KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderwijskunde

Het jaarklassensysteem in perspectief

Een kwalitatief onderzoek naar jaarklassen in het Vlaamse lagere onderwijs

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
psychologie
Door
Anke Daemen

promotor: Bieke De Fraine
dagelijkse begeleider: Jerissa de Bilde
dagelijkse begeleider: Charlotte Struyve

2014

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderwijskunde

Het jaarklassensysteem in perspectief

Een kwalitatief onderzoek naar jaarklassen in het Vlaamse lagere onderwijs

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
psychologie
Door
Anke Daemen

promotor: Bieke De Fraine
dagelijkse begeleider: Jerissa de Bilde
dagelijkse begeleider: Charlotte Struyve

2014

SAMENVATTING

Anke, Daemen, Het jaarklassensysteem in perspectief. Een kwalitatief onderzoek naar jaarklassen in het Vlaamse lagere onderwijs.
Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van: Master in de Psychologie
Examenperiode: juni 2014
Promotor: Bieke De Fraine
Dagelijkse begeleider: Jerissa de Bilde
Dagelijkse begeleider: Charlotte Struyve

In deze masterproef wordt het jaarklassensysteem in Vlaamse lagere scholen onder de loep genomen. De reden hiervoor is dat dit niet verplicht is, maar dat de meeste scholen zich hier toch aan vasthouden. Op basis van de wetenschappelijke literatuur in *Hoofdstuk 1* werden er twee onderzoeksvragen opgesteld, namelijk "Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?" en "Waarom hanteren lagere scholen in Vlaanderen al dan niet het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?", meer bepaald "Wat zijn de voor- en nadelen van dit systeem?". Er werd een meervoudige kwalitatieve gevalstudie opgezet om deze onderzoeksvragen te onderzoeken. Een kwalitatief onderzoek biedt immers de opportuniteit om een rijk en diep beeld te schetsen van de complexe leefwereld van respondenten. De methode wordt uitvoerig besproken in *Hoofdstuk 2*. Data werden verzameld a.d.h.v. semigestructureerde interviews bij 15 respondenten verdeeld over drie scholen. De analyse ervan gebeurde o.b.v. Grounded Theory, a.d.h.v. Constant Vergelijkende Methode. Eerst werden alle interviews verticaal geanalyseerd. Daarna werden horizontale analyses van de drie scholen afzonderlijk uitgevoerd. Als laatste werd een vergelijkende horizontale analyse gedaan van alle scholen. De resultaten van deze horizontale analyses worden besproken in *Hoofdstuk 3*. Hieruit blijkt dat de drie scholen een flexibele vorm hanteren van het jaarklassensysteem. De leeftijd vormt de basis voor leerlingen in te delen in klasgroepen, maar scholen worden geconfronteerd met hindernissen die de realisatie van dit criteria in de weg staan. Om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen, worden de grenzen van het jaarklassen-systeem regelmatig doorbroken. De meerderheid van de respondenten is voorstander van dit systeem. Er kan besloten worden dat het jaarklassensysteem een goede basis vormt om leerlingen in te delen in klasgroepen. Veranderingen zijn echter nodig om tegemoet te komen aan de noden van alle leerlingen.

WOORD VAN DANK

Huidige masterproef is tot stand gekomen dankzij de steun en hulp van verschillende personen. Graag zou ik hen hiervoor willen bedanken. Allereerst richt ik mij tot mijn promotor, namelijk professor De Fraine. Zij heeft mij de kans gegeven om rond dit boeiend onderwerp te werken gedurende de twee masterjaren. Daarnaast heeft zij mij gedurende deze periode bijgestaan met verhelderende ideeën en feedback. Verder wil ik mijn dagelijkse begeleiders bedanken voor hun steun en begeleiding. Tijdens het eerste masterjaar heeft mevrouw de Bilde mij op geregelde tijdstippen duidelijke feedback gegeven, waardoor mijn literatuurstudie tot stand is gekomen. Nadien werd er een wissel ingevoerd, waardoor mevrouw Struyve mijn dagelijkse begeleider werd. Zij heeft mij doorheen het tweede masterjaar begeleid. Haar dank ik voor de duidelijke voorstellen voor het opstellen van het onderzoek, alsook voor de constructieve feedback die op regelmatige basis werd gegeven. Zonder hen was deze masterproef niet geworden wat het nu is. Bedankt hiervoor!

Verder richt ik me bij de bedanking ook tot alle respondenten die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek. Zonder hen zou deze masterproef niet tot stand zijn gekomen. Bedankt voor jullie inzet en tijd!

Tot slot wil ik ook graag mijn familie en vrienden bedanken. Zij stonden mij bij tijdens het schrijven van deze masterproef en stonden steeds klaar bij de moeilijke momenten. Bedankt voor de oppeppende woorden en gesprekken!

TOELICHTING VAN AANPAK EN EIGEN INBRENG

Oorspronkelijk werkte naast mezelf, Anke Daemen, ook Delphine De Goÿ aan het onderwerp 'Het jaarklassensysteem in perspectief'. Bij de aanvang van het schrijven van deze masterproef hebben we dit onderwerp echter opgedeeld in twee afzonderlijke delen. Het eerste deel, dat ik voor mijn rekening neem in huidige masterproef, betrof 'Een kwalitatief onderzoek naar jaarklassen in het Vlaamse lagere onderwijs'. Delphine De Goÿ focuste zich op de alternatieven van het jaarklassensysteem. Omwille van deze duidelijk afgebakende opdeling, hebben we er voor gekozen om elk onze eigen weg te volgen bij het uitschrijven van de masterproef.

Bij het opstellen van de literatuurstudie van deze masterproef tijdens het eerste masterjaar heeft zowel professor De Fraine als mevrouw de Bilde mij ondersteund en begeleid. Zij gaven mij constructieve feedback op regelmatige tijdstippen. In het tweede masterjaar kreeg ik een nieuwe dagelijkse begeleider aangesteld, namelijk mevrouw Struyve. Zij heeft mij, samen met professor De Fraine, begeleidt bij het opstellen van het onderzoek. Hierbij gaven zij beide voorstellen en feedback. Zo kreeg ik van mevrouw Struyve een voorbeeld van een goede interviewleidraad waar ik me op kon baseren. De uitvoering van het kwalitatief onderzoek, namelijk de verzameling van de data, heb ik volledig zelfstandig gedaan. Bij de analyse van deze data en het uitschrijven van de verdere masterproef werd ik wederom bijgestaan door professor De Fraine en mevrouw Struyve. Zij gaven me steeds duidelijke en gerichte feedback. De wachttijd op feedback was nooit lang, waardoor ik steeds optimaal kon verder werken aan de masterproef.

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING I

WOORD VAN DANK III

TOELICHTING VAN AANPAK EN EIGEN INBRENG V

LIJST MET TABELLEN IX

Hoofdstuk 1: LITERATUURSTUDIE Kadering van het concept jaarklassensysteem 1

Kenmerken van het Vlaamse onderwijs 2

Vrijheid van onderwijs. 2

De eindtermen. 3

Het jaarklassensysteem 3

Definitie 4

De flexibiliteit van het jaarklassensysteem. 5

Effectiviteit van het jaarklassensysteem 9

Voordelen van het jaarklassensysteem. 9

Nadelen van het jaarklassensysteem. 11

Besluit. 13

Hoofdstuk 2: METHODE 14

Onderzoeksvragen 14

Empirisch kwalitatief onderzoek 14

Onderzoeksgroep. 15

Onderzoeksinstrument. 18

Data-analyse. 19

Kwaliteit van het onderzoek. 22

Hoofdstuk 3: RESULTATEN 24

Horizontale analyse van de Tulpenschool 25

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? 25

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en nadelen van dit systeem? 33

Horizontale analyse van de Rozenschool 42

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? 42

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem? 51

Horizontale analyse van de Lelieschool 61

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? 61

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem? 68

Horizontale vergelijkende analyse van de drie scholen 76

Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen? 76

Waarom hanteren de lagere scholen in Vlaanderen het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem? 85

Hoofdstuk 4: DISCUSSIE 93

Algemeen besluit 93

Kritische reflectie 96

Suggesties voor volgend onderzoek 96

REFERENTIELIJST 97

BIJLAGEN 101

Bijlage 1: interviewleidraad 101

Bijlage 2: transcripties van de interviews en verticale analyses per respondent (CD-rom) 109

Bijlage 3: codeboom 110

Bijlage 4: tabel met citaten bij de horizontale vergelijkende analyse van de drie scholen 114

LIJST MET TABELLEN

Tabel 1 *Aantal hits per zoekterm : aantal overgehouden hits (per databank)* 1

Tabel 2 *Gegevens van de respondenten*..... 17

Tabel 4 *Waarom hanteren de lagere scholen in Vlaanderen het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem?*..... 114

Tabel 3 *Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?*..... 119

Hoofdstuk 1: LITERATUURSTUDIE
Kadering van het concept jaarklassensysteem

In dit hoofdstuk wordt het populaire jaarklassensysteem onder de loep genomen en gekaderd binnen de wetenschappelijke literatuur. Allereerst worden er twee belangrijke kenmerken van het Vlaamse onderwijs beknopt besproken, namelijk de vrijheid van het onderwijs en de eindtermen. Vervolgens wordt het concept jaarklassensysteem uitvoerig besproken, waarbij er een werkdefinitie wordt geformuleerd en de flexibiliteit wordt uitgelegd. Tenslotte worden de voor- en nadelen van dit systeem in kaart gebracht.

Om de literatuur over het jaarklassensysteem op een systematische manier te bestuderen, werd er gezocht naar Nederlandstalige en Engelstalige teksten aan de hand van de onderstaande zoektermen.

Tabel 1 *Aantal hits per zoekterm : aantal overgehouden hits (per databank)*

	WoS	LIMO	OV	LR
Jaarklas				2 : 1
Jaarklassensysteem		20 : 3	123 : 1	
Klassamenstelling		2 : 1		
Schoolse vertraging			627 : 1	
Schoolse voorsprong			142 : 1	
(skipping grades)	220 : 1			
Vrijheid van het onderwijs			8480 : 2	
Zittenblijven		132 : 3		

WoS = Web of Science, LIMO = LIMO, OV = Onderwijs Vlaanderen, LR = Leerrijk

Zoals het aantal hits in bovenstaande tabel aangeeft, is er slechts in beperkte mate informatie beschikbaar over het jaarklassensysteem. Omwille van deze reden werd er geen datumrestrictie toegepast, waardoor er geen voorkeur werd gegeven aan de meest recente literatuur.

Naast de artikels die gevonden werden aan de hand van bovenstaande databanken, is deze masterproef eveneens gebaseerd op informatie en adviezen die verkregen werden door experts, meer bepaald professoren en cursussen.

Kenmerken van het Vlaamse onderwijs

Het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen wordt vandaag de dag gekenmerkt door verschillende aspecten. Enkele voorbeelden hiervan zijn de leerplicht van zes tot 18 jaar, de gratis toegang tot onderwijs, het gelijkeonderwijskansendecreet, enzovoort. In wat volgt zullen 'vrijheid van onderwijs' en 'de eindtermen' als belangrijke kenmerken van het Vlaamse onderwijssysteem worden besproken, aangezien deze relevant zijn voor het begrijpen van het jaarklassensysteem. Vrijheid van onderwijs wijst immers onder meer op de vrije keuze van scholen om leerlingen te groeperen in klasgroepen. De eindtermen geven de minimumdoelstellingen aan die leerlingen aan het eind van het lager onderwijs moeten behalen en deze zijn opgesteld door de overheid.

Vrijheid van onderwijs.

Vrijheid van onderwijs staat neergeschreven in de Belgische grondwet (De Vries, 2010), meer bepaald in artikel 6 van de wet van 29 mei 1959 op het Schoolpact. Zo schrijft Henkens (z.d.):

> Op voorwaarde dat een wettelijk bepaald minimumleerplan en minimumlessenrooster in acht worden genomen, beschikt elke inrichtende macht over de vrijheid voor haar onderwijsnet en zelfs voor elke onderwijsinrichting de lesroosters vast te stellen en, onder voorbehoud, van goedkeuring door de minister, met het oog op het waarborgen van het studiepeil, haar leerplannen op te stellen. Elke inrichtende macht kiest vrij haar pedagogische methodes. (p.19)

Verder betekent de vrijheid van onderwijs volgens De Vries (2010) dat elke natuurlijke- of rechtspersoon het recht bezit om een school te stichten en deze in te richten op pedagogische of onderwijskundige opvattingen. Zoals blijkt uit deze omschrijving van de vrijheid van onderwijs volgens De Vries (2010), richt de pedagogische vrijheid van onderwijs zich op twee aspecten. Enerzijds heeft elke natuurlijke- of rechtspersoon het recht om een school op te richten. Dit is de vrijheid van oprichting van onderwijs, wat wijst op het stichten en oprichten van een school. Anderzijds is elke inrichtende macht vrij in het kiezen van pedagogische onderwijsmethodes. Dit is de vrijheid van de inrichting van onderwijs. In deze masterproef wijst de vrijheid van onderwijs op het tweede aspect, namelijk de vrijheid van de inrichting van onderwijs. Artikel 47 van het

decreet basisonderwijs (Edulex, 2013) meldt dat scholen zelf de keuze maken hoe de school georganiseerd wordt, waarbij de focus ligt op de vrije keuze van het indelen van leerlingen in klasgroepen. De indeling van klasgroepen is dus de keuze van de inrichtende macht. Ondanks verschillende mogelijkheden betreffende de indeling van leerlingen in klasgroepen, kiest de meerderheid van de scholen in Vlaanderen voor de indeling volgens het jaarklassensysteem (De Vries, 2010; Van Biervliet & Feys, 2005).

De eindtermen.

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming stelt eindtermen op die dienen ter evaluatie van leerlingen aan het einde van het lager onderwijs (Infolijn Onderwijs, z.d.). Het Decreet Basisonderwijs omschrijft eindtermen als volgt:

> Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingengroep. Met minimumdoelen wordt bedoeld: enerzijds een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden die alle leerlingen van de leerlingengroep verwerven tijdens het leerproces en anderzijds een minimum aan attitudes die de school nastreeft bij de leerlingen. (art. 44)

Enkel op het einde van de lagere school zijn er dus algemene doelen opgesteld door de overheid die bereikt moeten worden door alle leerlingen. Voor de overige jaren van het lager onderwijs bestaan er geen specifieke doelstellingen, met andere woorden stelt de overheid geen tussentijdse doelen op. Leraren werken echter vaak volgens een leerplan waarin wel doelstellingen staan geschreven. Deze doelstellingen zijn door de school en niet door de overheid opgesteld. Verder beslissen scholen eveneens zelf op welke manier leerlingen de eindtermen op het einde van het lager onderwijs bereiken. Dit wijst wederom op de vrijheid van inrichting van onderwijs, waarbij scholen kunnen afwijken van het jaarklassensysteem bij het kiezen van de indeling van leerlingen in klasgroepen.

Het jaarklassensysteem

In wat volgt wordt het jaarklassensysteem besproken. Eerst wordt er een definitie van dit systeem geformuleerd. Daarna worden de verschillende mogelijkheden betreffende didactische methoden en leerkrachten binnen het jaarklassensysteem aangehaald en worden zittenblijven en voorlopen besproken als onderdelen van dit systeem.

Definitie.

Zoals reeds eerder vermeld, is het jaarklassensysteem in Vlaanderen een veelgebruikte methode om leerlingen in te delen in klasgroepen (Thienpont, 1993). Een eenduidige wetenschappelijke definitie van dit concept is echter niet gevonden in de wetenschappelijke literatuur. Daarom zal er verder in dit hoofdstuk een werkdefinitie worden opgesteld op basis van aspecten die gevonden worden in de literatuur.

Het jaarklassensysteem deelt het lager onderwijs op in zes leerjaren. Elk leerjaar wordt gevormd door leerlingen te groeperen op basis van hun leeftijd, zodat er leeftijdshomogene groepen ontstaan (Doornbos, 1971). Binnen een bepaald leerjaar heerst er een maximale leeftijdsspreiding van twaalf maanden (Thienpont, 1993). Waar de leeftijdsgrens wordt getrokken, is verschillend van land tot land. Zo wordt in Vlaanderen de grens getrokken op één januari en in Nederland is dit op één oktober (Thienpont, 1993). Anders gezegd zijn in Vlaanderen de kinderen geboren in december de jongste van hun jaargroep, terwijl in Nederland de kinderen geboren in september de jongste zijn.

De leeftijdshomogene groepering binnen het jaarklassensysteem wordt echter doorbroken door zittenblijven en voorlopen. Hierbij wordt de leerling in een klasgroep geplaatst op basis van zijn prestaties, in tegenstelling tot zijn leeftijd (Juchtmans, Goos, Vandenbroucke, & De Fraine, 2012). Er wordt dus een homogene klasgroep gevormd op basis van prestaties van leerlingen, waarbij de leeftijdsspreiding binnen deze klassen vergroot, maar de spreiding op vlak van prestatie daarentegen juist verkleint.

Het *leerstofjaarklassensysteem* is een vaak gebruikt synoniem voor jaarklassen-systeem (Doornbos, 1971). Deze term volgt logischerwijs uit het feit dat bepaalde leerstof toegeschreven is aan bepaalde leerjaren. Kinderen van dezelfde leeftijd volgen dus min of meer in hetzelfde tempo dezelfde activiteiten in het onderwijs (Van Biervliet & Feys, 2005). De leerlingen dienen die bepaalde leerstof aan het einde van dat bepaalde leerjaar te beheersen, alvorens zij mogen overgaan naar het volgende leerjaar. Voor de evaluatie hiervan zijn er leerplannen die in theorie opgesteld worden door de inrichtende macht van de school. In de praktijk wordt het opstellen van leerplannen echter vaak door de inrichtende machten uitbesteed aan koepels (Infolijn Onderwijs, z.d.). Wanneer

blijkt dat leerlingen de leerstof voldoende beheersen, mogen zij overgaan naar het volgende leerjaar. Wanneer leerlingen de leerstof echter onvoldoende blijken te beheersen, wordt meestal het advies geformuleerd tot zittenblijven (Doornbos, 1971). Ondanks dat deze twee termen -jaarklassensysteem en leerstofjaarklassensysteem- naast elkaar gebruikt worden in de literatuur, zal in deze masterproef de term 'jaarklassensysteem' gehanteerd worden.

Op basis van de hierboven besproken criteria, wordt er een werkdefinitie opgesteld die in het vervolg van deze masterproef zal worden gehanteerd. Deze luidt: *"Het jaarklassensysteem is een systeem dat het lager onderwijs indeelt in zes leerjaren, waarbij leerlingen worden gegroepeerd in homogene klasgroepen op basis van hun leeftijd. Zittenblijven en voorlopen wijken af van deze leeftijdshomogene indeling, maar zijn wel degelijk een onderdeel van dit systeem. Verder wordt er in het jaarklassensysteem bepaalde leerstof toegewezen aan bepaalde leerjaren. Er bestaat echter een grote diversiteit aan didactische methodes die leerkrachten kunnen hanteren om de leerstof te onderwijzen aan een bepaalde klasgroep. Verder staat binnen de omschrijving van het jaarklassensysteem in deze masterproef niets vast wat betreft de leerkracht(en) in een klasgroep. Zo kan een klasgroep onderwezen worden door één of meerdere leerkrachten. Bij de overstap naar een volgend leerjaar kan er al dan niet een wissel plaatsvinden van leerkracht(en)."*

De mogelijkheden wat betreft didactische methodes en leerkrachten binnen het jaarklassensysteem worden verder in dit hoofdstuk besproken.

De flexibiliteit van het jaarklassensysteem.

Uit de literatuur blijkt dat verschillende mensen het jaarklassensysteem beschouwen als een zeer rigide, weinig flexibele manier om leerlingen te groeperen (Frateur, 2012). In deze masterproef is de omschrijving van het jaarklassensysteem echter breed en is de afbakening niet zo rigide. Hierdoor is er ruimte voor verschillende vormen van differentiatie en zijn bepaalde -meer alternatieve- didactische methoden of samenstellingen van klasgroep met leerkracht(en) wél mogelijk in combinatie met het jaarklassensysteem. Deze vormen van differentiatie wijken enigszins af van het traditionele beeld van het jaarklassensysteem. Het traditionele beeld van het jaarklassensysteem omvat voornamelijk de leeftijdshomogene indeling van leerlingen in klasgroepen en het

klassikaal onderwijs als didactische methode. De Fraine (2013) merkt echter op dat lagere scholen in Vlaanderen -die het jaarklassensysteem toepassen- verschillende inspanningen doen om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Dit blijkt onder meer uit de verschillende vormen van differentiatie die toegepast worden en de aandacht voor differentiatie in de literatuur. Dit wijst erop dat het traditionele beeld van het jaarklassensysteem meer en meer plaatsmaakt voor een bredere omschrijving van dit systeem (persoonlijke communicatie De Fraine, 6 augustus, 2013).

In wat volgt, worden enkele mogelijkheden betreffende didactische methoden en leerkrachten beknopt besproken. Verder worden ook twee aspecten aangehaald die de leeftijdshomogene indeling van het jaarklassensysteem doorbreken, namelijk zittenblijven en voorlopen. Door de brede omschrijving van het jaarklassensysteem in deze masterproef, passen onderstaande mogelijkheden perfect binnen dit systeem en vormen zij hier dus geen alternatieven voor.

Didactische methoden.

Zoals eerder reeds vermeld in de werkdefinitie, wordt bepaalde leerstof toegewezen aan bepaalde leerjaren. De manier waarop leerkrachten deze leerstof onderwijzen aan hun leerlingen, kan echter verschillende vormen aannemen. Er bestaan dus verschillende didactische methoden die leerkrachten kunnen hanteren om de leerstof aan hun leerlingen over te brengen.

Klassikaal onderwijs is een traditionele didactische methode die veel gebruikt wordt in het Vlaamse onderwijs. Hierbij richt de leerkracht zich bij het onderwijzen van de leerstof tot de gehele klasgroep. Doordat klassikaal onderwijs in verband wordt gebracht met de traditionele en engere omschrijving van het jaarklassensysteem, kan dit mogelijk aan de basis liggen van de kritieken die geformuleerd worden op dit systeem. Klassikaal onderwijs houdt immers weinig rekening met de interindividuele verschillen tussen leerlingen.

Volgens de werkdefinitie biedt het jaarklassensysteem wél de ruimte voor differentiatie wat betreft didactische methoden. Naast klassikaal onderwijs bestaan er immers tal van andere didactische methoden en mogelijkheden voor binnenklasdifferentiatie die toegepast kunnen worden in het Vlaamse lagere onderwijs en tevens nog perfect passen binnen de brede omschrijving van het jaarklassensysteem.

De mogelijkheden voor binnenklasdifferentiatie zijn zeer uiteenlopend en kunnen gaan van individueel werk (o.a. geïndividualiseerde taken) tot groepswerk (o.a. hoekenwerk of partnerwerk), van begeleiding door één leerkracht (o.a. contractwerk) tot begeleiding door meerdere leerkrachten (o.a. co-teaching), van begeleiding door leerkrachten (o.a. contractwerk) tot begeleiding door medeleerlingen (peer-tutoring). Aangezien onderwijsprestaties van leerlingen mede beïnvloed worden door leerlingenkenmerken zelf, zullen verschillende vormen van binnenklasdifferentiatie een positieve invloed hebben op de prestaties van leerlingen. Dit komt doordat interindividuele verschillen tussen leerlingen in rekening worden gebracht bij de verschillende vormen van binnenklasdifferentiatie (Coubergs, Struyven, Engels, Cools & De Martelaer, 2013).

In deze masterproef zal niet verder worden ingegaan op deze verschillende mogelijkheden van binnenklasdifferentiatie. Voor meer informatie hierover wordt er verwezen naar het boek van Coubergs et al. (2013) 'Binnenklasdifferentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen'.

Leerkrachten.

In de werkdefinitie van het jaarklassensysteem in deze masterproef zijn er geen strikte regels geschreven over de leerkracht(en) van een bepaalde klasgroep.

Naast de traditionele structuur -één vaste leerkracht per klasgroep- zijn er verschillende andere mogelijkheden om een klasgroep te begeleiden. Zo kan een klasgroep begeleid worden door meerdere vaste leerkrachten. Wanneer dit gebeurt door twee leerkrachten, wordt de term 'duobaan' gebruikt. Verder kan een klasgroep begeleid worden door verschillende vakleerkrachten. In het lager onderwijs is het gebruik van vakleerkrachten beperkt tot de vakken godsdienst en lichamelijke opvoeding (AgODi, 2013). Het akkoord over de hervorming van het secundair onderwijs omvat een uitbreiding van deze vakleerkrachten in het lager onderwijs, meer bepaald in de derde graad van het lager onderwijs naar de vakken Frans, muzische vorming, techniek en wetenschappen. Met de uitbreiding van vakleerkrachten wordt er gestreefd naar een sterker basisonderwijs, om zo voor een betere overgang naar het secundair onderwijs te zorgen (Onderwijs en Vorming, 2013).

Bij de overstap naar een volgend leerjaar zijn er eveneens verschillende mogelijkheden. De meest gekende is dat leerlingen een andere vaste leerkracht krijgen bij het overgaan naar een volgend leerjaar. De leerkracht blijft hierbij in een bepaald leerjaar, terwijl de leerlingen als klasgroep overgaan naar een volgend leerjaar. Wederom is dit niet verplicht binnen het jaarklassensysteem. Een leerkracht kan een klasgroep perfect gedurende meerdere leerjaren onderwijzen. Dit wordt *looping* genoemd (Juchtmans, et al., 2011). Aangezien de leerlingen per leeftijd in leerjaren blijven ingedeeld, vormt looping geen alternatief voor het jaarklassensysteem. Looping kan op verschillende manieren vorm krijgen. In sommige scholen heeft een klasgroep dezelfde leerkracht van het eerste tot en met het zesde leerjaar (Juchtmans et al., 2011). In andere scholen kiest men ervoor dat de leerkracht van de derde kleuterklas mee overgaat naar het eerste leerjaar, zodat kinderen twee schooljaren na elkaar dezelfde leerkracht hebben. Zowel de voor- als de nadelen van looping worden door verschillende auteurs geschetst. In deze masterproef wordt er echter niet dieper ingegaan op de effectiviteit van looping.

