Publicatie  
oriëntatienota  
hervorming secundair  
onderwijs van Pascal  
Smet

**Maart 2012:** In een  
interview met Knack  
stelt minister Smet  
zijn plannen voor

**Mei 2012:** Publicatie  
nota van het VVKSO

**Augustus 2012:** Na  
een uitspraak van  
minister Smet over  
het afschaffen van het  
B-attest ontluikt er  
protest op zijn  
plannen

**15 november 2012:**  
Georges Monard  
nuanceert zijn eigen  
nota

**26 november 2012:**  
Minister-president Kris  
Peeters fluit Pascal  
Smet terug.

Op 26 november 2012 deelt Vlaams minister-president Peeters mee dat de nota van minister Smet opzij wordt geschoven. Hij pleit voor een stapsgewijze hervorming van het secundair onderwijs, maar betuigt zijn steun aan minister Smet (Ysebart & Tegenbos, 2012). Amper één dag later getuigt Smet dat hij verder blijft werken aan zijn hervormingsplannen (Goethals, 2012). Er breekt een hevig debat los in het Vlaams Parlement, waarbij een emotionele Smet, ondanks de vele kritiek, volhardt in zijn plannen. Op 2 december 2012 betuigt Mieke Van Hecke, hoofd van het katholieke net, haar blijvende steun voor de plannen van Smet in het politiek actualiteitsprogramma De Zevende Dag op de openbare omroep.

Volgens de heer Bouckaert heerst er op dit moment verdeling over het hervormingsverhaal. Enerzijds staan Groen en SP.A nog steeds achter een grootschalige hervorming zoals deze uitgetekend werd door de Commissie Monard, Bouckaert noemt deze de "onderwijsegalaristen", terwijl coalitiepartner N-VA zich distantieert van deze nota. LDD is evenmin voorstander van de hervormingen van Smet. Open VLD situeert zich ergens tussen beide, aldus Bouckaert. Coalitiepartner CD&V spreekt zich niet uit over hele kwestie.

Ondanks het feit dat de visie over de toekomst van ons onderwijs sterk verschilt bij de Vlaamse partijen is er consensus dat er verandering moet komen. Bouckaert wil geen brede eerste graad creëren en wil de huidige onderwijsvormen liever niet afschaffen. Hij wil deze wel herinrichten en herbenoemen. Een grootschalige verandering van het secundair onderwijs blijft volgens Bouckaert en Martens voorlopig uit. Op 24 april 2013 wordt bekend gemaakt dat de hervormingen van Smet niet voor deze legislatuur zullen zijn. Smet zou eind mei wel een nieuw masterplan publiceren voor het secundair onderwijs (Brinckman, 2013). Op 30 april 2013 schrijft Monard in een opiniestuk in De Standaard dat niet hervormen schuldig verzuim is (Monard, 2013).

Dat er iets moet veranderen binnen het Vlaamse onderwijslandschap is duidelijk, hoe deze hervorming invulling zal krijgen is echter nog onzeker. Indien Smet nog iets wil realiseren moet hij echter voor de zomer van 2013 "iets" publiceren, zeggen zowel Martens als Bouckaert; 2014 is immers een verkiezingsjaar en de resultaten van die verkiezingen kunnen alles omgooien.

**Februari 2013:**

*Minister Smet gaat op studiereis naar Canada om het onderwijs daar te bestuderen*

**5 maart 2013:**

*De onderzoeker van deze masterproef heeft een gesprek met onderwijsjournalist Patrick Martens*

**12 maart 2013:**

*De onderzoeker van deze masterproef heeft een gesprek met de voorzitter van de Vlaamse Onderwijscommissie Boudewijn Bouckaert*

**28 maart 2013:**

*De Vlaamse regering bereikt consensus over het invoeren van grotere scholengroepen*

**24 april 2013:**

*De Vlaamse regering voert een grootschalige hervorming van het secundair onderwijs voor deze legislatuur definitief af. Smet kondigt aan dat er eind mei 2013 een nieuwe nota verschijnt*



# DEEL 2: ONDERZOEKSMETHODE & OPZET

## 1. Inleiding

*"Een vraagstelling geeft niet alleen weer wat het onderzoeksonderwerp is, maar bakent het onderzoek ook in andere opzichten af."* - Van Thiel (2010, p.10)

Voorafgaand aan de onderzoeksresultaten wordt in dit deel het methodologisch kader toegelicht. Deze masterproef is een verkennend kwalitatief onderzoek. Hiervoor zal er gebruik gemaakt worden van case study. Bij case study wordt een casus, een secundaire school in dit onderzoek, vanuit verschillende invalshoeken in kaart gebracht (Baxter & Jack, 2008). Vooraleer de onderzoeksmethode en -instrumenten worden toegelicht worden de onderzoeksvragen geformuleerd. De hoofdvraag, zoals reeds vermeld in de inleiding, luidt als volgt:

*Wat is de draagkracht binnen secundaire scholen om de geplande hervormingen van minister van onderwijs, Pascal Smet, te realiseren?*

Op basis van de geraadpleegde literatuur en theoretische kaders worden bijkomende onderzoeksvragen gesteld om inzicht te krijgen in de individuele casussen:

- Wat is de structuur van de school?
- Welke knelpunten ervaart de school?
- Hoe is de schoolcontext georganiseerd?
- Welke ondersteunende randvormen zijn er aanwezig?
- Wat is de visie van de leraren op de gewenste hervormingen van Smet?
- Wat is de visie van de leerlingen op de gewenste hervormingen van Smet?
- Wat is de visie van de directie op de gewenste hervormingen van Smet?
- Hoe bereiden leraren zich al dan niet voor op de hervormingen van Smet?

## 2. Procedure

---

*"Qualitative case study methodology provides tools for researchers to study complex phenomena within their contexts."* – Baxter en Jack (2008, p. 544)

Case study is nooit veralgemeenbaar, de resultaten van deze masterproef zijn niet representatief voor andere situaties buiten de casussen. Case study is een vorm van diepteonderzoek, men gaat zoveel mogelijk informatie verzamelen om een zo ruim en grondig mogelijk beeld te krijgen van de situatie (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2009). Dit kadert opnieuw binnen CHAT, waarin er aandacht wordt geschonken aan de context en de entiteit van een geval. Een secundaire school en alles wat erbij hoort is niet louter een opsomming van activiteiten en individuen. Het is een geheel, een keten van acties in een bepaalde culturele context. In dit onderzoek wordt de school in zijn context onderzocht (Foot, 2011).

Een ander theoretisch kader dat aan bod komt binnen de gehanteerde onderzoeksmethodologie is het Concerns-Based Adoption Model (CBAM). Wanneer een vernieuwing wordt doorgevoerd ondergaan de betrokken actoren volgende stadia: (0) bewustwording van de innovatie [awareness]; (1) leergierig naar de inhoud van de vernieuwing [informational]; (2) persoonlijke effecten [personal]; (3) treffen van voorbereidingen [management]; (4) omgaan met de gevolgen [consequences]; (5) overleg met andere collega's [collaboration] en (6) reflecteren over de verandering [refocusing] (Evans & Chauvin, 1993). Aandacht geven aan de opinies en bekommernissen van leraren wanneer zij kennismaken met vernieuwing zorgt ervoor dat zij die vernieuwing correct en succesvol gaan toepassen (Loucks & Pratt, 1979). Hierbij moeten beleidsmakers rekening houden met het feit dat verandering een proces is, geen gebeurtenis. Daarnaast is verandering een persoonlijke ervaring. Tenslotte brengt verandering ontwikkelingsgroei in zowel gevoelens als vaardigheden met zich mee (Loucks & Pratt, 1979; Passenheim, 2010).

Case Study is heel complex en bestaat uit verschillende onderdelen (Baxter & Jack, 2008). Concreet omvat de gevalstudie in dit onderzoek: interviews, documentenanalyse, vragenlijsten en focusgroepen met verschillende actoren die deel uitmaken van de school. Deze worden in het volgende luik elk afzonderlijk behandeld. Iedere participerende school aan dit onderzoek wordt benaderd als casus. In het derde en laatste luik van dit deel worden de respondenten weergegeven aan de hand van een casusprofiel.

### 3. Instrumenten

---

*"Gevalsstudies betreffen altijd een gering aantal situaties, maar de situaties worden wel zeer uitgebreid bestudeerd."* – Van Thiel (2010, p.23)

#### **2.1. Documentenanalyse**

Iedere secundaire school dient enkele verplichte documenten op te stellen, gaande van een pedagogische visie en een organogram van het personeel tot een jaaractieplan en dergelijke meer (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2012). Deze documenten dienen in de eerste plaats om voor te leggen aan inspectie en overheidsinstellingen, maar kunnen ook heel nuttig zijn om het globaal beeld van de school te schetsen. In dit onderzoek worden volgende documenten onder de loep genomen: het pedagogische project, het organogram van de school en het nascholingsplan.

#### **2.2. Interview**

Op iedere school worden de directie en een aantal leerkrachten geïnterviewd. Het interview volgt dezelfde structuur als de literatuurstudie van dit onderzoek, gebaseerd op CHAT. Eerst is er aandacht voor het huidige systeem en haar kenmerken, daarna wordt er naar de toekomst van het onderwijs gekeken. Tenslotte wordt er kort toegespitst op het verleden om te kijken of de respondent ervaring met vernieuwing heeft. Hierin zit CBAM geïntegreerd, dit model biedt de kans dat de betrokken actoren hun zorgen kunnen uiten over de veranderingen die plaatsvinden: hebben de respondenten zich reeds geïnformeerd naar wat deze vernieuwing inhoudt? Denken ze na over de persoonlijke effecten van deze innovatie? Bereiden ze zich voor? Etcetera (Evans & Chauvin, 1993).

#### **2.3. Vragenlijsten**

De leerlingen van de desbetreffende casus worden bevraagd aan de hand van een korte vragenlijst. Deze vragenlijst steunt op CHAT door te polsen naar het reeds afgelegde onderwijsparcours van de leerlingen, hun huidige onderwijssituatie en de manier waarop zij staan tegenover de toekomstvisie van minister Smet op onderwijs.

#### **2.4. Focusgroepen**

De focusgroepen hebben een tweeledige functie. Enerzijds dienen deze om de sociale context en structuur van de school te schetsen. Een school en haar leden vormen een dynamische omgeving. Volgens CHAT en CBAM, die informeren naar de socioculturele context alsook naar de omgeving, samenwerking en management van de school, worden de leerlingenbegeleiders bevraagd in een eerste focusgroep en de vakgroepvoorzitters in een tweede focusgroep. Vanuit dit perspectief wordt er gevraagd naar de organisatie, structuur en werking van de leerlingenbegeleiding en de vakgroepen alsook naar eventuele moeilijkheden waarmee de school geconfronteerd wordt. Dit biedt de kans om de draagkracht van de school te schetsen. Anderzijds hebben de focusgroepen dezelfde functie als de individuele interviews. Gekaderd binnen CHAT en met aandacht voor de bekommernissen van de leraren (CBAM) wordt er gepolst naar de huidige situatie en naar het toekomstbeeld van het secundair onderwijs.

### 3. Onderzoekspopulatie

"As for integrating evidence, interview segments from different respondents but on the same topic should be integrated" – Yin (1981, p. 60)

#### 3.1. Selectie van respondenten

De onderzoekspopulatie bestaat uit vier secundaire scholen en hun leden, gelegen in Oost-Vlaanderen binnen een straal van vijf kilometer. Omwille van de niet-generaliseerbaarheid is case study een beperkte onderzoeksmethode. Om hieraan tegemoet te komen kiest dit onderzoek voor vier diverse scholen. Verschillende scholen werden gecontacteerd, de uiteindelijke selectie gebeurde op basis van bereidwilligheid. In deze paragraaf volgt een kort overzicht.

#### 3.2. Overzicht respondenten

Tabel 1: Overzicht respondenten

RESPONDENTEN					
	Individueel interview met directie	Aantal individuele interviews met leerkrachten	Aantal deelnemers focusgroep leerlingen-begeleiding	Aantal deelnemers focusgroep vakgroep-voorzitters	Aantal vragenlijsten ingevuld door de leerlingen
CASUS A	✓	5	6	3	152
CASUS B	✓	12	2	5	148
CASUS C	✓	13	3	3	209
CASUS D	✓	12	/	/	163

### 3.3. Casusprofielen

Tabel 2: Overzicht casusprofielen

	CASUS A	CASUS B	CASUS C	CASUS D
<b>CASUSPROFIEL</b>	ASO	KSO	ASO	TSO & BSO
	GO! Onderwijs	Stedelijk onderwijs	Vrij Katholiek Onderwijs	Vrij Katholiek Onderwijs
	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad
	465 leerlingen	162 leerlingen	1090 leerlingen	466 leerlingen
	48 leerkrachten	43 leerkrachten	96 leerkrachten	61 leerkrachten
<b>RESPONDENTEN</b>	Interview met directie	Interview met directie	Interview met directie	Interview met directie
	Interviews met 5 leerkrachten	Interviews met 12 leerkrachten	Interviews met 13 leerkrachten	Interviews met 12 leerkrachten
	Focusgroep met 5 leerlingenbegeleiders	Focusgroep met 2 leerlingenbegeleiders	Focusgroep met 3 leerlingenbegeleiders	/
	Focusgroep met 3 vakgroepverantwoordelijken	Focusgroep met 5 vakgroepverantwoordelijken	Focusgroep met 3 vakgroepverantwoordelijken	/
	Vragenlijst afgenomen bij 152 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 148 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 209 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 163 leerlingen

# DEEL 3: ONDERZOEKSRISULTATEN

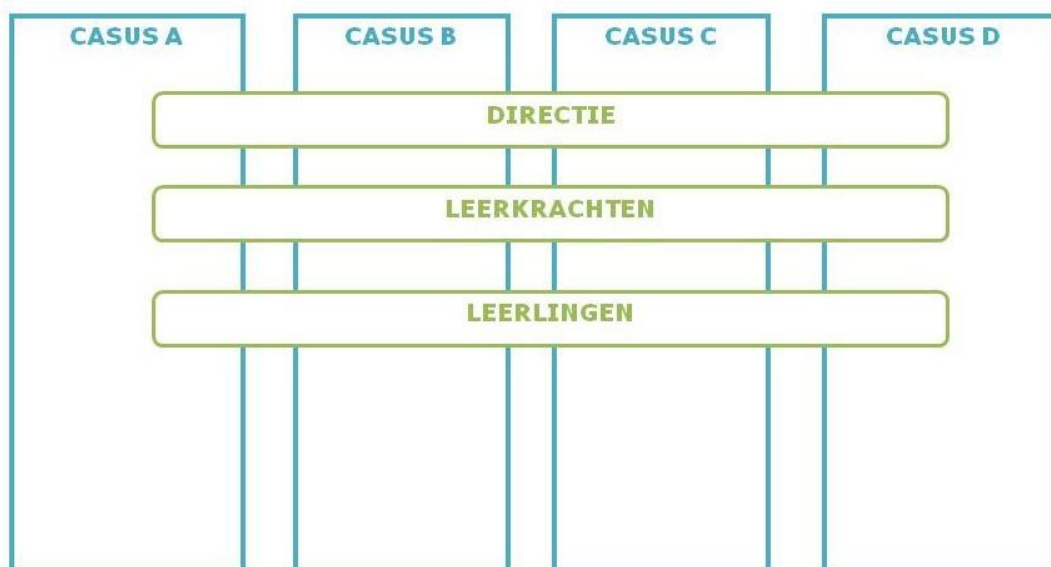
## 1. Inleiding

*"An illustrative case study is a descriptive account of the main characteristics of a real world example to clarify an idea or reinforce an argument."* - Commonwealth Secretariat (2010, p.2)

In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven. Op basis van de verzamelde gegevens wordt gepoogd een antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Dit deel heeft als doel om enerzijds inzicht te krijgen in de afzonderlijke casussen. Dit gebeurt door een verticale analyse. Deze verticale analyse omvat een beschrijving van de huidige schoolstructuur en hoe deze school naar de toekomst kijkt. Op deze manier wordt de schoolcultuur en draagkracht binnen iedere casus geschetst. De bevindingen zijn gebaseerd op documentenanalyse van de school, interviews met leerkrachten en directie, een focusgroep met de leerlingbegeleiding alsook met enkele vakgroepverantwoordelijken en tenslotte op basis van de vragenlijsten bij leerlingen.

Anderzijds heeft dit luik als doel om de casussen onderling te vergelijken door middel van een horizontale analyse. In deze analyse worden de directie, leerkrachten en leerlingen van de scholen naast elkaar gezet. Dit onderdeel is gebaseerd op de codeboeken van de verzamelde data die kunnen worden teruggevonden in bijlage

Beide analyses gebeuren in lijn met CHAT; eerst worden de huidige scholen en hun voor- en nadelen geanalyseerd om vervolgens te luisteren hoe de scholen de toekomst van het secundair onderwijs zien binnen de context van de onderwijshervormingen. Vanuit CBAM is er telkens specifieke aandacht voor de voornaamste bekommernissen van de bevroagden.



Figuur 6: Visualisatie horizontale en verticale analyse

## 2. Verticale analyse

"It is important that the researcher describes the context within which the phenomenon is occurring as well as the phenomenon itself." - Baxter en Jack (2008, p. 555)

### 2.1. Casus A

#### 2.1.1. Schoolprofiel

<b>Koepel:</b>	Vlaams Gemeenschapsonderwijs (Go! Vlaanderen)	
<b>Aangeboden onderwijsvormen:</b>	Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)	
<b>Aangeboden richtingen:</b>	1 <sup>ste</sup> graad	Latijn Moderne Wetenschappen Latijn - Grieks ( <i>vanaf 2<sup>e</sup> jaar</i> )
	2 <sup>de</sup> graad	Grieks - Latijn Latijn A (optie Wiskunde - Wetenschappen) Latijn B (optie Moderne Talen) Economie A (optie Wiskunde - Wetenschappen) Economie B (optie Moderne Talen) Wetenschappen Humane wetenschappen A (optie Cultuur) Humane wetenschappen B (optie Moderne Talen)
	3 <sup>de</sup> graad	Grieks - Latijn Latijn - Wiskunde Latijn - Moderne Talen (optie 3u of 5u wiskunde) Economie - Wiskunde Economie - Moderne Talen (optie 3u of 5u wiskunde) Wetenschappen - Moderne Talen Wetenschappen - Wiskunde Wiskunde - Moderne talen Humane wetenschappen
<b>School in cijfers:</b>	Leerlingen:	465
	Directieleden:	2
	Leerkrachten:	48 (1/3 halftijds)
	Administratief personeel:	4

Figuur 7: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School A

### 2.1.2. Heden

Hoe is de schoolcontext georganiseerd?

Wat is de structuur van de school?

School A is met een gemiddelde van 450 leerlingen een kleine secundaire school. Dit wordt door de school zelf als één van haar sterktes ervaren. Naast kleinschaligheid, zijn kindgericht en kwaliteitsvol denken de andere twee kernpunten in hun visie. Hierbij aansluitend ijvert school A voor persoonlijk onderwijs. Directie en leerkrachten streven er naar alle leerlingen bij naam te kennen en persoonlijk te begeleiden. Het welbevinden van de leerling en leerkrachten wordt als prioritair beschouwd. Naast de intensieve leerlingenbegeleiding en het welzijn en welbevinden van leerkrachten en leerlingen staat participatie als derde pijler aan de basis van het algemeen beleid. Hiervoor probeert de directie bottom-up te werken. De directie vraagt hierbij flexibiliteit en brede inzetbaarheid van haar leerkrachten. Zo wordt er gewerkt met werkgroepen waarbij leerkrachten zich over bepaalde thema's op school buigen en zo naar een consensus streven. De leerkrachten zijn actieve spelers binnen deze school. Nascholing wordt beschouwd als een instrument voor een verantwoord personeelsbeleid. De directie beslist vanaf heden enkele bijscholingen te verplichten omdat zij merkt dat de leerkrachten die de nascholing het meest nodig hebben, vaak niet vrijwillig deelnemen. De directie staat centraal binnen de school, zij is zichtbaar op school en gemakkelijk bereikbaar voor alle leden van de school.