Zittenblijven en voorlopen.

Zoals reeds eerder vermeld, dienen leerlingen in het jaarklassensysteem bepaalde leerstof te beheersen aan het einde van elk leerjaar alvorens zij mogen overgaan naar het volgende leerjaar. Wanneer blijkt dat een leerling de leerstof onvoldoende beheerst, wordt meestal het advies geformuleerd tot zittenblijven (Doornbos, 1971). Hierbij dubbelt de leerling eenzelfde leerjaar, waardoor de leerling een schoolse vertraging of achterstand oploopt. Onderwijs Vlaanderen (2011-2012) definieert schoolse achterstand als: "Het aantal leerjaren vertraging dat een leerling oploopt ten aanzien van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen." (p.1). Bij zittenblijven wordt de leeftijdshomogene indeling van de klasgroep doorbroken, daar de leeftijdsspreiding meer dan 12 maanden bedraagt in de nieuwe klasgroep. De leerling wordt dus ingedeeld in een klasgroep op basis van zijn of haar prestaties, waardoor er een meer prestatiehomogene klasgroep wordt gevormd. Een leerling mag meerdere malen blijven zitten, maar er heerst een grens van maximaal acht jaar dat een leerling in het lager onderwijs mag schoollopen (Edulex, 2010).

Voorlopen, of schoolse voorsprong, wordt door Onderwijs Vlaanderen (2011-2012) gedefinieerd als: "Het aantal leerjaren voorsprong dat een leerling heeft

ten aanzien van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen." (p.1). Bij leerlingen die een duidelijke ontwikkelingsvoorsprong vertonen ten opzichte van leeftijdsgenoten, kan de school het advies formuleren om een leerjaar over te slaan. Deze leerlingen lopen immers voor op hun leeftijdsgenoten. Ook bij voorlopen wordt de leeftijdshomogene indeling van de klasgroep doorbroken en wordt de leerling op basis van zijn prestaties geplaatst in een nieuwe klasgroep. In die nieuwe klasgroep wordt de leeftijdsspreiding daardoor meer dan 12 maanden. Net zoals er een grens staat op het maximaal aantal jaren, bestaat er een grens van minimaal vier jaar dat een leerling moet doorbrengen in het lager onderwijs (Edulex, 2010).

Juchtmans en Vandenbroucke (2011) geven aan dat Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen relatief veel zittenblijvers heeft. In de statistische jaarboeken van het schooljaar 2011-2012 staat dat 15,69% van de leerlingen in het gewoon lager onderwijs minstens één leerjaar achterstand heeft. Opvallend is dat er meer jongens zijn die een of meerdere jaren achterstand hebben dan meisjes, respectievelijk 16,34% en 15,01% (Onderwijs Vlaanderen, 2011-2012). Wat voorlopen betreft, liggen de cijfers lager. De statistische jaarboeken van Onderwijs Vlaanderen van het schooljaar 2011-2012 geven aan dat 1,22 % van de leerlingen in het gewoon lager onderwijs één of twee jaar voorsprong hebben (Onderwijs Vlaanderen, 2011-2012).

Effectiviteit van het jaarklassensysteem

In wat volgt worden de voor- en nadelen van het jaarklassensysteem aangehaald. Hierover is echter weinig wetenschappelijke literatuur beschikbaar.

Voordelen van het jaarklassensysteem.

Daar het jaarklassensysteem een populaire groeperingmethode in Vlaanderen is, zijn er veel argumenten die pleiten voor het gebruik van dit systeem.

De prestatieheterogene klassamenstelling is de meest voordeligste indeling rekening houdend met alle leerlingen.

Verschillende aspecten op het klas- en/of schoolniveau hebben een effect op de prestaties van leerlingen in een klas (Bellens & De Fraine, 2012). Voorbeelden van aspecten op klasniveau zijn de klassamenstelling, differentiatie, groeperingvormen, enzovoort. Met aspecten op schoolniveau worden onder andere het schoolbeleid, het schoolteam, zittenblijven, enzovoort bedoeld. De

respectievelijk eerste aspecten op klasniveau blijken een grotere invloed te hebben op de prestaties van leerlingen in vergelijking met deze op schoolniveau. Zo speelt de klassamenstelling een belangrijke rol in de prestaties van leerlingen (Belfi, De Fraine & Van Damme, 2010; Opdenakker, Van Damme & Minnaert, geciteerd in Bellens & De Fraine, 2012). Het gemiddelde niveau van een klasgroep beïnvloedt immers het prestatieniveau van leerlingen in die welbepaalde klas (Bellens & De Fraine, 2012). Het groeperen van leerlingen in een prestatiehomogene klas heeft dus een positief effect op de prestaties van sterke en gemiddelde leerlingen. Zij worden door elkaar in de positieve zin beïnvloed. Voor zwakkere leerlingen heeft deze groeperingmethode echter een negatief effect (Belfi, De Fraine en Van Damme, 2010), doordat zij elkaar in de negatieve zin zouden beïnvloeden. Volgens Withburn (in Bellens & De Fraine, 2012) vertoont het gemiddeld prestatieniveau van leerlingen in heterogene klassen en van leerlingen in homogene klassen geen significante verschillen. Hieruit kan besloten worden dat het prestatieheterogeen, in vergelijking met prestatiehomogeen, groeperen van leerlingen in klasgroepen het meest voordelig is voor alle leerlingen, zowel sterkere en gemiddelde als zwakkere leerlingen. Aangezien het jaarklassensysteem de leerlingen indeelt in prestatieheterogene klasgroepen, vormt dit een sterk punt van dit systeem.

Ordelijk verloop van het leerproces.

Van Biervliet (2005) beweert dat het jaarklassensysteem het ordelijk verloop van het leerproces vergemakkelijkt. De indeling in zes leerjaren maakt de organisatie van de leerinhouden en het opstellen van leerplannen en leerboeken makkelijker. Hierdoor kan leerstof toegeschreven worden aan welbepaalde leerjaren en kan er zo een vaste structuur ontstaan. Deze structuur kan vervolgens een belangrijke houvast bieden voor leerkrachten (Van Biervliet & Feys, 2005).

Voorlopen heeft positieve effecten op leerlingen.

Eerder in dit hoofdstuk werd voorlopen reeds besproken, waarbij leerlingen een leerjaar overslaan en zo op basis van hun prestatieniveau in een klasgroep worden geplaatst. Onderzoek toont aan dat voorlopen een positief effect heeft op de leerlingen (Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2012; Mooij, 1999).

Leerlingen die in aanmerking komen tot voorlopen, presteren immers in hun leeftijdshomogene klasgroep onder hun prestatieniveau. De leerstof die toegewezen is aan die bepaalde klasgroep is te makkelijk voor deze leerlingen, waardoor zij zich vervelen en gedemotiveerd kunnen geraken. Dit kan leiden tot prestatieproblemen, wat als onderpresteren bekend staat (Mooij, 1999). Wanneer de beslissing wordt gemaakt om een leerling te laten voorlopen, blijkt uit onderzoek van Colangelo, Assouline en Gross (2004) dat deze leerling goed presteert tijdens zijn of haar verdere schoolloopbaan en in vergelijking met zijn of haar oudere klasgenoten presteert deze leerling even goed. Het risico bestaat echter wel dat deze leerling druk gaat voelen om beter te gaan presteren. Het is daarom belangrijk dat de beslissing tot voorlopen mede door de leerling zelf gemaakt wordt (Colangelo, Assouline & Gross, 2004).

Ondanks sommige onderzoekers beweren dat voorlopen nadelige effecten heeft op het sociaal-emotioneel vlak van de voorgelopen leerlingen, tonen andere onderzoekers aan dat deze leerlingen niet verschillen van andere leerlingen op vlak van sociaal-emotioneel welzijn (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2012; Colangelo, Assouline & Gross, 2004). Hoogeveen, van Hell en Verhoeven (2012) vermoeden zelfs dat voorgelopen leerlingen sociaal meer competent zijn dan niet voorgelopen leerlingen (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2012).

Nadelen van het jaarklassensysteem.

Naast de sterktes van het jaarklassensysteem, zijn ook de zwaktes van dit systeem reeds door verschillende onderzoekers in kaart gebracht.

Het jaarklassensysteem houdt onvoldoende rekening met interindividuele verschillen van leerlingen.

Een vaak geformuleerde kritiek op het jaarklassensysteem is dat de noden en de behoeften van alle leerlingen in een klasgroep onvoldoende vervuld worden en/of de mogelijkheden van leerlingen niet optimaal gestimuleerd worden. De ontwikkeling van elke leerling is immers uniek en niet enkel gebonden aan de leeftijd. Hieruit blijkt dat het jaarklassensysteem niet ideaal is om elke leerling zich optimaal te laten ontwikkelen, daar het de verwachting schept dat leerlingen van eenzelfde leeftijd leerstof verwerken op eenzelfde tempo. Op die manier wordt er dus onvoldoende rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen (VLL, 2012; Osin & Lesgold, 1996). Ondanks de verschillende mogelijkheden

omtrent binnenklasdifferentiatie, kan de leerstof die toegeschreven is aan een bepaald leerjaar voor sommige leerlingen te snel gaan en voor andere leerlingen te traag, zodat beiden belemmerd worden in de ontwikkeling van hun vaardigheden (Decraene, 2007; Osin & Lesgold, 1996).

Het jaarklassensysteem is geen natuurlijk systeem.

Decraene (2007) geeft aan dat het jaarklassensysteem geen natuurlijk systeem is. In het dagelijkse leven groeien kinderen op in een gezin, een buurt, een omgeving met jongere en of oudere kinderen, waarvan zij leren. Een jaarklas vormt dan een eerder kunstmatige omgeving waarin kinderen gegroepeerd worden met leeftijdsgenoten (Decraene, 2007).

Het jaarklassensysteem leidt tot het geboortemaandeffect.

Een andere kritiek op de leeftijdshomogene indeling van het jaarklassensysteem betreft het geboortemaandeffect. Met de poging tot het vormen van leeftijdshomogene groepen worden verschillen tussen leerlingen verwaarloosd, waardoor zij in een gunstige of ongunstige positie kunnen belanden. Omwille van de leeftijdspreiding van twaalf maanden, hebben de jongste kinderen in een jaargroep, geboren in december, ongunstigere kansen wat betreft prestaties in hun schoolloopbaan dan de oudste kinderen, geboren in januari. Dit heeft verschillende kansen op succes van de schoolloopbaan tot gevolg (Thienpont, 1993; Verachtert, De Fraine, Van Damme, Onghena, & Ghesquière, 2010). Dit fenomeen wordt het relatieve leeftijdseffect of het geboortemaandeffect genoemd.

Zittenblijven heeft negatieve effecten op deze leerlingen.

Eerder werd reeds besproken dat binnen het jaarklassensysteem leerstof wordt gekoppeld aan een bepaald leerjaar. Leerlingen die op het einde van een leerjaar de leerstof onvoldoende beheersen, moeten doorgaans blijven zitten.

Daar verschillende onderzoekers de voordelen aantonen van zittenblijven, wegen de nadelen toch sterker door. Zo beweren Juchtmans en Vandenbroucke (2011) dat zittenblijven leerlingen de kans biedt om alsnog de basisleerstof te verwerven. Driessen (1994) toont daarentegen aan dat leerlingen die in het lager onderwijs minstens één keer blijven zitten, meer kans hebben op drop out, waarbij zij hun schoolloopbaan stopzetten zonder het diploma secundair onderwijs te behalen.

Verder toont onderzoek aan dat zittenblijven een negatief effect heeft op het zelfbeeld en het welbevinden van deze leerlingen (Reezigt, 1994, in Van Petegem & Schuermans, 2005; VLOR, 2011). Bij zittenblijven worden leerlingen in een nieuwe klas geplaatst, waarbij ze uit hun vertrouwde groep van leeftijdsgenoten en vrienden worden gehaald en dit kan volgens Frateur (2012) negatief inspelen op hun zelfvertrouwen en tot schoolmoeheid leiden (Van Biervliet & Frateur, 2012). Verder kan het voor zittenblijvers demotiverend zijn om geconfronteerd te worden met het feit dat jongere, meer begaafde leerlingen hen voorbijstreven (Feys, 2012; Van Biervliet & Frateur, 2012; Van Biervliet & Feys, 2005). Ook beweert Frateur (2012) dat zittenblijven een stempel drukt op leerlingen die niet meekunnen en een negatieve bijklank heeft (Van Biervliet & Frateur, 2012).

Tenslotte blijkt zittenblijven nadelig te zijn op financieel vlak. Wanneer leerlingen blijven zitten, wordt hun schoolloopbaan gerekt en deze extra jaren onderwijs betekenen een extra kost voor zowel het gezin als de gemeenschap. Er is ook een verlies aan inkomsten doordat de deelname aan de arbeidsmarkt wordt uitgesteld (Van Petegem & Schuermans, 2005). Het behaalde onderwijsniveau staat echter in relatie met het succes op de arbeidsmarkt. Een hooggeschoolde heeft meer arbeidskansen op lange termijn dan een laaggeschoolde. Hierdoor kan zittenblijven wel voordelig zijn zodat leerlingen hun leerachterstand mogelijk kunnen wegwerken en alsnog een diploma kunnen behalen (Van Petegem & Schuermans, 2005). Zoals reeds eerder vermeld, hebben deze leerlingen echter een grotere kans op drop out.

Besluit.

Er zijn dus zowel voor- als nadelen aan het jaarklassensysteem gekoppeld. Mogelijks worden enkele van de besproken nadelen deels gecompenseerd door de verschillende mogelijkheden betreffende binnenklasdifferentiatie. Door deze binnenklasdifferentiatie toe te passen, wordt er immers wel degelijk een poging gedaan om aandacht te besteden aan en rekening te houden met interindividuele verschillen van leerlingen. Of dit echter genoeg is, moet verder onderzoek nog uitwijzen.

Omtrent de effectiviteit van het jaarklassensysteem zijn er slechts weinig wetenschappelijke studies uitgevoerd. Bijkomend onderzoek is dus wenselijk.

Hoofdstuk 2: METHODE

Onderzoeksvragen

Doordat het jaarklassensysteem een grote populariteit kent in lagere scholen in Vlaanderen, is het belangrijk om dit systeem in kaart te brengen. In het onderzoek binnen deze masterproef werd eerst nagegaan op welke manier lagere scholen in Vlaanderen hun leerlingen indelen in klasgroep en of deze manier al dan niet aansluit bij de werkdefinitie van het jaarklassensysteem. Vervolgens werd er nagegaan hoe personen die tewerkgesteld zijn binnen dit systeem, dit beleven en ervaren. Meer concreet werd er gekeken naar de voor- en nadelen die zij ondervinden aan het jaarklassensysteem. Volgende onderzoeksvragen werden opgesteld op basis van de wetenschappelijke literatuur.

1. Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?

2. Waarom hanteren lagere scholen in Vlaanderen al dan niet het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?

    2.1 Wat zijn de voordelen van het jaarklassensysteem?

    2.2 Wat zijn de nadelen van het jaarklassensysteem?

Om de eerste onderzoeksvraag na te gaan, werd er teruggegrepen naar de werkdefinitie van het jaarklassensysteem die deze masterproef hanteert. Een bondige versie van deze werkdefinitie luidt: "*Het jaarklassensysteem is een systeem dat het lager onderwijs indeelt in zes leerjaren, waarbij leerlingen worden gegroepeerd in leeftijdshomogene klasgroepen (uitgezonderd voor zittenblijven en voorlopen) en waarbij elk leerjaar een vast curriculum heeft wat betreft de leerstof. Het jaarklassensysteem verschaft flexibiliteit wat betreft de gehanteerde didactische methoden en de leerkrachten.*"

Empirisch kwalitatief onderzoek

In deze masterproef werd gekozen voor een *kwalitatief onderzoek*, daar deze vorm van onderzoek de mogelijkheid biedt om de complexe leefwereld van scholen in Vlaanderen te beschrijven en te interpreteren. Kwalitatief onderzoek geeft immers een goede representatie van de realiteit door te focussen op

natuurlijke en dagelijkse gebeurtenissen (Miles & Huberman, 1994). Zo pogen Denzin en Lincoln (2005) een definitie te formuleren van kwalitatief onderzoek:

> Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible. (…) This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p.3)

Het kwalitatief onderzoek in deze masterproef betrof meer specifiek een *meervoudige kwalitatieve gevalstudie* (Ghesquière & Staessens, 1999; Stake, 2005). Hierdoor werd er gepoogd om gemeenschappelijke karakteristieken en verschillen van de onderzochte thema's op te sporen in drie afzonderlijke gevallen (Ghesquière & Staessens, 1999). Een 'geval' betrof een lagere school in Vlaanderen. Elk geval werd intensief bestudeerd aan de hand van interviews met verschillende actoren binnen de school. Deze methode liet ons toe om een zo rijk en diep mogelijk beeld te schetsen van het gebruik van en de beleving rond het jaarklassensysteem. Kwalitatief onderzoek biedt immers de kans om de perceptie van de respondenten optimaal in beeld te brengen en te begrijpen (Howitt, 2010; Stake, 2005).

Onderzoeksgroep.

Bij het verzamelen van de empirische data werd er beroep gedaan op individuen die tewerkgesteld zijn binnen de onderzoeksetting. De interviews werden afgenomen in drie verschillende scholen. Er werd besloten om een school te kiezen uit elk onderwijsnet, namelijk het katholiek onderwijs, het stedelijk onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. De reden hiervoor is om een zekere vorm van diversiteit te creëren binnen de doelgroep. Binnen elke school werden er één directielid, één zorgcoördinator en drie klasleerkrachten geïnterviewd. Het jaarklassensysteem werd hierdoor onder de loep genomen door verschillende actoren. Dit zorgde ervoor dat dit systeem vanuit verschillende perspectieven werd bekeken en zo werd er gestreefd naar het verkrijgen van een zo breed mogelijk beeld van het gebruik van en de beleving rond dit systeem. Bij de selectie van respondenten werd er geen onderscheid gemaakt tussen voltijdse en deeltijdse werknemers.

De zoektocht naar deelnemende scholen richtte zich in de eerste plaats op het Antwerpse. De reden hiervoor was enerzijds de woonachtigheid van de onderzoeker en aldus de praktische haalbaarheid. Anderzijds had de onderzoeker connecties met leerkrachten binnen lagere scholen in het Antwerpse, wat de zoektocht mogelijks zou faciliteren. Indien er binnen deze regio geen deelnemende scholen werden gevonden, zou de zoekactie worden uitgebreid. Dit was echter niet nodig.

Voorafgaand aan het contacteren van scholen, maakte de onderzoeker het onderzoek reeds informeel bekend bij de connecties, namelijk de leerkrachten. Dit gebeurde mondeling en buiten de werkuren. Scholen werden gecontacteerd via het algemene mailadres van de school dat te vinden was op de schoolwebsite. In deze mail stelde de onderzoeker zichzelf en het onderzoek bondig voor en werd de vraag tot deelname aan het onderzoek gesteld. De connecties die de onderzoeker had met leerkrachten van bepaalde scholen werden in deze aanspreekmail nog niet vermeld. Antwoord via mail werd steeds verkregen door directieleden. Wanneer er een week na het versturen van de aanspreekmail geen reactie werd verkregen, werd de school telefonisch gecontacteerd. Het telefonisch contact met scholen gebeurde steeds met een directielid. Indien een school instemde tot deelname aan het onderzoek, gebeurde de verdere planning en organisatie van de interviews zowel via mail als telefonisch. De selectie van respondenten (Tabel 2) gebeurde steeds door directieleden en dit gebeurde zowel op vrijwillige basis als opgelegde basis. Bij de vrijwillige basis stuurde de directie een mail naar zijn of haar schoolteam met de vraag tot deelname aan het onderzoek. Bij de opgelegde basis koos de directie de respondenten zonder hun goedkeuring te vragen. Hierbij baseerde de directie zich op de uurroosters van zijn of haar schoolteam. De interviews werden zo ingepland naar de beschikbaarheid -vrije uren- van de respondenten.

Binnen elke deelnemende school had de onderzoeker een connectie, namelijk een leerkracht, die tewerkgesteld was binnen de school. Omwille van deze reden hebben de scholen ingestemd tot deelname aan het onderzoek. Twee van deze connecties hebben eveneens effectief als respondenten deelgenomen aan het onderzoek.

De eerste deelnemende school was de Tulpenschool en deze bevond zich in Antwerpen. De lagere school bestond uit 11 klassen, meer bepaald drie eerste leerjaren, twee tweede leerjaren, twee derde leerjaren, twee vierde leerjaren, één vijfde leerjaar en één zesde leerjaar. Het leerlingenaantal van de lagere school betrof 192. De tweede deelnemende school betrof de Rozenschool en deze situeerde zich in Borgerhout. De lagere school bestond sinds vorig schooljaar uit een fusie van twee basisscholen. De lagere school werd opgedeeld in 29 klassen, waaronder vijf eerste leerjaren, vijf tweede leerjaren, vijf derde leerjaren, vijf vierde leerjaren, vijf vijfde leerjaren en vier zesde leerjaren. Het leerlingenaantal betrof 580. De Lelieschool was de derde deelnemende school en was gelegen te Boom. De lagere school was ingedeeld in 20 klassen, namelijk drie eerste leerjaren, drie tweede leerjaren, vier derde leerjaren, vier vierde leerjaren, drie vijfde leerjaren en drie zesde leerjaren. Het leerlingenaantal betrof 419.

Tabel 2 *Gegevens van de respondenten*

Naam	School	Geslacht	Geboorte-jaar	Functie	Werk tijd	Duur interview
Chantal	Tulpen	Vrouw	1965	DIR	5/5	45"54'
Kim	Tulpen	Vrouw	1990	LKR3	2/2	38"52'
Annelies	Tulpen	Vrouw	1989	LKR4	3/3	58"59'
Paulien	Tulpen	Vrouw	1988	LKR5	4/4	36"36'
Myriam	Tulpen	Vrouw	1989	ZOCO	2/1	33"27'
Marie	Rozen	Vrouw	1965	DIR	8/8	47"12'
Kaat*	Rozen	Vrouw		DIR		
Nathalie	Rozen	Vrouw	1978	LKR2	14/14	43"06'
Lien	Rozen	Vrouw	1990	LKR3	3/3	25"26'
Margot	Rozen	Vrouw	1988	LKR3	5/4	45"27'
Valerie	Rozen	Vrouw	1974	ZOCO	11/7	43"13'
Jan	Lelie	Man	1956	DIR	10/10	47"41'
Vera	Lelie	Vrouw	1955	LKR1	38/17	28"15'
Britt	Lelie	Vrouw	1974	LKR3	18/18	31"00'
Jolien	Lelie	Vrouw	1961	LKR4	30/16	26"40'
Sara	Lelie	Vrouw	1957	ZOCO	14/14	25"06'

Naam: omwille van privacy wordt er gebruik gemaakt van pseudoniemen; Functie DIR: directie, LKR: leerkracht gevolgd met cijfer van het leerjaar, ZOCO: zorgcoördinator; Werktijd: aantal jaar werkzaam in deze functie/aantal jaar werkzaam in deze school; * Kaat is een tweede directielid van de Rozenschool en was aanwezig bij het interview en heeft enkele aanvullingen gemaakt

Onderzoeksinstrument.

Kelchtermans (1999) geeft aan dat het interview een methode is die het meest wordt gehanteerd binnen kwalitatief onderwijskundig onderzoek. In deze masterproef werd er dan ook gebruik gemaakt van deze methode voor het verzamelen van de data. Meer bepaald vond de dataverzameling plaats aan de hand van *semigestructureerde interviews*. Deze manier van interviewen bevat zowel kenmerken van gestructureerde- als van ongestructureerde interviews. Enerzijds biedt een semigestructureerd interview, net zoals het gestructureerd interview, een zekere structuur waarop de onderzoeker tijdens het interview kan terugvallen. Hierdoor werkte de onderzoeker op een systematische manier. De onderzoeker baseerde zich tijdens het interview op een interviewleidraad, zodat er aan alle respondenten dezelfde vragen werden gesteld. Hierdoor werd de dataverzameling deels gestandaardiseerd voor alle respondenten. Dit had op zijn beurt een positieve invloed op het efficiënt verwerken van de data. Anderzijds, en verschillend aan een gestructureerd interview, biedt een semigestructureerd interview ruimte voor variatie en flexibiliteit (Fontana & Frey, 2005). Dit strookt dan weer met de kenmerken van ongestructureerde interviews. Hierdoor ontstond er een zekere vorm van vrijheid voor zowel de onderzoeker als de respondent. Het bood de onderzoeker namelijk de mogelijkheid om dieper in te gaan op belevingen en interesses van de respondent wanneer deze opdoken in het interview (Fontana & Frey, 2005; Howitt, 2010). Deze vrijheid had eveneens een motiverend en stimulerend effect op de respondent bij het verschaffen van informatie aan de onderzoeker, doordat de onderzoeker de respondent zo weinig mogelijk remde tijdens het interview.

Ter <u>voorbereiding van de interviews</u>, werd er een *interviewleidraad* (Bijlage 1) opgesteld op basis van de bevindingen binnen de literatuurstudie. Het interview bestond uit drie delen: 1) identificatiegegevens, 2) het gebruik van het jaarklassensysteem in de school (indeling van leerlingen en leerkrachten in klasgroepen, indeling van leerstof in leerjaren, didactische werkvormen en alternatieve groeperingvormen) en 3) de gepercipieerde voor- en nadelen van het jaarklassensysteem. Bij het opstellen van de interviewleidraad werd er rekening gehouden met het aangepast taalgebruik -vermijden van vakjargon- en het gebruik van open en neutrale vragen.

Wanneer de interviewleidraad opgesteld was, vond een *pilootinterview* plaats met een eerste respondent. Deze respondent was een klasleerkracht (LKR3)van de Tulpenschool. Door dit interview beoogde de onderzoeker de duidelijkheid en de bruikbaarheid van de interviewleidraad in kaart te brengen en dit vormde de basis voor verdere optimalisatie hiervan (Howitt, 2010; Kelchtermans, 1999). Tijdens de afname van het interview werd de duidelijkheid van de vragen en de gebruikte woordenschat constant geëvalueerd en indien nodig aangepast. Aangezien er slechts twee minieme aanpassingen werden aangebracht aan de interviewleidraad, werd dit pilootinterview eveneens opgenomen in de dataverzameling. Aangezien het overige deel van de interviewleidraad behouden bleef, was dit pilootinterview representatief voor de dataverzameling. Als eerste aanpassing werd de vraag naar de toestemming voor de opname van het interview verplaatst naar het begin -voorbereiding- van het interview. Ten tweede werd de vraag "Welke didactische methoden worden er gebruikt in deze school?" aangepast naar "Welke didactische werkvormen worden er gebruikt in deze school?", aangezien de leerkracht aangaf dat dit een duidelijkere woordkeuze was.

De afname van de interviews vond plaats op de desbetreffende school. Hierbij werd er een rustig lokaal gezocht binnen het schoolgebouw, waar de onderzoeker en de respondent zo weinig mogelijk gestoord zouden worden. Een uitzondering hierop betrof het pilootinterview dat plaatsvond in de woonst van de onderzoeker. De onderzoeker formuleerde aan het einde van de interviews een beknopte samenvatting en gaf de respondent de opportuniteit om dit aan te vullen en waar nodig aan te passen. Hierdoor tracht de onderzoeker de correctheid van het geschetste beeld en de grote lijn van het interview al dan niet te verifiëren bij de respondent.

Data-analyse.

Het analyseren van de data gebeurde interpretatief en in vier fasen, namelijk: 1) transcriberen, 2) coderen, 3) verticaal analyseren en 4) horizontaal analyseren op twee niveaus. Elk van deze fasen wordt hieronder besproken.

Transcriberen.

Bij het proces van transcriberen werd er een schriftelijke versie gemaakt van de geluidsopname van elk interview. Dit gebeurde op een orthografische manier,

waarbij elk woord van het interview letterlijk werd uitgetypt (Howitt, 2010). Naamgegevens werden gecensureerd door gebruik te maken van initialen. Er werd geen rekening gehouden met non-verbaal gedrag, aangezien dit niet relevant leek voor dit onderzoek (Bijlage 2).

Coderen.

De interviews werden gecodeerd aan de hand van het softwareprogramma Nvivo. Elk interview werd in een eerste fase *open gecodeerd*. Hierbij werden de interviews opgedeeld in kleinere gehelen, waarna er zowel descriptieve als interpretatieve codes aan deze gehelen werden toegekend (Miles & Huberman, 1994). Na de open codeerfase werd er *axiaal gecodeerd*. Bij deze fase van coderen werd er naar relaties gezocht in de codes die toegekend waren tijdens de open codeerfase (Glaser, 1965; Howitt, 2010; Mortelmans, 2011). Het resultaat van deze axiaal codeerfase was een codeboom, die een gestructureerd en schematisch overzicht geeft over de inhouden en onderwerpen van de interviews (Bijlage 3).

De *Grounded Theory* vormde de basis voor het uitvoeren van zowel het coderen als de verticale en horizontale analyses (Charmaz, 2005; Glaser & Strauss, 1967; Howitt, 2010; Mortelmans, 2011). Centraal in de Grounded Theory staat het systematisch en cyclisch werken. Er werd gewerkt aan de hand van de *Constant Vergelijkende Methode* (Glaser & Strauss, 1967), waar het analyseren van de data en het formuleren van een theorie een continue en cyclisch proces vormt. Er vond een voortdurende wisselwerking plaats tussen het interpreteren en het controleren van de bevindingen. Bevindingen en interpretaties werden steeds getoetst aan de overige data (Ballet & Kelchtermans, 2008). Dit cyclisch proces werd doorlopen tot het moment dat er saturation werd bereikt, wat wil zeggen dat de onderzoeker op een punt is gekomen dat de Constant Vergelijkende methode geen nieuwe informatie oplevert (Glaser & Strauss, 1967; Howitt, 2010). Er werd gewerkt op een inductieve wijze, waarbij de theorie werd opgebouwd vanuit de verzamelde data (Glaser & Strauss, 1967; Mortelmans, 2011). Dit maakte dat de onderzoeker dicht bij de data en de realiteit stond.

Verticale analyse.

Na het coderen van de data werden er verticale, of *within-case*, analyses uitgevoerd (Miles & Huberman, 1994). Zo werd er per interview individueel een

beeld geschetst over de inhoud van het interview per respondent en diens antwoorden op de onderzoeksvragen (Miles & Huberman, 1994). Er werd een vaste structuur gehanteerd bij het uitvoeren van de verticale analyses, zodat een vergelijking over al de respondenten heen efficiënt verliep. Deze vaste structuur was gebaseerd op de interviewleidraad en de onderzoeksvragen. Het doel van deze verticale analyses was om vertrouwd te raken met de data en een eerste beeld te vormen van de individuele antwoorden op de onderzoeksvragen. Deze verticale analyses werden echter niet opgenomen in de schriftelijke uitvoering van deze masterproef, maar zijn terug te vinden in Bijlage 2.

Horizontale analyse.

Na de verticale analyses werden er horizontale, of *cross-case*, analyses uitgevoerd op twee niveaus (Miles & Huberman, 1994). Aan de hand van deze analyses werd er getracht om patronen te ontdekken in terugkomende gelijkenissen en verschillen in de data. Op die manier werd er geprobeerd om meer algemene uitspraken te doen en een theorie te formuleren (Miles & Huberman, 1994). Op een eerste niveau werd er geanalyseerd op schoolniveau. Hierbij bestond een geheel uit een school met al haar respondenten. Op basis van de Constant Vergelijkende methode (Glaser & Strauss, 1967) werden gelijkenissen en verschillen opgespoord tussen alle respondenten van eenzelfde school. De tweede horizontale analyse betrof een vergelijkende analyse over de drie verschillende scholen heen. Hierbij werden er gelijkenissen en verschillen opgespoord tussen de verschillende scholen, wederom op basis van de Constant Vergelijkende methode (Glaser & Strauss, 1967). Op dit niveau werd er een theoretisch raamwerk opgesteld op basis van een school als geheel. Vervolgens werd dit raamwerk toegepast op de andere scholen om zo patronen te ontdekken (Miles & Huberman, 1994).

Om de resultaten te staven en zo dicht mogelijk bij de verzamelde data te blijven, werd er gebruik gemaakt van citaten. Deze citaten werden zoveel mogelijk weergegeven zoals de respondenten deze hebben geformuleerd. Kleine aanpassingen werden echter gemaakt om de leesbaarheid te verhogen Op die manier werd de betrouwbaarheid van de data zo min mogelijk geschaad. In Bijlage 4 is een tabel terug te vinden die citaten van respondenten van de verschillende scholen weergeeft. Deze draagt bij aan de onderbouwing van de validiteit van de vergelijkende horizontale analyse.

Kwaliteit van het onderzoek.

De kwaliteit van huidig onderzoek wordt gestaafd aan de hand van twee kwaliteitscriteria, namelijk: 1) betrouwbaarheid en 2) validiteit.

Betrouwbaarheid.

De betrouwbaarheid van een onderzoek kan worden aangetoond door de consistentie van de resultaten. Met andere woorden mogen de resultaten van een onderzoek niet afhankelijk zijn van de onderzoeker en wordt er dus gestreefd naar een maximale beperking van de onderzoekersubjectiviteit. Ghesquière en Staessens (1999) omschrijven dit als *interne betrouwbaarheid*. Dit criterium werd in huidige masterproef nagestreefd aan de hand van drie zaken. Ten eerste vond een letterlijke transcriptie plaats van de interviews, waardoor de interviews werden behouden op een zo volledig en nauwkeurig mogelijke manier. Hierdoor werden de interpretaties en denkwijzen van de respondenten op een zo objectief mogelijke manier weergegeven (Ghesquière & Staessens, 1999; Wardekker, 1999). Ten tweede beschikt deze masterproef over een uitgebreide en heldere methodologie. De methodologie verwoordt de stappen die doorlopen werden bij het opstellen van deze masterproef, alsook een verantwoording van deze stappen. Hierdoor beoogde de onderzoeker de repliceerbaarheid van het onderzoek te optimaliseren, zodat andere onderzoekers aan de hand van dezelfde methode dezelfde resultaten bekomen (Ghesquière & Staessens, 1999; Kelchtermans, 1999; Howitt, 2010). Door het systematisch te werk gaan bij het analyseren van de data, verduidelijkte de onderzoeker zo veel mogelijk de gevolgde stappen in het bedenken van de theorie (Glaser, 1965). Als derde aspect van de interne betrouwbaarheid deelde de onderzoeker alle bekomen informatie en resultaten met de promotor en dagelijkse begeleiders zodat zij dit konden evalueren. Dit wordt door Ghesquière en Staessens (1999) omschreven als *audit trail*, of anders gezegd "een onafhankelijke beoordeling door externe deskundigen" (p.194).

Validiteit.

Een eerst vorm van validiteit betrof de <u>interne validiteit</u>. Wardekker (1999) omschrijft dit als volgt: "Interne validiteit heeft te maken met de vraag of de uitkomsten van het onderzoek als zodanig serieus te nemen zijn: vinden we terecht een bepaalde uitkomst?" (p.55). Dit werd in dit onderzoek nagestreefd aan de hand van *member checks* die plaatsvonden tijdens de afname van de

interviews (Ghesquière & Staessens, 1999). Er werd immers gedurende de afname van de interviews constant bevestiging gevraagd aan de respondenten of de informatie correct begrepen werd door de onderzoeker. Dit gebeurde door middel van parafraseren en indien nodig bijvragen te stellen. Tijdens het verdere onderzoeksproces werd er een voortdurende *slingerbeweging* gemaakt tussen de verzamelde data en de interpretatie ervan. Op basis van de hierboven beschreven aspecten, wordt er verwacht dat de resultaten een goede en realistische representatie zijn van de werkelijkheid en dus ook gegrond zijn (Ghesquière & Staessens, 1999; Howitt, 2010).

Een tweede vorm van validiteit betrof de externe validiteit. Deze wordt door Wardekker (1999) als volgt omschreven: "Externe validiteit heeft te maken met de geldigheid van de resultaten buiten de directe context van het onderzoek" (p.56). De *authenticiteit* van de resultaten, of anders gezegd de mate waarin de resultaten ook echt een weergave zijn van hetgeen onderzocht werd, heeft een invloed op de externe validiteit van een onderzoek. Dit werd in deze masterproef nagestreefd aan de hand van *transparantie*. Hiermee beoogde men dat het aandeel van de onderzoeker in de resultaten werd geminimaliseerd (Wardekker, 1999). De *overdraagbaarheid* van de onderzoeksresultaten droeg eveneens bij tot deze vorm van validiteit van het onderzoek. Er werd immers gestreefd dat de resultaten van dit onderzoek overdraagbaar zijn naar andere contexten, namelijk onderzoek in andere scholen die een gelijkaardige context hebben. Door de onderzoekscontext zodanig uitvoerig te beschrijven, zouden volgens Ghesquière en Staessens (1999) de resultaten van het onderzoek overdraagbaar moeten zijn naar andere contexten die gelijkaardig zijn aan de onderzoekscontext. Dit werd in deze masterproef zoveel mogelijk nagestreefd door een duidelijke beschrijving te geven van de deelnemende instanties en actoren in het onderzoek. Dit wordt door Ghesquière en Staessens (1999) aangeduid met de term *thick descriptions*. Merk op dat het onderzoek in deze masterproef geen generalisatie van zijn resultaten beoogt. Omwille van de kleinschaligheid van het onderzoek is een generalisatie van de resultaten naar andere scholen binnen Vlaanderen immers niet representatief.

Hoofdstuk 3: RESULTATEN

Om na te gaan of de scholen die deelnamen aan het onderzoek beantwoorden aan de eerste onderzoeksvraag, namelijk *"Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?"*, worden de criteria overlopen die gehanteerd worden binnen de werkdefinitie van het jaarklassensysteem in deze masterproef. Deze criteria betreffen: indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren, groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd, zittenblijven en voorlopen zijn een onderdeel van het jaarklassensysteem, leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren, diversiteit aan didactische werkvormen en flexibiliteit wat betreft leerkrachten. Naast deze criteria worden de overige criteria besproken die door de respondenten van de verschillende scholen worden vermeld.

De tweede onderzoeksvraag luidt: *"Waarom hanteren lagere scholen in Vlaanderen al dan niet het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?"*, meer bepaald *"Wat zijn de voordelen en de nadelen van het jaarklassensysteem?"*. Bij de bespreking van deze vraag wordt er een indeling gebruikt die gebaseerd is op de voor- en nadelen die werden gevonden in de wetenschappelijke literatuur. Daarnaast is er nog ruimte voor verdere invullingen van voor- en nadelen, aangehaald door de respondenten van de verschillende scholen en worden voorstellen tot veranderingen aan dit systeem besproken.

De analyses gebeuren in de eerste plaats op respondentenniveau. Deze worden echter niet opgenomen in dit hoofdstuk van de masterproef, omwille van de overzichtelijkheid te bewaren. Na de analyses op respondentenniveau, gebeuren de analyses op schoolniveau. Hierbij worden de interviews van het directielid, de zorgcoördinator en de drie klasleerkrachten van elke school gezamenlijk verwerkt. Vervolgens wordt er een vergelijkende analyse gemaakt van de drie scholen. Al deze analyses gebeuren op basis van de Grounded Theory, meer bepaald aan de hand van de Constant Vergelijkende methode (Glaser & Strauss, 1967).

Horizontale analyse van de Tulpenschool

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen?

Indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren.

Het lager onderwijs binnen De Tulpenschool wordt ingedeeld in zes leerjaren. Deze indeling komt duidelijk naar voren in de namen van de klassen. Klassen krijgen een naam aan de hand van een cijfer van het leerjaar (1, 2, 3, 4, 5 of 6), al dan niet gevolgd door een letter van het alfabet (A, B of C). In het geval dat er slechts één klas binnen een leerjaar bestaat, wordt het cijfer van de klas niet gevolgd door een letter. De klasnamen van de Tulpenschool betreffen: 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5 en 6. De indeling van leerlingen in klassen gebeurt op basis van verschillende criteria. Deze worden verder in dit hoofdstuk elk afzonderlijk besproken. De respondenten van deze school geven aan dat er getracht wordt om heterogene klasgroepen samen te stellen op basis van de criteria. Dit zijn onder andere het geslacht en het prestatieniveau. *"Dat het niet een klas slimme is en een klas minder slimme. Dat er echt wel een schoolmix is in de klas (…) Jongens en meisjes (…) We proberen dat evenwicht wel een beetje in te lassen."* (Chantal, DIR). Verder mogen leerlingen aan het einde van een schooljaar ook aangeven met welke leerlingen ze graag het volgende schooljaar in de klas zouden zitten. Dit wordt georganiseerd door de leerkrachten, waarbij de leerlingen dit schriftelijk moeten aangeven. *"Wij houden rekening met het feit dat ze vrienden of vriendinnen in hun klas hebben. (…) Dus er zijn leerkrachten die op het einde van het schooljaar wel is een briefje ronddelen en dan vragen van 'met wie zou je graag in de klas zitten?'"* (Chantal, DIR). Tenslotte wordt er ook rekening gehouden met de klassfeer. Hierbij geven de respondenten van deze school aan dat er in sommige situaties beslist wordt om bepaalde leerlingen uit elkaar te halen en in een verschillende klas te zetten, om zo de klassfeer te verbeteren en terug in evenwicht te brengen. *"Soms halen we die bewust uit elkaar om een andere sfeer te creëren."* (Myriam, ZOCO).

In de eerste plaats gaan de respondenten van deze school ervan uit dat de klassamenstelling die wordt gemaakt in het eerste leerjaar, blijft bestaan gedurende het verdere verloop van de lagere school. Er wordt enkel ingegrepen in deze klassamenstelling, mocht de heterogeniteit van de criteria in gedrang

komen of mocht de klassfeer terug in evenwicht moeten worden gebracht. *"Dus 1A wordt 2A, 2A wordt 3A, 3A wordt 4A enzoverder. (…) En als we dan zien dat er problemen zijn met een aantal kinderen, dan worden die uit de klas gehaald en in een andere klas gezet."* (Kim, LKR3).

Groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd.

De respondenten binnen deze school geven aan dat de leeftijd nog steeds in de eerste plaats de basis vormt voor de indeling van leerlingen in leerjaren. "*Er wordt gesorteerd op leeftijd, tenzij dat ze zijn blijven zitten. Dan vallen ze daar natuurlijk in uit."* (Paulien, LKR5).

Verschillende respondenten geven aan dat zij dit criteria zoveel mogelijk nastreven, maar dat ze in de praktijk geconfronteerd worden met hindernissen die de verwezenlijking hiervan in de weg staan. *"Ik denk dat er in elke klasgroep bij ons in het school eigenlijk geen leeftijdshomogene meer zijn."* (Kim, LKR 3), "*De bedoeling is inderdaad dat wij de kinderen indelen per leeftijd (…) Maar dat wij meer en meer ondervinden dat dat niet altijd kan, wat de capaciteiten van de kinderen betreft en wat ook de instroom van de kinderen hier betreft (…) Wij beginnen altijd met het kind hier in de klas te zetten waar het eigenlijk hoort qua leeftijd en na een paar dagen weet gewoon de leerkracht al dat er iets schort."* (Chantal, DIR). Wanneer een indeling op basis van de leeftijd van een leerling niet mogelijk is, wordt de leerling ingedeeld in een klasgroep rekening houdend met zijn of haar noden. Deze noden kunnen betrekking hebben op het prestatieniveau van de leerling dat niet leeftijdsgebonden is of op andere vlakken zoals taal bijvoorbeeld. "*We hebben nogal wat kinderen die bijvoorbeeld recht van Turkije, Polen of Roemenië komen en hier ineens staan. Die kinderen kennen de taal niet (…) Als die 9 jaar zijn, kunnen wij die niet in het vierde zetten maar moeten die bijvoorbeeld naar het derde of het tweede gaan.*" (Chantal, DIR). Zo kan het zijn dat een leerling wel het prestatieniveau beschikt dat past bij zijn of haar leeftijdgebonden klas, maar dat deze leerling onder dit niveau presteert omwille van het niet machtig zijn van de Nederlandse taal. Naast de taal, geeft Chantal (DIR) aan dat ook vaak de manier van werken met de leerstof die gehanteerd wordt binnen het Vlaamse onderwijs, niet steeds gekend is door leerlingen: "*Kinderen die de taal niet kennen, die dikwijls ook de methodes niet hebben gezien (…) Ze hebben bijvoorbeeld niet leren cijferen.*". Dit vormt eveneens een hindernis voor het nastreven van leeftijdshomogene klasgroepen.

Zittenblijven en voorlopen behoren tot het jaarklassensysteem.

Zowel zittenblijven als voorlopen zijn volgens de respondenten mogelijk in de Tulpenschool. Aan de hand van de data wordt gemerkt dat zittenblijven de overhand heeft in vergelijking met voorlopen. Meer nog, voorlopen is tot zover de respondenten weten nog niet gebeurd in deze school. Wanneer er zich een situatie zou voordoen waarin een leerling gebaat zou zijn met voor te lopen, zou dit wel mogelijk zijn volgens de respondenten. *"Als die echt niet op zijn plaats zit in de klas en die zou beter thuishoren een klas hoger, denk ik wel dat dat kan gedaan worden."* (Paulien, LKR5). Vooraleer dergelijke beslissingen worden genomen, vinden er gesprekken plaats met de betrokken leerkrachten en de zorgcoördinator om de voor- en nadelen af te wegen. Hierbij wordt er zowel rekening gehouden met het cognitieve aspect (Kan de leerling dit op vlak van leerstof aan?) als het sociaal-emotionele aspect (Kan de leerling dit op vlak van sociaal-emotioneel welbevinden aan?). De respondenten van deze school zijn immers van mening dat het succes van dergelijke beslissing erg kindafhankelijk is. *"Dat hangt een beetje af van de kinderen zelf of zij daar klaar voor zijn natuurlijk hé. Nu denk ik dat de leerkrachten en de zorgcoördinator hier wel genoeg ervaring of feeling hebben om daarop in te spelen."* (Chantal, DIR). Wanneer blijkt dat zittenblijven meerwaarde zou bieden aan een leerling, wordt er een aangepast traject opgesteld voor deze leerling in zijn of haar leeftijdgebonden klas. *"Soms gebeurt het dat we zeggen van 'goh, laat ze eigenlijk maar overgaan want we gaan er niet veel mee bijhalen en we gaan zien hoever we dat kind krijgen'."* (Chantal, DIR).

Binnen deze school is het eveneens mogelijk om voor een bepaald vak leerstof aan te bieden van een ander leerjaar aan een leerling. *"Wat wel gebeurt is dat er kinderen voor één vak nog in het derde zitten bijvoorbeeld en voor de rest dan in het vierde."* (Paulien, LKR5). Een leerling die bijvoorbeeld in het vierde leerjaar zit, maar uitvalt op vlak van wiskunde, kan alle vakken volgen in dat leeftijdsgebonden vierde leerjaar en enkel voor wiskunde het niveau van het derde leerjaar aangeboden krijgen. Dit kan dan zowel klasintern, zodat de leerling steeds in zijn leeftijdsgebonden klas blijft, als klasextern, waarbij de leerling die welbepaalde les in het andere leerjaar volgt. Deze keuze is afhankelijk van de leerkracht, alsook van de praktische organisatie zoals Annelies (LKR4) aangeeft: "*Het probleem is dan dat je moet gaan afspreken met uw*

collega's, want je moet op exact dezelfde moment wiskunde geven.". Wanneer een leerling de leerstof klasextern zou volgen, vergt dit een goede organisatie van de betrokken klassen en eist dit een deel flexibiliteit op.

Leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren.

De respondenten van deze school geven aan dat de leerstof per leerjaar gebaseerd is op de leerplannen en de eindtermen: "*Wij volgen onze leerplannen en de eindtermen.*" (Paulien, LKR5), "*Leerplannen en handleidingen geven aan wat in welk leerjaar gedaan moet worden.*" (Annelies, LKR4). Zij baseren zich hierbij op handleidingen en methoden. Handleidingen en methoden zijn didactische materialen die vaak zowel didactisch lesmateriaal bieden als didactische ondersteuning aan leerkrachten. Enkele voorbeelden hiervan zijn Tijd voor Taal van Van In en Mikado van Pelckmans. Mikado is een methode die de Tulpenschool gebruikt voor de lessen wereldoriëntatie. Het bevat volledig uitgewerkte lessen op maat van leerlingen, alsook een verantwoording op basis van de leerplannen. Voor elk afzonderlijk vak wordt er in de Tulpenschool beroep gedaan op dergelijke methode. Er kan dus afgeleid worden dat deze handleidingen en methoden bepalen welke leerstof wordt behandeld in welk leerjaar. Leerkrachten kunnen aanpassingen maken in deze handleidingen. Zo geeft Annelies (LKR4) als voorbeeld de methode Mikado die hierboven besproken werd. Mikado 5 bevat lesmateriaal voor leerlingen van het vijfde leerjaar en behandelt een stuk de Oudste Tijden, de Oudheid, de Middeleeuwen, de Nieuwe Tijd, de Nieuwste Tijd en de Eigen Tijd. Mikado 6 bevat lesmateriaal voor leerlingen van het zesde leerjaar en behandelt eveneens een stuk uit al deze tijden maar dan verdiepend. In de Tulpenschool worden deze twee delen echter samengenomen. Wanneer er een bepaalde tijd wordt besproken, gebeurt dit meteen op een verdiepende manier. Op die manier worden de tijden opgesplitst over het vijfde en zesde leerjaar heen (Oudste Tijden, Oudheid en Middeleeuwen in het vijfde leerjaar en Nieuwe Tijd, Nieuwste Tijd en Eigen Tijd in het zesde leerjaar). "*Wij hebben echt gewoon die twee dingen volledig van elkaar losgekoppeld, omdat dat voor hen ook logischer is.*" (Annelies, LKR4). Hieruit blijkt dat het gebruik en de toepassing van de handleidingen en methoden een houvast vormen voor de leerkrachten bij het opstellen van hun lessen, maar dat hier flexibel mee kan worden omgesprongen.

Diversiteit aan didactische werkvormen.

Leerkrachten van de Tulpenschool maken gebruik van verschillende didactische werkvormen bij het onderwijzen van de leerstof aan hun leerlingen. *"Klassikaal wordt er heel veel gedaan. Hoekenwerk zijn wij ook heel fel mee bezig. Zelfstandig werk…"* (Kim, LKR3). Naast deze werkvormen, halen andere respondenten van de Tulpenschool nog het contractwerk, het partnerwerk en het groepswerk aan. Er wordt dus opgemerkt dat het onderwijzen zich niet enkel beperkt tot het klassikaal lesgeven. De gebruikte didactische werkvorm is echter deels afhankelijk van de verschillende leerjaren. Zo geeft Annelies (LKR4) aan dat er vanaf het vierde leerjaar veel wordt geïnvesteerd in het zelfstandig werk, om leerlingen op die manier voor te bereiden op het secundair onderwijs. "*Zeker vanaf het vierde leerjaar en in vijf en in zes wordt het zelfstandig werken toch wel voor een groot stuk ondersteund en geprobeerd om dat voor een stuk aan te leren, want naar het middelbaar toe moeten ze toch een aantal dingen zelf gaan kunnen."* (Annelies, LKR4). Het gebruik van verschillende didactische werkvormen draagt bij tot differentiatie en extra ondersteuning binnen de klas, aldus Kim (LKR3): *"Vaak gebeurt het ook als er een instructie wordt gegeven dat er heel veel kinderen alleen aan de slag kunnen maar dat er ook een groepje is dat bij mij moet blijven om de oefeningen samen te maken."*. Leerkrachten lijken veel vrijheid te genieten bij de keuze van didactische werkvormen. Echter, Annelies (LKR4) geeft aan dat hier toch enkele afspraken rond heersen: "*Om de twee weken minstens doen wij aan hoekenwerk (…) Er wordt van ons wel verwacht dat wij dat minstens om de twee weken doen.*".