Een andere pijler van het pedagogisch project is onderwijs in functie van competenties. Hierbij staat de persoonlijkheid van de leerling centraal. Rond de leerling worden drie factoren geplaatst: (1) omgeving; (2) taakgerichtheid en (3) organisatiegerichtheid. In praktijk wordt dit competentiegericht leren onder meer toegepast door middel van alternatieve werkvormen en een interactief klasgebeuren. Zo wordt er aan projectwerking gedaan en worden er regelmatig nieuwigheden uitgetoet. Sociale vaardigheden spelen hierbij eveneens een belangrijke rol. Wanneer er dan wordt overgeschakeld op een klassieke wijze van evaluatie loopt het wel eens mis. Een werkpunt voor de school is het afstemmen van de alternatieve werkvormen op de wijze van evalueren. Dit kwam ook tot uiting tijdens de laatste doorlichting van de school in 2008. Er werd geconcludeerd dat het rendement - aantal leerlingen dat doorstromen naar hoger onderwijs en slagen - voor een ASO-school nogal aan de lage kant lag. Zowel de directie als de leerkrachten erkennen dit als een werkpunt en ijveren voor een betere afstemming tussen het klasgebeuren en evaluatiemomenten. Niet alle leerkrachten zijn het hier echter mee eens. Vier van de vijf bevroegde leerkrachten zouden liever terug naar meer kennisgericht onderwijs gaan.

*"Ik ben niet echt mee met het systeem van competentiegericht onderwijs. Ik pas het toe en ik vind dat ergens positief, maar om te zeggen dat dit de norm moet worden, dat vind ik volledig verkeerd."*

- Thomas, leerkracht casus A



## Welke ondersteunende randvormen zijn er aanwezig?

School A is voorzien van een uitgebouwde leerlingenbegeleiding. Meerdere leerkrachten zijn betrokken bij de leerlingbegeleiding zodat de leerling kan kiezen bij wie hij of zij terecht wil. De begeleiding betreft voornamelijk studiebegeleiding, leercontracten en leren leren, alsook socio-emotionele begeleiding. Verder is er een goede vakgroepwerking met aansluitend een overkoepelend overleg tussen de vakgroepverantwoordelijken.

## Welke knelpunten ervaart de school?

Wat de leerlingen betreft geven directie en leerkrachten foute oriëntatie aan als het grootste knelpunt voor de leerlingen. De oorzaak van dit probleem ligt volgens hen bij het onvoldoende opvolgen van adviezen door de leerlingen en hun ouders. Door middel van vragenlijsten wordt 1/3 van de leerlingen bevraagd (N=152). Dit levert volgende resultaten op:

Tabel 3: Knelpunten bij leerlingen Casus A

VARIABELE	CATEGORIE	N	%
Zitten-blijven	A = Nooit	101	66,45%
	B = Eén keer	46	30,26%
	C = Twee keer	5	3,29%
Motivatie studierichting	A = Omdat ik deze richting graag doe	79	51,97%
	B = Omdat mijn punten te laag waren voor de vorige richting	21	13,82%
	C = Omdat mijn ouders dit kozen voor mij	19	12,50%
	D = Omdat mijn vrienden in deze richting zitten	11	7,24%
	E = Andere	22	14,47%
Attestering	A = Altijd een A-attest	99	65,13%
	B = Eén keer B-attest	33	21,71%
	C = Twee keer B-attest	2	1,32%
	D = Eén keer C-attest	12	7,89%
	E = Combinatie van attesten	6	3,95%

Ruim 30% van de bevraagde leerlingen is reeds één of meerdere keren blijven zitten. De waterval is eveneens niet miniem, 35% van de leerlingen heeft reeds een B- en/of C-attest gekregen. Wanneer er wordt gevraagd waarom ze voor hun huidige richting hebben gekozen is dit slechts in de helft van de gevallen omdat ze deze richting effectief graag doen. Dit sluit aan bij de mening van de leerkrachten wanneer zij aangeven dat een groot deel van de leerlingen momenteel niet op hun plaats zitten. Het beter opvolgen van de adviezen is zowel volgens de directie als de leerkrachten een goede oplossing voor dit huidig probleem.

*"Er wordt heel vaak fout georiënteerd vanuit de basis."*

- Eline, leerlingbegeleider casus A

Tenslotte geven vier van vijf bevroegde leerkrachten een daling van het algemene kennisniveau aan. Dit wordt eveneens bevestigd tijdens de focusgroep door de vakgroepverantwoordelijken van zowel Germaans als Romaanse talen. De voornaamste oorzaak die zij hiervoor aangeven is de introductie van het competentiegericht onderwijs en de alternatieve werkvormen die de kennis verdringen. Eén leerkracht spreekt dit echter mondig tegen:

*"Krijg je niveauverlies? Moet je dat zo noemen? Neen, je krijgt iets anders in de plaats."*

- David, leerkracht casus A

### 2.1.3. Toekomst

De school staat eerder sceptisch tegenover de hervormingen van minister Smet. Zowel de directie als de leerkrachten zijn eerder achterdochtig dan enthousiast. De grootste bekommernis is dat de hervorming tot nivellering en vervlakking zal leiden. Ook de brede eerste graad die Smet wil inrichten kan hier op geen begrip rekenen, amper twee leerkrachten zijn hier voorstander van, elf leerkrachten zien dit absoluut niet zitten.

De directie van school A pleit voor meer middelen om tegemoet te komen aan de huidige knelpunten. Deze vraagt meer mensen, meer uren, bijkomende GOK-maatregelen zodat de school intern kan werken aan de knelpunten. De directie van deze school vreest dat het GO! achterop loopt op het katholieke net en klaagt voornamelijk het top-down proces aan. Onderwijsspecialisten staan te ver van het werkveld, aldus de directie van school A. Met uitzondering van het competentiegericht onderwijs zegt de directie van deze school resoluut 'neen' tegen de onderwijshervormingen zoals minister Smet ze ziet.

Tabel 4: Casus A: Toekomst onderwijs

Onderdeel	Omschrijving	N
Respondenten	A = Directie	1
	B = Leerkracht	5
	C = Leerlingbegeleider	5
	D = Vakgroepvoorzitter	3
Grootste voordeel hervorming	Meer kansen voor zwakke leerlingen	4
Grootste nadeel hervorming	Nivellering en vervlakking onderwijs	6
Brede eerste graad	Voorstander	2
	Tegenstander	11
Afschaffen huidige indelingen invoering belangstellingsgebieden	Voorstander	3
	Tegenstander	5

## 2.2. Casus B

### 2.2.1. Schoolprofiel

<b>Koepel:</b>	Stedelijk Onderwijs	
<b>Aangeboden onderwijsvormen:</b>	Kunstsecundair Onderwijs (KSO)	
<b>Aangeboden richtingen:</b>	2 <sup>de</sup> Graad	Audiovisuele Vorming Beeldende en Architecturale Kunsten
	3 <sup>de</sup> Graad	Architecturale- en Binnenhuiskunst Audiovisuele Vorming Toegepaste Beeldende Kunst Vrije Beeldende Kunst
<b>School in cijfers:</b>	Leerlingen:	162
	Directieleden:	1
	Leerkrachten:	43 (2/3 halftijds)
	Administratief personeel:	4

Figuur 8: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School B

### 2.2.2. Heden

Hoe is de schoolcontext georganiseerd?

Wat is de structuur van de school?

School B is in leerlingenaantal de kleinste deelnemer van dit onderzoek. De school werd opgericht door de stad waarin ze ligt en behoort dus tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. De school is een product van de fundamenteel democratische overtuiging dat verschillende opvattingen over mens en maatschappij in een gemeenschap naast elkaar kunnen bestaan. Onderwijs wordt voorzien met respect voor de opvattingen van de leerlingen en hun ouders.

In de pedagogische visie van deze school komt deze solidariteit en openheid terug. Leerlingen leren samenleven met anderen, met oog voor eerbied voor de eigen identiteit van de leerling. Sociale vaardigheden spelen hierin een belangrijke rol. Door groepsgebondenheid te creëren bij de leerlingen wordt sociale interactie en solidariteit tussen de leerlingen bevorderd. De school streeft naar emancipatorisch onderwijs. Dit wordt onder meer toegepast door leerlingen instrumenten aan te reiken die hun sociale zelfredzaamheid kunnen verhogen, het mondig en weerbaar maken van de leerlingen en ze laten inzien dat mensen individueel en collectief kunnen bouwen aan een zinvol leven zowel voor zichzelf als voor anderen. Aangezien deze school KSO voorziet, wil men de leerlingen laten leren in hun eigen creatieve vrijheid. Hierbij dienen ze wel hun verantwoordelijkheid te dragen en zich positief kritisch op te stellen om deel te nemen aan het maatschappelijk leven.

## Welke ondersteunende randvormen zijn er aanwezig?

School B betreft een kleine school met een compact lerarenkorps dat aangeeft onderling goed samen te werken. Er zijn jaarlijks enkele officiële vakgroepvergaderingen. Daarnaast vindt er voornamelijk informeel contact en overleg plaats. Het officieuze overleg heeft echter als nadeel dat de administratie soms wat achterop loopt, geven de leerkrachten toe. Vakoverschrijdend overleg vindt eveneens plaats in het kader van de geïntegreerde eindproef die de leerlingen dienen te maken. Sinds dit jaar werken ze ook met een tussentijdse vakoverschrijdende jury om de verschillende afdelingen te verrijken. De kleinschaligheid van de school en de compactheid van het lerarenkorps zorgt ervoor dat er een goede onderlinge samenwerking is tussen leerkrachten en directie. Voor de leerlingenbegeleiding zijn twee mensen aansprakelijk.

*"Het is een kleine school, iedereen kent iedereen, je komt allemaal in hetzelfde lokaal terecht. Als er iets op je lever ligt of als er dingen zijn die afgesproken worden, dan wordt dat eigenlijk niet echt heel officieel gedaan en dat is ook het snelst eigenlijk."*

- Sarah, vakgroepverantwoordelijke casus B

## Welke knelpunten ervaart de school?

Leerlingen van casus B hebben doorgaans geen eenvoudige schoolloopbaan achter de rug. Volgens de leerkrachten en directie is kunstsecundair onderwijs zelden een eerste keuze voor de leerlingen. Vaak gaan ouders niet meteen akkoord wanneer hun kind KSO wil volgen. Dit komt tot uiting in de vragenlijst bij de leerlingen. Op enkele afwezigen na, werd de gehele schoolpopulatie bevraagd (N=148). Bijna 45% van de leerlingen heeft schoolachterstand opgelopen. Ruim de helft van de leerlingen is pas in het kunstsecundair onderwijs beland nadat het elders niet lukte. Opvallend hierbij is dat de leerlingen doorgaans, al dan niet na enige vertraging, momenteel op hun plaats zitten en aangeven tevreden te zijn in hun huidige richting. Tevens kampen heel wat leerlingen met leerstoornissen of andere studieproblemen wat hun studieverloop niet eenvoudiger maakt, aldus de leerlingenbegeleiding.

Tabel 5: Knelpunten bij leerlingen Casus B

VARIABELE	CATEGORIE	N	%
Zitten-blijven	A = Nooit	84	56,76%
	B = Eén keer	47	31,76%
	C = Twee keer	16	10,81%
	D = Drie keer	1	0,68%
Motivatie studie-richting	A = Omdat ik deze richting graag doe	122	82,43%
	B = Omdat mijn punten te laag waren voor de vorige richting	16	10,81%
	C = Omdat mijn ouders dit kozen voor mij	0	0,00%
	D = Omdat mijn vrienden in deze richting zitten	3	2,03%
	E = Andere	7	4,73%
Attestering	A = Altijd een A-attest	65	43,92%
	B = Eén keer B-attest	39	26,35%
	C = Twee keer B-attest	11	7,43%
	D = Eén keer C-attest	9	6,08%
	E = Combinatie van attesten	24	16,22%

Directie en leerkrachten geven bijkomende knelpunten aan. In deze school spreken de taalleerkrachten eveneens van een daling van het algemene kennisniveau. De grootste bekommernis van de leerkrachten en directie op deze school is de infrastructuur die op verschillende vlakken verouderd is en het ICT-beleid dat tekortschiet. Er is een duidelijk tekort aan middelen. De oorzaak hiervan schuiven zij toe aan het stedelijke net waartoe deze school behoort.

### 2.2.3. Toekomst

Wanneer het aankomt op onderwijsvernieuwingen zijn de leerkrachten enerzijds kritisch en terughoudend, maar anderzijds beseffen de meeste dat er, gezien de huidige knelpunten, nood is aan verandering en staan ze open voor vernieuwing, zo lang deze niet ten koste zal zijn van hun KSO. Voornamelijk de brede eerste graad en het uitstellen van de studiekeuze ziet meer dan de helft van de bevroegde als een positief punt, dat tegemoet kan komen aan de huidige waterval.

Tabel 6: Casus B: Toekomst onderwijs

Onderdeel	Omschrijving	N
Respondenten	A = Directie	1
	B = Leerkracht	12
	C = Leerlingbegeleider	2
	D = Vakgroepvoorzitter	5
Grootste voordelen hervorming	A = Meer kansen voor zwakke leerlingen	5
	B = Uitstellen studiekeuze	5
Grootste nadeel hervorming	Nivellering en vervlakking onderwijs	7
Brede eerste graad	Voorstander	10
	Tegenstander	8
Afschaffen huidige indeling en invoering belangstellingsgebieden	Voorstander	8
	Tegenstander	7

De directie van school B ziet wel wat in de plannen van de minister wat het werken met talenten betreft. De maatschappij verandert, dus het onderwijs mag mee veranderen. De directie is ook voorstander van een brede eerste graad indien deze goed wordt aangeboden. Een bezorgdheid is wel dat als een theoretische school dit inricht deze misschien onvoldoende aandacht zal schenken aan technische- of kunstvakken.

*"Dat is zoals de winkelrekken in een supermarkt verzetten, je gaat uw winkelrekken verzetten en mensen gaan op een andere manier binnenkomen en daardoor ook andere producten zien staan. Door de structuren te veranderen ga je komen in afdelingen waar je anders niet zat en door te hergroeperen ga je de zaken die je logisch gezien bij elkaar horen, bij elkaar ook zetten."*

*"Als er nu niets komt, dan is er veel werk gedaan voor niets."*

– Lieve, directie casus B

## 2.3. Casus C

### 2.3.1. Schoolprofiel

<b>Koepel:</b>	Vrij Katholiek Onderwijs	
<b>Aangeboden onderwijsvormen:</b>	Algemeen Secundair Onderwijs (ASO)	
<b>Aangeboden richtingen:</b>	1 <sup>ste</sup> graad	Latijn Moderne Wetenschappen Latijn - Grieks ( <i>vanaf 2<sup>e</sup> jaar</i> )
	2 <sup>de</sup> graad	Grieks-Latijn A (4u wiskunde) Grieks-Latijn B (5u wiskunde) Grieks Latijn A (4u wiskunde) Latijn B (5u wiskunde) Economie A (4u wiskunde) Economie B (5u wiskunde) Wetenschappen Sportwetenschappen
	3 <sup>de</sup> graad	Grieks-Latijn Griek-Wiskunde (optie 6u of 8u wiskunde) Grieks-Moderne Talen Latijn-Wiskunde (optie 6u of 8u wiskunde) Latijn-Wetenschappen Latijn-Moderne talen Economie-Wiskunde Moderne talen-Wetenschappen Wetenschappen-Sport Economie-Moderne talen Wetenschappen-Wiskunde (optie 6u of 8u wiskunde)
<b>School in cijfers:</b>	Leerlingen:	1090
	Directieleden:	3
	Leerkrachten:	96
	Administratief en opvoedend personeel:	11

Figuur 9: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School C



### 2.3.2. Huidig onderwijs

#### Hoe is de schoolcontext georganiseerd?

#### Wat is de structuur van de school?

School C is met ruim duizend leerlingen de grootste school in dit onderzoek. Daarnaast voorziet deze school een groot aanbod aan studierichtingen binnen het ASO. De directie geeft aan dat de school en haar gebouwen momenteel hun maximumcapaciteit hebben bereikt. Ruimere infrastructuur alsook meer leerkrachten zijn welkom. De directie geeft echter aan dat het zoeken naar nieuwe leerkrachten niet evident is, zij geeft lerarentekort aan als een bijkomend knelpunt in het huidige secundair onderwijs

De school behoort tot het katholieke onderwijsnet van Vlaanderen en is tevens een congregationale school, wat wil zeggen dat zij een specifiek opvoedingsproject heeft. In het geval van deze school steunt het pedagogisch project op vier pijlers van het Ignatiaans opvoedingsproject. De eerste pijler is 'Zorg voor elke persoon'. Hiermee wil men de aandacht vestigen op de eigenheid van de leerling en diens socioculturele achtergrond. De tweede pijler 'Niet kwantiteit maar kwaliteit' vestigt de aandacht op de kwaliteit van de aangeboden kennis en het zelf leren ontdekken en smaken van die kennis. Kennis en vaardigheden zijn middelen die bijdragen tot een hoger doel: de vorming van de unieke persoonlijkheid van elke leerling. Als derde pijler staat 'Vrijheid en verantwoordelijkheid' centraal. Hiermee wordt er gestreefd naar een open en tegelijk kritisch onderscheidende houding ten aanzien van de eigen cultuur en van andere culturen bij jongeren ter voorbereiding van het opnemen van verantwoordelijkheid in de samenleving. Tenslotte is 'Méér' de laatste pijler. Dit doelt op het aanbieden van een ruime waaier van intellectuele, artistieke, sportieve, sociale en religieuze activiteiten. Zo krijgt elke leerling de kans te ontdekken waartoe hij zich persoonlijk méér aangetrokken voelt, dit dient om een grotere persoonlijke betrokkenheid te bevorderen.

#### Welke ondersteunende randvormen zijn er aanwezig?

De leerlingenbegeleiding bestaat uit drie leerkrachten die elk wekelijks twintig uur actief zijn voor de zorg van leerlingen. De leerkracht die lesgeeft in de eerste graad is verantwoordelijk voor de begeleiding van de leerlingen uit de eerste graad, dit is eveneens zo bij de tweede en derde graad. Deze opsplitsing is enerzijds effectief aangezien de leerlingen terecht kunnen bij een bekend gezicht, maar anderzijds is de verhouding niet in evenwicht aangezien de eerste graad veel meer leerlingen telt dan de andere graden.

Wat de vakgroepwerking betreft staat er aan het hoofd van de vakgroep een vakgroepcoördinator die volgens de bevroegde coördinatoren in de eerste plaats een aanspreekpunt moet zijn voor de directie en leden van de vakgroep. Overkoepelend vakgroepoverleg gebeurt niet op formele basis. Wanneer er vakoverschrijdende activiteiten plaatsvinden, is er wel overkoepelend overleg tussen de leerkrachten die actief zijn binnen eenzelfde jaar. Tenslotte probeert de directie al haar leerkrachten te stimuleren om minimaal één bijscholing per schooljaar te volgen. De directie woont ook nu en dan een les bij van een nieuwe leerkracht of een vakgroepvergadering om te kijken wat er leeft in de school.

## Welke knelpunten ervaart de school?

De knelpunten op deze school zijn aanzienlijk kleiner dan de knelpunten op de andere scholen; eens de leerlingen in de waterval terecht komen dienen ze namelijk van school te veranderen aangezien deze school enkel ASO voorziet. Desalniettemin klagen ook hier leerkrachten over foute oriëntering, leerlingen en ouders die adviezen naast zich neerleggen met als gevolg leerlingen die niet op hun plaats zitten. Het aantal zittenblijvers is aanzienlijk laag op deze school in vergelijking met de andere scholen, maar ook hier heeft ruim 7% van de bevroegde leerlingen (N=209) reeds studievertraging opgelopen.

Tabel 7: Knelpunten bij leerlingen casus C

VARIABLE	CATEGORIE	N	%
Zitten-blijven	A = Nooit	193	92,34%
	B = Eén keer	16	7,66%
Motivatie studie-richting	A = Omdat ik deze richting graag doe	128	61,24%
	B = Omdat mijn punten te laag waren voor de vorige richting	27	12,92%
	C = Omdat mijn ouders dit kozen voor mij	14	6,70%
	D = Omdat mijn vrienden in deze richting zitten	16	7,66%
	E = Andere	24	11,49%
Attestering	A = Altijd een A-attest	180	86,12%
	B = Eén keer B-attest	21	10,05%
	C = Twee keer B-attest	3	1,44%
	D = Eén keer C-attest	5	2,39%

Ruim zestig procent van de bevroegde leerlingen (N=209) geeft aan hun huidige richting graag te doen, dit betekent echter ook dat bijna veertig procent van de bevroegde leerlingen hun huidige richting niet volgt uit pure interesse, maar omdat een andere richting te zwaar was, omdat ze bij hun vrienden willen blijven of omdat hun ouders deze richting nu eenmaal voor hen kozen.