Verder wordt er binnen deze school klasdoorbrekend gewerkt. Dit gebeurt zowel aan de hand van parallelklassen als aan de hand van verschillende leerjaren door elkaar. Het klasdoorbrekend werken is een initiatief dat leerkrachten zelf nemen, dit wordt niet opgelegd of verplicht van de directie uit. *"Dat bepalen de leerkrachten zelf hé (…) Als zij hun deuren willen openzetten en de gang willen gebruiken en samen iets willen doen…"* (Chantal, DIR). Sommige leerkrachten, waaronder Kim (LKR3), maken regelmatig gebruik van het klasdoorbrekend werken met parallelklassen: *"Verder doe ik met mijn parallelcollega ook wel heel veel klasdoorbrekend werk (…) Met hoekenwerk. Met wiskunde soms (…) proberen wij diegene die bij mij zwakker zijn en diegene bij haar zwakker zijn in één groep te doen en dan bij haar bijvoorbeeld de zwakkere en dan de sterkere*

bij mij.". Andere leerkrachten hebben hiertoe de mogelijkheid niet, daar er niet van alle leerjaren meerdere klassen zijn. *"Ik heb nog maar één keer een parallelklas gehad en dat was misschien al wat gemakkelijker om klasdoorbrekend te werken, op niveau dan."* (Paulien, LKR5). Het klasdoorbrekend werken met verschillende leerjaren vindt onder andere plaats bij muzische ateliers. *"Ik verdeel mijn kinderen in vier of vijf groepjes en dan gaat er telkens een groepje naar het eerste kleuterklasje, naar de instapklas, naar het vijfde leerjaar en naar mij."* (Kim, LKR3). Chantal (DIR) motiveert de keuze voor deze muzische ateliers: *"Om het sociaal-emotionele en vooral het sociale daarin te zien. Dat de grotere ook de kleintjes leren kennen, dat de grotere de kleintjes ook kunnen helpen, dat de kleinere ook hulp durven vragen aan de grotere, dat ze sociaal gezien met elkaar in contact komen eigenlijk."*

Flexibiliteit wat betreft leerkrachten.

Leerkrachten in deze school krijgen een klas toegewezen op basis van waar er een plek vrij is. Aan de hand van gesprekken worden leerkrachten geëvalueerd en wordt er besloten of leerkrachten in hun klas willen en kunnen blijven staan. *"Je zet die persoon in een klas, want in die klas heb je iemand nodig en dan zal je moeten afwachten of dat lukt of niet lukt. Er zullen gesprekken volgen en dan zullen ook die mensen functioneringsgesprekken hebben."* (Chantal, DIR). Leerkrachten mogen aan het einde van een schooljaar een aanvraag voor een wissel doen. *"Op het einde van het schooljaar wordt er gezien van 'wilt u nog blijven?'"* (Kim, LKR3). Bij het verdelen van leerkrachten over de klassen wordt er rekening gehouden met de anciënniteit van leerkrachten. *"Normaal gezien blijft iedereen in zijn klas en dan mag de oudste collega het eerste kiezen."* (Paulien, LKR5). Indien er een wissel wordt aangevraagd, krijgen leerkrachten met de meeste anciënniteit voorrang in hun keuze. Myriam (ZOCO) geeft aan dat er sinds dit schooljaar, 2013 - 2014, voor de eerste keer ook gekeken werd naar de sterktes en zwaktes van leerkrachten én leerlingen bij het verdelen van de klassen. Zo werd er gekeken naar welke leerlingen bij welke leerkracht passen. *"Nu hebben we dat dit jaar wel een beetje anders aangepakt denk ik, want er wordt altijd wel gezien van wat kan die leerkracht, waar is die sterk in, wat kan die goed aan, welke leerlingen passen goed bij die leerkracht…"* (Myriam, ZOCO).

In deze school is het mogelijk om een duobaan te nemen. De respondenten staven dit met het voorbeeld van een klas in het eerste leerjaar die begeleid

wordt door twee klasleerkrachten die elk halftijds voor de klas staan. *"Er is één duobaan nu. Van iemand die halftijds het eerste, halftijds ondersteuning doet en de andere die werkt maar halftijds."* (Annelies, LKR4).

Looping, waarbij een klasleerkracht een klas begeleidt doorheen heel de lagere school en dus mee opschuift met de klas doorheen de verschillende leerjaren, wordt momenteel niet toegepast in deze school. Ondanks dat enkele respondenten hier de voordelen van zien, staat de meerderheid van de respondenten niet open voor looping. Als voordeel wordt er vermeld dat een leerkracht zijn leerlingen goed kent. Hierdoor kan er aan het begin van een schooljaar sneller en gerichter gestart worden met lesgeven waardoor er meer met de leerlingen kan worden bereikt. Er gaat immers geen informatie verloren bij de overdracht naar een nieuwe leerkracht. "*Als leerkracht leer je uw kinderen echt wel heel goed kennen en je krijgt de tijd om op een goede manier hen te leren inschatten en hen te begeleiden en ik denk wel dat je tegen dat zesde leerjaar dan heel wat met die kinderen kan bereiken, terwijl dat je dan anders die informatie moet overdragen naar de volgende leerkracht en daar gaat soms wel wat belangrijke informatie verloren."* (Myriam, ZOCO). De meerderheid ziet echter overwegend de nadelen van looping in. Twee redenen komen hierbij naar voren. Ten eerste bestaat het risico dat de relatie tussen een leerling en een leerkracht niet goed is. Dit zou volgens de respondenten zowel een nefast effect hebben op de leerkracht als op de leerling. "*Om telkens diezelfde persoon zo zes jaar na elkaar te hebben (…) Loopt dat minder goed, dan ben je toch maar als kind de pineut van heel het spel hé."* (Chantal, DIR), "*Wij hebben vaak zware klassen en dan denk ik dat het wel moeilijk is als je (…) daar dan in september terug mee moet beginnen."* (Paulien, LKR5). Ten tweede is de werkdruk van leerkrachten die verhoogd wordt niet aantrekkelijk, omdat zij elk schooljaar nieuwe leerstof moeten beheersen en voorbereiden. *"Elk jaar nieuwe voorbereidingen…"* (Annelies, LKR4). De directie geeft aan dat het voor leerlingen positief is om hun flexibel te moeten opstellen, waarbij ze elk schooljaar een nieuwe leerkracht hebben met nieuwe gewoonten. *"Ik denk echt wel dat het voordelen heeft dat die kinderen naar een nieuwe leerkracht gaan, een nieuw jaar, zich terug moeten aanpassen… Dat ze dat ook leren, van die andere gewoonten."* (Chantal, DIR). Leerkrachten geven aan dat ze graag elk schooljaar een nieuwe klas hebben. Graadlooping lijkt aantrekkelijker voor hen. Hiermee

wordt bedoeld dat een leerkracht twee jaar eenzelfde klasgroep begeleidt en dus zo binnen de graad 'loopt'. *"Als het nu per graad is, vind ik dat nog iets anders (…) Dus dat het dan twee leerjaren zijn en als je dat dan een aantal jaren doet, dan heb je ook uw materiaal voor de twee leerjaren."* (Annelies, LKR4).

Wat betreft vakleerkrachten geven de respondenten van de Tulpenschool aan dat er een vakleerkracht voor lichamelijke opvoeding (LO) en wereldoriëntatie (WO) is. *"Wij hebben hier een WO leerkracht en een turnleerkracht."* (Chantal, DIR). De vakleerkracht WO komt tijdens drie van de vier lessen WO per week klasintern les geven. Het overige uur wordt door de klasleerkracht zelf gegeven. Beide leerkrachten spreken onderling af hoe zij de leerstof verdelen. Het merendeel van de respondenten kiest ervoor om een apart thema te behandelen, zodat de lessen WO van de vakleerkracht en de klasleerkracht los staan van elkaar. Hierdoor is het duidelijk voor leerlingen welke leerstof wordt behandeld bij welke leerkracht en wordt verwarring vermeden. *"Van de vier uur geeft zij er drie. Wij geven eigenlijk nog één lesuur zelf. En dat is dan met haar afgesproken, wij geven aparte thema's, dus wij geven haar lessen niet door. Zij heeft haar eigen pakketje met thema's en wij geven eigenlijk WO op een totaal apart spoor waar dat voor de kinderen wel het duidelijkste is."* (Annelies, LKR4).

Besluit.

Op basis van de criteria die hierboven besproken worden, kan er besloten worden dat de Tulpenschool gebruik maakt van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen. In de eerste plaats wordt immers de leeftijd van leerlingen genomen als basis voor de indeling. Er wordt echter opgemerkt dat het nastreven van de leeftijdshomogene klassen vaak wordt verhinderd. Indien leerlingen uitvallen in de leeftijdsgebonden klas op vlak van prestaties, wordt er als tweede criterium voor de indeling in klassen rekening gehouden met het prestatieniveau en de noden van deze leerlingen. Met de noden van leerlingen wordt onder andere de taalbarrière bedoeld. Deze leerlingen hebben nood aan een extra jaar om zo bij te benen op taalvlak. De Tulpenschool stelt zich dus flexibel op om zoveel mogelijk tegemoet komen aan de noden van de leerlingen, waarbij de grenzen van het jaarklassensysteem grondig verlegd worden of zelf doorbroken worden. De Tulpenschool beoogt door middel van differentiatie zoveel mogelijk leerstof op maat aan te bieden aan leerlingen. Er zou gezegd kunnen worden dat het jaarklassensysteem dat de Tulpenschool

gebruikt in een grijze zone valt. In theorie blijven de uitgangspunten van het jaarklassensysteem blijven behouden, maar in praktijk wordt hier flexibel mee omgesprongen.

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en nadelen van dit systeem?

Prestatieheterogene indeling van leerlingen in klasgroepen.

De respondenten van de Tulpenschool zien overwegend de voordelen in van prestatieheterogene klasgroepen. Als reden geven ze hiervoor aan dat deze manier van indeling kansen biedt aan zowel sterk presterende leerlingen als minder sterk presterende leerlingen. Zo kunnen minder sterk presterende leerling een voorbeeld nemen aan sterk presterende leerlingen en kunnen zij geholpen worden door deze sterk presterende leerlingen. "*Heterogeen, absoluut. Omdat ik denk dat dat kansen biedt aan de beiden. Kinderen die goed vooruit geraken en die het allemaal goed snappen, die kunnen verder. Die worden ook in de klassen door differentiatie, worden die door de leerkracht verder gebracht dan wat misschien maar de basis is dat gegeven moet worden (…) Maar ik denk altijd dat kinderen die minder goed presteren, of het minder goed allemaal hebben, dat die een soort van stimulans, een soort van het voorbeeld krijgen in de klas. Kinderen die het goed kunnen, die zijn ook fier die zijn ook blij dat ze het dan aan hun kameraad een keer kunnen uitleggen en kunnen doen. Ik denk dat dat ook wel een belangrijk punt is, dat ze van elkaar ook leren.*" (Chantal, DIR). Volgens Kim (LKR3) zijn de meeste leerlingen gebaat bij een prestatieheterogene indeling. Wanneer er een prestatiehomogene indeling wordt gehanteerd, zouden minder sterk presterende leerlingen immers nooit op eenzelfde niveau kunnen geraken dan sterk presterende leerlingen. *"Bij prestatiehomogeen ga je sowieso ook wel een groepje hebben dat zwakker is (…) en die gaan elkaar misschien wel optrekken maar die gaan nooit op hetzelfde niveau kunnen geraken dan die sterkere en die sterkere gaan hun ook niet kunnen helpen.*" (Kim, LKR3).

De extra uitleg door een leeftijdsgenoot heeft vaak een positief effect op leerlingen. Zo geeft Annelies (LKR4) aan dat minder sterk presterende leerlingen leerstof plots wel begrijpen wanneer een leeftijdsgenoot dit uitlegt. Daarnaast zou het een positief effect hebben op sterk presterende leerlingen, doordat zij de

leerstof herhalen bij het uitleggen ervan naar andere leerlingen toe. "*Zodat dat sterk kind zijn les bij wijze van spreke nog eens leert en oefent door het uit te leggen aan iemand anders en negen van de tien het anders uitlegt tegen dat kind dan jij als volwassene zou doen en dat het kind dan zoiets heeft van 'oh als het dat maar is!'*" (Annelies, LKR4). Het prestatieheterogeen indelen van leerlingen doet volgens Kim (LKR3) eveneens een beroep op de creativiteit van leerkrachten om op die manier te differentiëren zodat elke leerling leerstof op maat aangeboden krijgt. "*Prestatieheterogeen geeft u als leerkracht ook wel een uitdaging hé.*" (Kim, LKR3). Paulien (LKR5) geeft verder aan dat bij prestatie-heterogene klasgroepen de leerkracht zijn aandacht op een constructieve manier kan verdelen. Zo kunnen minder sterk presterende leerlingen extra aandacht van de leerkracht krijgen, wanneer sterk presterende leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. *"Voor de uitleg zou het beter zijn apart* [prestatiehomogeen]*, omdat ze dan niet op elkaar moeten liggen wachten. Maar voor de aandacht van de leerkracht te kunnen krijgen, is het beter met minder en dan zit je beter in een heterogene groep denk ik."* (Paulien, LKR5). Het zou voor leerkrachten immers moeilijker zijn om hun aandacht te verdelen over de leerlingen in de klas, wanneer zij allemaal min of meer hetzelfde prestatieniveau hebben. *"Die niveaugroepen, moest dat makkelijk te wisselen zijn, is dat wel leuk. Maar dan weet ik ook niet, dan heeft de ene collega de zwakkere en de andere collega de sterkere leerlingen en dat mag je naar de kinderen toe ook niet zo verwoorden misschien…"* (Paulien, LKR5). Een prestatiehomogene indeling zou volgens de respondenten gemakkelijker zijn voor leerkrachten, maar ze geven aan dat dit niet realistisch is. Een prestatieheterogene indeling biedt immers als meerwaarde dat leerlingen ervaren dat niet iedereen op hetzelfde niveau functioneert. Dit sluit dichter aan bij de realiteit en het leven buiten de school. Verder merken de respondenten binnen deze school op dat een prestatiehomogene indeling kan leiden tot het plakken van etiketjes op leerlingen. *"Het is realistisch dat je in een wereld zit waar dat er mensen zijn die iets beter kunnen dan u of iets minder goed kunnen dan u (…) die niveaugroepen (…) Dan heeft de ene collega de zwakkere en de andere collega de sterkere leerlingen en dat mag je naar de kinderen toe ook niet zo verwoorden misschien."* (Paulien, LKR5).

Wel merkt de zorgcoördinator van deze school op dat men meer zou kunnen bereiken met leerlingen in prestatiehomogene groepen, daar sterk presterende

leerlingen niet geremd worden in hun ontwikkeling door minder sterk presterende leerlingen. "*Ik vind het positief als je de kinderen die op hetzelfde niveau presteren samen kan zetten omdat je die dan misschien wel verder kunt halen en daar meer mee kunt doen*" (Myriam, ZOCO).

Ordelijk verloop van het leerproces.

Grotendeels zijn al de respondenten binnen deze school het eens dat het jaarklassensysteem bijdraagt aan een ordelijk verloop van het leerproces. Zo zou het een houvast bieden aan zowel leerkrachten als leerlingen en hun ouders. Leerkrachten weten wat ze aan de start van het schooljaar kunnen verwachten van leerlingen en wat ze moeten bereiken met leerlingen aan het einde van het schooljaar. Dit staat immers duidelijk geschreven in de leerplannen. *"Ja, wij moeten ons ook houden aan de leerplannen hé (…) De leerplannen zijn een houvast voor ons, voor wat we allemaal gezien moeten hebben en wij moeten zien dat heel de klas hetzelfde krijgt aangeboden hé.*" (Kim, LKR3). Verder is het zowel voor leerlingen als voor hun ouders duidelijk welke leerstof behandeld wordt in welk leerjaar. Doordat het jaarklassensysteem zo ingebed zit in onze cultuur, is de indeling van de zes leerjaren vanzelfsprekend en biedt dit duidelijkheid aan mensen buiten het onderwijs. *"Ik denk dat het gewoon hoe het nu hier is heel duidelijk is (…) Als je tegen iemand van een jaar of 50 zegt van mijn kind zit in het vierde leerjaar, dan weet die onmiddellijk in zijn hoofd van die is zo oud, die heeft die kennis en die zijn ongeveer dat aan het leren."* (Annelies, LKR4).

De zorgcoördinator van deze school merkt op dat dit ordelijk verloop echter in het nadeel werkt voor leerlingen die minder goed presteren. "*Als jij niet mee kunt, word je eigenlijk een beetje afgestraft want dan moet jij doorverwezen worden naar extra hulp voor buiten de school.*" (Myriam, ZOCO). Omdat deze vaste structuur voorschrijft wat leerlingen op welk tijdstip moeten kennen, is er weinig ruimte voor leerlingen die niet op dit tempo mee kunnen. De school beschikt over onvoldoende middelen om de nodige ondersteuning te bieden aan deze minder goed presterende leerlingen. Omwille van die reden worden deze minder goed presterende leerlingen vaak verwezen naar buitenschoolse hulp. Voor deze leerlingen zou een individuelere aanpak meer voordelig zijn.

Voorlopen vormt een nadeel van het jaarklassensysteem.

Binnen deze school heerst er een verdeelde mening wat betreft voorlopen van leerlingen. Op cognitief vlak melden enkele respondenten dat voorlopen een positieve invloed heeft op de leerling, doordat hij of zij leerstof op maat krijgt aangeboden en uitgedaagd wordt. "*Qua leerstof denk ik dat dat wel aangenaam is voor dat kind. Dat kan ook terug zin krijgen in het school terwijl dat dat anders op zijn honger zat."* (Paulien, LKR5). Anderen zijn van mening dat een kind weliswaar niet geremd mag worden in zijn ontwikkeling, maar dat dit kan worden opgevangen binnen de leeftijdsgebonden klas door differentiatie en/of het aanbieden van extra leerstof. *"Ik ben veel meer voorstander van differentiëren binnen de klas en van een kind dat hoogbegaafd is of wel extra leerstof aankan, van dat te proberen binnen de klasgroep te geven, maar wel te proberen om die zoveel mogelijk bij zijn eigen leeftijd te laten zitten."* (Annelies, LKR4).

Op sociaal-emotioneel vlak zijn alle respondenten het eens dat voorlopen voor moeilijkheden kan zorgen. *"Ik denk als je dat gaat laten voorlopen, voor dat sociaal-emotioneel, dat dat volledig een nefaste invloed gaat hebben."* (Myriam, ZOCO). De voorgelopen leerling kan als een buitenbeentje gezien worden, doordat hij of zij geen aansluiting vindt bij de interesses en leefwereld van zijn of haar nieuwe klasgenoten. *"Ik denk dat een kind dat ineens in een heel andere klas terecht komt doordat hij een voorloper is, dat die qua sociaal… eigenlijk niet zo populair gaat zijn in de klas."* (Kim, LKR3). De respondenten geven aan dat deze bezorgdheden zeker in overweging worden genomen bij het maken van de beslissing voor een leerling al dan niet te laten voorlopen. Of het voorlopen al dan niet een goede beslissing is, hangt erg af van het kind. Er kan dus moeilijk een veralgemeende uitspraak gedaan worden over het succes van voorlopen, aldus Chantal (DIR): *"Dat hangt een beetje af van het kind zelf denk ik. Of zij daar klaar voor zijn natuurlijk hé."*.

Zittenblijven kan een voordeel zijn van het jaarklassensysteem.

De respondenten van de Tulpenschool zijn van mening dat zittenblijven een goed punt is van het jaarklassensysteem. De respondenten geven wederom aan dat het erg kindafhankelijk is of zittenblijven een positief effect zou hebben op de leerling. *"Ik denk dat dat heel sterk afhangt van het kind (…) Soms zijn er gewoon kinderen, en vooral dan in de lagere leerjaren, die nog niet rijp genoeg zijn."* (Annelies, LKR4). Vooraleer dergelijke beslissing tot zittenblijven wordt

genomen, worden dan ook alle aspecten in rekening genomen. Hierbij wordt er zowel belang gehecht aan het cognitieve- als het sociaal-emotionele aspect. Deze afwegingen zouden mede de positieve ervaringen met zittenblijven kunnen verklaren binnen deze school. De respondenten van deze school geven immers aan dat ze leerlingen die zijn blijven zitten, zien openbloeien en terug de moed en motivatie zien vinden om te werken voor school. Zo blijkt op vlak van resultaten dat het zittenblijven een positief effect kan hebben. *"Ik heb al gemerkt dat dat kinderen wel ten goede komt (…) Kinderen die na dat jaar terug op hun plooi zijn en een positief jaar hebben gehad, niet zo met hun koppeke boven water moeten steken maar eindelijk is goede punten halen en terug wel de moed vinden (…) Wij doen dat ook niet zomaar… Allez als wij denken dat een kind het zou kunnen halen in het jaar hoger, dan zullen wij er alles aan doen om die wel over te laten."* (Paulien, LKR5).

De respondenten geven aan dat zittenblijven in de Tulpenschool regelmatig wordt toegepast, omwille van de taalbarrière van leerlingen of omwille van het niet machtig zijn van de methodes (bijvoorbeeld cijferen). Dit eist vaak een extra schooljaar inspanning. In dergelijke situaties wordt de leerling in een klas onder zijn of haar leeftijdsniveau geplaatst, waardoor hij of zij een inhaalmanoeuvre kan maken op taalvlak of op vlak van de methodes. Respondenten geven aan dat deze leerlingen hiermee gebaat zijn. "*Met kinderen die hier binnen komen en geen letter Nederlands praten, is het soms goed om terug dat jaar te doen en dan zijn ze gewoon mee. Want in dat eerste jaar hebben ze dan heel veel inzet gedaan om die taal al te leren, maar is eigenlijk de leerstof een beetje achter gebleven omdat ze zoveel inzet hadden voor de taal. Dat tweede jaar kunnen ze zich dan meer concentreren op de inhoud van de lessen gewoon, maar is die taal al vlotter.*" (Chantal, DIR).

De zorgcoördinator van deze school betwijfelt echter of zittenblijven op sociaal-emotioneel vlak positief is voor leerlingen. "*In het volgend jaar voelen zij zich zo groot tegenover de kleinere kinderen die er dan bijkomen… en dat vind ik niet altijd positief."* (Myriam, ZOCO). Annelies (LKR4) treedt haar hier bij: "*Ik denk dat het voor een aantal andere kinderen een minder goede optie is om dat zij misschien beter bij hun eigen leeftijd zouden blijven met aangepaste leerstof in plaats van in een klas terecht te komen waar dat ze één of twee jaar ouder zijn.".*

Wanneer zittenblijven geen goede keuze blijkt te zijn of geen baat zou hebben voor een bepaalde leerling, geeft de directie van deze school de voorkeur om deze leerling in zijn of haar leeftijdsgebonden klas te houden met een aangepast traject. De respondenten geven aan dat ze hierbij de leerling zo goed mogelijk proberen voor te bereiden en richten zich daarbij op een 1B in het secundair onderwijs. *"Want soms gebeurt het dat we zeggen van 'goh laat ze eigenlijk maar overgaan want we gaan er niet veel mee bijhalen. En we gaan zien tot hoever we dat kind krijgen.' Dat zijn dan gewoonlijk ook kinderen die na een vierde of een vijfde naar 1B gaan."* (Chantal, DIR).

Het jaarklassensysteem houdt voldoende rekening met interindividuele verschillen van leerlingen.

De respondenten van deze school zijn van mening dat er binnen het jaarklassensysteem voldoende ruimte is om rekening te houden met de interindividuele verschillen van leerlingen. *"Je kunt ook niet anders dan daar rekening mee te houden hé."* (Kim, LKR3). Deze verschillen kunnen worden opgevangen aan de hand van differentiatie. Er wordt echter aangegeven dat het toepassen van deze differentiatie, en dus het rekening houden met verschillen tussen leerlingen, de verantwoordelijkheid is van de leerkracht. *"Dat hangt volledig van de leerkracht af (…) Dan is het mijn taak om te zorgen dat het kind dat al goed kan volgen nog verder uitgedaagd wordt en een kind dat niet kan volgend dat het extra zorg krijgt. Dat is niet de taak van het jaarklassensysteem of niet de taak van een ander systeem te ontwikkelen."* (Annelies, LKR4). Afhankelijk van de leerkracht wordt hier dus rekening mee gehouden. De respondenten binnen deze school merken op dat het overstappen naar een andere groeperingvorm hiervoor geen oplossing zou bieden.

De leeftijdgebonden indeling van leerlingen stemt overeen met het echte leven.

De leeftijdgebonden indeling van het jaarklassensysteem stemt langs de ene kant overeen met het leven buiten de school. Respondenten maken de vergelijking met jeugdbewegingen, sportgroepen en zomerkampen die ook min of meer gebruik maken van leeftijdshomogene groepsindelingen. "*Wat ik heel goed vind aan het systeem is, je zit met heel veel kinderen die in dezelfde leefwereld echt zitten (…) Het komt heel vaak terug hé. In scouts wordt dat gedaan, in sportgroepen, in de zomersportkampen…"* (Kim, LKR3). Daarnaast

geven de respondenten aan dat kinderen ook buiten de school aansluiting vinden met leeftijdsgenoten, omdat zij zich min of meer op hetzelfde ontwikkelingsniveau bevinden en aansluiten bij elkaars leefwereld. Er wordt eveneens aangehaald dat leerlingen buiten de lesuren ook in contact komen met leerlingen van verschillende leeftijden, denk bijvoorbeeld aan de speelplaats. *"Het feit dat de kinderen met dezelfde leeftijden, met dezelfde interesses, met dezelfde soort van leefwereld toch wel, bij elkaar zitten (…) Als ze op de speelplaats zijn, dan zijn ze ook allemaal bij elkaar natuurlijk hé."* (Chantal, DIR).

Langs de andere kant maken de respondenten binnen deze school de bedenking dat de leeftijdsgebonden indeling niet doorloopt in het verdere leven van leerlingen, bijvoorbeeld hun werksituatie. "*In de realiteit, later in een job is het niet meer. Maar het is het realistisch dat je in een wereld zit waar dat er mensen zijn die iets beter kunnen dan u of iets minder goed kunnen dan u. Mensen worden niet gegroepeerd op niveau later."* (Paulien, LKR5). Annelies (LKR4) merkt op dat het belangrijk is om als kind van de lagere school op de eerste plaats met leeftijdgenoten te kunnen omgaan en dat dit naar het secundair onderwijs toe verruimd kan worden. "*Ik denk niet dat dat al in de lagere school moet aangeleerd worden, dat omgaan met andere leeftijdsgroepen. Ik denk dat het vooral belangrijk is dat ze eerst met hun eigen leeftijdsgenoten leren omgaan."* (Annelies, LKR4).

Het geboortemaandeffect kan een nadeel vormen van het jaarklassensysteem.

Enkele respondenten van de Tulpenschool merken het geboortemaandeffect niet op, alleszins niet in hun klas. Andere respondenten geven aan dat zij het geboortemaandeffect wel opmerken. Annelies (LKR4) geeft aan dat dit overwegend in lagere leerjaren wordt gemerkt en dat het verdwijnt naarmate leerlingen ouder worden. "*In het eerste leerjaar en daar merk je dat bijvoorbeeld wel heel fel. Een kind dat pas in december zes jaar wordt, of een kind dat al van januari of februari zes is dat is echt een groot verschil. Maar vanaf die zeven, acht jaar zijn, zijn die maanden verschil eigenlijk niet meer van toepassing."* (Annelies, LKR4). De meningen zijn echter verdeeld over het feit dat hier al dan niet rekening mee wordt gehouden. Paulien (LKR5) en Chantal (DIR) geven aan dat hier geen rekening mee wordt gehouden, daar de kans bestaat dat er een zekere vorm van willekeur zou kunnen ontstaan. *"Nee want dan zouden we*

nonchalant gaan doen en dan mag hem wel over." (Paulien, LKR5). Myriam (ZOCO) is dan weer van mening dat er wel degelijk rekening wordt gehouden met het geboortemaandeffect en dat de verwachtingen hiernaar worden aangepast: *"Ik moet wel zeggen dat we daar altijd rekening mee houden (…) onze verwachtingen worden daar ook wel aan aangepast."*.

Veranderingen aan het jaarklassensysteem.

De directie en de zorgcoördinator van deze school zouden er graag voor zorgen dat geen enkele leerling moet blijven zitten, door middel van differentiatie en extra ondersteuning van de klasleerkracht. Dit zou volgens hen kunnen worden verwezenlijkt door kleine klasgroepen op te stellen met steeds twee klasleerkrachten. Dergelijke extra ondersteuning binnen de klas zouden leerkrachten eveneens verwelkomen. Chantal (DIR) geeft echter aan dat de school momenteel niet over de middelen beschikt om dit te realiseren: *"Dat geen enkel kind blijft zitten en dat elk kind hoe dan ook over kan naar de volgende klas (…) Aan de hand van differentiatie door de klasleerkracht, maar dat er natuurlijk ook mensen zijn die daar naast zitten hé (…) Dat is een droomwereld, want wij hebben die uren niet, wij hebben geen twee leerkrachten in dezelfde klas. Ons systeem zit hier compleet anders in elkaar, dus wij krijgen dat hier nooit klaar.".*

Wanneer de mening van de respondenten wordt bevraagd over een eventuele overstap naar een andere groeperingvorm, staan de respondenten hier weigerachtig tegenover en verwijzen ze vaak naar de gewoonte van het jaarklassensysteem. Het jaarklassensysteem is zo ingebed in onze samenleving, dat het als een gewoonte wordt aanzien. Aangezien dit systeem reeds zo lang standhoudt, wordt de effectiviteit ervan door de respondenten niet in twijfel getrokken. *"Ik denk dat dat gewoon ook, misschien in Vlaanderen, dat het gewoon zo ingeburgerd is dat wij dat als het normale systeem aanzien (…) Het zal wel heel wat voordelen hebben, anders zou het niet al zoveel jaren meegaan hé."* (Annelies, LKR4). Onbemind is onbekend, zou er dus wel kunnen gezegd worden. Doordat vele respondenten geen vergelijking kunnen maken met andere groeperingvormen, daar zij hier nog niet in aanraking mee zijn gekomen, vinden zij het moeilijk en vooral ook beangstigend om over een eventuele overstap na te denken. *"Maar dat je toch altijd botst op mensen die zeggen van 'nee dat zien we niet zitten'. En ik denk dat dat alleen maar te verwezenlijken is als iedereen*

daar even hard aan meewerkt, want anders is dat niet te doen." (Annelies, LKR4), "*Het zou mij in eerste instantie wel afschrikken denk ik."* (Paulien, LKR5).

Wat betreft de ouders van de leerlingen, denkt de meerderheid van de respondenten van de Tulpenschool dat ook zij voorstander zijn van het jaarklassensysteem (zoals dat nu wordt toegepast op de school). Dit wordt gestaafd door ervaringen van ouders die na een overstap naar een methodeschool terugkomen. *"In datzelfde schooljaar kwamen al die mensen terug en allemaal vragen van 'mag ze nog terugkomen?'"* (Chantal, DIR), *"Ik denk dat de meeste ouders zoiets hebben van 'ik ben blij dat mijn kind bij dezelfde leeftijdsgenoten zit'."* (Kim, LKR3).

Besluit.

Deze tweede onderzoeksvraag wijst uit dat de respondenten van de Tulpenschool duidelijke voorstanders zijn van het jaarklassensysteem. De meerderheid van hen geeft de voorkeur aan een prestatieheterogene indeling. Verder zijn ze van mening dat deze manier van indeling voldoende ruimte biedt om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Ondanks er wordt getracht om zittenblijven te beperken, zien de respondenten hier de voordelen van in. Sommige leerlingen zijn hierdoor immers gebaat. Het voorlopen wordt dan weer als een minder sterk punt aanzien. Tenslotte blijkt het geboortemaandeffect geen invloedrijke rol te spelen. Dit wordt immers enkel opgemerkt in lagere leerjaren.

Horizontale analyse van de Rozenschool

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen?

Indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren.

De lagere school binnen de Rozenschool is ingedeeld in zes leerjaren. Deze indeling komt duidelijk naar voren in de namen van de verschillende klassen. De klasnamen bestaan immers uit een cijfer van het leerjaar (1, 2, 3, 4, 5 of 6), gevolgd door een letter van het alfabet (A, B, C, D of E). Aangezien de grootte van de school, beschikt de Rozenschool over twee campussen. De campussen hebben elk een eigen naam[1]. De eerste drie leerjaren zitten op de Takjescampus. Dit zijn de klassen 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 3A, 3B, 3C, 3D, 3E. Het vierde, vijfde en zesde leerjaar zitten op de Blaadjescampus. Dit zijn de klassen 4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 6A, 6B, 6C, 6D. De indeling van leerlingen in klassen gebeurt op basis van verschillende criteria. Deze worden verder in dit hoofdstuk elk afzonderlijk besproken. Bij het opstellen van nieuwe klassen wordt er gestreefd naar heterogene klasgroepen, onder andere op vlak van godsdienstkeuze, prestatieniveau, geslacht en drukke leerlingen of vechtersbazen. *"Dus er wordt gekeken naar het aantal jongens, het aantal meisjes, het aantal sterke leerlingen, zwakke en de middenmoot. En er wordt ook nog rekening gehouden met de godsdienstkeuze."* (Valerie, ZOCO), *"En dan gaan ze ook nog is kijken naar stouterikken. Dat ze ook geen klas vol met stoute bijeen zetten.*" (Lien, LKR3). Leerlingen mogen daarnaast drie namen geven van leerlingen met wie ze graag in de klas zouden zitten het volgende schooljaar. Eén van deze drie namen wordt steeds gerespecteerd. *"Ze mochten een lijstje opmaken van kindjes waar dat ze heel graag terug mee in de klas zouden zitten (…) En dat kon niet altijd, want af en toe waren er ook kinderen waar van we iets hadden van 'die willen we juist uit elkaar zetten'."* (Margot, LKR3). De directie geeft aan dat er ook rekening wordt gehouden met welke klasgroep er het beste past bij een leerkracht en vice versa, welke leerkracht er het beste past bij een klasgroep. "*In de mate van het mogelijke wordt er ook rekening gehouden met welke klasgroep het beste past bij welke leerkracht, of omgedraaid, welke leerkracht zou het beste kunnen omgaan met die klasgroep."* (Marie, DIR).

---

[1] Om de privacy te respecteren werden pseudoniemen gebruikt

In de Rozenschool worden de klasgroepen om de twee jaar gemixt en opnieuw opgesteld, melden de respondenten. De reden hiervoor is de fusie. *"Van één naar twee blijft het dezelfde klasgroep, op het einde van het tweede leerjaar wisselen wij met de leerkrachten de klasjes, dus wij maken eigenlijk vijf nieuwe klasjes. Dan blijven ze in drie en vier met die nieuwe klasjes samen en eind vier worden ze terug door elkaar gegooid en vijf en zes blijven dan terug dezelfde klas. En dat is eigenlijk omdat wij dat vroeger niet deden en de school waarmee wij gefusioneerd zijn deed dat elk jaar, de klas wisselen. En dan hebben we een compromis gezocht, om de twee jaar."* (Nathalie, LKR2).

Groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd.

Respondenten van de Rozenschool geven aan dat ze leerlingen zoveel mogelijk proberen in te delen in klasgroepen op basis van hun leeftijd, maar dat dit niet steeds realiseerbaar is. "*Zoveel mogelijk wel, we proberen de kinderen ook zoveel mogelijk mee te nemen naar het volgende jaar."* (Marie, DIR). Zo geeft Margot (LKR3) aan dat er naast de leeftijd ook oog moet zijn voor de mogelijkheden en de capaciteiten van leerlingen. Wanneer leerlingen uitvallen op vlak van leerstof in hun leeftijdsgebonden klas, wordt de leeftijdshomogene indeling indien nodig verbroken. "*Eerst leeftijd, maar toch ook kijken naar wat de mogelijkheden zijn en de werking van een kind."* (Margot, LKR3). Het is duidelijk dat deze school een enorme inspanning doet om dit criteria zoveel mogelijk te respecteren. Ze proberen dan ook zittenblijven en voorlopen zoveel mogelijk te beperken. *"Dat is eigenlijk meer uitzondering dan dat dat regel is."* (Marie, DIR).

Zittenblijven en voorlopen behoren tot het jaarklassensysteem.

Volgens de respondenten van de Rozenschool zijn zowel zittenblijven als voorlopen mogelijk voor leerlingen. Zoals hierboven reeds aangehaald wordt, proberen ze dit zo weinig mogelijk te doen en proberen ze dus zoveel mogelijk leerlingen mee te nemen naar het volgende leeftijdgebonden leerjaar. "*Dat is wel een heel overwogen keuze, ook omdat wij met het stedelijk onderwijs in Antwerpen bezig zijn met 'Samen tot aan de meet'.*" (Valerie, ZOCO). Enkele respondenten geven aan dat zittenblijven net een extra kans biedt aan sommige leerlingen om de leerstof te beheersen en dat dit voor deze leerlingen een meerwaarde vormt. "*Je moet iedereen de kans geven om het goed te doen. Maar sommige kinderen krijgen net een extra kans door het wel nog is opnieuw te doen en het echt goed te beheersen en daarna het volledige traject op hun*

tempo te doorlopen." (Margot, LKR3). Verder geven respondenten aan dat voor leerlingen waarbij zittenblijven geen meerwaarde zou bieden, een aangepast traject wordt uitgestippeld. Dit kan inhouden dat de leerling wordt voorbereid op het 1B in het secundair onderwijs. "*Als er natuurlijk een kind onvoldoende scoort omwille van bepaalde problematieken, dan heeft dubbelen geen zin en dan gaat dat wel mee met de klasgroep met soms wel een aangepast traject."* (Marie, DIR), *"Maar dan krijgen die vaak een voorbereiding op het 1B, het 1B van het middelbaar. Dus dan worden die daarop voorbereid om dan op een andere manier toch ook hun diploma te halen."* (Margot, LKR3).

De meningen van de respondenten sluiten dus aan bij het vorige criteria, namelijk het zoveel mogelijk nastreven van de leeftijdshomogene indeling van leerlingen in klasgroepen. Slechts wanneer een leerling over de ganse lijn uitvalt op vlak van prestaties en baat zou hebben aan een extra jaar, wordt er de beslissing genomen tot zittenblijven. *"We proberen de kinderen ook zoveel mogelijk mee te nemen naar het volgende jaar (…) Kinderen die over de hele lijn uitvallen waar aan dat we bijna van overtuigd zijn van als we die een jaartje laten blijven dubbelen, dan kan die nadien eigenlijk een foutloos parcours aflopen. Als dat een meerwaarde geeft dan kan dat zijn dat die een jaartje overdoen."* (Marie, DIR). Deze keuze wordt zoveel mogelijk beperkt, aldus de respondenten van de Rozenschool. *"Ja dus we zijn ons daar heel bewust van, dat wij kinderen zo veel mogelijk moeten meenemen, maar dat lukt niet altijd."* (Valerie, ZOCO).

De directie legt de flexibiliteit uit wat betreft de leeftijdshomogene indeling van leerlingen. Zo bestaat er in de Rozenschool de mogelijkheid om alsnog in het leeftijdsgebonden leerjaar te blijven, maar voor enkele vakken les te volgen in een ander leerjaar. "*Neem nu bijvoorbeeld een kind van vier naar vijf, heeft een heel mooi rapport maar wiskunde is eigenlijk niet voldoende om naar vijf te gaan. Dus dat kind gaat naar vijf maar gaat wel wiskunde in het vierde leerjaar, bij andere juffen, volgen."* (Marie, DIR), *"Ik had een meisje, dat is al twee jaar geleden, die zat in mijn klas voor wiskunde. Die zat in het vierde leerjaar, maar voor wiskunde kwam die wel terug naar het derde leerjaar."* (Margot, LKR3). In dergelijke situaties probeert het schoolteam deze leerling zo ver mogelijk te krijgen en de basiskennis van de vakken bij te brengen, zodat deze leerling alsnog zijn of haar getuigschrift behaalt. *"Dat het eigenlijk de dingen die ze echt*

nodig hebben om de eindtoetsen in zes te behalen, dat ze dat daar in vijf ook nog wel krijgen, zodat ze wel de mogelijkheid heeft om in zes gewoon haar getuigschrift te behalen met de andere kinderen van zes en dan over te gaan naar het middelbaar. Want dan hebben die wel hun bagage van wiskunde, maar echt het summiere wat ze nodig hebben, terwijl de andere die hebben wel een bredere basis." (Marie, DIR).

Leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren.

De leerkrachten van de Rozenschool baseren zich volgens de respondenten op handleidingen van uitgeverijen bij het opstellen van hun lessen. "*Dus nu wordt er nog echt gewerkt volgens handleidingen, hé van bepaalde uitgeverijen."* (Valerie, ZOCO), "*Wij gebruiken eigenlijk onze handleidingen en wij gaan ervan uit dat die zo opgebouwd zijn dat dat ook van leerjaar tot leerjaar mooi opvolgt (…) Die zijn wel gemaakt op de leerplannen."* (Nathalie, LKR2). Op die manier bepalen de handleidingen welke leerstof er wordt behandeld in welk leerjaar.

De directie en de zorgcoördinator zijn echter van mening dat leerkrachten deze handleidingen niet blindelings mogen vertrouwen en hier meer afstand van moeten doen bij het voorbereiden van hun lessen. *"Ja maar je moet inderdaad je handleiding durven lossen. En dat is waar wij nu meer en meer op botsen, hé. Dat je meer die leerlijnen moet gaan opvolgen en daaraan werken, in plaats van gewoon puur naar een handleiding te kijken. Je zou verschillende handleidingen als informatiebron moeten hebben om dan met uw leerlijn te kijken van ah ja, ik ga vandaag aan die leerlijn werken en ik kan dat en dat en dat materiaal gebruiken."* (Valerie, ZOCO). Bepaalde handleidingen behandelen immers niet de vooropgestelde leerdoelen. Een voorbeeld hiervan is de handleiding Ankers! van Van In die de leerkrachten van de Rozenschool gebruiken voor hun lessen wereldoriëntatie (WO). "*De directie heeft dat eigenlijk niet graag dat wij alleen de handleidingen gebruiken. Wij hebben hier doorlichtingen gehad het eerste jaar dat ik hier les gaf. Voor rekenen en taal was alles in orde, maar voor WO hadden ze gezegd… Wij hebben daar ook een handleiding voor, Ankers!, maar dat was niet voldoende (…) Wij keken toen eigenlijk alleen nog maar naar de handleiding en niet meer naar de doelen. En dan bereikten wij niet alle doelen per leerjaar."* (Lien, LKR3). De directie vindt dan ook dat leerkrachten zich meer zouden moeten baseren op de leerdoelen die zijn opgesteld door het OVSG (Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten) bij het voorbereiden van hun

lessen. "*Welke doelen willen we bereiken en wat hebben we nodig om die doelen te kunnen bereiken? En dan ga je uw methodes wel gebruiken om daar ja… uw rijstpap te halen zal ik maar zeggen… want je hebt wel iets nodig. Maar dat niet te gebruiken als basis, maar om de doelen te gebruiken als basis."* (Marie, DIR). Het OVSG werkt voornamelijk met graadleerplannen. Er worden dus voor elke graad leerdoelen opgesteld, maar deze zijn niet onderverdeeld in twee leerjaren. *"Volgens de leerplannen van het OVSG en de meeste leerplannen van het OVSG zijn graadleerplannen. Dus dat wil zeggen dat er een afspraak binnen de graad gebeurt wat er in wel leerjaar wordt aangepakt."* (Kaat, DIR). De leerkrachten van de derde graad van de Rozenschool zijn reeds rond de tafel gaan zitten voor het vak WO te bespreken. Zij hebben aan de hand van de graadleerplannen van het OVSG de leerstof opgedeeld over de twee leerjaren heen (vijfde en zesde leerjaar). Het resultaat van deze bespreking was een nieuw jaarplan voor het vak WO. De directie laat weten dat ze deze manier van werken graag wilt doortrekken naar andere vakken. Aldus Marie (DIR): "*En die hebben dat allemaal op tafel gegooid en die hebben gezegd van nee we kunnen dat beter in zes doen, dat beter in vijf, volledig op elkaar ingespeeld en daar hebben ze nu een volledig nieuw jaarplan eigenlijk voor WO. En het is de bedoeling dat we dat stilletjes aan ook voor alle andere vakken gaan doen."*. Aansluitend hierop geeft de zorgcoördinator aan dat deze manier van werken ervoor moet zorgen dat overbodige leerstof uit het lessenpakket wordt gefilterd. De handleidingen die worden gebruikt door de leerkrachten bevatten volgens Valerie (ZOCO) leerstof die gericht is op midden tot sterk presterende leerlingen. Hierdoor behandelen deze handleidingen meer leerstof dan wat noodzakelijk is. Eveneens wordt er bij de bespreking van de handleidingen gekeken naar mogelijke tekorten. *"En is er leerstof dat in de methode teveel wordt aangeboden, kunnen we dat weglaten of zijn er tekorten? Dus daar gaan we dit jaar wel naartoe werken, omdat wij merken dat in die methodes veel te veel staat (…) Want wij gaan eigenlijk uit van een gemiddelde leerling of een sterke leerling, terwijl dat je merkt vooral (…) met die zwakkere leerlingen te maken krijgt."* (Valerie, ZOCO).

Diversiteit aan didactische werkvormen.

Marie (DIR) en Lien (LKR3) geven aan dat het afhankelijk is van de leerkracht welke didactische werkvormen er worden gebruikt in een klas. Dit weerspiegelt zich meteen ook in de interviews met de verschillende klasleerkrachten van de

Rozenschool. Nathalie (LKR2) geeft aan dat zij het meest gebruikt maakt van het klassikaal lesgeven: *"Bij mij nu zeker met deze klas is dat frontaal lesgeven (…) Af en toe wordt er zo is in groepjes gewerkt bij hoekenwerk of bij WO."*. Margot (LKR3) haalt naast het klassikaal lesgeven, ook groepswerken, niveaugroepen, contractwerk en hoekenwerk aan: *"Het gewoon klassikaal, in groepswerken, dat kan dan per twee, per drie, per vier. Veel groter wordt dat meestal niet. Wat we ook doen is in niveaugroepen werken (…) Contractwerk, hoekenwerk (…) Het zou stom zijn om niet mee te doen en niet te ontdekken dat het eigenlijk heel zinvol is."*. Lien (LKR3) legt de methode uit die zij gebruikt bij de lessen wiskunde: "*Ik heb vandaag een soort toets gedaan, maar dat staat niet op punten. Dat zijn allemaal soortgelijke oefeningen van blok 4. En dat verbeter ik, ik duid dat aan op een blad. En dan zijn er drie groepen: de vissen, de olifanten en de apen. De apen beginnen gewoon zonder instructie. Ik zeg welke les dat ze moeten nakijken op hun blad (…) De olifanten die luisteren mee naar mijn instructie samen met de vissen en daarna kunnen de olifanten beginnen. En de vissen dat doe ik, meestal aan die tafel hier, dat is dan in een klein groepje dat ik werk. En ik probeer dat dan zoveel mogelijk in samenwerking met de zorg te doen. Zodat die klas… dat ik met dat klein groepje bezig ben en dat zij kan rondgaan, vooral voor de olifanten dan. Lukt dat niet, dan zeg ik dat de olifanten uitleg kunnen vragen, vooral aan de apen."*. Hieruit kan afgeleid worden dat de mogelijkheid zeker bestaat voor het gebruik van verschillende didactische werkvormen.

Het klasdoorbrekend werken is dit schooljaar nog niet veel toegepast geweest, geven de respondenten aan. Een reden die hiervoor wordt aangehaald, heeft betrekking op de praktische organisatie. Doordat de Rozenschool een zeer grote school is met 29 klassen in het lager onderwijs, is het moeilijk om klasdoorbrekende activiteiten te organiseren. "*Want het kost natuurlijk veel tijd om dat te organiseren, ook praktisch (…) Dus dat is praktisch gewoon veel moeilijker."* (Margot, LKR3), *"We doen dat niet heel vaak. Omdat ja… onze collega's zitten ginder achter dus dat is ook al een beetje ambetant met het over en weer lopen."* (Nathalie, LKR2). Wanneer er toch klasdoorbrekend wordt gewerkt, gebeurt dit meestal met parallelklassen. De directie heeft een voorstel gedaan om een soort van doorschuifsysteem te organiseren op een namiddag wanneer er geen enkele klas van eenzelfde leerjaar lichamelijke opvoeding of levenbeschouwelijke vakken heeft. De reden die de directie hiervoor aanhaalt is

dat deze school momenteel veel taalzwakke leerlingen telt. Door middel van het klasdoorbrekend werken, zouden leerlingen van eenzelfde leerjaar worden opgedeeld in verschillende groepen. Op die manier beogen ze dan een homogene groep te maken met de taalzwakke leerlingen en deze extra ondersteuning aan te bieden op vlak van taal. "*Dus dat alle eerste leerjaren gewoon met hun klas werken en dan van probeer daar eens vijf of misschien wel zes groepen, dan zetten we er iemand van de zorg bij, te maken waarbij er één groep effectief aan taal werkt, de vijf andere groepen dat kunnen we nog bekijken.*" (Marie, DIR), "*Zijn wij daar wel over aan het nadenken om een namiddag dat… vijf klassen… bijvoorbeeld van het derde leerjaar, dat die geen turnen hebben of dat die geen godsdienst, moraal hebben, van die dan toch in een doorschuifsysteem te steken (…) Dan ga je weer kijken hé, diegene die taal nodig hebben, die worden een homogene groep taal, maar dan is het te zien, hoe gaan we die andere vier of vijf groepen opvullen hé?*" (Valerie, ZOCO). Het klasdoorbrekend werken met verschillende leerjaren door elkaar heen beperkt zich tot het peter meterschap en de vlinderklas. Bij het peter meterschap heeft elke leerling uit het eerste leerjaar een peter of een meter in het zesde leerjaar. *"Het peter meterschap (…) Dus zes en één hé, en die doen wel activiteiten samen.*" (Marie, DIR). Doordat deze leerlingen niet meer op dezelfde campus zitten, worden er activiteiten georganiseerd waarbij deze leerlingen samenwerken. "*Ze komen op bepaalde momenten samen om samen koekjes te bakken of een knutselactiviteit te doen.*" (Nathalie, LKR2). De vlinderklas is een klasje waar hoogbegaafde leerlingen samen of individueel les krijgen. "*Dat is de klas voor de heel sterke kinderen. Soms zijn dat kinderen van één, twee, drie samen, van vier, vijf, zes samen, soms is dat één apart.*" (Marie, DIR).

Flexibiliteit wat betreft leerkrachten.

De respondenten van de Rozenschool geven aan dat elke leerkracht een vaste klas krijgt toegewezen, op basis van plekken die vrij zijn. Elk schooljaar krijgen leerkrachten de kans om een wissel aan te vragen. Deze wissel kan betrekking hebben op het leerjaar, maar ook op de functie of het verlofstelsel. Indien leerkrachten een wissel aanvragen, moeten zij dit verantwoorden in een gesprek met de directie. Vervolgens zal de directie bekijken waar er verschuivingen mogelijk zijn. *"Wij krijgen elk jaar gewoon de vraag van 'wil je iets veranderen, wil je een verlofstelsel aanvragen volgend schooljaar, hé vier vijfde werken of*

halftijds, of wil je van functie veranderen'. En dan word je uitgenodigd op gesprek als je dat wilt en dan moet je dat motiveren en dan bepaalt de directie eigenlijk wie op welke plaats komt." (Nathalie, LKR2), *"Je krijgt in mei een blad en dat is de prognose en dan moet je invullen van welk leerjaar wil je doen en waarom, dus je moet wel argumenten geven. En er staat ook bij welke niet, welke wil je liever niet doen. En aan de hand daarvan gaan ze u indelen. Maar dat kan even goed zijn dat je al tien jaar in het vijfde hebt gestaan, dat ze toch zeggen van 'nee want die moet is veranderen, want die begint vast te roesten in zijn plek'."* (Lien, LKR3). De directie kan dus ook zelf de beslissing nemen om leerkrachten te doen wisselen van leerjaar. "*Of het zou moeten zijn dat wij vinden dat iemand niet goed meer functioneert in een leerjaar."* (Kaat, DIR).