*"Ik hoorde dat dit jaar nog in een zesde jaar waar een leerling zei: het is stom dat ik niet naar een kunsthumaniora mocht van mijn ouders."*

- Pieter, leerkracht casus C

*"Als je iemand hebt die handig is of iemand die sterk geïnteresseerd is in techniek dan moet je die naar een TSO loodsen, in plaats van in het ASO te houden."*

- Luc, leerkracht casus C



### 2.3.3. Toekomst van het onderwijs

De meeste leerkrachten pleiten voor kleine aanpassingen aan het huidige systeem om de knelpunten op te lossen. Het merendeel van de bevraagde leerkrachten stelt zich echter eerder conservatief op. Zij zijn van mening dat het kennisniveau van de leerlingen reeds daalt en vrezende voor een vervlakking en nivellering van het onderwijs wanneer de hervormingen van minister Smet doorgevoerd zouden worden. De directie kent haar leerkrachten goed op dit vlak.

*"Waar een aantal leerkrachten heel bang voor zijn, hier in deze school dat is... Er zijn al zoveel verschuivingen met dat competentiegericht onderwijs en die vaardigheden. Er moet meer kennis aan bod komen. En als we dan ook nog is een algemene eerste graad hebben dan gaat er nog meer kennis verdwijnen en dat is de angst van veel leerkrachten. Ik denk niet dat ze zozeer bang zijn van die vermenging maar vooral van die kennis en die gaat achteruit."*

- Annelies, directie casus C

Tabel 8: Casus C: Toekomst onderwijs

Onderdeel	Omschrijving	N
Respondenten	A = Directie	1
	B = Leerkracht	13
	C = Leerlingbegeleider	3
	D = Vakgroepvoorzitter	3
Grootste voordelen hervorming	A = Meer kansen voor zwakke leerlingen	4
Grootste nadeel hervorming	Nivelleringen vervlakking onderwijs	7
Brede eerste graad	Voorstander	1
	Tegenstander	11
Afschaffen huidige indeling en invoering belangstellingsgebieden	Voorstander	3
	Tegenstander	6

De directie en enkele leerkrachten van school C hebben de indruk dat de hervormingen deels zijn afgevoerd nadat een medewerker van Smet dit tijdens een lezing op de school liet uitschijnen. De directie is bezorgd over de brede eerste graad die grote inspanningen op vlak van binnenklasdifferentiatie vereist, iets wat niet evident is voor leerkrachten. Bovendien ziet de directie dit praktisch niet haalbaar. De scholen zijn momenteel praktisch gestructureerd en georganiseerd. Dit zou in duigen vallen in het vernieuwde systeem. Er dient echter wel een grote verandering doorgevoerd te worden volgens deze directie. Zo is er nu een overaanbod aan studierichtingen waarin best wat mag gesnoeid worden. Hoe deze vernieuwing er idealiter moet uitzien is een vraagteken. Op de vraag of het onderwijs nood heeft aan een grootschalige verandering antwoordt zij:

*"Eigenlijk zou ik denken van wel want ik denk wel dat er een probleem is. Er zijn onvoldoende mensen die technische richtingen volgen, je vindt professioneel te weinig mensen. Ik denk dat voor grote problemen grote oplossingen nodig zijn."*

- Annelies, directie casus C

## 2.4. Casus D

### 2.4.1. Schoolprofiel

<b>Koepel:</b>	Vrij Katholiek Onderwijs	
<b>Aangeboden onderwijsvormen:</b>	<p>Technisch Secundair Onderwijs (TSO)</p> <p>Beroepssecundair Onderwijs (BSO). <i>Het BSO wordt modulair georganiseerd.</i></p> <p>Hoger Beroepsonderwijs (HBO) <i>Dit wordt niet in acht genomen in dit onderzoek.</i></p>	
<b>Aangeboden richtingen:</b>	2 <sup>de</sup> graad	<p><b>TSO:</b> Sociale en technische wetenschappen</p> <p><b>BSO: 'Voeding - Verzorging'</b> Huishouding Communicatie Gezondheid</p>
	3 <sup>de</sup> graad	<p><b>TSO:</b> Gezondheids- en welzijnswetenschappen Jeugd- en gehandicaptenzorg</p> <p><b>BSO: 'Verzorging'</b> Logistiek assistent Stage Initiatie zorg Zorg voor kinderen Zorg voor ouderen</p>
<b>School in cijfers:</b>	Leerlingen:	466
	Directieleden:	2
	Leerkrachten:	61
	Administratief en ondersteunend personeel:	15

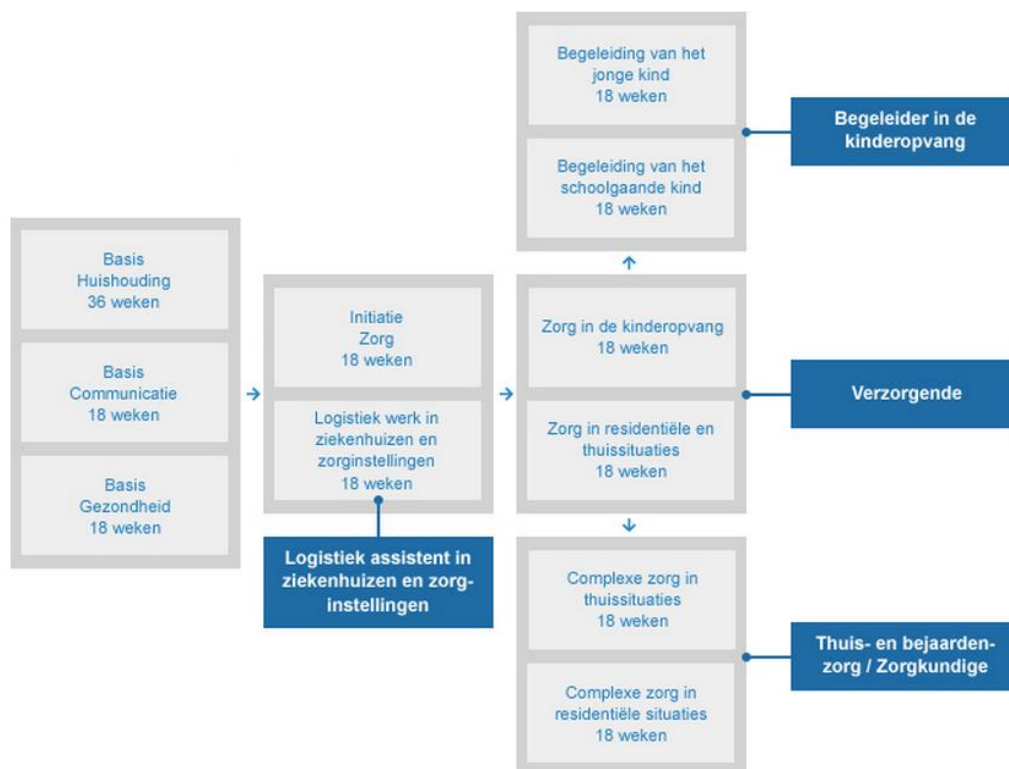
Figuur 10: Onderzoekparticipanten - Casusprofiel School D

## 2.4.2. Huidig onderwijs

### Hoe is de schoolcontext georganiseerd? Wat is de structuur van de school?

School D voorziet technisch-, beroeps- en hoger beroepsonderwijs. Dit laatste wordt niet in acht genomen in dit onderzoek. De school is gemiddeld qua omvang en heeft een gering aantal studierichtingen. De school behoort tot het katholieke net en is zoals school C een congregatieve school. Het opvoedingsproject van deze school luidt: "het opleiden tot verpleegkundigen en verzorgenden". Hun pedagogisch opvoedingsproject is christelijk geïnspireerd. Specifiek werkt het opvoedingsproject rond vier pijlers: (1) in relatie tot mezelf, het eigen-ik; (2) in relatie tot de andere; (3) in relatie tot de wereld, de omringende natuur; en (4) in relatie tot een christelijk geïnspireerde mensvisie. In het verleden betrof de opleiding louter verzorging en verpleging, nu wordt dit echter ruimer omschreven als "personenzorg". De school ijvert voor het aanbieden van praktijkgerichte opleidingen, met een theoretische basis. Het BSO omvat werkplekleren.

De beroepsafdeling van school D is modulair georganiseerd. Dit modulair onderwijs is enkele jaren geleden ingevoerd binnen het kader van experimenteel onderwijs en staat in zijn kinderschoenen. Het is tevens gebaseerd op competentiegericht onderwijs en werkt met competentielijsten in plaats van met leerplannen. De leerlingen doorlopen verschillende modules in plaats van jaren. Dit betekent dat leerlingen halverwege het schooljaar kunnen instappen en dat zij bij het niet behalen van een competentie niet het gehele schooljaar moeten overdoen maar enkel de module waarvoor zij niet slaagden.



Figuur 11: Modulair onderwijs in casus D

## Welke ondersteunende randvormen zijn er aanwezig?

De leerlingenbegeleiding op deze school is anders georganiseerd dan op een doorsnee secundaire school. Hier werken ze bewust niet met leerlingbegeleiders. De directie is van mening dat de begeleiding van leerlingen niet de taak van enkele leerkrachten is, maar van alle leerkrachten. Iedere leerkracht dient dus de rol van leerlingbegeleiding op zich te nemen. De directie somt hier drie voordelen van op: (1) de drempel is kleiner naar ouders toe; (2) er wordt een kloof tussen de leerkrachten onderling vermeden; en (3) iedere leerkracht draagt dezelfde verantwoordelijkheid wat het welzijn van de leerlingen betreft. De school werkt wel met graadcoördinatoren en heeft tevens 15 GOK-uren per week, verdeeld over vijf leerkrachten, alsook één logopediste actief binnen het kader van GOK. Wanneer de draagkracht van de leerlingenproblematiek te groot of te complex wordt, nemen de graadcoördinatoren over of zoeken ze samen met het CLB externe hulp.

## Welke knelpunten ervaart de school?

De gevolgen van het watervalstelsel zijn ook op school D zichtbaar. Ruim de helft van de bevroegde leerlingen (N=163) heeft reeds studievertraging opgelopen en kiest pas voor de huidige richting nadat het elders niet lukte.

Tabel 9: Knelpunten bij leerlingen casus D

VARIABLE	CATEGORIE	N	%
Zitten-blijven	A = Nooit	93	57,05%
	B = Eén keer	56	34,36%
	C = Twee keer	14	8,59%
Motivatie studie-richting	A = Omdat ik deze richting graag doe	93	57,06%
	B = Omdat mijn punten te laag waren voor de vorige richting	47	28,83%
	C = Omdat mijn ouders dit kozen voor mij	11	6,75%
	D = Omdat mijn vrienden in deze richting zitten	7	4,29%
	E = Andere	5	3,07%
Attestering	A = Altijd een A-attest	76	46,63%
	B = Eén keer B-attest	54	33,13%
	C = Twee keer B-attest	11	6,75%
	D = Eén keer C-attest	11	6,75%
	E = Combinatie van attesten	10	6,74%

Meerdere leerlingen kampen hierdoor met een laag zelfbeeld geven enkele leerkrachten aan. Ze schamen zich omdat ze beroepsonderwijs volgen. De directie vertelt dat ze zelf binnen hun eigen school een kloof waarnemen tussen de technische- en de beroepsrichtingen, waarbij de ene groep zich superieur voelt aan de andere. Motivatieproblemen alsook een aantal anderstalige leerlingen met taalachterstand zijn eveneens knelpunten waarmee de school te kampen heeft.

*"Ik vind dat sommige leerlingen heel snel in een waterval terecht komen. Leerlingen die het in het begin moeilijker hebben omdat het rijpingsproces anders ligt en ik vind dat sommigen heel snel moeten zakken en gedemotiveerd raken. Velen zitten niet op hun plaats van in het begin. Het proces dat je niet meer hogerop kan, vind ik heel moeilijk. De visie op het BSO is ook soms heel negatief, als je TSO leerlingen bezig hoort over het BSO dan is dat soms heel negatief."*

- Hilde, leerkracht casus D

### 2.4.3. Toekomst

De bevroagde leerkrachten reageren verdeeld wanneer het aankomt op de hervormingsplannen van minister Smet. Volgens sommige kan dit de oplossing bieden, anderen vrezen dat het praktisch moeilijk realiseerbaar wordt. Opvallend in deze casus is dat de leerkrachten en directie zich eerder zorgen maken om de manier waarop de vernieuwing geïmplementeerd zal worden dan om de vernieuwing zelf. De respondenten spreken hier vanuit hun ervaring met de invoering van het modulair onderwijs. Iedereen is het erover eens dat voldoende ondersteuning noodzakelijk is wanneer men een vernieuwing wil doorvoeren. Zo kreeg de school bij aanvang van het modulair extra ondersteuning, aangezien het om experimenteel onderwijs ging. Deze extra ondersteuning viel echter weg na enkele jaren waardoor het nu moeilijk realiseerbaar wordt.

Tabel 10: Casus D: Toekomst onderwijs

Onderdeel	Omschrijving	N
Respondenten	A = Directie	1
	B = Onderdirecteur	1
	B = Leerkracht	12
Grootste voordelen hervorming	Uitstellen studiekeuze	5
Grootste nadeel hervorming	Onvoldoende communicatie naar het werkveld toe	4
Brede eerste graad	Voorstander	7
	Tegenstander	2
Afschaffen huidige indeling en invoering belangstellingsgebieden	Voorstander	5
	Tegenstander	1

De directie van school D is eveneens een voorstander van werken met talenten en competenties zoals zij dit reeds doen in hun modulair beroepsonderwijs. De directie ziet de hervormingsplannen van Smet in grote lijnen haalbaar maar benadrukt dat voldoende ondersteuning en middelen noodzakelijk zijn. Zij wijzen er ook op dat indien er een brede eerste graad komt, deze ingericht moet worden door een onafhankelijke school. Zo lang deze eerste graad deel uitmaakt van een school die in een tweede en derde graad een beperkt aantal richtingen aanbiedt, zal deze zijn effect missen.

### 3. Horizontale analyse

"Cases drawn from different units often force the researcher to make heroic assumptions about the comparability of concepts and causal relationships across the chosen cases. After all, they are different units." – Gering (2004, p. 348)

#### 3.1. Heden

Wat zijn de huidige sterktes van het onderwijs?

Welke knelpunten ervaren de scholen?

##### 3.1.1. Op basis van de interviews met leerkrachten en directie

Op enkele na zijn de meeste bevraagde leerkrachten het eens dat de indeling tussen de verschillende onderwijsvormen een voordeel is van ons huidige onderwijs. Ruim 28 leerkrachten geven aan dat dit de grootste sterkte is van het huidige onderwijs. Dit laat toe dat de leerkrachten kunnen werken met specifieke doelgroepen. "Een ASO-leerling moet je anders benaderen dan een leerling uit het KSO of BSO", is een opmerking die meermaals wordt gemaakt tijdens de interviews. Desalniettemin zijn 22 leerkrachten ook van oordeel dat de maatschappelijke perceptie van die onderwijsvormen een knelpunt is binnen het huidige systeem. Deze perceptie kan leiden tot het watervalstelsel, waarvan 33 leerkrachten aangeven dat dit momenteel een knelpunt is.

Tabel 11: Sterktes en knelpunten huidig onderwijs volgens leerkrachten

CODE		N/A	N/B	N/C	N/D
Sterktes van het huidig onderwijs	A = Indeling ASO/TSO/KSO/BSO	6	6	10	6
	B = Specifiek lesgeven in derde graad	1	2	4	0
	C = Scholen en klassen zijn doorgaans homogeen	2	3	7	0
	D = Internationaal scoren we goed	1	1	0	0
	E = Het is duidelijk voor iedereen	0	2	2	3
	F = KSO is een unieke onderwijsvorm binnen Europa	0	6	0	0
	G = Studiekeuze op 12 jaar	0	1	4	1
	H = ASO is een brede algemene vorming	0	1	3	0
Knelpunten binnen het huidig onderwijs	A = Watervalstelsel	5	9	11	8
	B = Slechte oriëntering	7	4	9	5
	C = Zittenblijven	0	4	1	0
	D = TSO of BSO is zelden een positieve keuze	2	1	6	4
	E = Er wordt gehandeld alsof iedereen ASO moet volgen	3	2	8	2
	F = Onvoldoende opvolgen van adviezen door leerlingen en ouders	7	2	4	1
	G = ASO is te theoretisch	0	2	1	0
	H = Maatschappelijk aanzien onderwijsvormen	2	6	9	5
	I = Er zijn teveel studierichtingen	0	0	1	0
	J = Onnatuurlijke opsplitsing (gericht op kennis en intellect)	0	2	1	1
	K = Kloof tussen onderwijsvormen is groot	1	0	1	2

Naast de knelpunten betreffende de huidige onderwijsindeling komen er eveneens andere zaken boven water. Zo klagen verschillende leerkrachten over het belang aan kennis dat daalt. Vaardigheden en competenties doen hun intrede in het onderwijs. Sommige leerkrachten juichen dit toe, maar een veel groter aantal leerkracht klaagt hierover. Zij zijn van mening dat dit aan de basis ligt van een daling van het algemene niveau dat ze bij de leerlingen waarnemen. Ze pleiten dat het evenwicht tussen kennis en vaardigheden hersteld dient te worden.

"Ik denk dat niemand van ons, welk vak ook, nog een overhoring van zeven à acht jaar geleden aan zijn studenten van vandaag durft voor te leggen, ik denk niet dat we dat durven."

- Bart, leerkracht casus C



### 3.1.2. Op basis van de vragenlijsten van de leerlingen

Er kan gesteld worden dat er doorgaans consensus is bij de leerkrachten van de verschillende scholen wat de voor- en nadelen van de huidige onderwijsindeling van het secundair onderwijs betreft. Wanneer de resultaten van de vragenlijsten bij leerlingen naast elkaar worden gelegd zijn er niettemin grote verschillen merkbaar tussen de scholen. Opvallend hierbij is het grote verschil tussen beide ASO-scholen. In school A bedraagt het aantal zittenblijvers 34% (N=152), terwijl dit in de tweede ASO-school, casus C, amper 7% bedraagt (N=209). De kloof met de andere scholen is nog groter. School B (KSO, N=148) en school D (TSO & BSO, N= 163) tellen beide bijna 45% zittenblijvers onder hun leerlingen. Derhalve kan gesteld worden dat zittenblijven een omvangrijk probleem is binnen het huidige secundair onderwijs.

Tabel 12: Horizontale analyse van de knelpunten in de scholen

VARIABELE	CATEGORIE	N / CASUS			
		A	B	C	D
<b>Respondenten</b>	A = Aantal leerlingen op school	465	162	1090	466
	B = Aantal bevroegde leerlingen	152	148	209	163
<b>Zittenblijven</b>	A = Nooit	101	84	193	93
	B = Eén keer	46	47	16	56
	C = Twee keer	5	16	0	14
	D = Drie keer	0	1	0	0
<b>Attestering</b>	A = Altijd een A-attest	99	65	180	76
	B = Eén keer B-attest	33	39	21	54
	C = Twee keer B-attest	2	11	3	11
	D = Drie keer B-attest	0	0	0	1
	E = Eén keer C-attest	12	9	5	11
	F = Twee keer C-attest	0	2	0	1
	G = Combinatie van attesten	6	20	0	9

Het maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen en de onderwaardering van het technisch- en beroepsonderwijs wordt door 22 leerkrachten aangegeven als een knelpunt (zie tabel 11). De vooroordelen over het TSO en BSO komen eveneens tot uiting in de uitspraken van leerlingen uit de algemeen secundaire scholen (school A & C) in dit onderzoek.

*"Ik heb het gevoel dat ik meer kan bereiken met ASO."* – Leen, leerling casus C (15 jaar)

*"Ik wou kiezen voor TSO, maar mocht niet van thuis."* – Tim, leerling casus A (14 jaar)

*"Ik had interesse om TSO te volgen, maar er werd mij afgeraden dit te kiezen omdat ik goede punten haal in het ASO."* – Kobe, leerling casus C (14 jaar)

*"TSO leert niet wat je later nodig hebt."* – Simon, leerling casus A (15 jaar)

Aan de leerlingen van de algemeen secundaire scholen (school A & C) wordt gevraagd of zij spontaan voor het technisch-, beroeps- of kunstonderwijs zouden kiezen. Slechts 23% van de leerlingen van school A (N=152) en amper 6% van de leerlingen van school C (N=209) beantwoorden dit volmondig positief.