De mogelijkheid tot duobaan bestaat in de Rozenschool. De respondenten geven aan dat dit wettelijk verplicht is. *"Ze mogen dat ook niet weigeren hé. Ze mogen dat uitstellen en op een ander tijdstip doen ingaan of ze kunnen u een andere functie aanbieden as ze niet willen dat een klas door twee leerkrachten gedaan wordt, bijvoorbeeld in het zorgteam. Dat is eigenlijk iets waar je recht op hebt."* (Nathalie, LKR2). De directie staat hier niet positief tegenover, omwille van slechte ervaringen met deze manier van werken. Duobanen brengen volgens de directie een gedeelde verantwoordelijkheid met zich mee, waardoor er geen van de twee leerkrachten de volledige verantwoordelijkheid over een klas op zich neemt. Dit heeft als gevolg dat de communicatie en overlegmomenten met andere leden van het schoolteam minder vlot verlopen. "*Maar echt 50 50 dan is het altijd moeilijk om de juiste informatie door te geven op het juiste moment (…) Geen één van de twee collega's neemt eigenlijk de volledige verantwoordelijkheid over de klas."* (Kaat, DIR). Daarnaast meent de directie dat duobanen een negatief effect hebben op de klassfeer. Dit zou het gevolg zijn van het feit dat elke leerkracht andere verwachtingen en afspraken heeft met leerlingen en dat elke leerkracht een eigen manier van omgang heeft met leerlingen. Dit zou voor leerlingen verwarrend kunnen zijn. "*Ik vind ook dat merk je aan de sfeer in die klas (…) De ene leerkracht verwacht dat van de kinderen, de andere leerkracht verwacht dat van de kinderen (…) De ene gaat ludieker om met de kinderen, de andere ernstiger…"* (Marie, DIR).

Looping wordt momenteel niet toegepast in de Rozenschool. "*Omdat de klasgroepen om de twee jaar veranderen, dan gaat dat niet."* (Kaat, DIR). De

meningen van de verschillende respondenten van de Rozenschool zijn verdeeld over looping. Enkele respondenten zouden looping positief vinden omdat je leerlingen echt goed kent en in september meteen kan starten met een klasgroep die je kent. "*Langs de ene kant vind ik dat wel leuk (…) Dat is leuk dat je die mensen kent, dat je die kinderen kent, je gaat daar veel beter kunnen op inspelen volgend jaar.*" (Lien, LKR3), "*Ik vind dat op zich wel een goed idee, omdat je echt lang met een groep kunt werken, je kent die kinderen dan steeds beter en dan moet je in september niet echt opnieuw beginnen. En je weet waar ze zijn geëindigd en wie wat kan en je weet waarop je verderbouwt.*" (Margot, LKR3). Valerie (ZOCO) ziet vooral het voordeel in van graadlooping van het derde leerjaar naar het vierde leerjaar. De reden hiervoor is dat leerlingen dan van campus veranderen en dat de communicatie tussen leerkrachten van de verschillende campussen niet steeds even vlot verloopt. Door leerkrachten van het derde leerjaar naar het vierde leerjaar te laten loopen, zou dit probleem grotendeels vermeden kunnen worden volgens Valerie (ZOCO). "*Als die mensen mee loopen van drie naar vier zou dat misschien wel positief zijn (…) Er is weinig overleg om de vraag van 'zeg hoe zat dat en hoe hielp jij dat kind en…'.*" (Valerie, ZOCO). Maar zowel bovenstaande respondenten, als de anderen zien ook de minder sterke kanten van looping in. Allereerst halen ze aan dat dit geen goede situatie is wanneer er een geen goede relatie heerst tussen leerling en leerkracht. "*Als volwassene kan je u daarover zetten. Je kan zeggen van 'oh dat is een ambetant kind', maar je laat dat niet zien (…) maar andersom voor een kind is dat wel erg als dat geen band heeft met de juf en dat zit daar ineens twee jaar mee.*" (Nathalie, LKR2). Verder geven de leerkrachten aan dat de zware klasgroepen ook een reden zijn om niet te kiezen voor looping. "*Wat ik daar niet goed aan vind is, bijvoorbeeld vorig jaar had ik echt een slechte klasgroep. Dat zou ik echt geen twee jaar…*" (Lien, LKR3), "*Maar ik denk ook… sommige kinderen vreten soms energie en dan op het einde van een jaar denk ik soms van 'ik ben blij dat zij naar iemand anders gaan'.*" (Margot, LKR3). Een ander bezwaar tegen looping, volgens Kaat (DIR), heeft betrekking op de sociale vaardigheden van de leerlingen. Zij is van mening dat het mixen van de klasgroepen een positief effect heeft op de sociale vaardigheden en de flexibiliteit van de leerlingen. "*Wij besteden als school redelijk veel aandacht aan sociale vaardigheden (…) En dat dat alleen maar ten goede kan komen aan latere situaties en flexibiliteit die daarmee gepaard gaat.*" (Kaat, DIR).

De Rozenschool beschikt zowel voor lichamelijke opvoeding als voor de levensbeschouwelijke vakken over vakleerkrachten, melden de respondenten. *"We hebben leerkrachten voor lichamelijke opvoeding en de levens-beschouwelijke vakken."* (Marie, DIR). Voor de lessen zwemmen is er ook een zwemleerkracht aanwezig. Deze ondersteunt de klasleerkracht bij de zwemles. *"We hebben ook een zwemleerkracht, maar wij geven ook zelf de zwemlessen. Dus die gaat mee zwemmen, die heeft daar zes uren voor op maandag en die gaat dan mee zwemmen en die begeleidt dat mee."* (Margot, LKR3).

Besluit.

Op basis van de hierboven besproken criteria besproken, kan worden geconcludeerd dat de Rozenschool het jaarklassensysteem toepast. Zij respecteren zoveel mogelijk de leeftijdshomogene klasgroepen en dit strookt met de werkdefinitie van het jaarklassensysteem. Zittenblijven en voorlopen worden dan ook zoveel mogelijk beperkt in de Rozenschool. Er wordt echter opgemerkt dat er binnen deze school erg veel variatie mogelijk is op dit systeem om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan het aanbieden van leerstof van een ander leerjaar voor een bepaald vlak. Hierdoor worden de grenzen van het jaarklassensysteem doorbroken. Er kan dus afgeleid worden dat de Rozenschool flexibel omspringt met het jaarklassensysteem en dit steeds met het oog op het tegemoet komen aan de noden van leerlingen. De Rozenschool investeert enorm veel in differentiatie, eveneens met als doel om de leerlingen zoveel mogelijk leerstof op maat aan te bieden.

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem?

Prestatieheterogene indeling van leerlingen in klasgroepen.

Ondanks enkele respondenten van de Rozenschool de voordelen inzien van het prestatiehomogeen groeperen van leerlingen, geven ze toch steeds de voorkeur aan het prestatieheterogeen groeperen. De voordelen die worden aangehaald bij het prestatiehomogeen groeperen hebben zowel betrekking op leerkrachten als op leerlingen. Voor leerkrachten zou het een ideale situatie zijn om les te geven aan een prestatiehomogene groep, omdat je dan geen rekening moet houden met al de verschillende niveaus binnen een klas. "*Dat is gemakkelijk voor de*

leerkracht want al die kinderen zitten op hetzelfde niveau." (Nathalie, LKR2). Volgens Kaat (DIR) is prestatiehomogeen groeperen ook positief voor leerlingen: "*Aan de andere kant is het niet leuk om altijd de zwakste te zijn en als je dan een keer met andere zwakken samen zit, dan ben jij misschien wel de beste van die groep. En dat is voor het zelfvertrouwen van dat kind toch ook wel is een beetje een boost."*. Marie (DIR) maakt echter de bedenking dat homogene groepen een utopie zijn: *"Homogene groepen, dat bestaat gewoon niet meer*".

De nadelen van het prestatiehomogeen groeperen en de voordelen van het prestatieheterogeen groeperen wegen op tegen de hierboven besproken voordelen van het prestatiehomogeen groeperen. Wat betreft de nadelen van het prestatiehomogeen groeperen, haalt Nathalie (LKR2) aan dat deze indeling etiketjes geeft aan leerlingen. Dit is volgens haar nefast voor het zelfvertrouwen van leerlingen die minder goed presteren, aangezien zij bestempeld worden als de zwakke groep. "*Langs de andere kant krijg je dan die kasjes van 'dat is de goede klas, dat is de zwakke klas'. En dat is dan misschien niet goed voor het zelfvertrouwen."* (Nathalie, LKR2). Valerie (ZOCO) geeft aan dat het erg vermoeiend moet zijn voor de leerkracht wanneer je de minder goed presterende groep moet onderwijzen bij een prestatiehomogene indeling: "*Ik denk als je zo constant met die zwakkeren (…) dat vergt heel veel energie en inspanning om constant zelf die input te moeten geven."*. Daarnaast worden er veel argumenten aangehaald die de voorkeur voor het prestatieheterogeen groeperen van leerlingen staven. De respondenten van de Rozenschool zijn van mening dat leerlingen van elkaar kunnen leren en dat minder goed presterende leerlingen geholpen kunnen worden door goed presterende leerlingen. "*Bij het heterogene heb je, en dat vinden wij ook belangrijk, dat een kind leert van een ander kind."* (Kaat, DIR). Op die manier ondersteunen goed presterende leerlingen eveneens hun klasleerkracht. "*Omdat kinderen van elkaar leren en ik denk ook voor jou als leerkracht denk ik, is dat veel aangenamer dat je is een kind hebt dat heel verbaal is, dat je mee kan helpen met die anderen. Ik denk dat je dat als leerkracht nodig hebt dat je dan en toe zo is een input van een sterkere of een middenmoot nodig hebt, om dan je zorg te kunnen geven aan die zwakkeren."* (Valerie, ZOCO). Margot (LKR3) geeft aan dat leerlingen soms beter van elkaar leren en de leerstof plots wel begrijpen. "*Als er wat sterke kinderen met een opdracht klaar zijn, dat ze ook leren om diegene die het moeilijk hebben, om die*

te gaan helpen. En dat werkt ook, want die kinderen krijgen wel een uitleg van mij, maar soms dringt dat toch niet helemaal door en als er dan iemand anders, een vriendin, dat komt uitleggen… Soms klijft dat echt veel beter." (Margot, LKR3). Tenslotte geven respondenten aan dat de prestatieheterogene indeling van leerlingen een mooie weerspiegeling is van de maatschappij en dat het lager onderwijs een perfecte leerschool biedt om kinderen hierop voor te bereiden. Het is immers goed om als goed presterende leerling te merken dat niet bij iedereen alles even vlot loopt. "*Uiteindelijk is de maatschappij ook heterogeen hé en ze moeten zich daar later ook leren in manifesteren en ze moeten zich daar ook een plaats in vinden. Dus ik denk dat dat misschien ergens wel een leerschool is dat ze van kleins af aan mogen mee hebben."* (Marie, DIR), "*Het is ook goed om te zien dat niet iedereen hetzelfde is en dat sommige kinderen (…) bepaalde dingen beter kunnen en andere dingen dan weer minder goed*." (Margot, LKR3).

Ordelijk verloop van het leerproces.

Het jaarklassensysteem biedt een houvast voor leerkrachten, melden enkele respondenten van de Rozenschool. Hiermee bedoelen ze dat het heel duidelijk is voor leerkrachten welke leerstof in welk leerjaar behandeld moet worden en dat leerkrachten weten wat ze van hun leerlingen kunnen verwachten op vlak van kennis. *"Dat wij kunnen zien wat ze in het tweede al gedaan hebben en wat ze in het vierde gaan doen, ja dat vind ik zeker wel goed."* (Lien, LKR3), *"Het is duidelijk wat er per leerjaar van leerstof verwerkt moet worden. Die duidelijkheid, ja ik vind dat heel handig als leerkracht. Dat je weet waar je aan moet werken en dat je ook weet waar die kinderen vandaan komen."* (Margot, LKR3). Deze vaste structuur die gehanteerd wordt, kan volgens de directie eveneens het werk van leerkrachten verlichten. Leerkrachten kunnen immers overleggen met parallelleerkrachten en zo het werk verdelen indien zij dit wensen. Bij afwezigheden van leerkrachten is het duidelijk wat er gezien moet worden, doordat parallelleerkrachten zich perfect weten te situeren in de leerstof die op dat moment wordt behandeld in de klas. *"Ik vind het heel positief dat je er als leerkracht nooit alleen voorstaat. Dat je er altijd minstens één, twee (…) parallelleerkrachten hebt, waarbij je kan overleggen, waarbij je raad kan vragen, ideeën kan halen, het werk kan verdelen (…) Is er iemand afwezig, komt er iemand in de plaats, je kan altijd op iemand terugvallen, omdat je met twee of met drie altijd wel perfect weet van waar en hoe."* (Marie, DIR).

Daarnaast haalt Margot (LKR3) aan dat deze vaste structuur ook een houvast biedt voor leerlingen en hun ouders: "*Iedereen weet van 'ah in het derde leerjaar leer je cijferen'. Dat is zoiets typisch de leerling van het derde leerjaar.*".

Voorlopen vormt een nadeel van het jaarklassensysteem.

De meningen van de respondenten van de Rozenschool zijn verdeeld wat betreft voorlopen. Enkele respondenten melden dat leerlingen uitgedaagd moeten blijven op vlak van leerstof en indien voorlopen hen hierin tegemoet komt, dat dit zeker moet kunnen. *"Dat je vaak ziet naar de leerstof toe is dat wel goed hé, omdat je dan weer die leerlingen kunnen geven wat ze nodig hebben."* (Valerie, ZOCO), *"Als je nu merkt dat dat kind zich echt verveelt, en dat het alles al kan. Dus dan heeft het geen zin om het in zijn klas te laten blijven."* (Lien, LKR3). Anderen gaven dan weer aan dat zij ervaren dat deze leerlingen vaak de basiskennis niet beheersen door het voorlopen. "*Als ik kijk naar het rapport dat hij nu heeft… punten zijn oké, maar eigenlijk beheerst die sommige dingen gewoon nog niet voldoende om daar in dat vierde te zitten."* (Margot, LKR3).

Op sociaal-emotioneel vlak zijn de meeste respondenten het eens dat voorlopen een risico inhoudt voor het welbevinden van deze leerlingen. "*Ik weet niet of dat emotioneel altijd een goede zaak is. We hebben kinderen bij wie dat dat echt een succesverhaal is. Maar we hebben er waarbij we zeggen van 'oké in de klas leerstof fantastisch, prima, dat kind krijgt zijn uitdagingen, maar op de speelplaats, nu staat die daar helemaal alleen… Dus ja die vriendjes zijn weggevallen. En dat is toch wel iets dat we zeker niet mogen onderschatten."* (Marie, DIR), "*Wij merken de laatste jaren dat voorlopen, dat dat vaak zijn neerslag heeft terug op het sociaal-emotionele."* (Valerie, ZOCO). De directie geeft aan dat leerlingen die zijn voorgelopen ook terug in hun leeftijdsgebonden klas kunnen worden geplaatst wanneer blijkt dat deze beslissing achteraf gezien niet de meest optimale was voor de leerling. *"Dat doen we dan ook wel. Want ja het heeft geen zin om te blijven trekken en sleuren, want dan is dat welbevinden van dat kindje ook helemaal niet oké."* (Marie, DIR).

Omwille van de hierboven besproken redenen, wordt een beslissing tot voorlopen goed besproken met alle betrokken partijen, om zo de meest optimale keuze voor de leerling te maken. Het wordt echter zoveel mogelijk beperkt. *"Dat is ook eerder uitzondering dan regelmaat, maar het gebeurt"* (Marie, DIR).

Zittenblijven kan een voordeel zijn van het jaarklassensysteem.

De leerkrachten van de Rozenschool die deelnamen aan het onderzoek, staan alle drie positief tegenover het zittenblijven. De voordelen die zij aanhalen hebben zowel betrekking op cognitief- als sociaal-emotioneel vlak. Op cognitief vlak melden deze leerkrachten dat leerlingen die blijven zitten een positieve evolutie maken op vlak van prestaties en op die manier meer succeservaringen beleven. "*Nu gaat het kei goed, ze heeft een supergoed rapport.*" (Lien, LKR3). Dit heeft volgens deze leerkrachten een positieve invloed op het sociaal-emotioneel vlak. Zo zou het volgens hen het zelfvertrouwen van deze leerlingen verhogen, alsook hun motivatie en de zin om naar school te komen en zich in te zetten. "*Omdat dat kind een heel jaar geen succeservaringen heeft gehad en dat tweede jaar (…) dat gaat allemaal veel vlotter. En dat kind krijgt ook veel meer zelfvertrouwen.*" (Nathalie, LKR2), "*Niet alleen van leerstof, maar ook van hoe ze zich voelt (…) Ik ben bang dat je die motivatie verliest als je een kind in een klas steekt waar het gewoon niks zit te doen, waarvan het een hele tijd zit te denken van 'ik verzuip, ik kan eigenlijk helemaal niet mee'.*" (Margot, LKR3). De leerkrachten melden dat ze deze leerlingen zien openbloeien. Ook de zorgcoördinator ziet vooral het voordeel in van zittenblijven op sociaal-emotioneel vlak. *"En dan soms zie je ook wel sociaal-emotioneel doet dat voor kinderen ook wel goed, dat zittenblijven. Omdat die voelen van 'oké het lukt mij nu' (…) Je ziet die kinderen wel openbloeien.*" (Valerie, ZOCO).

De directie en de zorgcoördinator van deze school zijn echter van mening dat het aantal zittenblijvers maximaal beperkt moet worden. In de praktijk blijkt dit niet steeds haalbaar te zijn. De reden die de zorgcoördinator hiervoor aangeeft zijn de middelen waarover de school beschikt. Wanneer potentiële zittenblijvers toch in hun leeftijdsgebonden klas blijven, moeten deze leerlingen een individueel leertraject aangeboden krijgen en is er extra ondersteuning nodig. Aangezien de Rozenschool momenteel niet beschikt over dergelijke extra ondersteuning, is zittenblijven vaak de meest optimale beslissing voor deze leerlingen. *"Dus als je als school heel veel uren hebt en heel veel middelen, dan zou je kunnen zeggen van 'oké we doen dat veel sneller, en we laten die kinderen (…) gewoon meelopen'. Maar als je dan kijkt van 'wat hebben die kinderen nodig en waar zijn die het meest gebaat mee', dan moet je soms zeggen 'nee dubbelen, want wij kunnen ze de hulp anders niet geven die ze nodig hebben'.*" (Valerie, ZOCO).

De lichamelijke ontwikkeling blijkt soms een bezwarende factor te zijn voor zittenblijven, geeft de zorgcoördinator aan. *"Maar soms bots je op de bouw, op de lichaamsbouw van kinderen."* (Valerie, ZOCO). De directie wil zittenblijven zoveel mogelijk beperken, omwille van sociaal-emotionele redenen. Zij is van mening dat het nefast is om leerlingen uit de leeftijdsgebonden klas te halen waar zij reeds relaties hebben opgebouwd. "*Omdat wij vinden dat die inderdaad bij hun leeftijdsgenootjes (…) dat ze daar mee moeten kunnen blijven omgaan."* (Kaat, DIR).

Naast het voorlopen, is ook het zittenblijven van leerlingen meer uitzondering dan regel in de Rozenschool, aldus de directie. Vooraleer dergelijke beslissing wordt genomen, worden er overlegmomenten gepland met de betrokken leerkrachten, teamleden en ouders waarin alle factoren worden afgewogen. Enkel wanneer zittenblijven een meerwaarde biedt aan een leerling, zal deze beslissing worden genomen. "*Maar dat is eigenlijk meer uitzondering dan dat dat regel is. En dat is ook altijd in overleg met een aantal mensen. Ook met de ouders hé. (…) Dan zijn er al signalen gegeven. (…) Vaak hebben ze dan al een aangepast trajectje."* (Marie, DIR; Kaat, DIR).

Het jaarklassensysteem houdt voldoende rekening met interindividuele verschillen tussen leerlingen.

De meerderheid van de respondenten van de Rozenschool zijn het eens dat zij voldoende tot veel rekening houden met interindividuele verschillen van leerlingen binnen een klasgroep. *"Heel veel bij ons! Zoveel dat sommige collega's soms zeggen dat wij de kinderen teveel bepamperen zelfs."* (Marie, DIR). Dit doen ze aan de hand van binnenklasdifferentiatie. *"Ja wij proberen daar heel hard naar te kijken eigenlijk (…) Wij differentiëren eigenlijk wel heel hard binnen de klas."* (Lien, LKR3). Tijdens het differentiëren wordt de klasgroep meestal opgedeeld in verschillende niveaugroepen. *"Maar ik denk dat in een klasgroep van 24 kinderen, dat het heel moeilijk is om heel individueel aan de slag te gaan met kinderen. Daarom dat we inderdaad met sommige niveaugroepjes werken."* (Margot, LKR3). De noden en zorgen van leerlingen worden met de betrokken partijen besproken op MDO's (multidisciplinair overleg) waarbij de ondersteuning van het zorgteam wordt bepaald en individuele leerplannen worden opgesteld. *"We hebben eigenlijk filter overleg en MDO waar de kinderen besproken worden en aan de hand daarvan worden er soms echt individuele trajecten voor bepaalde*

kinderen opgestart hé. Ondersteuning van het zorgteam, individuele leerplannen, ja eigenlijk heel veel op de maat van het kind." (Marie, DIR).

De zorgcoördinator van deze school is echter van mening dat er niet meer voldoende wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Zij geeft aan dat de spreiding tussen de verschillende prestatieniveaus binnen een klas zo groot is geworden, dat het voor leerkrachten haast onhaalbaar is om op al deze verschillende niveaus te differentiëren. "*Je hebt veel meer spreiding tussen uw leerlingen. Je hebt een heel zwakke, je hebt uw leerstoornissen, je hebt uw gewoon zwakken, je hebt middenmoot, je hebt uw middenmoot die eigenlijk iets sterker is en je hebt uw hoogbegaafden. En dat maakt het veel te complex voor u als leerkracht om die kinderen allemaal te geven wat ze nodig hebben."* (Valerie, ZOCO).

De leeftijdgebonden indeling van leerlingen stemt overeen met het echte leven.

Volgens de respondenten van de Rozenschool stemt de leeftijdshomogene indeling van leerlingen in klasgroepen overeen met het leven buiten de school. Zij maken hierbij de vergelijking met jeugdbewegingen, dansgroepen en vriendenkringen. *"Heel vaak is er op latere leeftijd, uw vriendenkring ook opgebouwd uit mensen van om en bij dezelfde leeftijd. Als jij als jongere uitgaat, dan ga je meestal uit met leeftijdsgenoten hé."* (Kaat, DIR), *"Ja als ik dat vergelijk met een jeugdbeweging… Vaak zitten ze daar wel met twee leeftijden samen hé, maar dan merk ik toch wel dat dat goed zit."* (Valerie, ZOCO), *"In de dansgroep is dat dan ook van die leeftijd tot die leeftijd (…) Dus ik denk dat er ook wel gekeken wordt eerst en vooral naar de leeftijd en dan als ze in die groepjes zitten eventueel naar het kunnen."* (Nathalie, LKR2). Zij halen aan dat kinderen van eenzelfde leeftijd zich ook in eenzelfde leefwereld bevinden en min of meer dezelfde cognitieve en motorische ontwikkelingen doormaken op dezelfde momenten. "*Plus ook als je iets moet aanleren aan een persoon, je moet altijd rekening houden met dat cognitieve. En daar kan wel is een verschil in zitten, maar daar gaat nooit een verschil inzitten van vier, vijf jaar."* (Marie, DIR), *"Die kinderen hebben allemaal dezelfde leeftijd, zijn allemaal ongeveer op dezelfde moment geboren en maken ongeveer toch wel dezelfde motorische en cognitieve ontwikkeling."* (Nathalie, LKR2). Er kan dus besloten worden dat de respondenten dit een goede manier van indelen van leerlingen vinden.

Het geboortemaandeffect kan een nadeel vormen van het jaarklassensysteem.

De directie en de zorgcoördinator geven aan dat het geboortemaandeffect bij sommige leerlingen wordt opgemerkt, maar dat dit niet generaliseerbaar is naar alle leerlingen. "*Het kan zijn dat als iemand zwakker presteert dat we vragen van 'is hij laat van het jaar?'. En dat wij zeggen van 'ah ja dan is het te begrijpen'. Maar het is niet omdat iemand zwakker presteert dat die d'office van later van het jaar is."* (Marie, DIR), *"Soms wel, maar niet altijd. Dat is geen constante*." (Valerie, ZOCO). De ene leerkracht van de Rozenschool merkt het geboortemaandeffect niet op, terwijl twee andere leerkrachten dit wel soms opmerken. Zij geven echter aan dat zij hier geen rekening mee houden. *"Soms wel en soms niet. Ik hou dat altijd wel in mijn achterhoofd, maar natuurlijk als je toetsen doet, dan staan die op dezelfde punten voor dat kindje van januari als voor dat kindje van december. Maar je houdt daar ergens wel rekening mee als we die bijvoorbeeld bespreken op het einde van het jaar."* (Nathalie, LKR2), *"Nee helemaal niet (…) Nee misschien in het eerste denk ik wel dat ze dat merken, die kinderen dat is nog wel iets anders. Maar nu, ik niet."* (Lien, LKR3).

Veranderingen aan het jaarklassensysteem.

Wanneer de respondenten wordt gevraagd welke veranderingen zij zouden invoeren in het jaarklassensysteem, kwamen volgende voorstellen naar voren. Kaat (DIR) stelt voor om vakleerkrachten in te schakelen in de derde graad van het lager onderwijs. Dit zou volgens haar een goede voorbereiding op het secundair onderwijs zijn voor de leerlingen. Vakleerkrachten zijn daarnaast gespecialiseerd in hun vak, waardoor de kwaliteit van het lesgeven mogelijks zal stijgen. "*Ik zou durven overwegen om de derde graad, wat dan ook weer een betere voorbereiding op het secundair is, van daar eerder te werken naar die collega geeft in alle klasjes de wiskunde (…) Maar Frans bijvoorbeeld. Je moet een kat een kat noemen, niet iedereen is even sterk in Frans."* (Kaat, DIR).