Tabel 13: Horizontale analyse spontaan veranderen (casus A & casus C)

VARIABELE	CODE	N / A	N / C
Respondenten	Leerlingen op school	465	1090
	Bevraagde leerkrachten	152	209
Spontaan voor TSO, KSO of BSO kiezen?	A = Ja	23 → 15%	12 → 6%
	B = Ja, maar ik mag niet van mijn ouders	9 → 6%	18 → 9%
	C = TSO wel, de anderen niet	16 → 10%	7 → 3%
	D = Misschien, als het moet	21 → 14%	23 → 11%
	E = Neen	83 → 55%	149 → 71%

Wanneer we bovenstaande informatie echter naast de vraag leggen waarom leerlingen hun huidige studierichting volgen, geeft 82% van de bevroegde leerlingen (N=148) in het kunstsecundair onderwijs (school B) aan, al dan niet na enige vertraging, momenteel op hun plaats te zitten. Terwijl leerlingen uit de andere casussen te kennen geven hun huidige richting te volgen omdat hun ouders dit wensen, geeft geen enkele leerling van school B dit aan.

*"Er is geen enkele leerling die verplicht wordt om KSO te doen bij ons en dat heb je in het ASO en verschillende TSO-richtingen wel."*

- Lieve, directie casus B

Tabel 14: Horizontale analyse motivatie studierichting

VARIABELE	CATEGORIE	N / CASUS			
		A	B	C	D
<b>Respondenten</b>	A = Aantal leerlingen op school	465	162	1090	466
	B = Aantal bevroegde leerlingen	152	148	209	163
<b>Motivatie studierichting</b>	A = Doet deze richting graag	79	122	128	93
	B = Punten te laag voor de vorige richting	21	16	27	47
	C = Ouders kozen dit	19	0	14	11
	D = Vrienden doen deze richting	11	3	16	7
	E = Andere	22	7	24	5

Bovenstaande tabel toont aan dat slechts 79 van de bevroegde leerlingen van casus A, goed voor 52% (N =152) en 61% leerlingen van casus C (N=209) aangeven hun huidige richting te volgen omdat ze dit graag doen. De leerkrachten en directie van deze ASO-scholen hebben het bij het rechte eind wanneer zij foute oriëntatie als belangrijkste knelpunt aangeven binnen hun scholen. Hetzelfde scenario speelt zich af in casus D (TSO & BSO) waar eveneens amper 57% van de bevroegde leerlingen (N=163) hun huidige richting graag doen. De leerkrachten geven hier als verklaring dat enkele leerlingen liever een andere richting (zoals bijvoorbeeld mode of schoonheid) zouden volgen binnen TSO of BSO, maar dat de ouders vaak liever hebben dat hun kind voor de zorgsector kiest.



## 3.2. Toekomst

### 3.2.1. Directie

#### Wat is de visie van de directie op de gewenste hervormingen van Pascal Smet?

De directie van al de casussen afzonderlijk erkennen de huidige knelpunten in het onderwijs. Ze kiezen echter voor andere oplossingen. Drie van de vier directies zijn akkoord met een grote vernieuwing, maar niet zoals Smet deze ziet. De concretisering van Smet zijn plannen is bovendien een vraagteken voor alle directies. Zij weten niet wat er hun precies te wachten staat en maken zich zorgen over de praktische zaken.

### 3.2.2. Leerkrachten

#### Wat is de visie van leraren op de gewenste hervormingen van Pascal Smet?

Hoewel het merendeel van de bevraagde leerkrachten de huidige knelpunten in het onderwijs erkent, zijn ze niet te vinden voor de hervormingsplannen zoals Smet deze ziet. De voornaamste bekommernis volgens 23 leerkrachten is dat de hervorming tot een nivellering en vervlakking van het secundair onderwijs zal leiden. Zij maken zich zorgen dat de vernieuwing met al zijn aspecten ten koste zal gaan van het algemene kennisniveau. Een andere bekommernis volgens 10 leerkrachten is dat er onvoldoende communicatie naar het werkveld toe plaatsvindt. Leraren weten niet wat hun precies te wachten staat. Een laatste bekommernis is de bezorgdheid van 9 leerkrachten dat er zich een gelijkaardig scenario zal voordoen zoals bij het vroegere VSO.

*"Die negatieve perceptie van het TSO moet verbeterd worden, maar niet ten koste van het ASO en dat is mijn vrees dat dit gaat gebeuren."*

– Nele, leerkracht casus C

Het uitstellen van de studiekeuze, iets wat voor beide algemeen secundaire scholen in dit onderzoek uit ten boze is, is een positief aspect volgens 10 leerkrachten van casus B en D die van mening zijn dat leerlingen op latere leeftijd een betere studiekeuze gaan maken.

Tabel 15: Voor- en nadelen van de hervormingsplannen volgens de leerkrachten

CODE		N/A	N/B	N/C	N/D
Positieve aspecten hervormingen	A = Meer kansen voor zwakke leerlingen	4	5	4	4
	B = Latere studiekeuze	0	5	1	5
	C = Afschaffen huidige onderwijsvormen	1	2	2	4
	D = Competentiegericht onderwijs	2	2	1	3
	E = Meer mensen kiezen voor technisch of beroepsgericht onderwijs	2	2	1	2
	F = Wegwerken negatieve connotatie TSO en BSO	1	4	1	4
Bekommernissen hervormingen	A = Nivellering en vervlakking van het onderwijs	6	7	7	3
	B = Hogere werkdruk voor leerkrachten	1	1	2	2
	C = Onderwijsspecialisten staan te ver van het werkveld	1	0	1	2
	D = Onvoldoende communicatie naar het werkveld toe	1	0	5	4
	E = Doorstromen naar hoger onderwijs gaat moeilijker worden	1	1	0	0
	F = Het GO! gaat achterlopen op het katholieke net	1	0	0	0
	G = Schoolmoeheid creëren	1	0	0	0
	H = Inperking autonomie leerkrachten	0	1	2	0
I = Hetzelfde scenario als het VSO	1	4	3	1	

Volgens 17 leerkrachten (tabel 15) zullen de hervormingsplannen positief zijn voor zwakke leerlingen, wat minister Smet eveneens hoopt te bereiken. Leerkrachten erkennen dit enerzijds maar hebben hier anderzijds enkele bedenkingen hierbij.

*"Ik vind het prachtig dat je iedereen zijn kansen gunt, maar je moet ook rekening houden met het feit dat iedereen zijn kansen grijpt."* – Els, vakgroepcoördinator casus A

*"Door het onderwijs te veranderen, ga je niet de samenleving veranderen."*

– Hans, leerkracht casus C

*"Het is een utopie om te denken dat onderwijs sociale ongelijkheid kan opheffen."*

– Erik, leerkracht casus A

Wat de brede eerste graad betreft (tabel 16) heerst er verdeeldheid. In totaal zijn er 20 voorstanders en 32 tegenstanders. De leerkrachten van scholen A en C vinden dit doorgaans maar niets. Volgens de leerkrachten die lesgeven in het ASO zal die brede eerste graad leiden tot nivellering. Een deel van de leerkrachten van de andere casussen sluiten hierbij aan. Desondanks kan volgens 17 leerkrachten van scholen B en D die brede eerste graad een positieve zaak zijn.

*"Leerlingen die Latijn doen of beroeps, zullen op één lijn starten en van alles kunnen proeven. Als theoreticus ga je ook iets praktisch kunnen ervaren, wat nu niet zo is en misschien ontdek je zo wel een talent van jezelf."* – Nathalie, leerlingbegeleider casus B

Enkele leerkrachten van school D merken op dat leerlingen nu heel vlug een bepaalde stempel krijgen en dat ze bijgevolg heel vlug in die waterval terechtkomen. Een brede eerste graad kan dit probleem opvangen. Ondanks de voordelen die sommige leerkrachten zien in de brede eerste graad, baren ook de voorstanders zich zorgen over de praktische uitwerking ervan.

*"Leerlingen krijgen nu soms heel snel een stempel. Sommige leerlingen zijn nog heel jong om die keuzes te maken en dikwijls gebeurt dat door de ouders. Ik ben wel bang hoe leerkrachten dat gaan opvangen. Enerzijds is het goed dat verschillende leerlingen samen zitten maar anderzijds vormt dat een uitdaging voor het onderwijs."* – Dorien, leerkracht casus D

Met 17 leerkrachten die dit aangeven, is de praktische uitwerking van deze brede eerste graad de grootste bezorgdheid van leerkrachten. Bovendien zijn 12 leerkrachten ervan overtuigd dat dit sowieso nadelig zal zijn voor de sterkste en zwakste leerlingen.

Tabel 16: Opinions leerkrachten brede eerste graad

CODE		N/A	N/B	N/C	N/D
Brede eerste graad	A = Voorstander	2	10	1	7
	B = Tegenstander	11	8	11	2
Bekommernissen met betrekking tot de eerste graad	A = Praktisch moeilijk realiseerbaar	6	3	7	2
	B = Enkel in kleine klasgroep haalbaar	0	2	1	1
	C = Uitstellen studiekeuze is niet goed	2	1	3	1
	D = Moeilijk voor leerkrachten	1	2	2	3
	E = Nadelig voor sterkste en zwakste leerlingen	0	2	8	2
	E = Verschuiven probleem studiekeuze	2	1	3	2

Smet (2010) geeft differentiatie als oplossing in de brede eerste graad. Wanneer hier naar gepolst wordt bij de leerkrachten blijkt dat slechts een minderheid van de leerkrachten nu aan differentiatie doet. Momenteel doen 15 leerkrachten helemaal niet aan differentiatie, 23 leerkrachten proberen het wel eens. Zij geven dan voornamelijk extra oefeningen aan de zwakke of sterke leerlingen. Amper 10 leerkrachten differentiëren frequent. Derhalve gelooft de meerderheid niet in differentiatie als oplossing (zie tabel 17). De voornaamste bezorgdheid omtrent differentiatie is de praktische uitwerking hiervan; 18 leerkrachten geven aan het concept differentiatie goed te vinden maar weten niet hoe ze dit praktisch moeten toepassen.

*"Differentiatie is gewoon de grootste bedriegerij die pedagogen verkondigen"*

– Jonathan, leerkracht casus C

*"Als je moet differentiëren is dat driedubbel werk thuis."*

– Anouk, leerkracht casus D

*"Ik denk dat het alleszins nuttig is om te differentiëren omdat de leerlingen daar wel baat bij hebben maar dat het zeer moeilijk is om dat algemeen te gaan toe passen."*

– Stijn, leerkracht casus B

*"We zouden meer moeten kunnen differentiëren alleen zijn daar de middelen niet voor."*

– Monica, leerlingbegeleider casus A

Opnieuw zijn ook hier verschillen tussen de casussen merkbaar; hierbij valt op dat differentiatie het minst is ingeburgerd in de ASO-scholen (school A & C). De ASO-scholen zijn eveneens de scholen met het grootste aanbod aan studierichtingen in dit onderzoek. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld in een derde graad kiezen tussen een richting met drie, vier, vijf, zes of acht uur wiskunde waardoor de klasgroepen behoorlijk homogeen zijn en de noodzaak aan differentiatie kleiner is. Het zijn echter ook de ASO-scholen die zich het meeste zorgen baren over de brede eerste graad, waarin differentiatie een vereiste zal zijn.

Tabel 17: Opinions en toepassing van leerkrachten wat betreft differentiatie

CODE		N/A	N/B	N/C	N/D
Huidige toepassing differentiatie	A = Ja (altijd – regelmatig)	2	4	1	3
	B = Soms	6	6	6	5
	C = Neen (zelden – nooit)	1	3	11	0
Bekommer-nissen omtrent differentiatie	A = In theorie mooi, praktisch zeer moeilijk	5	2	8	3
	B = Lukt enkel in kleine groep	1	6	1	1
	C = Lukt niet op één lesuur	0	1	2	0
	D = Leerkracht is hier onvoldoende voor opgeleid	3	2	5	0
	E = Brengt veel werk met zich mee	4	1	3	4
	F = Meerdere leerkrachten nodig	0	2	0	0
	G = Te weinig middelen hiervoor	1	3	2	0
	H = Lukt enkel buiten de klas	0	0	3	1
	I = Infrastructuur is hier niet op voorzien	0	0	2	0
	J = Teveel verantwoordelijkheid voor de leerlingen	0	0	1	0
Differentiatie als oplossing	A = Ja	1	3	2	5
	B = Deels, tot op zekere hoogte	2	6	2	3
	C = Neen	3	4	4	0

Het afschaffen van de huidige onderwijsvormen en het vervangen ervan door belangstellingsgebieden kan volgens 18 leerkrachten leiden tot de opheffing van de negatieve perceptie van het huidige TSO en BSO dragen en volgens 19 leerkrachten het watervalstelsel oplossen. Met uitzondering van de bezorgdheid omtrent de verschuiving van het probleem, geven de leerkrachten weinig tegenargumenten voor dit onderdeel van de hervormingsplannen. Alle scholen zien hier voordelen in. Het voornaamste voordeel - wanneer de huidige onderwijsvormen worden afgeschaft, zal hierbij aansluitend de negatieve bijklank wegvallen - sluit tevens aan bij de grootste bezorgdheid van 17 leerkrachten. Zij vrezen dat dit louter een verschuiving zal zijn van het huidige probleem, dat op termijn andere terminologieën een bepaalde bijklank zullen krijgen of dat het watervalstelsel zal opschuiven naar de tweede graad; daarvoor waarschuwt het expertisenetwerk School of Education (2011) eveneens.

Tabel 18: Opinions leerkrachten invoering belangstellingsgebieden

CODE		N/A	N/B	N/C	N/D
<b>AFSCHAFEN ASO, TSO, BSO &amp; KSO EN INVOERING BELANGSTELLINGSGEBIEDEN</b>					
Voor- delen	A = Wegwerken van negatieve bijklank huidige onderwijsvormen	4	5	5	4
	B = Leerlingen uit verschillende groepen komen met elkaar in contact	1	2	3	1
	C = Oplossen watervalstelsel	3	8	3	5
Bekommer- nissen	A = Verschuiving van het probleem	3	6	6	2
	B = Combineren van vakken in belangstellingsgebied is niet goed	1	1	0	0
	C = Leerlingen verliezen aan andere scholen	1	0	0	0
	D = Leerkrachten onvoldoende opgeleid hiervoor	2	1	1	0
	E = Talenten gaan verloren	0	1	0	0
	F = Onderwijs gaat heel flexibel moeten zijn	0	2	0	2
	G = Onderwijs gaat oppervlakkig worden	0	1	3	0

### 3.2.3. Leerlingen

#### Wat is de visie van leerlingen op de gewenste hervormingen van Pascal Smet?

De visie van de leerlingen is uiteenlopend. In totaal zijn 44% van de bevroegde leerlingen tegen de geplande vernieuwing en 32% leerlingen voor (tabel 19). De leerlingen volgen grosso modo de meningen van hun. School C (ASO) heeft met 18% het minst aantal voorstanders terwijl school D (TSO & BSO) met 47% het meeste voorstanders heeft. Dit zijn ook bij de leerkrachten de twee uiterste scholen. Enkel op school D zijn er meer voor- dan tegenstanders van de hervormingsplannen van minister Smet. Op scholen A en B zijn de meningen verdeeld. Leerlingen die voorstander zijn van de plannen geven voornamelijk als argument dat ze op latere leeftijd pas een keuze moeten maken en dat er meer gelijkheid zal zijn tussen de leerlingen.

"Goed plan, ze zouden je op 12 jaar nog niet voor zo'n keuze moeten zetten"

- Timon, 18 jaar, leerling casus D

"Ik denk dat hiermee veel vooroordelen zullen verdwijnen."

- Ana, 16 jaar, leerling casus C

"Zo zal iedereen gelijk staan."

- Emma, 17 jaar, leerling casus D

Tabel 19: Onderwijshervormingen: opinie van de leerlingen

ONDERWIJSHERVORMINGEN	N / A	N / B	N / C	N / D
Leerlingen op school	465	162	1090	466
Bevraagde leerlingen	152	148	209	163
Voorstanders	48 → 31%	53 → 35%	37 → 18%	76 → 47%
Twijfelaars	26 → 17%	19 → 12%	36 → 17%	12 → 7%
Tegenstanders	61 → 40%	66 → 44%	125 → 60%	57 → 35%
Geen mening	17 → 11%	10 → 7%	11 → 5%	18 → 11%

Leerlingen die tegenstander zijn van de hervormingen uiten voornamelijk hun bezorgdheid over het feit dat leerlingen van verschillende niveaus zullen samen zitten. Zij vrezen dat de zwakste en sterkste leerlingen op deze manier benadeeld zullen worden. Bovendien geven sommige leerlingen aan het positief te vinden dat ze op 12-jarige leeftijd reeds een studiekeuze dienen te maken.

*"Ik vind dit niet goed want als er dan minder slimme leerlingen in de klas zitten, moeten zij ook Latijn proberen en dat is niet goed."*

*- Lien, 12 jaar, leerling casus C*

# DEEL 4: CONCLUSIE & DISCUSSIE

## 1. Inleiding

---

*"If people don't find meaning in reform, it can never have an impact."* – Fullan (2007, p.301)

Deze masterproef poogt met haar onderzoeksresultaten tegemoet te komen aan de nadelen van het top-down initiatief van de Vlaamse Overheid om het secundair onderwijs te hervormen. Opgelegde onderwijsvernieuwing brengt immers meerdere valkuilen met zich mee. Zo is er het risico dat beleidsmakers de praktijk en de betrokken actoren uit het oog te verliezen (Matland, 1995), dat opgelegde vernieuwing het onderwijsproces dusdanig frustreert dat het ten koste van de kwaliteit gaat (Mooijman, 2008) of dat de geplande vernieuwing zijn oorspronkelijk gewenste effect mist (Fullan, 2007). Bovendien dient er voldoende draagkracht te zijn om de geplande top-down vernieuwing succesvol te implementeren (Passenheim, 2010).

Onderwijsvernieuwing is tevens een complex fenomeen (Fullan, 2007). De school bekijken als kennisorganisatie levert een productieve invalshoek op die de kwaliteit van de vernieuwing kan verhogen (Mooijman, 2008). Dit onderzoek hanteert CHAT om de complexiteit van deze kennisorganisatie in kaart te brengen. CHAT laat toe de socioculturele entiteit van een geval te kaderen (Foot, 2001). Dit blijkt van cruciaal belang te zijn aangezien de onderzoeksresultaten van de verschillende scholen uiteenlopend zijn en de schoolcultuur een verklarende factor kan zijn. Dit brengt eveneens met zich dat er voorzichtig dient omgegaan worden met de generaliseerbaarheid van uitspraken.

Deze conclusie is gebaseerd op CHAT. Eerst worden de conclusies over het heden - het huidige onderwijs - weergegeven om vervolgens de conclusies over de toekomst van dit onderwijs te schetsen. Daarenboven wordt er, op basis van CHAT, gepleit voor blijvende aandacht voor de context van deze vernieuwing. Dit is enerzijds van toepassing op de interne context van de casussen, de schoolcultuur. Omwille hiervan werd case study gehanteerd in dit onderzoek. Anderzijds wordt het hervormingsverhaal binnen de Vlaamse context geschetst, dat gepaard gaat met zowel sociale als politieke omstandigheden. Hierbij aansluitend werden Boudewijn Bouckaert, voorzitter van de Vlaamse onderwijscommissie, en Patrick Martens, onderwijsjournalist bij Knack, geïnterviewd. Hun uitgebreide opiniestukken zijn terug te vinden in de bijlage.

## 2. Conclusie

---

*"Innoveren vraagt om communiceren." - Booijink-Kemna, Verdonschot, & Voerman (2008, p.14)*

### 2.1. **Conclusies betreffende het huidige secundair onderwijs**

Dit onderzoek kijkt bewust naar het huidige onderwijs vooraleer de toekomst van dit onderwijs te bestuderen. De knelpunten die minister Smet (2010) aanhaalt zijn duidelijk zichtbaar in de resultaten van dit onderzoek. Het watervalstelsel is een feit, het maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen is problematisch. Leerkrachten uit al de casussen geven deze zaken aan als voornaamste knelpunten in het onderwijs. Bijkomende knelpunten zijn allereerst het algemeen taalniveau van de leerlingen dat volgens één derde van de bevroegde leerkrachten daalt. Dit wordt voornamelijk door de ASO-scholen aangehaald, leerkrachten in de andere scholen geven dit echter eveneens aan. Een tweede knelpunt waar sommige leerkrachten van de ASO-scholen over klagen is dat het belang aan kennis in het onderwijs daalt. Ze wijten dit aan de opkomende mars van competenties in het onderwijs. Zowel in school A (ASO) als school D (TSO & BSO) is dit reeds geïntegreerd. In beide scholen hebben sommige leerkrachten hier bedenkingen bij. Daaropvolgend benadrukken in totaal 20 leerkrachten (N=42) dat competentiegericht onderwijs niet ten koste mag zijn van kennis, 8 leerkrachten zijn zelfs helemaal tegen competentiegericht onderwijs.

De cijfers van de vragenlijsten bij de leerlingen bevestigen tevens eerder onderzoek naar zittenblijven en het watervalstelsel. In totaal werden 672 jongeren bevroegd, hiervan is 30% al één of meerdere keren blijven zitten. Ongeveer 55% van de leerlingen in het KSO, TSO of BSO (casus B, N=148; casus D, N=163) zijn pas daar beland na het verkrijgen van een B- en/of C-attest. Jongeren kiezen vaak pas voor kunstsecundair onderwijs (school B) of technisch- en beroepssecundair onderwijs (school D) wanneer het elders niet lukt (De Rick, 2009; Smet, 2010).

Deze resultaten sluiten aan bij ander onderzoek. Zo voerden Engels en collega's (2005) onderzoek naar het welbevinden van leerlingen. Uit hun onderzoek blijkt dat het welbevinden van leerlingen uit het KSO hoger ligt in vergelijking met andere onderwijsvormen. Een oorzaak hiervan is onder meer het feit dat leerlingen van het KSO van thuis uit weinig of geen druk ervaren om deze richting te volgen (Engels et al., 2005). Dit blijkt eveneens uit dit onderzoek waar ruim 80% van de bevroegde leerlingen van casus B, een school die enkel KSO voorziet, aangeeft hun huidige richting graag te doen. Bij de andere scholen ligt dit percentage aanzienlijk lager, tussen 50% en 60%.

Minister Smet (2010) heeft het bij het rechte eind wanneer hij de knelpunten opsomt in zijn oriëntatienota. Zittenblijven is een courant fenomeen in het Vlaams secundair onderwijs met nefaste gevolgen (Van Damme et al., 2000). De huidige onderwijsvormen dragen een stempel waardoor TSO en BSO vaak geen positieve keuze zijn (Van Gasse & Van Cauteren, 2011). Amper gemiddeld 10% van de leerlingen het ASO (school A, N=152; school C, N=209) zou spontaan voor technisch- of beroepsonderwijs kiezen. Tenslotte zijn er geen eenduidige onderzoeksresultaten op vlak van studiekeuze op vroegere of latere leeftijd. Desbetreffende geeft ook dit onderzoek geen eenduidige conclusie, de meningen van leerkrachten hierover zijn uiteenlopend. Indien het Vlaams secundair onderwijs niet achterop wil raken ten aanzien van de andere Westerse landen, dient het tegemoet te komen aan de huidige niet-verwaarloosbare knelpunten en aanpassingen door te voeren.



## **2.2. Conclusies betreffende de toekomst van het onderwijs**

### ***2.2.1. Hervormingsplannen van Smet***

Het merendeel van de leerkrachten is zich bewust van de huidige knelpunten, maar ziet desondanks de gehele hervormingsplannen het liefst verdwijnen. Tussen de gevalstudies zijn er duidelijke verschillen merkbaar. In alle scholen wordt het watervalstelsel erkent als een knelpunt. Terwijl de helft van de leerkrachten van de kunstsecundaire school en de school die technisch- en beroepsopleiding voorziet, te vinden zijn voor vernieuwing om het watervalstelsel op te lossen; is er bij de leerkrachten van de algemeen secundaire scholen echter minder drang om daarvoor het onderwijs te hervormen. Een plausibele verklaring daarvoor kan zijn dat de leerkrachten die effectief geconfronteerd worden met de gevolgen van de knelpunten meer open staan voor de hervormingen. Leerkrachten in het ASO zijn zich eveneens bewust van het watervalstelsel, maar zij worden vaak niet rechtstreeks geconfronteerd met de gevolgen ervan aangezien de leerlingen die in de waterval raken doorgaans van school dienen te veranderen. Leerkrachten die lesgeven in het technisch-, kunst- of beroepssecundair onderwijs hebben daarentegen direct contact met problemen zoals herhaaldelijk zittenblijven, schoolmoeheid en andere gevolgen van de waterval. Opvallend hierbij is dat de meningen van de leerlingen aansluiten bij die van de leerkrachten op de desbetreffende school. Op een school waar veel leerkrachten tegenstanders zijn van de hervormingsplannen, zijn veel leerlingen dit ook. Dit impliceert dat de school en de erbij horende schoolcultuur wel degelijk een invloed uitoefent op haar leden.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de voornaamste voordelen voor de hervormingsplannen zijn: meer kansen voor zwakke leerlingen, het afschaffen van de huidige onderwijsvormen en het wegwerken van de huidige perceptie ervan, de invoering van de belangstellingsgebieden wat het watervalstelsel zal tegengaan en het uitstellen van de studiekeuze. De voornaamste bekommernissen omtrent dit hervormingsverhaal zijn: nivellering en vervlakking van het onderwijs, onvoldoende communicatie naar het werkveld toe, uitstellen van de studiekeuze en verschuiving van het probleem. Merkwaardig hierbij is dat het uitstellen van de studiekeuze volgens de ASO-scholen een belangrijke bekommernis is. In de KSO-school heerst daar verdeeldheid over, maar in het TSO en BSO zien de meesten dit als een positief argument. Wanneer de afzonderlijke aspecten van de hervormingsplannen bekeken worden, blijkt dat in totaal 20 leerkrachten voor en 32 leerkrachten tegen de brede eerste graad zijn. Het afschaffen van de huidige onderwijsvormen en het invoeren van belangstellingsgebieden botst daarentegen op het minste weerstand op alle scholen.

Bijkomende aandachtspunten in Smet zijn nota zijn differentiatie en competentiegericht onderwijs. Competentiegericht onderwijs moet volgens 9 leden van school D, waar ze dit reeds toepassen, de norm worden. Het merendeel vreest echter dat deze competenties op termijn kennis zullen verdringen. Dit is een bezorgdheid voornamelijk geuit door leden van de ASO-scholen alsook door enkele leden van scholen B en D die vinden dat het kennisniveau daalt. Een ander belangrijk begrip is differentiatie, 11 leerkrachten geloven in differentiatie als oplossing, volgens 13 leerkrachten kan het gedeeltelijk werken en nog eens 13 leerkrachten geven aan helemaal niet te geloven in differentiatie.



Wanneer de fases van CBAM gekoppeld worden aan de onderzoeksresultaten wordt duidelijk dat: (1) leraren zich bewust zijn van de hervormingsplannen [awareness]; (2) slechts een minderheid leergierig is naar de inhoud van de vernieuwing en actief informatie opzoekt [informational]; (3) leraren zich zorgen maken over persoonlijke effecten zoals een toename van de werklast [personal]; (4) leraren momenteel geen voorbereidingen treffen [management]; (5) leraren vrezen dat een nivellering en vervlakking van het onderwijs een gevolg zal zijn van de vernieuwing [consequences]; (6) leraren onderling communiceren over de hervormingen [collaboration]; en (7) leraren reflecteren over de verandering [refocusing] (Evans & Chauvin, 1993).

### **2.2.2. Draagkracht binnen secundaire scholen**

De draagkracht binnen secundaire om de hervormingsplannen van minister Smet te realiseren is miniem, blijkt uit de onderzoeksresultaten. Fullan (2007) zijn uitspraak is gegrond: als de leerkrachten de hervorming niet zinvol vinden, zal de hervorming nooit een impact hebben. Niemand van de bevroegde leerkrachten en directies zegt volmondig "ja" tegen de plannen voor het onderwijs, zoals deze geschetst zijn in de oriëntatienota van Smet (2010). Leerkrachten, voor of tegen de hervormingen, kampen met praktische en organisatorische bekommernissen. Desondanks de bekommernissen van de leerkrachten geven 22 leerkrachten aan dat kleine aanpassingen aan het huidige systeem welkom zijn, 6 leerkrachten zien liever het basisonderwijs hervormen terwijl 9 leerkrachten van mening zijn dat het onderwijs nood heeft aan een grootschalige hervorming. Amper 6 leerkrachten geven aan dat alles bij het oude dient te blijven.

De heren Martens en Bouckaert, drie van de vier directies en één vierde van de bevroegde leerkrachten zijn het over eens dat de huidige onderwijsvormen een transformatie dienen te ondergaan om tegemoet te komen aan dat watervalstelsel. Naamsverandering kan een stap zijn in de goede richting. Een brede eerste graad kan volgens sommigen hierbij helpen. Er dient echter rekening gehouden te worden met de bekommernissen. Leerkrachten kunnen niet van vandaag op morgen leren hoe zij dienen te differentiëren, het probleem mag niet louter verschoven worden naar een tweede graad, scholen dienen ingelicht te worden, leerkrachten en scholen moeten samenwerken en een tweede fiasco zoals het VSO moet absoluut vermeden worden, aldus Bouckaert.

Dit onderzoek pleit voor een vernieuwing van het secundair onderwijs. Monard (2013) schrijft dat niet hervormen schuldverzuim is. Gezien de omvang van de knelpunten die in de onderzoeksresultaten tot uiting komen, sluit dit onderzoek daar bij aan. "*Grote problemen vragen grote oplossingen*", zegt één van de directies in dit onderzoek. Niettemin, voor een vernieuwing geïmplementeerd kan worden dient de draagkracht ervoor binnen de scholen vergroot te worden. Voor de plannen van Smet (2010) is er momenteel onvoldoende draagkracht in alle casussen. Zodoende dient er naar alternatieven gezocht te worden, rekening houdend met de ervaringen, opinies en bekommernissen van de scholen als kennisorganisatie om tegemoet te komen aan de top-down (Matland, 1995). Tenslotte dient er bij implementatie van de vernieuwing voldoende ondersteuning te zijn, iets wat voornamelijk door de leerkrachten en directie van casus D, de school met het meeste ervaring op vlak van vernieuwing, wordt benadrukt.

### 3. Beperkingen onderzoek

---

*"What the case study does represent is an alternative research strategy." – Yin (1981, p.59)*

De sterkte van dit onderzoek is tevens zijn zwakte. Case study wordt in dit onderzoek als troef uitgespeeld, een school wordt in zijn geheel bestudeerd met aandacht voor al haar leden en de context die deze met zich meebrengt. Case study houdt echter ook enkele nadelen in (Yin, 2003).

Een case study is nooit generaliseerbaar (Baxter & Jack, 2008). De resultaten van dit onderzoek gelden enkel voor de vier besproken scholen en zijn niet generaliseerbaar naar andere scholen in Vlaanderen. Een andere beperking van case study zijn problemen ten aanzien van de betrouwbaarheid en validiteit die kunnen veroorzaakt worden door het geringe aantal onderzoekseenheden. De oplossing hiervoor is triangulatie, het verzamelen van informatie op verschillende manieren (Van Thiel, 2010). Dit onderzoek hanteert triangulatie door op iedere school verschillende leden en functies aan te spreken. De verzamelde data zijn niet louter gebaseerd op individuele interviews. Documentenanalyse, focusgroepen en vragenlijsten bij leerlingen kwamen eveneens aan bod. Elke casus werd grondig in kaart gebracht.

Tenslotte is dit een onderzoek van één student dat gevoerd werd binnen één academiejaar. Dit brengt als beperking met zich mee dat er amper vier casussen, vier secundaire scholen onder de loep zijn genomen. Dit is een gering aantal in vergelijking met de tientallen scholen in Vlaanderen. Om aan deze beperking tegemoet te komen heeft dit onderzoek bewust vier diverse scholen onder de loep genomen. Twee scholen behoren tot het katholieke net, één school tot het GO! en één tot het stedelijke net. Twee scholen bieden algemeen secundair onderwijs aan, één school biedt kunstsecundair onderwijs aan en de laatste casus betrof technisch- en beroepssecundair onderwijs. De ene school telt ruim duizend leerlingen terwijl de andere scholen amper de helft van het aantal leerlingen of nog minder tellen. Ook hier geldt dat uitspraken enkel opgaan voor deze scholen. Er kan slechts voorzichtig verwezen worden naar eigenschappen zoals het onderwijsnet, de aangeboden onderwijsvormen en de grootte van de school.

Ondanks de beperkingen die case study met zich meebrengt is dit een onderzoeksmethode die toestaat om de complexiteit en de context van een geval in acht te nemen; wat voor dit onderzoek van cruciaal belang blijkt te zijn vermits dit een verklarende factor kan zijn voor de uiteenlopende onderzoeksresultaten.

## 4. Aanbevelingen

---

*"Dat er iets moet gebeuren in het secundair onderwijs, is duidelijk."* – Martens (2013)

### 4.1. **Aanbevelingen voor verder onderzoek**

Dit onderzoek brengt enkele bekommernissen met betrekking tot de geplande vernieuwing aan het licht. Indien een onderwijshervorming gewenst is, wat de onderzoeksresultaten aanraden gezien de huidige knelpunten, dient er verder grootschalig onderzoek gevoerd te worden naar de bezorgdheden van de leerkrachten. Implementatie van vernieuwing kan immers nooit succesvol zijn als de uitvoerders hier niet achter staan (Fullan, 2007).

Verder blijkt uit dit onderzoek dat de schoolcultuur een grote impact heeft op de opinies, ervaringen en bekommernissen van leerkrachten. De resultaten verschillen per casus. De ene school telt 45% zittenblijvers, terwijl de andere school amper 7% zittenblijvers telt. Op de ene school zijn amper één of twee leerkrachten voorstander van Smet zijn plannen, terwijl er op de andere school amper één of twee tegenstanders zijn. Binnen de school (directie – leerkrachten – leerlingen) is er doorgaans cohesie merkbaar. Wat impliceert dat de schoolcultuur wel degelijk invloed uitoefent. Dit kan eveneens verklaren waarom de verschillen tussen beide ASO-scholen zo groot zijn in dit onderzoek. Dit onderzoek is slechts een verkennend onderzoek en kan bijgevolg geen expliciete resultaten voortbrengen (Yin, 2003). Verder onderzoek naar de impact van de schoolcultuur op haar leden wordt aangeraden.

### 4.2. **Aanbevelingen voor het beleid**

Naast de knelpunten met betrekking tot de huidige onderwijsindeling klagen de bevroegde leerkrachten steevast over de hoge werkdruk, de toename van het administratieve werk en de onderwaardering van het lerarenberoep. Dit lijkt irrelevant voor dit onderzoek, maar kan een belangrijke rol spelen wanneer de overheid het onderwijs wil vernieuwen. Mooijman (2008) schrijft dat vernieuwing enkel zin heeft indien de overheid de arbeidsomstandigheden van de leraren aanzienlijk verbetert. Eergevoel en status alsook autonomie zijn zaken die de leraar de afgelopen jaren verloor. Betere omstandigheden kunnen dit verbeteren en de leraar meer open stellen, wat op zijn beurt de draagkracht voor hervorming vergroot (Mooijman, 2008). Interventies om de draagkracht binnen de scholen te vergroten, wordt aanbevolen.

Dit onderzoek bevestigt eerdere bevindingen naar de huidige knelpunten in het Vlaams secundair onderwijs. Dit is een signaal dat alles niet bij het oude kan blijven. Verandering dient echter verbetering te zijn. Het is aan de beleidsmakers om deze verbetering te realiseren.

Beste lezer,

Dit onderzoek ving aan met een spreuk van de onderwijssocioloog Michael Fullan.

De resultaten en conclusie van dit onderzoek bevestigen deze spreuk.

Daarom herhaal ik graag deze woorden ter afronding.

***“There is much more to educational reform  
than most people realize.”***

- M. Fullan (2007, p.7)

## REFERENTIES

- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Beel, V. (2011, 24 juni). *Leerkrachten Latijn tegen afschaffing van hun vak in het eerste jaar*. De Standaard. Geraadpleegd op 29 februari, 2013 op <http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=VB3BQLUE&word=latijn>
- Belfi, B., Goos, M., Lamote, C., & Van Dammer, J. (2010). *Zittenblijven op jonge leeftijd*. Leuven: Steunpunt studie- en schoolloopbaan.
- Booijink-Kemna, K., Verdonschot, S., & Visscher-Voerman, I. (2008). Innoveren vraagt om communiceren. Bevindingen uit een onderzoek naar de bijdrage van het sociaal communicatief proces aan kennisproductiviteit. *Opleiding & ontwikkeling*, 21(9), 14-17.
- Brinckman, B. (2013, 25 april). Schaduw De Wever hangt over hervorming secundair. *De Standaard*, 8.
- Center for Activity Theory and Developmental Work Research University of Helsinki (n.d.). *Cultural-Historical Activity Theory*. Geraadpleegd op 22 november, 2012 op <http://www.iifl.unam.mx/html-docs/tradretor/cultu.pdf>
- Commissie Monard (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 5 oktober, 2012 op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0424-visienota-SO.pdf>
- Commonwealth Secretariat (2010). *Overview of Case Study Models and Methodology*. Commonwealth Association for Public Administration and Management.
- Dang Kim, T., & Pelleriaux, K. (2006). *Equity in education thematic review: Country analytical report Flanders*. Flanders: University of Antwerp.
- De Fraine, B. (2007). Draagkracht van scholen. Balanceren tussen kunnen en moeten. *Impuls*, 37(4), 164-172.
- De Jonckheere, M. (2010). *Inleiding tot het recht*. Brussel: die Keure.

- De Meyer, I., Pauly, J., & Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen*. Gent: Universiteit Gent.
- Departement Onderwijs en Vorming (2001). *Het Vlaamse onderwijs in een notendop*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- De Rick, K. (2010). *Bedrijven en onderwijs: partners voor een beter TSO en BSO. Speerpunten voor gezamenlijke actie*. Leuven: HIVA-K.U.Leuven.
- Dewitte, I., & De Vadder, I. (2012, 12 december). *De zevende dag*. Brussel: één.
- Duyck, W. & Anseel, F. (2012). *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het Onderwijs*. Gent: Itinera Institute.
- Dye, T. R. (2001). *Top Down Policymaking*. New York: Chatham House Publishers of Seven Bridges Press, LLC.
- Eckert, M. (2012, 4 september). Zet sterk en zwakke leerlingen apart. *De Standaard*, 4-5.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. (2005). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 26(101), 33-41.
- European Commission (2009/2010). *Organisation of the education system in the Flemish community of Belgium*. Geraadpleegd op 30 april, 2013 op [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/BN\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BN_EN.pdf)
- Evans, L. & Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*, 12(1), 165-178.
- Foot, K. A. (2001). Cultural-Historical Activity Theory as Practical Theory: Illuminating the Development of a Conflict Monitoring Network. *Communication Theory*, 11(1), 56-83.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gering, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 641-354.
- Glorieux, I., & Jegers, M. (2009). 'Wie herkanst?' *sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

- Goethals, M. (2012, 24 november). Peeters die zich moeit? Slecht teken. *De Standaard*, 4-5.
- Goos, M., Belfi, B., Lamote, C., & Van Damme, J. (2010). *Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?* Geraadpleegd op 28 oktober, 2012 op [http://www.steunpuntloopbanen.be/publi\\_upload/5Goosetal.pdf](http://www.steunpuntloopbanen.be/publi_upload/5Goosetal.pdf)
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in- Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*, 116(3), C63-C76.
- Koning Boudewijnstichting (2004). *Accent op talent: Een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S.M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Lambrechts, B., & Geurts, E. (2008). *Educational Policies that Adress Social Inequality: Country Report BELGIUM/Flandres*. Torhout: Department Reno Teacher Training.
- Lewin, K. (1952) *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. London: Tavistock.
- Loucks, S. & Pratt, H. (1979). A Concerns-Based Approach to Curriculum Change. *Educational Leadership*, 212-215.
- Martens, P. (2012, 7 maart). Dossier Onderwijs Hervormingen. *Knack*, 42(10), 68-72.
- Martens, P. (2012, 29 augustus). De minister is veel krediet kwijt. *Knack*, 42, 22-29.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145-174.
- McQuarrie, L, McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated Instruction Provincial Research Review. Choice, complexity, creativity*. Edmonton: University of Alberta.
- Metaforum Leuven (2012). *Metaforum visietekst 7: Hervormingen in het secundair onderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001). *Onderwijs in Vlaanderen. Het Vlaamse onderwijslandschap in een notendop*. Brussel: Enschedé - Van Muysewinkel
- Monard, G. (2013, 30 april). Niet hervormen is schuldig verzuim. *De Standaard*, 41.