De zorgcoördinator oppert dat het bieden van op maat aangepaste leerstof aan leerlingen nog verbeterd kan worden. Momenteel krijgen nog te veel leerlingen leerstof onderwezen die te moeilijk of te makkelijk voor hen is. Zij zou een verandering in de richting van niveaugroepen positief onthalen. *"Dus als er iets moet veranderd worden, is dat de kinderen inderdaad leerstof krijgen waar dat ze aan toe zijn."* (Valerie, ZOCO). Zij relativeert echter dat voor de meerderheid

van de leerlingen het jaarklassensysteem een goed systeem is. Alleen leerlingen die uit de boot vallen, zouden meer gebaat zijn met een andere groeperingvorm. Margot (LKR3) deelt hier de mening van Valerie (ZOCO). Zij verwijst hier naar de taalzwakke kinderen, die omwille van het niet machtig zijn van de Nederlandse taal minder goede prestaties behalen. *"Voor de gewone kinderen is dat eigenlijk een goed systeem. Voor iedereen die aan de norm voldoet, is dat prima. Maar voor de kinderen denk ik, bijvoorbeeld aan kinderen die talig veel zwakker zijn, die daar. Die hebben misschien wel de capaciteiten en de intelligentie."* (Margot, LKR3). Zij bedenkt echter zelf dat dit deels verholpen kan worden door leerlingen op een andere manier te evalueren binnen het jaarklassensysteem.

Nathalie (LKR2) en Lien (LKR3) zouden meer zorguren willen invoeren. Hierdoor kan er intensiever met leerlingen binnen de klas worden gewerkt. Dit zou eveneens het geïntegreerd werken vergemakkelijken, waarbij de klasgroep in prestatiehomogene groepjes wordt ingedeeld. "*Wat ik gewoon toffer zou vinden is dat we meer zorguren hebben (…) Ik zou veel liever zo klasintern met de zorg werken, gewoon ik vind dat handig."* (Lien, LKR3).

Enkele respondenten van de Rozenschool merken op dat zij zich nog geen vragen hebben gesteld bij de effectiviteit van het jaarklassensysteem, omdat zij dit systeem zo gewend zijn. Zij vinden het dan ook moeilijk om vergelijkingen te maken met andere groeperingvormen, daar zij hier nog geen ervaring mee hebben. *"Ik ben niet anders gewend, ik heb het ook niet anders gekend."* (Marie, DIR), *"Ik heb er mij hier tot nu toe nooit echt vragen over gesteld, omdat… Ik ben er zelf in groot geworden in dat systeem en ik vond dat dan ook maar logisch dat wanneer ik ging lesgeven dat dat ook zo was. Ik heb eigenlijk nooit iets anders gekend."* (Nathalie, LKR2).

De zorgcoördinator geeft aan dat het schoolteam momenteel aanloopt tegen de beperkingen van het jaarklassensysteem en dat dit naar veranderingen vraagt. Wat die veranderingen juist inhouden, is momenteel nog niet uitgeklaard volgens haar. Zij, en ook andere respondenten, zijn ervan overtuigd dat de directie wel bereid is om aanpassingen te maken in het jaarklassensysteem of indien nodig een overstap te maken naar een andere groeperingvorm. *"Ik denk wel dat die nu bereid zijn voor aanpassingen, omdat die nu ook dat geïntegreerd leren op de agenda hebben gezet."* (Nathalie, LKR2).

De leerkrachten zijn over het algemeen voorstander van het jaarklassensysteem. *"Ik denk dat die daar eerder voor zijn, want dat biedt hen ook de nodige houvast."* (Kaat, DIR). Volgens de zorgcoördinator zullen zij eerst zelf moeten ervaren wat de voordelen van andere groeperingvormen inhouden, vooraleer zij hiervan overtuigd zullen zijn. *"Zij gaan eerst moeten voelen dat het helpt, dat het werkt en ze gaan heel hard moeten ondersteund worden (…) Die moeten dat echt eerst zien, voelen, proeven en dan gaan die zeggen van 'ah ja oké'."* (Valerie, ZOCO).

Het jaarklassensysteem is volgens de respondenten ook door de ouders goedgekeurd. *"Ik denk dat ouders daar heel hard aan vasthouden (…) Ik denk dat de meerderheid van de ouders die hun kinderen naar dit soort school sturen, dat die daar ook bewust voor kiezen."* (Margot, LKR3).

Besluit.

De respondenten zijn voorstanders van het jaarklassensysteem. Zij geven de voorkeur aan een prestatieheterogene indeling en geven aan dat er binnen dit systeem voldoende ruimte is om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. De zorgcoördinator vindt echter dat hier nog meer in geïnvesteerd zou moeten worden en dat dit een beperking vormt van het jaarklassensysteem. De directie en de zorgcoördinator zien immers de nood in tot het maken van aanpassingen of veranderingen aan dit systeem, zodat ook leerlingen die momenteel uit de boot vallen, kunnen worden opgevangen. Binnen het jaarklassensysteem zouden er volgens deze respondenten nog meer middelen moeten worden vrijgemaakt voor zorguren zodat er meer geïnvesteerd kan worden in het aanbieden van leerstof op de maat van alle leerlingen. Ondanks de vele inspanningen die deze school levert om zittenblijven en voorlopen te beperken, zijn de leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek voorstander van zittenblijven. De directie en de zorgcoördinator zien hier eveneens de voordelen van in, maar zijn zich echter bewust van de gevaren op sociaal-emotioneel vlak. Het voorlopen wordt door de meerderheid van de respondenten als minder sterk punt aanzien. Het geboortemaandeffect wordt door enkele respondenten opgemerkt, maar dit beperkt zich meestal tot de lagere leerjaren.

Horizontale analyse van de Lelieschool

Hoe maakt deze lagere school gebruik van het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen?

Indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren.

De lagere school van de Lelieschool wordt ingedeeld in zes leerjaren. Deze indeling komt duidelijk naar voren in de klasnamen. Een klasnaam bestaat uit een cijfer voor het bepaald leerjaar (1, 2, 3, 4, 5 of 6), gevolgd door een letter van het alfabet (A, B, C of D). De lagere school van de Lelieschool bestaat uit 20 klassen, namelijk: 1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C, 3D, 4A, 4B, 4C, 4D, 5A, 5B, 5C, 6A, 6B en 6C. De indeling van leerlingen in klassen gebeurt op basis van verschillende criteria, die verder in dit hoofdstuk besproken worden. Bij het maken van nieuwe klasgroepen wordt er gestreefd naar heterogeniteit, waarbij er binnen een klasgroep een evenwicht is van alle criteria. Er wordt rekening gehouden met het prestatieniveau van leerlingen, zodat er elke klasgroep een mix bevat aan sterk-, middel- en minder sterk presterende leerlingen. *"Dus wij hebben geen zwakke klasgroepen en geen sterke."* (Jan, DIR), *"We zorgen ervoor dat er in iedere klas evenveel goede zitten als een middelmaat als de zwakkere."* (Vera, LKR1). Er wordt eveneens rekening gehouden met de nationaliteit, de religie en het geslacht van leerlingen. *"Dus elk jaar wordt dat terug door elkaar gedaan op basis van intellect, nationaliteit eigenlijk ook, godsdienst, jongen meisje."* (Jolien, LKR4). Verder geven de respondenten van de Lelieschool aan dat ze rekening houden met de noden van leerlingen. Hiermee worden bepaalde beperkingen bedoeld, alsook welke leerlingen het best bij welke leerkrachten passen. *"Ik heb soms kinderen waar dat je op voorhand van weet 'bij die juf of bij die juf gaat dat niet klikken'. En dat ik die dan toch zeker bij de juiste juf zet. Of kinderen die met een bepaalde handicap zitten (…) daar houd ik ook rekening mee."* (Vera, LKR1). Leerlingen mogen ook enkele namen opschrijven van vriendjes waar zij graag mee in de klas zouden zitten. In sommige gevallen worden leerlingen echter bewust uit elkaar gehaald, omdat zij een slechte invloed hebben op de klassfeer. *"Sommige leerlingen mogen echt niet bijeen zitten omdat die een slechte invloed op elkaar hebben (…) En elke leerling mag twee kinderen opschrijven waar dat hij of zij met wil zitten en daar wordt in de mate van het mogelijke rekening mee gehouden."* (Jolien, LKR4).

Elk schooljaar worden de klasgroepen opnieuw samengesteld. Dit gebeurt door de leerkrachten van het vorige leerjaar. De leerkrachten van het eerste leerjaar maken bijvoorbeeld de klasgroepen voor het tweede leerjaar. *"Om de klassen te verdelen komen wij bij elkaar (…) Op het einde van het jaar komen de leerkrachten van het vierde bijeen en wij bespreken de klassen voor het jaar nadien. Want elk jaar worden de klassen terug herschikt."* (Jolien, LKR4).

Groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd.

De respondenten van de Lelieschool geven aan dat zij bij het indelen van leerlingen in klasgroepen zo veel mogelijk streven naar leeftijdshomogene klasgroepen. Er wordt opgemerkt dat hier echter niet altijd gevolg aan kan worden gegeven. *"Ja, maar soms blijven er ook eens zitten hé. Ik heb bij mij… De meeste zijn negen of tien jaar, ik heb er al een die elf jaar is. Dus echt leeftijd… ja"* (Jolien, LKR4).

Zittenblijven en voorlopen behoren tot het jaarklassensysteem.

In de Lelieschool is het voor leerlingen zowel mogelijk om te blijven zitten als voor te lopen. *"Voorlopen kan, en blijven zitten kan ook"* (Vera, LKR1). Er wordt echter opgemerkt dat dergelijke beslissingen zoveel mogelijk beperkt worden, omdat deze school de voorkeur geeft om potentiële voorlopers en zittenblijvers op te vangen binnen hun leeftijdsgebonden klas door middel van differentiatie. "*Omdat deze school daar eigenlijk geen voorstander van is, dan hebben ze liever dat er in de klas gedifferentieerd wordt."* (Jolien, LKR4). De beslissing tot zittenblijven of voorlopen wordt steeds genomen in een klassenraad in samenspraak met de nodige partijen (leerkrachten, CLB, zorgteam). *"Dat is altijd (…) ook verplicht in samenspraak met het CLB"* (Jan, DIR). De directie geeft aan dat de beslissing die door de school wordt genomen tot zittenblijven definitief is. Dit staat in het schoolreglement van de Lelieschool geschreven. Ouders moeten gevolg geven aan deze beslissing en kunnen niet zelf beslissen om hun kind alsnog te laten overgaan naar het volgende leerjaar. "*Bindend bij ons. Dus dat is in ons schoolreglement vermeld dat wanneer de klassenraad beslist om te blijven zitten, dat de ouders die keuze niet hebben."* (Jan, DIR).

Bij het maken van beslissingen tot voorlopen of zittenblijven wordt er zowel rekening gehouden met het cognitieve- als het sociaal-emotionele aspect. Wanneer er de beslissing wordt genomen om een leerling te laten voorlopen, zal

het schoolteam deze leerling in een klas plaatsen waar hij of zij aansluiting zal vinden met andere leerlingen. "*En dan wordt er ook een beetje gezien naar de kindjes die voorlopen dat die ook in een groep terechtkomen waar dat ze eventueel al vrienden hebben of…"* (Britt, LKR3). Wanneer zittenblijven geen meerwaarde biedt kan er in samenspraak met de ouders beslist worden om deze leerling in zijn leeftijdsgebonden klasgroep les te laten volgen, maar met een aangepast traject. Hierdoor wordt er gestreefd naar het behalen van het getuigschrift 1B voor in het secundair onderwijs. *"Dat wordt wel gedaan voor zo'n leerlingen in samenspraak met de ouders, wordt er dan een apart traject gedaan binnen de klas. Dus dat er bijvoorbeeld iemand bij zit en die dan voor rekenen leerstof van het tweede krijgt bijvoorbeeld (…) Die gaan dan als ze op leeftijd zijn ineens naar de 1B."* (Jolien, LKR4).

Leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren.

Alle respondenten van de Lelieschool zijn het eens dat de leerstof die wordt behandeld in de verschillende leerjaren wordt bepaald door de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs (GO). Deze geven aan wat er gekend moet worden door leerlingen in een bepaald leerjaar. *"Ja dat zijn de leerplannen hé (…) Er staat in wat ze moeten kennen in een bepaald leerjaar."* (Vera, LKR1), *"Dat is ook allemaal vastgelegd hé. Ja de leerplannen."* (Jolien, LKR4). Verder geeft Britt (LKR3) aan dat leerkrachten gebruik maken van handleidingen bij het opstellen van hun lessen. Deze handleidingen vormen voor leerkrachten een leidraad en verlichten enigszins het werk. Zij benadrukt echter dat de leerplannen nog steeds de basis zouden moeten vormen voor het opstellen van hun lessen. *"Het leerplan dat we volgen hé, vooral het leerplan hé. De handleiding is onze leidraad een beetje voor het ons gemakkelijk te maken, maar eigenlijk zijn het de leerplannen die we moeten volgen hé."* (Britt, LKR3).

Diversiteit aan didactische werkvormen.

De directie van de Lelieschool geeft aan dat er verschillende didactische werkvormen worden toegepast in de school. Als voorbeelden noemt hij het hoekenwerk en het groepswerk op. *"Wij passen alle mogelijke werkvormen, nieuwe werkvormen, toe. Hoekenwerk is er één van, er wordt serieus ingezet op differentiatie (…) Groepswerk."* (Jan, DIR). Leerkrachten vullen dit aan met zelfstandig werk, partnerwerk en klasdoorbrekend werk waarbij er wordt samengewerkt met parallelklassen. *"Er is nog hoekenwerk, er is groepswerk, dan*

het klassikale ja (…) Er wordt veel gedifferentieerd" (Vera, LKR1), *"Wij doen vanalles. Ja klassikaal sowieso, partnerwerk doen wij dikwijls, groepswerk doen wij dikwijls, wij mixen soms… Wij zijn met vier vierdes, wij mixen soms ook gewoon de vier klassen."* (Jolien, LKR4). Deze verschillende didactische werkvormen dragen bij tot de binnenklasdifferentiatie. Een leerkracht kan zich vandaag de dag immers niet enkel meer beperken tot het klassikaal onderwijs, aldus Sara (ZOCO): *"Ik denk het klassikaal onderwijs, dat dat momenteel nergens nog bestaat. Jawel dat is nog wel, maar dat alleen, dat kan niet hé. Er zijn nog een heel massa andere werkvormen die toegepast worden hé.".* De gebruikte didactische werkvormen zijn afhankelijk van het leerjaar, geven de respondenten aan. Zo laat Vera (LKR1) weten dat in het eerste semester van het eerste leerjaar de leerkracht voornamelijk klassikaal lesgeeft. Pas wanneer leerlingen een zekere basis hebben wat betreft lezen en schrijven, kan de leerkracht zijn of haar didactische werkvormen uitbreiden naar hoekenwerk en dergelijk. "*In het begin in het lager is het gewoon altijd klassikaal hé. En dan beginnen wij met hoekenwerk en groepswerken gebeuren al wel nog. Maar hoekenwerk enzo doen wij in het eerste pas vanaf januari, als ze wat kunnen lezen en zelfstandig kunnen werken."* (Vera, LKR1).

Binnen de Lelieschool heersen er afspraken wat betreft de technieken die moeten worden gebruikt. *"Dat wordt gestuurd"* (Jan, DIR). Naast de vrije keuze van leerkrachten wat betreft de gehanteerde didactische werkvormen, stuurt het zorgteam de leerkrachten enigszins door hen bepaalde technieken op te leggen. Een voorbeeld hiervan is de ADI-techniek. "*Er zijn afspraken in de school. Natuurlijk hebben de leerkrachten ook hun eigen inbreng hé, hoe ze dingen aanbrengen en invullen hé. Maar er zijn wel afspraken van wat moet gegeven worden. Ja bijvoorbeeld jullie moeten ADI toepassen, of we gaan die techniek gebruiken…"* (Sara, ZOCO). *"ADI dat is activerende directe instructie. En dat betekent dat we op drie manieren, op drie niveaus gaan werken."* (Britt, LKR3). Britt (LKR3) legt uit wat deze techniek juist inhoudt. Bij deze techniek worden leerlingen van een klasgroep opgedeeld in drie verschillende niveaugroepen. Allereerst geeft de leerkracht een bondige herhaling van de vorige les en worden er twee oefeningen van de nieuwe les klassikaal uitgelegd. Vervolgens maken alle leerlingen zelfstandig enkele oefeningen, waarbij de leerkracht evalueert welke leerlingen de leerstof begrepen hebben en welke niet. Hierna deelt de

leerkracht de leerlingen op in verschillende niveaugroepen. Leerlingen die de leerstof reeds volledig onder de knie hebben, hoeven geen basisoefeningen meer te maken en krijgen verdiepingsoefeningen. De andere groep betreft leerlingen die de leerstof begrijpen en zij mogen verder werken aan de oefeningen in hun schrift. Dan resten er nog leerlingen die de leerstof niet begrijpen en deze neemt de leerkracht apart en krijgen extra ondersteuning.

Zoals hierboven reeds is aangegeven, werken leerkrachten binnen de Lelieschool ook klasdoorbrekend. Dit klasdoorbrekend werken beperkt zich momenteel meestal tot parallelklassen, omwille van praktische redenen. Door de grootte van de school is het immers moeilijk om klasdoorbrekend te werken. *"Meestal is dat in de parallelklassen, omdat dat het makkelijkste te organiseren is."* (Sara, ZOCO), "*Dat gebeurt wel is met projecten (…) Het is kwestie van organisatie en plaatsgebrek."* (Vera, LKR1). Dit klasdoorbrekend werken beperkt zich meestal tot de lessen muzische vorming en wereldoriëntatie (WO). Soms blijven leerlingen hierbij in hun klasgroep en schuiven enkel de leerkrachten door. "*Muzische vorming vooral, knutselen enzo dat ze mogen kiezen wat ze doen. Euhm en WO (…) Wat wij ook doen en dat is wel vrij leuk, als wij in project werken dat de vier leerkrachten één ding van dat project uitwerken en dat de klassen doorschuiven."* (Jolien, LKR4). Klasdoorbrekend werken met verschillende leerjaren gebeurt sporadisch, meestal in de vorm van een gemeenschappelijk project, zoals bijvoorbeeld het schoolfeest. *"Momenteel is de school zo groot dat dat eigenlijk niet meer haalbaar is. En we doen dat bijvoorbeeld nog wel is met het oog op het schoolfeest."* (Sara, ZOCO).

Flexibiliteit wat betreft leerkrachten.

Leerkrachten in de Lelieschool hebben elk een vaste klas. In principe worden geen wissels aangebracht in deze indeling, tenzij leerkrachten dit zelf aanvragen. Elk schooljaar wordt immers de vraag gesteld aan leerkrachten of zij al dan niet een wissel willen aanvragen. "*Dat wordt ook wel elk jaar gevraagd of dat er iemand bij is die wil wisselen van klas bijvoorbeeld. En soms als het niet anders kan, wordt er ook wel is iemand aangeduid om te wisselen. Ja het kan uit eigen vraag of het kan ook opgelegd zijn."* (Sara, ZOCO). Wanneer een leerkracht niet goed meer functioneert in een klas, kan de directie ingrijpen en deze leerkracht een klas binnen een ander leerjaar toewijzen. *"Dat is de directie die dat doet. Over het algemeen blijft diegene die in een jaar staat, blijft staan als dat goed*

verloopt. Als je een wens hebt, dat mag je doen, daar wordt altijd wel rekening mee gehouden (…) Maar het kan ook zijn dat de directie vindt dat je niet goed aard in een klas en dan word je verplaatst naar een andere klas." (Vera, LKR1). Verder kan er ook een wissel plaatsvinden omwille van organisatorische redenen. Wanneer er door het leerlingenaantal een klas verdwijnt in een bepaald leerjaar en een klas bijkomt in een ander leerjaar, dan krijgen bepaalde leerkrachten een andere klas toegewezen. Hierbij wordt er rekening gehouden met de anciënniteit van leerkrachten. Leerkrachten die het laatst zijn aangenomen zullen dus het eerst moeten verplaatsen van klas. *"Of doordat er klassen bijkomen en wegvallen (…) En diegene die in het vierde eerste sta, dat was de jongste, er waren vier vierdes en die is naar het vierde moeten gaan."* (Vera, LKR1).

De directie van de Lelieschool zou het positief vinden indien leerkrachten na een bepaalde periode van klas wisselen. Indien leerkrachten steeds in eenzelfde klas blijven staan, bestaat volgens de directie immers het gevaar dat zij niet mee evolueren met recente ontwikkelingen binnen het onderwijs en dus steeds dezelfde manier van onderwijzen blijven hanteren die verouderd kan geraken na verloop van tijd. *"Ik zou het niet slecht vinden mochten leerkrachten op regelmatige basis, en dat is dan misschien minimum na zeven jaar na vijf jaar of misschien zelfs nog wat langer, een keer veranderen van klas. Omdat uiteraard, als je dertig jaar in dezelfde klas staat, dan heeft het voordelen dat je het zou moeten kunnen. Maar het nadeel is dat je mogelijks, het nog doet zoals dertig jaar geleden hé."* (Jan, DIR). Enkele leerkrachten delen hier de mening van de directie en veranderen dan ook na verloop van tijd van leerjaar. *"Ik heb jaren het zesde gedaan en ik daar ineens genoeg van. Ik wou een ander jaar en het jaar nadien heb ik het vierde gekregen (…) Maar als je lang hetzelfde doet, dan geraak je zo wat vastgeankerd."* (Jolien, LKR4).

In de Lelieschool is er de mogelijkheid voor een duobaan, omdat het wettelijk bepaald is en daardoor kan de directie dit niet weigeren. *"Ja omdat dat wettelijk bepaald is, daar kunnen wij als directie niks aan doen."* (Jan, DIR). De directie staat kritisch tegenover duobanen. Enerzijds haalt hij de ouders van leerlingen aan die niet gediend zijn met duobanen. Anderzijds is er het overleg dat vaak moeilijk en stroef verloopt. De directie geeft aan dat wanneer twee leerkrachten een klas begeleiden, overlegmomenten moeilijk in te plannen zijn. *"De ouders vinden het sowieso niet goed (…) De moeilijkheid is effectief van… als bijkomend*

aspect komt dat er bij van overleg is noodzakelijk, maar wanneer doe je overleg als je geen overlegmogelijkheden hebt. En dan moet dat gebeuren ja, via of op vrije momenten of…" (Jan, DIR). De zorgcoördinator deelt deze mening. *"Dat is dikwijls heel moeilijk voor overleg."* (Sara, ZOCO). De leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek vinden het goed dat de mogelijkheid voor een duobaan bestaat, maar alle drie geven ze aan dat zij zich niet zouden kunnen vinden in een duobaan. Zij halen hiervoor praktische redenen aan, zoals overleg-momenten. Verder zouden zij het moeilijk vinden op persoonlijk vlak. "*Ik vind dat dat moet kunnen als je dat vraagt. Voor mij is dat niet weggelegd (…) Je moet heel goed overeenkomen en op één lijn staan."* (Vera, LKR1), "*Ik zou dat niet kunnen, ik vind dat vrij moeilijk. Dat moeten twee dezelfde persoonlijkheden zijn voor dat echt goed te doen en ik vind dat echt vrij moeilijk dat je moet afspreken van ik ben tot daar geraakt en allez ja. Praktisch."* (Jolien, LKR4).

Looping wordt niet toegepast in de Lelieschool, melden alle respondenten. De zorgcoördinator merkt op dat dit momenteel niet mogelijk zou zijn, omdat klasgroepen elk schooljaar opnieuw worden samengesteld. *"Eigenlijk zou dat hier weinig nut hebben, aangezien dat klassen toch elke keer weer gemixt worden."* (Sara, ZOCO). Ondanks enkele respondenten het voordeel van looping inzien dat een leerkracht zijn of haar leerlingen goed kent, wegen de nadelen ervan toch het zwaarst door waardoor de respondenten geen voorstander zijn van dergelijk systeem. Een eerste nadeel dat wordt aangehaald is het risico dat er geen goede relatie heerst tussen leerling en leerkracht. Dit zou zes jaar lang aanslepen, wat verre van ideaal is voor beide partijen. "*Dat is goed, omdat je uw kinderen dan echt goed kent. Maar als het dan net niet klikt met een of andere leerling, dan zit je wel zes jaar met die leerling. Maar ook die leerling zit dan zes jaar met die leerkracht waarmee dat die niet overeenkomt. En dat vind ik wel een beetje gevaarlijk."* (Britt, LKR3). Daarnaast wordt aangehaald dat leerkrachten elk hun eigen manier hebben van onderwijzen en dat het positief kan zijn voor leerlingen om verschillende manieren te ervaren. *"Elke leerkracht die legt alles op zijn manier uit. Het kan, hoe dat ik het uitleg dat die dat dan niet zo goed begrijpen en dat jij dat dan gaat zeggen op een andere manier dat die dan zoiets hebben van 'ah ja was dat zo'."* (Jolien, LKR4). Als derde bezwaar worden zware klassen aangehaald. "*Als je dan net de pech hebt dat dat een drukke klas is, of een vervelende klas of veel ambetante kinderen in. Dan heb je wel zes jaar heel die*

groep aan uw been hé." (Britt, LKR3). Tenslotte wordt er gezegd dat looping ervoor zorgt dat leerkrachten elk jaar opnieuw van nul moeten beginnen bij het voorbereiden van hun lessen. Vera (LKR1) merkt op dat na een periode van zes jaar, wanneer een leerkracht volledig zou zijn geloopt, de leerstof reeds is geëvolueerd, waardoor leerkrachten zich steeds moet blijven vernieuwen. Dit zou de werkdruk van leerkrachten enorm verhogen. *"Dat is voor de leerkracht ook zwaar, dat is alle jaren… Je zegt dan, je hebt de andere jaren wel al gedaan op uw zes jaar tijd dat je terug op uw begin zit. Dan is er weeral veel veranderd en dan kan je terug beginnen hé. Dan blijf je bezig!"* (Vera, LKR1).

In de Lelieschool zijn er vakleerkrachten aangesteld voor lichamelijke opvoeding en levensbeschouwelijke vakken. "*Lichamelijke opvoeding en dan de levens-beschouwelijke vakken."* (Sara, ZOCO). De directie geeft aan dat er plannen zijn voor het inschakelen van vakleerkrachten Frans in de derde graad. *"Voor de rest zijn er plannen, maar ik weet niet of we ze gaan uitvoeren, om mogelijk in de derde graad Frans door een leerkracht Frans te geven."* (Jan, DIR).

Besluit.