- Mooijman, M. (2008). *De Leraar centraal bij onderwijsinnovatie*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Nygård, K. A. (n.d.). *Cultural Historical Activity Theory (CHAT)*. Geraadpleegd op 26 mei, 2012 op <http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/TOOL5100/v08/foiler/F4-CHAT-120208.pdf>
- OECD (2009). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- Onderwijs Vlaanderen (2010-2011). *Onderwijsstatistieken. Statistisch jaarboek*. Geraadpleegd op 2 oktober, 2012 op [http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/statistisch\\_jaarboek\\_pdfs/1\\_8\\_23.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/statistisch_jaarboek_pdfs/1_8_23.pdf)
- Ooghe, E. (2011). *De Gelijke Onderwijskansen (GOK)- Financiering: Werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we er uit leren?* Leuven: Departement Economie.
- Op 't Eynde, P., Florquin, H., & Michiels, E. (2010). Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs revisited: de scholen aan zet! *Impuls*, 40(3), 120-128.
- Passenheim, O. (2010). *Change Management*. Emden: Prof. Dr. Olaf Passenheim & Ventus Publishing ApS.
- Peters, P., de Bruijn, T., Bakker, A., van der Heijden, B. (2011). Plezier in Het Nieuwe Werken? Randvoorwaarden voor 'Werkgerelateerde Flow' onder Nieuwe Arbeidscondities. *Tijdschrift voor HRM*, 1, 31-47.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaams onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen – Appeldoorn: Garant
- Rindermann, H. & Ceci, S. J. (2009). Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies. *Perspectives on Psychological Science*, 4(6), 551-577.
- School of Education Associatie K.U.Leuven (2011). *Standpunt ten aanzien van oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' van minister Pascal Smet over de hervorming van het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 25 oktober, 2012 op [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/323121/1/School\\_of\\_Education\\_Standpunt\\_Nota\\_Smet\\_%28mei+2011%29.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/323121/1/School_of_Education_Standpunt_Nota_Smet_%28mei+2011%29.pdf)
- Schunk, H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective (5<sup>th</sup> ed.)*. New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.



- Smet, P. (2009-2010). *Beleidsnota onderwijs 2009-2014*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Smet, P. (2010, 14 september). *Mensen doen schitteren: Eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Smits, C. (2012). *Toekomst SO in kleuren*. Brussel: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs.
- Tan, B. (1998). *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs*. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck.
- Valcke, M. (2008). In Vlaamse Onderwijsraad (2008). *Competentie-ontwikkeland onderwijs. Een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Damme, J., Meyer, J., & Mertens, W. (2000). Succesvol middelbaar onderwijs? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en beleid* 4, 272-289.
- Van Gasse, R. & Van Cauteren, C. (2011). *Maatschappelijk aanzien van onderwijsvormen. Feit of mythe?* Universiteit Antwerpen: Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Van Landegem, G., Goos, M., & Van Dammer, J. (2010). *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Van Petegem, P., & Schuermans, G. (2005). Zittenblijven in Vlaanderen: De relatie tussen dubbelen in het secundair onderwijs en de schoolloopbaan in het hoger onderwijs. *Impuls*, 36(1), 3-12.
- Van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig Onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Verbergt, G., Cantillon, B., & Van den Bosch, K. (2009). *Sociale ongelijkheden in het Vlaams onderwijs: tien jaar later*. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck.
- Verhaeghe, J.P. (1996). *Onderzoek indicatoren van de draagkracht van basisscholen i.v.m. de opvang van kinderen met leer- en ontwikkelingsproblemen in hun relatie tot het buitengewoon onderwijs*. Gent: Universiteit Gent.
- Vermeiren, G., Celis, V., Van Dijck, K., & Segers, W. (2012). *Investeren in kennen en kunnen. De onderwijsvisie van de N-VA*. Brussel: Nieuw-Vlaamse Alliantie.

- Verschuereen, I. (2005). *Onderwijskunde A-I*. Dilbeek: Europese Hogeschool Brussel. Campus Parnas.
- Vlaamse Jeugdraad. (2010). *Advies Hervorming Secundair Onderwijs*. Brussel: Vlaamse Jeugdraad.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). *Lijst documenten vooronderzoek – so/busso*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). *Curriculum. Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). *Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vlaamse Onderwijsraad (2008). *Competentie-ontwikkeland onderwijs. Een verkenning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse Overheid (2012). *Gelijke onderwijskansen: Scholen maken er werk van*. Geraadpleegd op 26 oktober, 2012 op <http://www.ond.vlaanderen.be/gok/>
- Vlaamse Overheid (n.d.). *Secundair onderwijs – Eerste graad*. Geraadpleegd op 18 februari, 2013 op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/algemene-uitgangspunten/index.htm>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). Understanding Cultural Historical Activity Theory. In L.C. Yamagata-Lynch (Ed.), *Activity Systems Analysis Methods: Understanding Complex Learning Environment* (pp. 13-26). New York: Springer Science+Business Media.
- Yin, R.K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ysebart, T. (2012, 15 november). Geen big bang in het onderwijs. Oud-topambtenaar Georges Monard pleit voor bescheiden ingrepen. *De Standaard*, 6-7.
- Ysebart, t., & Tegenbos, G. (2012, 26 november). Kris Peeters over de 'school van de toekomst'. *De Standaard*, 6-7.

# BIJLAGEN

## 1. Opiniegesprekken met P. Martens & B. Bouckaert

### 1.1. Patrick Martens

#### 1.1.1. *Totstandkoming gesprek*

De onderzoeker van deze masterproef heeft met de heer Martens, onderwijsjournalist voor Knack, eind september 2012 contact opgenomen. De aanleiding hiervoor waren verschillende artikelen met betrekking tot de hervorming van het secundair onderwijs die Martens had geschreven voor het tijdschrift Knack.

Via onderstaande e-mail zocht de onderzoeker contact met Martens. Martens beantwoordde deze e-mail positief en suggereerde enkele bronnen voor dit onderzoek. Via telefonisch contact werd een datum overeengekomen voor een interview. Dit interview vond plaats op 5 maart 2013 in het

**Van:** Esther Gheysens [mailto:esther.gheysens@vub.ac.be]

**Verzonden:** do 27/09/2012 12:10

**Aan:** Patrick Martens

**Onderwerp:** Onderzoek naar onderwijshervormingen

Geachte heer Martens,

Ik ben studente master onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Brussel. Daar ik in het bezit ben van een abonnement op Knack lees ik steeds met veel plezier uw artikels. Het viel mij op dat de artikels over onderwijs en de geplande onderwijshervormingen steeds van uw hand zijn. Komend academiejaar schrijf ik mijn masterproef over deze geplande hervormingen. Meer bepaald ga ik een verkennend onderzoek voeren naar de draagkracht binnen secundaire scholen om de geplande onderwijshervormingen van Pascal Smet te realiseren. Mijn promotor hiervoor is professor dr. Katrien Struyven. Het is onze overtuiging dat het debat over de hervormingen in het secundair onderwijs gevoed dient te worden door wetenschappelijk onderzoek naar de ervaringen, opinies en bekommernissen van de scholen.

Aangezien u reeds meerdere artikels over deze hervormingen heeft geschreven, lijkt het mij dat u zich reeds heeft verdiept in deze materie. Vandaar mijn vraag of u toevallig nuttige informatie in bezit heeft of mij bepaalde zaken kan aanraden bij mijn zoektocht naar informatie.

Vriendelijke groeten,

Esther Gheysens

Studente master onderwijskunde (Vrije Universiteit Brussel)

Brussels Media Center te Evere.

### **1.1.2. Beknopte weergave gesprek**

#### **Over de context van het huidige secundair onderwijs**

*"Dat er iets moet gebeuren in het secundair onderwijs, is duidelijk. De problemen zijn al in talloze onderzoeken en rapporten opgesomd. Voor veel leerlingen verloopt de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs moeizaam. Hun studiekeuze draait helaas vaak uit op een waterval in de schoolloopbaan: van het algemeen secundair, naar het kunst- of technisch secundair en, als het daar ook niet lukt, naar het beroepssecundair.*

*In theorie is de eerste graad nu al breed en algemeen, maar in de praktijk is dat niet zo. De bovenbouw in de tweede en derde graad – aso, tso, kso en/of bso – bepaalt mee de invulling van de eerste graad. Bij de studiekeuze laten ouders zich bovendien vaak leiden door de reputatie van een school en door het aanbod in de bovenbouw. Met een overvloed aan studierichtingen is dat aanbod ook veel te groot. Het voorkomt niet dat ongeveer 15 procent van de jongeren het secundair onderwijs verlaat zonder kwalificatie of diploma. En in de befaamde Pisa-onderzoeken van de OESO halen leerlingen uit het secundair onderwijs in Vlaanderen niet langer de hoogste scores. Er zijn met andere woorden meer dan genoeg aanknopingspunten om iets te doen aan het secundair onderwijs.*

*De hervormingsnota van de commissie-Monard is in 2010 in grote lijnen overgenomen door minister Smet. Zijn oriëntatienota is nadien uitvoerig besproken, onder meer in het Vlaams Parlement en achter de schermen met verantwoordelijken van de onderwijskoepels, de inrichtende machten, de vakbonden. Over de hoofdlijnen leek er consensus te zijn, maar er bleven ook discussiepunten bestaan. Een van de belangrijkste was en is nog altijd hoe moet worden omgegaan met sterke en zwakkere leerlingen samen in een brede en algemene eerste graad. Differentiatie is hiervoor het sleutelwoord, maar dat wordt op zeer uiteenlopende manieren geconcretiseerd.*

*Deze en andere visieverschillen verklaarden in de lente van 2012 het uitblijven van een uitgewerkte conceptnota van minister Smet. Uit de onderwijskoepels kwamen toen ook signalen dat er voor het einde van de huidige Vlaamse regeerperiode niet meer dan die conceptnota zou inzitten en dat het al een hele onderneming zou zijn om daarvoor voldoende draagvlak in het onderwijs te creëren. Een nieuw decreet over het secundair onderwijs zou er volgens diezelfde onderwijsbronnen in 2014 zeker nog niet zijn.*

*Mogelijk heeft minister Smet ook te weinig teruggekoppeld binnen de Vlaamse meerderheid (CD&V, SP.A, N-VA). Op het moment dat hij een versnelling wilde plaatsen voor de zomer van 2012, is hij gestruikeld over een uitspraak over het afschaffen van de B-attesten. Vooral de N-VA heeft die aangegrepen om op de rem te gaan staan. Vanaf dan is het debat over de hervorming van het secundair onderwijs opgesloten in een overleg met vertegenwoordigers van het kabinet van de minister, de meerderheidspartijen en de administratie. Maar door het besloten karakter van dat overleg neemt het risico toe dat men in het onderwijs niet mee is en niet mee wil, dat de onderwijskoepels dwars gaan liggen."*

### **Over het protest tegen de hervormingsplannen**

*"De kritiek is veelzijdig. Het meest overheerst de vrees dat de hervorming – en vooral dan de invoering van een brede en algemene eerste graad – zal uitmonden in een kwaliteitsdaling, een nivellering naar beneden. De minister spreekt dat altijd tegen met de stelling dat sterkere leerlingen extra moeten geprikkeld worden en dat zwakkere leerlingen meer moet geholpen en begeleid worden. Andere discussiepunten hebben onder meer betrekking op de meest geschikte leeftijd om een studiekeuze te maken en op de voorrang die zou moeten gegeven worden aan een herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs.*

*Los van het inhoudelijke weerwerk tegen de plannen van minister Smet, is het natuurlijk ook zo dat mensen over het algemeen niet warm lopen voor grote veranderingen. Die maken hen onrustig en onzeker. Daarom is er op veel plaatsen in de scholen ook voorbehoud bij de nadere hervorming van het secundair onderwijs."*

### **Over de oriëntatienota van minister Smet**

*"Na de heibel over de B-attestenuitspraak van Smet in de zomer van 2012, heeft het overleg over de hervorming van het secundair onderwijs een meer politiek karakter gekregen. Dat heeft het tempo echter niet meteen verhoogd. Daarop heeft een ongeduldige minister-president Kris Peeters in een interview met De Standaard in november 2012 de oriëntatienota zelfs helemaal van tafel geveegd. Maar dat kan natuurlijk niet betekenen dat het hele debat weer van vooraf aan moet worden overgedaan.*

*De krijtlijnen worden allicht behouden: meer aandacht voor de overgang van basis- naar secundair onderwijs, een gedifferentieerde aanpak in een brede en algemene eerste graad, een uitgestelde studiekeuze voor leerlingen die op 12 jaar nog onvoldoende zicht hebben op hun talenten en interesses hebben, een continuüm van meer praktijkgerichte tot meer theoretische studierichtingen in de tweede en derde graad, een aanzienlijke vermindering van het aantal richtingen."*

### **Over minister Pascal Smet**

*"Hij is zeer gedreven. Hij denkt en praat ook bijzonder snel, behalve als hij kinderen en jongeren ontmoet. Dat gaat hem bijzonder goed af. Hij lijkt zich zeer gemakkelijk in hun manier van denken en spreken te kunnen verplaatsen.*

*Niet voor niets wordt hij vergeleken met een Duracellkonijn. Een energiek iemand, maar ook rusteloos en ongeduldig. Iemand met veel ideeën, die met de regelmaat van een klok en zonder veel samenhang worden losgelaten. Een minister met een groot woordendebiet, zodat zijn toehoorders al eens de draad van zijn redeneringen kwijtraken.*

*Het tekent zijn aanpak in twee cruciale dossiers: de hervorming van het secundair onderwijs en het loopbaanpact voor de leraren. Beide dossiers zien er na bijna vier jaar uit als zwaar overladen vrachtwagens. Minister Smet wil in deze dossiers zoveel aspecten tegelijk behandelen, dat het alsmoer moeilijker wordt om er nog beweging in te krijgen en met effectieve beslissingen de eindmeet te bereiken."*

### **Over de vraag of er een draagvlak is voor hervormingen**

*"Het onderwijs heeft een dubbele en dubbelzinnige karaktertrek. Aan de ene kant wordt er geklaagd over hervormingsmoeheid. Aan de andere kant is men vragende partij naar een betere onderwijsorganisatie om te doen wat men wil doen en dat is kinderen onderwijzen, iets bijbrengen.*

*In het onderwijs zijn er zeer veel goede en geëngageerde mensen aan de slag. Veel mensen weten en zien ook waar de problemen zitten. In die zin is er zeker een draagvlak om het secundair onderwijs op een andere en betere leest te schoeien. De vraag is hoe dat draagvlak zichtbaar kan worden gemaakt en, meer nog, hoe het versterkt kan worden voor de geplande hervorming.*

*Een handicap daarbij is het groot aantal betrokkenen die allemaal hun zeg krijgen: de onderwijsskoepels, de vakbonden, de Vlaamse Onderwijsraad, het parlement enzovoort enzoverder. Het vergroot de eenduidigheid en de helderheid van het hervormingsdebat in elk geval niet.*

*Dat element, de vaak geagiteerde aanpak van minister Smet en het feit dat er vijf jaar na de bekendmaking van de nota van de commissie-Monard nog altijd geen zicht is op een uitkomst van alle discussies: het draagt niet meteen bij tot een draagvlak. In plaats van mensen in het onderwijs te overtuigen, is mijn indruk eerder dat de minister op die manier bij hen krediet verloren heeft. De overtuiging dat er in deze regeerperiode nog iets uit de bus zal komen, glijdt weg. Sommigen hopen zelfs stilletjes dat het nooit zover zal komen."*

### **Over de uitgestelde conceptnota**

*"Als minister Smet er niet in slaagt om snel na de paasvakantie van 2013 met een nieuwe nota en een hervormingsconcept voor het secundair onderwijs uit te pakken, zal er in deze regeerperiode niet veel meer tot stand gebracht worden. Komt die nota er wel, dan volgt er een nieuwe en uitgebreide gedachtewisseling met Jan en kleine Pierke in het onderwijs. Die zou in 2014 kunnen uitmonden in een gemeenschappelijke en gedragen visie. Een stapsgewijze uitvoering is dan voor de volgende ministers van Onderwijs."*

### **Over de steun van het VVKSO aan minister Smet**

*"Driekwart van de secundaire scholen in Vlaanderen behoort tot het katholiek onderwijs. Als Mieke Van Hecke, de topvrouw van hun onderwijsskoepel in de Brusselse Guimardstraat, de duim omlaag houdt, mag minister Smet zijn hervormingsplannen opbergen.*

*Zo scherp en afwijzend zal de reactie van die kant echter niet zijn. Het Vlaams Verbond van Katholieke Secundaire Scholen heeft zelf een lijvige hervormingsnota geschreven, in nauw overleg met schoolbesturen, directies en andere betrokkenen, zoals dat heet. Met deze nota, die niet fundamenteel afwijkt van wat door de commissie-Monard vooropgesteld werd, zal het VVKSO zeker proberen te wegen op de uitkomst van het debat."*

### **Over eventuele alternatieven voor de hervorming**

*"Een big bam in het secundair onderwijs, met grootschalige ingrepen die in één keer worden doorgevoerd, komt er niet. Daarover is iedereen het eens, ook minister Smet zelf. Eerst zal er hoe dan ook een consensus moeten zijn over de richting die de hervorming zal uitgaan. In een eerste fase kan dan werk worden gemaakt van stappen die daarbij aansluiten: een betere en meer*

*soepele overgang van het basis- naar het secundair onderwijs; de opleiding en bijscholing van leerkrachten om met een groeiende verscheidenheid van leerlingen in de eerste graad te leren omgaan; het opkrikken van technische en beroepsopleidingen.*

*Een belangrijke, begeleidende maatregel is de vorming van grotere scholengroepen die professioneel bestuurd en geleid worden en die in de plaats komen van de huidige scholengemeenschappen. Net voor de paasvakantie van 2013 heeft minister Smet ter zake groen licht gekregen van de Vlaamse regering. In het krokusverlof putte hij hiervoor nog extra inspiratie uit een werkbezoek aan twee Canadese deelstaten. Bedoeling is om vanaf 2017 scholengroepen met gemiddeld 6000 leerlingen te vormen. Basis- en secundaire scholen zullen sterk worden aangemoedigd om toe te treden en hun studieaanbod onderling af te stemmen en te verbeteren. Op het eerste gezicht lijkt dit slechts een organisatorische ingreep, maar de reikwijdte ervan voor het onderwijs kan moeilijk onderschat worden.”*

## 1.2. Boudewijn Bouckaert

### 2.2.1. *Totstandkoming gesprek*

Via de website van de Vlaamse Overheid heeft de onderzoeker van deze masterproef de contactgegevens gevonden van de voorzitter van de Vlaamse Onderwijscommissie, Boudewijn Bouckaert. In januari 2013 heeft de onderzoeker contact met hem opgenomen met de vraag tot een gesprek. De heer Boudewijn reageerde geïnteresseerd in dit onderzoek en toonde zijn bereidwilligheid door op 12 maart 2013 een interview toe te staan in het huis der parlementsleden te Brussel.

**Van:** Esther Gheysens [mailto:esther.gheysens@vub.ac.be]

**Verzonden:** donderdag 17 januari 2013 12:12

**Aan:** Boudewijn.Bouckaert@vlaamsparlement.be

**Onderwerp:** Aanvraag tot gesprek

Geachte heer,

Mijn naam is Esther Gheysens. Ik studeer 'master onderwijskunde' aan de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van mijn thesis voer ik momenteel een onderzoek naar de geplande onderwijshervormingen van minister Pascal Smet. Concreet onderzoek ik of de draagkracht binnen secundaire scholen sterk genoeg is om dergelijke hervormingen door te voeren. Een groot deel van mijn onderzoeksresultaten zijn reeds verzameld. Het onderzoek loopt nog tot in maart.

Een interview met u, voorzitter van de Commissie Onderwijs, zou de kers op de taart zijn voor mijn masterproef. Het interview zou pas plaatsvinden in maart, wanneer het u past. Het zou voornamelijk gaan over de politieke context van het hele hervormingsverhaal. Ziet u dit eventueel zitten? Of heeft u andere informatie voor mij die mij zou kunnen helpen?

Alvast bedankt voor uw tijd!

Vriendelijke groeten,

Esther Gheysens

Studente master onderwijskunde (Vrije Universiteit Brussel)



## **2.2.2. Beknopte weergave gesprek**

### **Over de Vlaamse Onderwijscommissie**

*"Ik kan niet namens de Vlaamse Onderwijscommissie spreken, want die bestaat uit de verschillende Vlaamse partijen en die hebben allemaal andere visies. Als voorzitter van de onderwijscommissie volg ik alles nauwgezet op, ik spreek dus namens mezelf."*

### **Over de vraag naar hervorming van het huidige secundair onderwijs**

*"Een eerste opmerking is dat dit huidige secundair onderwijs er in internationale vergelijkingen goed tot zeer goed uit komt. Dat betekent dat als we dit onderwijs willen hervormen, we extra voorzichtig moeten zijn. Iets dat slecht is verbeteren, is geen grote kunst; maar iets wat reeds zeer goed is verbeteren is veel moeilijker. Als we iets veranderen kunnen we het onderwijs verslechteren. We moeten dus de zaken die goed zijn behouden en de zaken die minder goed zijn verbeteren. Tenzij je een hervorming hebt waarvan je 100% zeker bent dat deze de dingen beter maakt, blijft men er dus beter af."*

*Dit belet niet, dit is een tweede opmerking, dat er serieuze pijnpunten zijn en dat hervormingen nodig zijn. Ik ben geen voorstander van een absolute status quo. Er is reden om een aantal dingen te hervormen. De reden die oorspronkelijk echter werd opgegeven door Monard en compagnie - de Monardisten noem ik hen - is volgens mij niet de juiste reden. Waar Monard en veel onderwijssociologen sterk de nadruk op leggen, is op het feit dat ons Vlaams onderwijs een gesegregeerd onderwijs is, waar sociale ongelijkheid wordt georganiseerd en gereproduceerd. Dit klopt niet, ons onderwijs versterkt sociale ongelijkheid niet, dit blijkt eveneens uit PISA-onderzoeken. De sociale selectie op basis van SES werkt niet zo sterk door in de studiekeuze als men beweert. Dit valt samengevat te lezen in de paper van de professoren Duyck en Anseel die een vergelijkende studie hebben opgesteld. Ons onderwijs is op vlak van sociale segregatie niet de grote boosdoener zoals de linkerzijde, de 'onderwijsegalaristen' zoals ik ze noem, stelt. Het grote probleem is dat deze onderwijsegalaristen zeer veel invloed hebben, in de academische en politieke wereld en dat de noodzaak voor hervorming door hen geclaimd werd. Dit heeft geleid tot reacties van mensen in heel Vlaanderen die vrezen dat het onderwijs een eenheidsworst zal worden en dat dit zal leiden tot nivellering van ons onderwijs. Dit heeft een soort anti-hervormingsgezindheid gecreëerd en dat is het probleem waar we nu mee zitten. Mensen willen liever een status quo dan hervormingen en dit is de schuld van de Monardisten."*

### **Over het huidige secundair onderwijs**

*"Desalniettemin zijn er wel redenen om het secundair onderwijs te hervormen. Een eerste belangrijke reden is het te gering aantal leerlingen dat kiest voor het technisch- en beroepsonderwijs. Dit is een ramp, dit is het grootste probleem. De keuzearchitectuur die er nu is, moet worden aangepast. Veel bollebozen, die technisch-wetenschappelijk geïnteresseerd zijn, zitten om redenen van reputatie, vast in dat ASO. We verliezen veel talent voor onze industrie en wetenschappelijke innovatie en dit is volgens mij de voornaamste reden om te hervormen. Niet sociale gelijkheid, dat moet anders aangepakt worden. Wat moet gebeuren is het herkanaliseren van die keuzearchitectuur. Ons secundair onderwijs is de afgelopen jaar sterk gegroeid en men*

heeft alsmaar meer richtingen gecreëerd. Er is een jungle aan studierichtingen, waar enkele richtingen in geëlimineerd moeten worden.”

### **Over de toekomst van het secundair onderwijs**

“Wat men absoluut niet moet doen is die eerste graad gemeenschappelijk maken, ik ben daar tegen. Early tracking versterkt de prestaties van leerlingen, dit is aangeduid in studies. Wat men moet doen is het maken van een keuze zo goed mogelijk begeleiden maar niet uitstellen. Trouwens, momenteel hebben we een gemeenschappelijke eerste graad, maar deze bestaat natuurlijk louter op papier want deze zijn gekleurd door de onderwijsvormen die de scholen aanbieden. De schoolkeuze is hierbij bepalend.

Wat ik zou doen is de huidige onderwijsvormen behouden maar deze wel veranderen en herinrichten. Ik zou de sterk wetenschappelijke en wiskundige richtingen uit het ASO halen en overhevelen naar het technisch onderwijs. Ik zou het beroepsonderwijs laten bestaan. Het algemeen secundair onderwijs zou sociale wetenschappen, humane wetenschappen en talen omvatten. De benamingen van de onderwijsvormen moeten veranderd worden. Dergelijke keuzearchitectuur zou ik doorvoeren met als voornaamste doel het technisch-wetenschappelijk onderwijs te upgraden. Tot slot moet in de lagere scholen techniek gepromoot worden, door eventueel in de laatste graad van het lager onderwijs met vakleerkrachten te werken. Dat zijn hervormingen die moeten uitgevoerd worden.

Werken met die brede eerste graad en belangstellingsgebieden zoals de hervorming omschreven staat in Smet zijn nota, dat lijkt mij echter eerder een tekentafelhervorming. Dat gaat volgens mij echt mislukken. Ik wil geen revolutie. Ik wil ingrijpende hervormingen zonder alles om te gooien.”

### **Over de onderwijsnetten in Vlaanderen**

“We zitten met één groot probleem in ons onderwijs, dat zijn die netten. Als men van segregatie spreekt, daar zit de grootste segregatie. Die netoverschrijding is er ook niet en die wilt men niet. Die netten zijn een realiteit die het onderwijs op een bepaalde manier structureren. Dat heeft tevens grote gevolgen voor de hervormingen. Stel dat men een gemeenschappelijke eerste graad gaat invoeren, zoals Smet wil, dan moet men ook een soort middenschool inrichten. Niet opnieuw een gemeenschappelijke eerste graad die wordt ingericht door een school die enkel één onderwijsvorm aanbiedt, want dan heeft men opnieuw enkel een eerste graad op papier. Dergelijke middenschool is dan weer enkel mogelijk wanneer voldoende scholen samenwerken, over de netten. Dus zijn we volgens mij beter dat we vertrekken vanuit de bestaande structuren en enkele verschuivingen doorvoeren, dan hebben we geen problemen met de netten. Dat is mijn visie.”

### **Over de politieke context van de hervormingen**

“SP.A en Groen staan achter de plannen zoals minister Smet ze schetst. Vlaams Belang, ikzelf en N-VA staan eerder negatief ten opzichte van de nota Smet. Wel opmerkelijk hierbij is dat N-VA wel in de regering zit, dus dat creëert een probleem. Open VLD, die bij aanvang een weinig duidelijk standpunt innam, lijkt evolueren in de richting van N-VA en Vlaams Belang. We hebben de voorstanders Groen, die vinden dat Smet op zijn strepen moet staan, en SP.A die bereid is om

toegevingen te doen. Tot slot heb je CD&V die, naar mijn indruk, de minister niet echt veel hervormingssucces gunt. De CD&V is qua onderwijs echter een speciaal geval aangezien deze partij exclusieve banden heeft met het katholiek onderwijs.

In het secundair onderwijs heeft het katholiek onderwijs 75% van de markt, dat is een groot aandeel. De hoofdlijn van de nota van het katholieke onderwijs is dezelfde als die van minister Smet. CD&V oordeelt, volgens mij, dat het katholieke net groot genoeg is om intern te hervormen zonder dat de minister daar tussenkomt. De CD&V weet dat de hervorming er zal komen, maar denkt dat die buiten het parlement zal gebeuren. Deze zal binnen de VVKSO gebeuren. De VVKSO zal op zijn beurt rekening houden met de behoeften van de verschillende scholen. Bijvoorbeeld de elitescholen, dat is voor mij trouwens geen negatieve term, die zullen ze er buiten laten en we schuiven intern een beetje.

Aangezien de visies binnen de onderwijscommissie uiteenlopend zijn, is het afwachten wat er uit de bus zal komen.”

#### **Over bijkomende knelpunten in het huidige secundair onderwijs**

“In het onderwijs heb je drie dingen nodig: leraars, leerlingen en gebouwen. Twee van deze dingen staan niet goed. De infrastructuur is verouderd en dat is niet de schuld van deze regering, maar als je een gebouw bouwt, dat heeft een afschrijvingsperiode. Je moet dus rekening houden dat je daar op een gegeven moment kosten aan hebt. Het onderwijs heeft zijn gebouwen afgeleefd. Er liggen massa’s dossiers te wachten. Ik heb het uitgerekend, amper 3,20% van het onderwijsbudget gaat naar gebouwen. Het grootste deel van het budget gaat naar de lonen van het onderwijspersoneel. Bovendien komt de problematiek van deze gebouwen naar boven wanneer we budgettair krap zitten. Dat is dus het grote probleem.

Het tweede grote probleem is het onderwijspersoneel. Voor mij is dit een mysterie waarom zo weinig jongeren naar het onderwijs trekken: onze onderwijzers worden goed betaald, ze hebben twee maanden vakantie en onze jeugd is nog relatief braaf. Deze regering werkt aan een loopbaanpact voor leraren. Deze discussie verloopt eveneens moeizaam aangezien men alles moet terugkoppelen aan de netten en de vakbonden.”

## 2. Codeboek verticale analyse

Tabel 20: Verticaal codeboek

	CASUS A	CASUS B	CASUS C	CASUS D
<b>CASUSPROFIEL</b>	ASO	KSO	ASO	TSO & BSO
	GO! Onderwijs	Stedelijk onderwijs	Vrij Katholiek Onderwijs	Vrij Katholiek Onderwijs
	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad	2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad
	465 leerlingen	162 leerlingen	1090 leerlingen	466 leerlingen
	48 leerkrachten	43 leerkrachten	96 leerkrachten	61 leerkrachten
<b>RESPONDENTEN</b>	Interview met directie	Interview met directie	Interview met directie	Interview met directie
	Interviews met 5 leerkrachten	Interviews met 12 leerkrachten	Interviews met 13 leerkrachten	Interviews met 12 leerkrachten
	Focusgroep met 5 leerlingenbegeleiders	Focusgroep met 2 leerlingenbegeleiders	Focusgroep met 3 leerlingenbegeleiders	/
	Focusgroep met 3 vakgroepverantwoordelijken	Focusgroep met 5 vakgroepverantwoordelijken	Focusgroep met 3 vakgroepverantwoordelijken	/
	Vragenlijst afgenomen bij 152 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 148 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 209 leerlingen	Vragenlijst afgenomen bij 163 leerlingen

	CASUS A	CASUS B	CASUS C	CASUS D
<b>HEDEN</b>	Voornaamste sterktes van het huidig systeem zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indeling ASO/TSO/KSO/BSO</li> <li>➤ Scholen en klassen zijn homogeen</li> </ul>	Voornaamste sterktes van het huidig systeem zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indeling ASO/TSO/KSO/BSO</li> <li>➤ KSO is een unieke onderwijsvorm binnen Europa</li> <li>➤ Scholen en klassen zijn homogeen</li> </ul>	Voornaamste sterktes van het huidig systeem zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indeling ASO/TSO/KSO/BSO</li> <li>➤ Scholen en klassen zijn homogeen</li> <li>➤ Specifiek lesgeven in de 3<sup>de</sup> graad</li> <li>➤ Studiekeuze op 12 jaar</li> </ul>	Voornaamste sterktes van het huidig systeem zijn: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Indeling ASO/TSO/KSO/BSO</li> <li>➤ Het is duidelijk voor iedereen</li> </ul>
	Voornaamste knelpunten van het huidig systeem: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Onvoldoende opvolgen van adviezen</li> <li>➤ Slechte oriëntering</li> <li>➤ Watervalsysteem</li> </ul>	Voornaamste knelpunten van het huidig systeem: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Watervalsysteem</li> <li>➤ Slechte oriëntering</li> <li>➤ Zittenblijven</li> <li>➤ Maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen</li> </ul>	Voornaamste knelpunten van het huidig systeem: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ TSO of BSO is zelden positieve keuze</li> <li>➤ Slechte oriëntering</li> <li>➤ Watervalsysteem</li> <li>➤ Er wordt gehandeld alsof iedereen ASO moet volgen</li> <li>➤ Maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen</li> </ul>	Voornaamste knelpunten van het huidig systeem: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Slechte oriëntering</li> <li>➤ Watervalsysteem</li> <li>➤ Maatschappelijk aanzien van de onderwijsvormen</li> <li>➤ TSO of BSO is zelden positieve keuze</li> </ul>
	Differentiatie <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2 leerkrachten doen frequent aan differentiatie</li> <li>➤ 6 leerkrachten differentiëren soms</li> <li>➤ 1 leerkracht differentieert zelden of nooit</li> </ul>	Differentiatie <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 4 leerkrachten doen frequent aan differentiatie</li> <li>➤ 6 leerkrachten differentiëren soms</li> <li>➤ 3 leerkrachten differentiëren zelden of nooit</li> </ul>	Differentiatie <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1 leerkracht doet frequent aan differentiatie</li> <li>➤ 6 leerkrachten differentiëren soms</li> <li>➤ 11 leerkrachten differentiëren zelden of nooit</li> </ul>	Differentiatie <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 3 leerkrachten doen frequent aan differentiatie</li> <li>➤ 5 leerkrachten differentiëren soms</li> </ul>
	Competentiegericht onderwijs maakt deel uit van het pedagogisch project op deze school. Sommige leerkrachten hebben hier echter hun bedenkingen bij.	Leerkrachten zijn niet bekend met de term 'competentiegericht' onderwijs, sommigen passen dit echter onbewust toe.	Veel leerkrachten maken zich zorgen dat competentiegericht onderwijs kennis verdringt en zijn bezorgd om het kennisniveau van de leerlingen.	Competentiegericht onderwijs maakt deel uit van het pedagogisch project op deze school. Sommige leerkrachten hebben hier echter hun bedenkingen bij.
	Bijkomende knelpunten <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Taalniveau van leerlingen daalt</li> <li>➤ Kennisniveau daalt</li> <li>➤ Te weinig middelen</li> </ul>	Bijkomende knelpunten <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Infrastructuur en ICT-beleid zijn ondermaats</li> <li>➤ Schoolmoeheid bij leerlingen</li> </ul>	Bijkomende knelpunten <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Taalniveau van leerlingen daalt</li> <li>➤ Onderwaardering lerarenberoep</li> <li>➤ Belang aan kennis daalt</li> </ul>	Bijkomende knelpunten <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Toename administratie</li> </ul>

	CASUS A	CASUS B	CASUS C	CASUS D
<b>TOEKOMST</b>	Op enkele uitzonderingen na, hebben leerkrachten kennis van de hervormingen. Het merendeel verzamelt hun informatie uit de media en onderling overleg. Een minderheid zoekt zelf actief informatie op.			
	Positieve aspecten hervormingen: ➤ Meer kansen voor zwakke leerlingen	Positieve aspecten hervormingen: ➤ Meer kansen voor zwakke leerlingen ➤ Uitstellen studiekeuze ➤ Wegwerken negatieve bijklank TSO en BSO ➤ Oplossen watervalsysteem	Positieve aspecten hervormingen: ➤ Meer kansen voor zwakke leerlingen	Positieve aspecten hervormingen: ➤ Meer kansen voor zwakke leerlingen ➤ Uitstellen studiekeuze ➤ Brede eerste graad ➤ Afschaffen huidige onderwijsvormen
	Voornaamste bekommernissen hervormingen: ➤ Nivellering en vervlakking van het onderwijs	Voornaamste bekommernissen hervormingen: ➤ Nivellering en vervlakking van het onderwijs ➤ Herhaling van het VSO ➤ Verschuiving van het probleem	Voornaamste bekommernissen hervormingen: ➤ Nivellering en vervlakking van het onderwijs ➤ Onvoldoende communicatie naar het werkveld toe ➤ Verschuiving van het probleem	Voornaamste bekommernissen hervormingen: ➤ Onvoldoende communicatie naar het werkveld toe ➤ Nivellering en vervlakking van het onderwijs
Wat heeft het onderwijs nodig naar de toekomst toe? ➤ Extra uren en mensen ➤ Extra GOK-middelen ➤ Extra middelen ➤ Terug meer kennisgericht lesgeven ➤ Herwaardering lerarenberoep ➤ Adviezen bindend maken	Nodige middelen naar de toekomst toe: ➤ Extra uren en mensen ➤ Extra middelen ➤ Kleine klasgroepen ➤ Beter oriënteren in het basisonderwijs	Nodige middelen naar de toekomst toe: ➤ Extra uren en mensen ➤ Extra middelen ➤ Terug meer kennisgericht lesgeven ➤ Veranderingen doorvoeren in het basisonderwijs ➤ Herwaardering lerarenberoep ➤ Adviezen bindend maken	Nodige middelen naar de toekomst toe: ➤ Extra uren en mensen ➤ Extra middelen ➤ Kleine klasgroepen ➤ Voldoende ondersteuning vanuit de overheid en directie ➤ Goede structurering en organisatie is een noodzaak bij vernieuwing	

### 3. Codeboek horizontale analyse

#### 3.1. Codeboek interviews & focusgroepen

Tabel 21: Horizontaal codeboek interviews & focusgroepen

	OMSCHRIJVING	CODE	N/A	N/B	N/C	N/D
<b>Respondenten</b>	<b>Functie &amp; vakgebied</b>	A = Directeur	1	1	1	1
		B = Onderdirecteur	0	0	0	1
		C = Leerlingenbegeleider	5	2	3	0
		D = Vakgroepverantwoordelijke	3	5	3	0
		E = Leerkracht (Kunst)Geschiedenis	0	1	4	1
		F = Leerkracht Klassieke talen (Latijn – Grieks)	0	0	2	0
		G = Leerkracht Lichamelijke opvoeding	1	0	1	0
		H = Leerkracht Aardrijkskunde	0	1	0	0
		I = Leerkracht Humane wetenschappen	2	0	0	0
		J = Leerkracht Wiskunde	0	1	0	0
		K = Leerkracht Talen (Frans – Engels – Duits – Nederlands)	4	2	5	0
		L = Leerkracht Wetenschappen	1	1	1	1
		M = Leerkracht Fotografie	0	2	0	0
		N = Leerkracht Grafische Vorming	0	1	0	0
		O = Leerkracht Beeldende Vorming	0	2	0	0
		P = Leerkracht Godsdienst	0	1	1	1
		Q = Leerkracht Economie	0	0	1	0
		R = Leerkracht Project Algemene Vakken	0	0	0	2
		S = Leerkracht Zorgvakken (Gezondheid – Verzorging – Voeding – Orthopedagogie)	0	0	0	3
		T = Leerkracht Communicatie	0	0	0	2
	U = GOK-leerkracht (Ondersteuning – Logopediste)	0	0	0	2	
<b>Geslacht</b>	A = Man		2	7	8	1
	B = Vrouw		13	13	10	12
<b>Graden waarin leerkracht lesgeeft</b>	A = Eerste graad		3	0	6	0
	B = Tweede graad		6	11	7	5
	C = Derde graad		3	9	11	7



		OMSCHRIJVING	CODE	N/A	N/B	N/C	N/D
Heden: huidig onderwijs	Onderwijsindeling ASO – TSO – KSO - BSO	Visie	A = Positief	5	5	6	0
			B = Het heeft zijn voor- en nadelen	4	7	5	9
			C = Negatief	1	2	1	1
		Sterktes	A = Indeling ASO/TSO/KSO/BSO	6	6	10	6
			B = Specifiek lesgeven in derde graad	1	2	4	0
			C = Scholen en klassen zijn doorgaans homogeen	2	3	7	0
			D = Internationaal scoren we goed	1	1	0	0
			E = Het is duidelijk voor iedereen	0	2	2	3
			F = KSO is een unieke onderwijsvorm binnen Europa	0	6	0	0
			G = Studiekeuze op 12 jaar	0	1	4	1
			H = ASO is een brede algemene vorming	0	1	3	0
		Knelpunten	A = Watervalstelsysteem	5	9	11	8
			B = Slechte oriëntering	7	4	9	5
			C = Zittenblijven	0	4	1	0
			D = TSO of BSO is zelden een positieve keuze	2	1	6	4
			E = Er wordt gehandeld alsof iedereen ASO moet volgen	3	2	8	2
			F = Onvoldoende opvolgen van adviezen door leerlingen en ouders	7	2	4	1
			G = ASO is te theoretisch	0	2	1	0
			H = Maatschappelijk aanzien onderwijsvormen	2	6	9	5
			I = Er zijn teveel studierichtingen	0	0	1	0
			J = Onnatuurlijke opsplitsing (gericht op kennis en intellect)	0	2	1	1
	K = Kloof tussen onderwijsvormen is groot		1	0	1	2	
	Differentiatie		Toepassing	A = Ja (altijd – regelmatig)	2	4	1
		B = Soms		6	6	6	5
		C = Neen (zelden – nooit)		1	3	11	0
		Bekommernissen	A = In theorie mooi, praktisch zeer moeilijk	5	2	8	3
			B = Lukt enkel in kleine groep	1	6	1	1
			C = Lukt niet op één lesuur	0	1	2	0
			D = Leerkracht is hier onvoldoende voor opgeleid	3	2	5	0
			E = Brengt veel werk met zich mee	4	1	3	4
			F = Meerdere leerkrachten nodig	0	2	0	0
			G = Te weinig middelen hiervoor	1	3	2	0
			H = Lukt enkel buiten de klas	0	0	3	1
I = Infrastructuur is hier niet op voorzien			0	0	2	0	
J = Teveel verantwoordelijkheid voor de leerlingen	0	0	1	0			



<b>Heden</b>	<b>Competentiegericht onderwijs</b>	Kennis	A = Weet wat het is	15	3	11	11
			B = Weet niet wat het is	0	10	2	0
		Visie	A = Voorstander	2	2	1	9
			B = Deels (mag niet ten koste van kennis zijn)	3	5	8	2
			B = Tegenstander	2	2	4	0
		Toepassing	A = Ja, omdat ik er in geloof	2	1	3	6
			B = Ja, omdat het moet	3	0	1	0
			C = Ja, maar eerder onbewust	0	3	2	0
			D = Neen	0	4	8	0
		<b>Randinformatie</b>	Bijkomende knelpunten	A = Infrastructuur is ondermaats (te klein, verouderd,...)	0	6	1
	B = Belang aan kennis daalt			4	1	4	2
	C = Lerarentekort			0	0	1	0
	D = Administratief werk neemt alsmaar toe			2	1	4	3
	E = Toeneming van alternatieve werkvormen			1	0	2	2
	F = Toename anderstalige leerlingen met taalachterstand			1	0	0	1
	G = Kwaliteit onderwijs daalt			1	1	1	2
	H = Taalniveau van de leerlingen daalt			5	3	7	2
	I = Middelen tekort			4	2	0	0
	J = Werklast voor leerkrachten is zeer hoog			3	1	1	2
	K = Er wordt te gemakkelijk gedelibereerd			1	2	0	0
	L = Onderwaardering lerarenberoep			2	1	4	1
	M = ICT-beleid ondermaats			0	7	0	0
	N = Schoolmoeheid bij de leerlingen is groot			0	5	1	1
	<b>Moet het huidige systeem behouden blijven of is er nood aan verandering?</b>	A = Alles moet bij het oude blijven	4	1	1	0	
		B = Kleine aanpassingen zijn welkom	5	11	4	2	
		C = Het probleem ligt in het basisonderwijs	3	1	2	0	
		D = Het onderwijs heeft nood aan een grondige vernieuwing	1	4	1	3	

		OMSCHRIJVING	CODE	N/A	N/B	N/C	N/D
Toekomst: hervormingsplannen	Algemeen	Kennis van de plannen	A = Goede kennis	4	3	6	4
			B = Ongeveer	8	9	8	7
			C = Neen	1	1	0	0
		Bronnen	A = Media (krant, tijdschriften, televisie)	11	12	9	11
			B = Collega's onderling	2	2	7	2
			C = Andere: bijscholing / infomoment / lezing / zelf opzoeken	1	2	4	3
		Positieve aspecten	A = Meer kansen voor zwakke leerlingen	4	5	4	4
			B = Latere studiekeuze	0	5	1	5
			C = Afschaffen huidige onderwijsvormen	1	2	2	4
			D = Competentiegericht onderwijs	2	2	1	3
			E = Meer mensen kiezen voor technisch of beroepsgericht onderwijs	2	2	1	2
			F = Wegwerken negatieve connotatie TSO en BSO	1	4	1	4
		Bekommernissen	A = Nivellering en vervlakking van het onderwijs	6	7	7	3
			B = Hogere werkdruk voor leerkrachten	1	1	2	2
			C = Onderwijsspecialisten staan te ver van het werkveld	1	0	1	2
			D = Onvoldoende communicatie naar het werkveld toe	1	0	5	4
			E = Doorstromen naar hoger onderwijs gaat moeilijker worden	1	1	0	0
			F = Het GO! gaat achterlopen op het katholieke net	1	0	0	0
			G = Schoolmoeheid creëren	1	0	0	0
	H = Inperking autonomie leerkrachten		0	1	2	0	
	I = Hetzelfde scenario als het VSO		1	4	3	1	
	Brede eerste graad	Visie	A = Voorstander	2	10	1	7
			B = Tegenstander	11	8	11	2
		Bekommernissen	A = Praktisch moeilijk realiseerbaar	6	3	7	2
			B = Enkel in kleine klasgroep haalbaar	0	2	1	1
			C = Uitstellen studiekeuze is niet goed	2	1	3	1
			D = Moeilijk voor leerkrachten	1	2	2	3
E = Nadelig voor sterkste en zwakste leerlingen			0	2	8	2	
E = Verschuiven probleem studiekeuze naar 2 <sup>de</sup> graad			2	1	3	2	
Nodige middelen om dit te realiseren		A = Extra uren	2	0	1	5	
		B = Extra middelen	1	1	2	3	
		C = Aangepaste infrastructuur	2	2	2	0	
		D = Kleinere klasgroepen	1	1	0	4	
	E = Extra opleiding	1	4	1	1		
	F = Onafhankelijke school die dit inricht	0	0	0	2		

<b>Toekomst</b>	<b>Afschaffing van huidige indeling en invoering van belangstellingsgebieden</b>	Visie	A = Voorstander	3	8	3	5
			B = Tegenstander	5	7	6	1
		Voordelen	A = Wegwerken van negatieve bijklank huidige onderwijsvormen	4	5	5	4
			B = Leerlingen uit verschillende groepen komen met elkaar in contact	1	2	3	1
			C = Oplossen watervalstelsel	3	8	3	5
		Bekommernissen	A = Verschuiving van het probleem	3	6	6	2
			B = Combineren van vakken in belangstellingsgebied is niet goed	1	1	0	0
			C = Leerlingen verliezen aan andere scholen	1	0	0	0
			D = Leerkrachten onvoldoende opgeleid hiervoor	2	1	1	0
			E = Talenten gaan verloren	0	1	0	0
	F = Onderwijs gaat heel flexibel moeten zijn		0	2	0	2	
	G = Onderwijs gaat oppervlakkig worden		0	1	3	0	
	<b>Differentiatie</b>	Differentiatie als oplossing	A = Ja	1	3	2	5
			B = Deels, tot op zekere hoogte	2	6	2	3
			C = Neen	3	4	4	0
	<b>Alternatieven voor de hervormingen</b>	A = Extra GOK-uren voor de scholen	1	0	0	0	
		B = Meer methodegericht onderwijs	1	0	0	0	
		C = De nadruk terug meer leggen op kennis	3	1	5	2	
		D = Consequenter evalueren	2	1	0	1	
		E = Aanpassingen in het basisonderwijs doorvoeren	2	0	2	0	
F = Beter oriënteren in het basisonderwijs		0	3	2	0		
G = Scholen kleinschaliger maken		0	2	0	0		
H = Beter studiekeuzebegeleiding		0	0	1	0		
I = Huidig systeem optimaliseren		0	0	1	0		
J = ASO & TSO integreren, BSO & KSO integreren		0	0	1	0		
K = Herwaardering van het lerarenberoep		3	1	3	0		
L = Adviezen bindend maken		2	2	3	0		

		OMSCHRIJVING	CODE	N/A	N/B	N/C	N/D
Verleden: ervaring met onderwijsvernieuwing	Algemeen	Ervaring met vernieuwing	A = Ja	0	0	0	5
			B = Kleine verandering(en)	6	7	4	1
			C = Neen	0	3	2	2
		Voorbeelden	A = Nieuw leerplan	1	3	5	1
			B = Invoeren taalvaardigheden	1	0	3	0
			C = Invoeren competentiegericht onderwijs	5	0	1	3
			D = Voortdurend inpikken op de noden	1	3	1	1
			E = ICT-vernieuwingen	0	2	3	0
			F = Veranderen van school of onderwijsvorm	0	2	0	1
			G = Introductie VOETEN	0	1	0	0
			H = Lesgeven in het VSO	0	0	1	0
			I = Invoeren modulair beroepsonderwijs	0	0	0	5
		Initiatiefnemer	A = Vlaamse overheid	1	1	2	4
			B = Koepel	3	3	4	0
			C = Directie	4	1	3	3
			D = Leerkracht	0	1	1	0
		Toepassing	A = Bijscholen	4	3	6	4
			B = Overleg met collega's	2	2	2	3
			C = Individueel opzoeken	1	4	3	5
		Bekommernissen	A = Vernieuwing is vaak opgelegd van bovenaf	0	0	0	4
			B = Onvoldoende ondersteuning	0	1	0	8
	C = Stedelijke net heeft minder ondersteuning		0	1	0	0	
	D = Bijscholingen zijn vaak heel theoretisch		0	0	1	1	
	D = Uiteindelijk moet de leerkracht het vaak zelf uitzoeken		0	0	2	3	
	Vereisten voor het doorvoeren van een vernieuwing	Ondersteuning	A = Vanuit directie	0	1	0	5
			B = Vanuit collega's	0	2	1	2
			C = Intern overleg	1	1	0	3
			D = Goede structurering en organisatie	0	0	0	6
			E = Samenwerking met andere scholen	0	1	0	2
		Bijscholing	A = Interne bijscholingen	0	1	2	0
B = Bijscholen is verantwoordelijkheid van leerkracht			1	1	1	0	
C = Georganiseerde bijscholingen			1	2	2	0	
Middelen		A = Betere infrastructuur	0	1	0	0	
		B = Open beleid voeren	1	0	0	3	

### 3.2. Codeboek vragenlijsten leerlingen

Tabel 22: Codeboek vragenlijst leerlingen

VRAAG	OMSCHRIJVING	CODE	N CASUS A		N CASUS B		N CASUS C		N CASUS D	
Respondenten	Aantal leerlingen op school		465		162		1090		466	
	Aantal leerlingen bevraagd		152		148		209		163	
1 Leeftijd	Hoe oud bent u?	A = 12	6	3,95%	0	0,00%	38	18,18%	0	0,00%
		B = 13	9	5,92%	2	1,35%	6	2,87%	0	0,00%
		C = 14	26	17,11%	15	10,14%	38	18,18%	29	17,79%
		D = 15	45	29,61%	37	25,00%	38	18,18%	38	23,31%
		E = 16	28	18,42%	22	14,86%	42	20,10%	32	19,63%
		F = 17	24	15,79%	41	27,70%	32	15,31%	27	22,70%
		G = 18	12	7,89%	24	16,22%	12	5,74%	16	9,82%
		H = 18+	2	1,32%	7	4,73%	3	1,44%	11	6,75%

2 Studierichting	Wat is uw huidige studierichting?	A = Latijn	5	329,00%	0	0,00%	24	11,48%	0	0,00%
		B = Moderne wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	49	23,44%	0	0,00%
		C = Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	10	4,78%	0	0,00%
		D = Wiskunde - Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	14	6,70%	0	0,00%
		D = Economie - Wiskunde	18	11,84%	0	0,00%	6	2,87%	0	0,00%
		F = Economie - Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	11	5,26%	0	0,00%
		G = Economie - Moderne talen	31	20,39%	0	0,00%	36	17,22%	0	0,00%
		H = Latijn - Wiskunde	14	9,21%	0	0,00%	18	8,61%	0	0,00%
		I = Sport - Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	16	7,66%	0	0,00%
		J = Grieks - Wiskunde	0	0,00%	0	0,00%	2	0,96%	0	0,00%
		K = Latijn - Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	19	9,09%	0	0,00%
		L = Moderne talen - Wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	4	1,91%	0	0,00%
		M = Moderne Sportwetenschappen	4	2,63%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		N = Humane wetenschappen	56	36,84%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		O = Latijn - Grieks	9	5,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		P = Latijn - Moderne talen	15	9,87%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		Q = Audiovisuele Vorming	0	0,00%	44	29,73%	0	0,00%	0	0,00%
		R = Beeldende en Architecturale Kunsten	0	0,00%	45	30,41%	0	0,00%	0	0,00%
		S = Architecturale - en Binnenhuiskunst	0	0,00%	15	10,14%	0	0,00%	0	0,00%
		T = Toegepaste Beeldende Kunst	0	0,00%	17	11,49%	0	0,00%	0	0,00%
		U = Vrije Beeldende Kunst	0	0,00%	27	18,24%	0	0,00%	0	0,00%
		V = Sociaal-technische wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	58	35,58%
		W = Voeding	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	6,13%
		X = Verzorging	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	19	11,66%
		Y = Jeugd- en gehandicaptenzorg	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	32	19,63%
		Z = Kinderzorg	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	8	4,91%
		AA = Gezondheid en welzijnswetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	21	12,88%
AB = huishouding	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	15	9,20%		

3 Motivatie studierichting	Waarom heeft u voor uw huidige studierichting gekozen?	A = Omdat ik deze richting graag doe	79	51,97%	122	82,43%	128	61,24%	93	57,06%
		B = Omdat mijn punten te laag waren voor de vorige richting	21	13,82%	16	10,81%	27	12,92%	47	28,83%
		C = Omdat mijn ouders dit kozen voor mij	19	12,50%	0	0,00%	14	6,70%	11	6,75%
		D = Omdat mijn vrienden in deze richting zitten	11	7,24%	3	2,03%	16	7,66%	7	4,29%
		E1 = Andere: omdat je het moeilijkste eerst moet proberen	0	0,00%	0	0,00%	2	0,96%	0	0,00%
		E2 = Andere: omdat ik een ASO-diploma wil halen	9	5,92%	0	0,00%	8	3,83%	0	0,00%
		E3 = Andere: omdat ik wil verder studeren	0	0,00%	0	0,00%	14	6,70%	0	0,00%
		E4 = Andere: omdat niets anders mij interesseert	6	3,95%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%
		E5 = Andere: omdat ik er mijn job van wil maken	7	4,61%	4	2,70%	0	0,00%	0	0,00%
		E6 = Andere: omdat dit mijn laatste hoop is	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%
E7 = Andere: dit is een basis voor later	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,23%
E8 = Andere: omdat ik een diploma wil halen	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	3	1,84%		
4 Zitten-blijven	Hoeveel keer bent u al blijven zitten?	A = Nooit	101	66,45%	84	56,76%	193	92,34%	93	57,05%
		B = Eén keer	46	30,26%	47	31,76%	16	7,66%	56	34,36%
		C = Twee keer	5	3,29%	16	10,81%	0	0,00%	14	8,59%
		D = Drie keer	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%

5 Attest	Welke attesten heeft u reeds behaald?	A = Altijd een A-attest	99	65,13%	65	43,92%	180	86,12%	76	46,63%
		B = Eén keer B-attest	33	21,71%	39	26,35%	21	10,05%	54	33,13%
		C = Twee keer B-attest	2	1,32%	11	7,43%	3	1,44%	11	6,75%
		D = Drie keer B-attest	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	1	0,61%
		E = Vier keer B-attest	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%
		E = Eén keer C-attest	12	7,89%	9	6,08%	5	2,39%	11	6,75%
		F = Twee keer C-attest	0	0,00%	2	1,35%	0	0,00%	1	0,61%
		G1 = Combinatie: één B-attest en één C-attest	5	3,29%	11	7,43%	0	0,00%	7	4,29%
		G2 = Combinatie: één B-attest en twee C-attesten	1	0,66%	4	2,70%	0	0,00%	0	0,00%
		G3 = Combinatie: twee B-attesten en één C-attest	0	0,00%	4	2,70%	0	0,00%	2	1,23%
G4 = Combinatie: drie B-attesten en twee C-attesten	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%		
6 School lopen	Gaaf u graag naar school?	A = Altijd	7	4,61%	13	8,78%	20	9,57%	12	7,36%
		B = Meestal	49	32,24%	71	47,97%	116	55,50%	79	48,47%
		C = Soms	62	40,79%	43	29,05%	63	30,14%	57	34,97%
		D = Zelden	26	17,11%	15	10,14%	9	4,31%	9	5,52%
		E = Nooit	8	5,26%	6	4,05%	1	0,48%	6	3,68%
7 Studeren	Waarom studeert u?	A = Uit eigen motivatie	23	15,13%	59	39,86%	35	16,75%	35	21,47%
		B = Omdat ik niet wil falen	12	7,89%	21	14,19%	8	3,83%	11	6,75%
		C = Omdat het moet/uit noodzaak	45	29,61%	57	38,51%	26	12,44%	32	19,63%
		D = Omdat ik later geld wil verdienen/goede job wil	52	34,21%	8	5,41%	95	45,45%	41	25,15%
		E = Omdat ik wil verder studeren	6	3,95%	0	0,00%	19	9,09%	6	3,68%
		F = Voor mijn ouders	0	0,00%	0	0,00%	11	5,26%	0	0,00%
		G = Om een ASO- diploma te halen	0	0,00%	0	0,00%	15	7,18%	0	0,00%
		H = Omdat ik iets wil bereiken	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	17	10,43%
		I = Omdat ik een diploma moet hebben	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	21	22,88%
		J = Geen antwoord	14	9,21%	3	2,03%	0	0,00%	0	0,00%



9 Spontaan veranderen	Zou je spontaan voor TSO, KSO of BSO kiezen?	A = Ja	23	15,13%	0	0,00%	12	5,74%	0	0,00%
		B = Ja, maar ik mag niet van mijn ouders	9	5,92%	0	0,00%	18	8,61%	0	0,00%
		C = TSO wel, KSO of BSO absoluut niet	16	10,53%	0	0,00%	7	3,35%	0	0,00%
		D = Misschien, als het niet anders kan	21	13,82%	0	0,00%	23	11,00%	0	0,00%
		E = Neen	83	54,61%	0	0,00%	149	71,29%	0	0,00%
		F = Niet van toepassing	0	0,00%	148	100,00%	0	0,00%	163	100,00%
10 Richtingen	Weet je welke richtingen er bestaan in de andere onderwijsvormen? (ASO - TSO - KSO - BSO)	A = Ja	25	16,44%	58	39,19%	43	20,57%	71	43,56%
		B = Ongeveer	49	32,24%	72	48,65%	56	26,79%	58	35,58%
		C = Neen	78	51,32%	18	12,16%	108	51,67%	34	20,86%
		D = Geen antwoord	0	0,00%	0	0,00%	2	0,00%	0	0,00%
11 Hervormingen	Kennis van de plannen voor onderwijshervorming?	A = Ja	71	46,71%	51	34,46%	123	58,85%	72	44,17%
		B = Neen	81	53,29%	97	65,54%	86	41,15%	91	55,83%
	[Korte uitleg hervormingen] Wat denkt u hierover?	A = Voorstander van deze plannen	48	31,58%	53	35,81%	37	17,70%	76	46,63%
		B = Twijfelaars	26	17,11%	19	12,84%	36	17,22%	12	7,36%
C = Tegenstander van deze plannen		61	40,13%	66	44,59%	125	59,81%	57	34,97%	
	D = Geen mening	17	11,18%	10	6,76%	11	5,26%	18	11,04%	

1.3 Belangstellingsgebieden	Welke belangstellingsgebieden lijken u interessant?	A = Sport	0	0,00%	0	0,00%	13	6,22%	4	2,45%
		B = Wiskunde	5	3,29%	0	0,00%	27	12,92%	5	3,07%
		C = Techniek	0	0,00%	0	0,00%	21	10,05%	0	0,00%
		D = Talen	16	10,53%	6	4,05%	24	11,48%	8	4,91%
		E = Wetenschappen	8	5,26%	0	0,00%	37	17,70%	12	7,36%
		F = Kunst	0	0,00%	43	29,05%	3	1,44%	0	0,00%
		G = Economie	15	9,87%	0	0,00%	43	20,57%	0	0,00%
		H = Sociale wetenschappen	0	0,00%	0	0,00%	22	10,53%	0	0,00%
		I = Geschiedenis	0	0,00%	3	2,03%	15	7,18%	0	0,00%
		J = Kunst en cultuur	7	4,61%	3	2,03%	0	0,00%	0	0,00%
		K = Humane wetenschappen	26	17,11%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		L = Media	12	7,89%	21	14,19%	0	0,00%	0	0,00%
		M = Praktijkvakken	6	3,95%	9	6,08%	0	0,00%	0	0,00%
		N = Informatica	6	3,95%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		O = Filosofie	3	1,97%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
		P = Mode	0	0,00%	1	0,68%	0	0,00%	0	0,00%
		Q = Architectuur	0	0,00%	9	6,08%	0	0,00%	0	0,00%
		R = Project Algemene Vakken (PAV)	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	21	12,88%
		S = Pedagogie	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	16	9,82%
		T = Koken	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	3,68%
U = Zorg	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	18	11,04%		
V = Pscyhologie	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	15	9,20%		
W = Geen antwoord	48	31,58%	53	35,81%	4	1,91%	58	35,59%		