Op basis van de hierboven besproken criteria, kan besloten worden dat de Lelieschool een flexibele vorm van het jaarklassensysteem hanteert. Leerlingen worden immers in de eerste plaats ingedeeld in klasgroepen op basis van hun leeftijd. Zittenblijven en voorlopen worden in de mate van het mogelijke beperkt. Er zijn verschillende mogelijkheden binnen deze school die de leeftijdshomogene indeling doorbreken. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld voor bepaalde vakken leerstof aangeboden krijgen van een ander leerjaar. Dit wijst erop dat de Lelieschool flexibel omspringt met de grenzen van het jaarklassensysteem. Er wordt opgemerkt dat deze flexibiliteit steeds gericht is op de noden van leerlingen en dat de Lelieschool hier zoveel mogelijk wil tegemoet komen.

Waarom hanteert deze school het jaarklassensysteem om haar leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem?

Prestatieheterogene indeling van leerlingen in klasgroepen.

Alle respondenten van de Lelieschool geven de voorkeur aan het prestatieheterogeen indelen van leerlingen in klasgroepen. Zij halen hiervoor verschillende redenen aan, zowel voor leerlingen als voor leerkrachten. Een

eerste reden die betrekking heeft op leerlingen is dat zij kunnen leren van elkaar. Zo kunnen minder sterk presterende leerlingen een voorbeeld nemen aan sterk presterende leerlingen en kunnen deze laatste de minder sterk presterende leerlingen helpen. *"Iedereen moet en kan ook van elkaar leren. Die minderen die worden meegetrokken en de anderen worden misschien meer ingezet om te helpen."* (Sara, ZOCO)*, "Dus ze moeten naar ergens kunnen opkijken."* (Britt, LKR3)*.* Een ander voordeel voor leerlingen bij prestatieheterogene indeling is dat dit een realistische weerspiegeling is van de maatschappij. Respondenten geven aan dat leerlingen een realistisch beeld krijgen door te ondervinden dat niet iedereen alles even goed kan. Dit heeft volgens Vera (LKR1) een positieve invloed op de sociale vaardigheden van leerlingen. *"Ook om te zien dat niet alles bij iedereen niet even vlot gaat dat is ook wel een belangrijk punt hé."* (Sara, ZOCO), *"Dat is een ding van de maatschappij hé. In elke groep zitten er goede en minder goede (…) Dat brengt ons sociale vaardigheden mee, dat je geholpen kunt worden door een betere (…) Je moet van alles wat in uw klas hebben, dat weerspiegelt de maatschappij."* (Vera, LKR1). Daarnaast haalt Britt (LKR3) een voordeel aan van het prestatieheterogeen indelen voor leerkrachten. Zij geeft aan dat het voor een leerkracht aangenaam is om een mengeling van verschillende prestatieniveaus te hebben binnen een klas. Indien leerlingen op een prestatiehomogene manier zouden worden ingedeeld, zou dit niet evenwichtig verdeeld zijn. Een klas met minder sterk presterende leerlingen zou volgens respondenten immers meer energie vragen van de leerkracht dan een klas met sterk presterende leerlingen. *"Het is wel plezant als je natuurlijk een goede klas zou hebben, allemaal de slimme kinderen. Maar als je alle zwakke hebt, dan denk ik dat je 's avonds heel gestresseerd thuiskomt (…) ja wie gaat dan altijd de goede hebben, wie gaat dan altijd de minder goede hebben, of wisselt dat dan af?"* (Britt, LKR3).

Ordelijk verloop van het leerproces.

Het jaarklassensysteem biedt volgens de respondenten zekerheid aan leerkrachten, omdat de leerplannen duidelijk aangeven wat er wordt verwacht. Zo weten leerkrachten wat ze moeten bereiken met leerlingen en welke leerstof zij moeten behandelen in hun leerjaar. *"De leerplannen hé, de leerplandoelen en dat staat er duidelijk in afgebakend."* (Jolien, LKR4). De handleidingen vormen hiervoor een goede leidraad. Vera (LKR1) denkt dat deze handleidingen

voornamelijk een goede houvast bieden aan jonge leerkrachten. Leerkrachten die al langer in het werkveld staan, hebben in het verleden immers moeten werken zonder deze hulpmiddelen. *"Mensen weten over het algemeen nogal goed wat er in hun jaar moet gegeven worden (…) Maar ik denk zelfs voor de jongere leerkrachten ook (…) Want nu heb je die handleidingen en je hebt dit en dat, maar in de tijd dat ik begon waren er geen handleidingen en dan had je juist het algemeen leerplan en voor de rest zoek het maar uit."* (Vera, LKR1).

Respondenten halen aan dat de vaste structuur van het jaarklassensysteem eveneens erg geapprecieerd wordt door de ouders van leerlingen. Door deze vaste structuur weten zij immers wat hun kinderen wanneer zullen leren. *"Ouders zijn dat ook wel gewend natuurlijk."* (Sara, ZOCO), *"En de ouders weten dat over het algemeen ook nogal redelijk goed."* (Vera, LKR1).

De zorgcoördinator van deze school geeft echter aan dat er de mogelijkheid zou moeten zijn om af te wijken van deze structuur. Dit is volgens haar momenteel beperkt, omdat leerkrachten de vooropgestelde leerdoelen moeten bereiken. *"Soms zou je moeten kunnen afwijken natuurlijk, dat kan wel maar dat is beperkt hé (…) Je moet wel aan uw eisen die gesteld worden van bovenaf voldoen hé, dus daar kan je niet veel op afwijken."* (Sara, ZOCO).

Voorlopen vormt een nadeel van het jaarklassensysteem.

De respondenten geven aan dat voorlopen op cognitief vlak meestal een goede beslissing is. *"Cognitief is dat zeer goed, allez die kunnen goed mee met de klas (…) En diegene die ik tot nu toe gehad heb als voorloper waren sociaal-emotioneel goed mee (…) Dat is ook niet voor elk kind zo hé. Vorig jaar was er ook een mama die vroeg om van het eerste naar het derde, en (…) cognitief akkoord, maar sociaal-emotioneel, ik zeg 'totaal niet'."* (Vera, LKR1). Op sociaal-emotioneel vlak duiken er echter regelmatig problemen op volgens de respondenten. *"Als je zo'n klein en freil ventje bent, dan denk ik niet dat dat goed is op het emotionele (…) Het is niet omdat je slim bent, dat je emotioneel ook voor staat."* (Jolien, LKR4). De zorgcoördinator geeft aan dat de voorsprong van voorgelopen leerlingen vaak stagneert en dit een negatieve invloed heeft op hun sociaal-emotioneel welbevinden. *"Qua leerstof kan dat een positief punt zijn, maar qua socio-emotionele ontwikkeling zien we toch wel dat dat is verkeerd loopt (…) En we zien dat eigenlijk ook wel op een gegeven moment stabiliseert*

zich dat (…) Dikwijls in een derde graad zie je dat ze dan toch een terugslag hebben (…) Als we feedback krijgen van het secundair, dat er zich daar toch ook wel gemakkelijk al is problemen voordoen." (Sara, ZOCO).

De respondenten van de Lelieschool geven aan het succes van voorlopen erg afhankelijk is van het kind. Elk kind is uniek en vooraleer dergelijke beslissing wordt genomen, moeten alle voor- en nadelen afgewogen worden. Dit gebeurt in deze school steeds in samenspraak met de betrokken partijen in de school (leerkrachten, zorgteam, directie), het CLB en de ouders van de leerling. *"Daar wordt heel omzichtig mee omgesprongen (…) Maar dat wordt zeer goed besproken in de school, met CLB, met de ouders."* (Jan, DIR), *"Je kan dat niet voor alle leerlingen doen natuurlijk hé (…) Maar dat wordt toch eerst goed gecheckt en besproken met het CLB en hier intern en pas dan gaan we over tot die beslissing hé."* (Britt, LKR3), *"Dat hangt van persoon tot persoon af. Ik vind dat je dat bij elke persoon echt moet overwegen*." (Jolien, LKR4).

Het succes van zittenblijven is kindafhankelijk.

De respondenten van de Lelieschool hebben geen uitgesproken mening over zittenblijven. Zij zijn van mening dat zittenblijven voor elk kind apart moet worden bekeken en dat het succes van deze beslissing erg kindafhankelijk is. *"Dat hangt ook een beetje af van kind tot kind hé."* (Britt, LKR3). De directie meldt dat deze beslissing overwegend wordt genomen in lagere leerjaren, wanneer blijkt dat leerlingen de kennis aan basis missen. *"Ik vind dat zittenblijven wel een zin heeft, maar dat wordt geval per geval bezien en als je dat dan in grote lijnen beziet, zal dat bij ons eerder voorvallen in het eerste leerjaar als daar echt de basis ontbreekt en als wij zien dat het nut heeft om iemand te laten zitten."* (Jan, DIR). Wanneer de achterstand van een leerling niet opgelost kan worden door zittenblijven en het dus geen baat zou hebben, wordt er beslist om deze leerling in zijn leeftijdsgebonden klas te houden met een aangepast traject. *"Als je het er niet in krijgt door bijvoorbeeld een gebrek aan IQ (…) die gaan dan ook in een apart curriculum."* (Jan, DIR), *"Er zijn er ook bij waar van dat je d'office van weet 'dat helpt niet' (…) En dan krijgen die een individueel trajectje."* (Vera, LKR1), *"Als je al weet dat een kind het jaar daarachter ook niet echt gaat slagen, dan is dat beter dat dat overgaat en dan daar toch een beetje proberen op te vangen en dat ze dan eventueel in het zesde een getuigschrift B hebben."* (Britt, LKR3). In dergelijke situatie wordt de leerling

voorbereid op 1B van het secundair onderwijs. Zulke beslissingen worden steeds in samenspraak met de ouders genomen. *"Maar er zijn ook leerlingen bij waarvan ik denk van 'goh, als die nog tien keer in dat vierde blijft zitten' (…) En dan heeft dat geen zin vind ik. En dat wordt wel gedaan voor zo'n leerlingen in samenspraak met de ouders, wordt er dan een apart traject gedaan binnen de klas (…) Dat kan, maar dat is in samenspraak met de ouders, want dan weet je sowieso dat die in het zesde hun diploma niet gaan halen hé. Die gaan dan als ze op leeftijd zijn ineens naar de 1B, dat wordt wel gedaan."* (Jolien, LKR4).

Het jaarklassensysteem houdt voldoende rekening met interindividuele verschillen tussen leerlingen.

De respondenten van de Lelieschool geven aan dat zij veel aandacht schenken aan de verschillen tussen leerlingen. *"Ja dat vind ik wel. Ja wij gaan elk kind apart bekijken."* (Britt, LKR3). Dit doen zij enerzijds reeds door rekening te houden met de noden van leerlingen bij het samenstellen van de klasgroepen. Zo wordt bijvoorbeeld een leerling die nood heeft aan structuur bij een leerkracht geplaatst die de leerling dit kan geven. *"Elk kind is uniek, er zijn kinderen met een beperking (…) en er wordt toch wel rekening gehouden met waar dat die gaan zitten, bij welke kinderen dat die gaan terechtkomen."* (Britt, LKR3), *"Ja we kennen die kinderen, we weten hoe die in elkaar zitten, we weten ook bij wie we die ook kunnen zetten, we weten bij wie dat die passen, bij wie niet…"* (Jolien, LKR4). In de klas zelf proberen leerkrachten ook zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de noden van leerlingen. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven door Britt (LKR3): *"Ik heb een kindje met serieuze concentratieproblemen en daar wordt dan aan gewerkt. Die wordt een beetje apart gezet, dat die zich kan concentreren of die wordt in een rustig groepje gezet."*.

Daarnaast houden respondenten rekening met de verschillen tussen leerlingen door te differentiëren binnen de klas. Er wordt zowel gedifferentieerd voor sterk presterende leerlingen als voor minder sterk presterende leerlingen. *"Er wordt gedifferentieerd naar boven en naar beneden."* (Vera, LKR1). Verder wordt er zowel gedifferentieerd op vlak van niveau als op vlak van hoeveelheid van de leerstof, geeft Jolien (LKR4) aan. *"Wij differentiëren constant. En dat kan vanalles zijn, dat kan differentiatie qua de moeilijkheidsgraad van de leerstof, maar ook qua de hoeveelheid."* (Jolien, LKR4).

De leeftijdgebonden indeling van leerlingen stemt overeen met het echte leven.

De meerderheid van de respondenten haalt aan dat de leeftijdsgebonden indeling van leerlingen overeenstemt met het leven buiten de school. Een reden die ze hiervoor aanhalen betreft de vriendenkring. *"De meeste kinderen trekken toch wel op met leeftijdsgenoten."* (Sara, ZOCO), *"Ja dat denk ik wel ja (…) Als je gaat buitenspelen, met wie ga je dan spelen? Met uw leeftijdsgenoten hé."* (Jolien, LKR4). Kinderen met eenzelfde leeftijd staan volgens respondenten min of meer op eenzelfde sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de puberteit. De puberteit start min of meer rond eenzelfde leeftijd. Tijdens deze periode maken kinderen een evolutie op zowel op sociaal-emotioneel- als op lichamelijk vlak. *"Emotioneel toch wel (…) Je hebt zo die middengroep, als ze zo beginnen te puberen. Sommige kinderen zijn al een beetje voor, sommige kinderen blijven nog wat achter (…) Die beginnen zich al lichamelijk te ontwikkelen al te puberen."* (Britt, LKR3).

Vera (LKR1) maakt echter de bedenking dat deze manier van indeling niet overeenstemt met het leven later. In de werkwereld worden mensen immers niet ingedeeld op basis van hun leeftijd. *"Niet altijd hé. Ik vind dat een goede manier, maar in het vooruitzicht wat ons te wachten staat (…) Als mensen gaan werken later, dan heb je ook geen leeftijdshomogene categorie hé."* (Vera, LKR1).

Het geboortemaandeffect kan een nadeel vormen van het jaarklassensysteem.

De meerderheid van de respondenten merken het geboortemaandeffect op, alleszins bij de lagere leerjaren. Vera (LKR1) vult aan dat dit meestal wordt opgemerkt bij jongens. De verschillen zijn merkbaar in de schoolrijpheid wat betreft de werkhouding en de fijne motoriek. Jongens zijn in een eerste leerjaar nog speelser dan meisjes. Op cognitief vlak worden deze verschillen echter niet opgemerkt, aldus Vera (LKR1): *"Meestal bij jongens. Als die wat laat op het jaar geboren zijn, dat zijn grotere speelvogels dan de meisjes (…) Cognitief niet daarvoor maar wel de motoriek dikwijls (…) Maar dat verbeterd wel in de loop van het jaar, die benen dat wel bij".* De zorgcoördinator vult aan dat dit niet generaliseerbaar is naar alle leerlingen. "*Niet bij allemaal, je mag dat eigenlijk niet doortrekken, maar het gebeurt wel is dat we zoiets hebben van… die schoolrijpheid… die loop er soms wel is achter aan."* (Sara, ZOCO). Het

geboortemaandeffect verdwijnt naarmate leerlingen ouder worden. *"Soms is dat, zeker in een eerste leerjaar is dat een groot verschil hé (…) Naarmate ze groter worden valt dat minder en minder op hé."* (Jolien, LKR4). Britt (LKR3) geeft aan dat het geboortemaandeffect in het derde leerjaar niet meer zo duidelijk tot uiting komt: *"In het derde… Maar ik vind dat dat eigenlijk niet zoveel opvalt."*.

Veranderingen aan het jaarklassensysteem.

De respondenten zijn voorstander van het jaarklassensysteem zoals dat nu wordt toegepast in de Lelieschool. Zij zouden hier weinig tot niets aan veranderen. De directie oppert dat de manier van indeling, namelijk elk jaar nieuwe klagroepen, wel eens wordt betwist binnen de school. Er moet onder andere meer geïnvesteerd worden in de overdracht van leerlingengegevens. *"Maar intern wordt er wel gepraat van gewoon door te schuiven… van 1A ga je naar 2A (…) Wij moeten iets meer tijd steken in het doorgeven van gegevens van de leerlingen. Als dat in één klas is, dan kan je die gegevens als één pakket doorgeven."* (Jan, DIR). Door de klasgroepen elk schooljaar opnieuw te mixen, kan de heterogeniteit van alle criteria echter optimaal bewaakt worden en dit heeft tevens een positieve invloed op de sociale vaardigheden van de leerlingen, volgens enkele respondenten. *"Voor hun sociale vaardigheden kan dat nooit geen kwaad, ze moeten met iedereen leren samen zitten."* (Sara ZOCO).

Een overstap naar een andere groeperingvorm zou niet positief onthaald worden door de respondenten van deze school. De voornaamste reden die ze daarvoor aanhalen betreft de gewoonte van het jaarklassensysteem. *"Wij zijn dat hier zo gewoon (…) Ik denk dat de leerkrachten altijd denken binnen het klassysteem. Dus echt andere vormen gaan gebruiken, doorbrekende vormen, dat denk ik niet."* (Jan, DIR), *"Overstappen naar een ander systeem wordt al rap ondervonden als woelig, ongeorganiseerd, lastig."* (Sara, ZOCO). Jolien (LKR4) haalt aan dat het jaarklassensysteem zijn effectiviteit reeds bewezen heeft en dat het riskant is om veranderingen aan te brengen in een systeem dat goed werkt. *"Een systeem dat je goed vindt, het is dom om dat te gaan veranderen (…) Het is altijd zo een sprong in het duister en als dat dan niet zo goed verloopt, dan zijn de kinderen daar wel de dupe van."* (Jolien, LKR4).

De ouders staan eveneens achter het jaarklassensysteem, volgens de respondenten. Zij geven aan dat indien ouders niet overtuigd zijn van dit

systeem, dat zij voor een andere groeperingvorm zouden kiezen. *"Ik denk dat als ouders voor een ander systeem zouden kiezen, dat ze dan ook wel een andere school zouden kiezen."* (Sara, ZOCO), *"Dat zal eerst wat aanpassen zijn en je gaat dat heel goed moeten kunnen verkopen aan de ouders van waarom (…) Dus dat kan wel dat er dan ouders gaan wegblijven."* (Britt, LKR3).

Verder stellen respondenten zich vragen bij andere groeperingvormen, meer bepaald het groeperen op basis van prestatieniveau van leerlingen. *"Want dan zit het inderdaad zo dat je bijvoorbeeld bij wiskunde niveau groep zoveel hebt, en bij taal een andere niveaugroep. Dus dan zit je constant in een andere groep. En wat doe je dan op het einde van dat zesde? 'Ah ik geef u uw getuigschrift voor taal, maar voor rekenen niet?'."* (Jolien, LKR4). Dergelijke vorm van groeperen zou volgens de respondenten voornamelijk door ouders van minder sterk presterende leerlingen afgekaatst worden. *"Ik denk vooral voor de zwakkere leerlingen. Dat het negatiever gaat zijn, want dan ga je natuurlijk kinderen die ouder zijn bij jongere kinderen moeten zetten. Die gaan natuurlijk niet zo tevreden zijn. Ouders van sterke leerlingen die gaan daar misschien minder problemen rond maken, het is altijd plezant dat uw kind in een grotere groep of allez, een hogere groep zit."* (Britt, LKR3).

Besluit.

De respondenten van de Lelieschool zijn duidelijk allemaal voorstander van het jaarklassensysteem en zouden hier weinig tot geen veranderingen in aanbrengen. Zij geven de voorkeur aan een prestatieheterogene indeling en geven aan dat er voldoende ruimte is om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. Deze school probeert zittenblijven en voorlopen zoveel mogelijk te beperken. De respondenten vinden dat het succes van zittenblijven en voorlopen erg kindafhankelijk is. Zij zien voornamelijk de nadelen in van voorlopen. Het geboortemaandeffect wordt in de lagere leerjaren opgemerkt.

Horizontale vergelijkende analyse van de drie scholen

Om de validiteit van de beweringen te verhogen, wordt er in Bijlage 4 een tabel toegevoegd met citaten van respondenten van de verschillende scholen.

Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?

Indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren.

De Tulpenschool, de Rozenschool en de Lelieschool delen alle drie hun lagere school in, in zes leerjaren. Deze indeling komt in de drie scholen duidelijk naar voren in de klasnamen. Een klasnaam bestaat steeds uit een cijfer dat het leerjaar weerspiegelt (1, 2, 3, 4, 5 of 6), gevolgd door een letter van het alfabet (A, B, C, D of E). Door de combinatie van een cijfer en een letter beschikt elke klas over een unieke naam. De indeling van leerlingen in klassen gebeurt op basis van verschillende criteria. Deze criteria zijn vrij gelijklopend over de drie scholen heen. Deze worden in het vervolg van dit hoofdstuk besproken. De scholen streven allemaal naar een heterogene indeling van de criteria in de verschillende klassen, zodat elke klas over een mix van alle criteria beschikt. Respondenten van alle drie de scholen geven aan dat zij rekening houden met het geslacht en prestatieniveau van leerlingen bij de indeling in klassen. *"Dat het niet een klas slimme is en een klas minder slimme. Dat er echt wel een schoolmix is in de klas."* (Chantal, DIR Tulpen), *"Dus er wordt gekeken naar het aantal jongens, het aantal meisjes, het aantal sterke leerlingen, zwakke en de middenmoot."* (Valerie, ZOCO Rozen). Daarnaast mogen leerlingen in alle drie de scholen aangeven met welke leerlingen zij graag het volgende schooljaar in de klas mee willen zitten. *"Ze mochten een lijstje opmaken van kindjes waar dat ze heel graag terug mee in de klas zouden zitten. Dus ook vriendjes of vriendinnetjes. En dat kon niet altijd, want af en toe waren er ook kinderen waar van we iets hadden van 'die willen we juist uit elkaar zetten'."* (Margot, LKR3 Rozen). De respondenten geven aan dat er ook rekening wordt gehouden met de klassfeer. Wanneer leerlingen een slechte invloed hebben op elkaar of op de klassfeer, worden zij uit elkaar gehaald om zo de klassfeer weer in evenwicht te brengen. Daarnaast houden de Rozenschool en de Lelieschool volgens hun respondenten ook rekening met de religie en de noden van leerlingen. Zo worden leerlingen bij een leerkracht geplaatst die het meest tegemoet kan komen aan hun noden. *"Dus elk jaar wordt dat terug door elkaar gedaan op basis van*

intellect, nationaliteit eigenlijk ook, godsdienst…" (Jolien, LKR4 Lelie), *"En in de mate van het mogelijke wordt er ook rekening gehouden met welke klasgroep het beste past bij welke leerkracht, of omgedraaid, welke leerkracht zou het beste kunnen omgaan met die klasgroep."* (Marie, DIR Rozen).

Wat betreft de overgang van klasgroepen, hanteren de drie scholen elk een verschillende methode. In de Tulpenschool worden de klasgroepen in principe behouden bij de overgang naar een volgend leerjaar. De klasgroep 1A wordt dus klasgroep 2A enzovoort. Er wordt enkel ingegrepen in deze klassamenstelling, mocht de heterogeniteit van een criteria in gedrang komen of mocht de klassfeer uit evenwicht zijn. *"Dus 1A wordt 2A, 2A wordt 3A, 3A wordt 4A enzoverder (…) En als we dan zien dat er problemen zijn met een aantal kinderen, dan worden die uit de klas gehaald en in een andere klas gezet."* (Kim, LKR3 Tulpen). De Lelieschool daarentegen maakt elk schooljaar nieuwe klasgroepen op waarbij de klassen worden gemixt. *"Om de klassen te verdelen komen wij bij elkaar (…) Op het einde van het jaar komen de leerkrachten van het vierde bijeen en wij bespreken de klassen voor het jaar nadien. Want elk jaar worden de klassen terug herschikt."* (Jolien, LKR4 Lelie). De Rozenschool past een combinatie van de twee bovenstaande methoden toe. Zij maken namelijk om de twee jaar nieuwe klasgroepen. *"Van één naar twee blijft het dezelfde klasgroep, op het einde van het tweede leerjaar wisselen wij met de leerkrachten de klasjes. Dus wij maken eigenlijk vijf nieuwe klasjes. Dan blijven ze in drie en vier met die nieuwe klasjes samen en eind 4 worden ze terug door elkaar gegooid en vijf en zes blijven dan terug dezelfde klas. En dat is eigenlijk omdat wij dat vroeger niet deden, en de school waarmee wij gefusioneerd zijn deed dat elk jaar, de klassen wisselen. En dan hebben we een compromis gezocht, om de twee jaar."* (Nathalie, LKR2 Rozen).

Groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd.

De respondenten van de drie scholen geven aan dat zij leerlingen in de eerste plaats indelen in leerjaren op basis van hun leeftijd. Zij proberen dit criteria zoveel mogelijk na te streven. *"Zoveel mogelijk wel, we proberen de kinderen ook zoveel mogelijk mee te nemen naar het volgende jaar."* (Marie, DIR Rozen). Vaak worden zij in de praktijk echter geconfronteerd met verschillende hindernissen die de realisatie van dit criteria in de weg staan, waardoor leeftijdshomogene klasgroepen een utopie lijken te zijn. *"De kinderen zitten*

gewoon per leeftijd in een klasgroep (…) Natuurlijk als er kinderen moeten blijven zitten, zitten ze niet meer in dezelfde leeftijdsgroep (…) Ik denk dat er in elke klasgroep bij ons in het school eigenlijk geen leeftijdshomogene meer zijn." (Kim, LKR3 Tulpen).

Ten eerste geven de respondenten van de verschillende scholen aan dat de capaciteiten van leerlingen een hindernis vormen voor de realisatie van de leeftijdshomogene klassen. Leerlingen die uitvallen op vlak van prestaties binnen hun leeftijdsgebonden klas, worden in bepaalde gevallen een leerjaar lager geplaatst. *"Eerst leeftijd, maar toch ook kijken naar wat de mogelijkheden zijn en de werking van een kind."* (Margot, LKR3 Rozen), *"Soms blijven ze ook eens zitten hé."* (Jolien, LKR4 Lelie). Daarnaast halen respondenten van de Tulpenschool en de Lelieschool aan dat de taalbarrière vaak een hindernis vormt voor leeftijdshomogene klassen. Wanneer leerlingen de Nederlandse taal niet machtig zijn, worden zij vaak in een leerjaar lager geplaatst zodat zij een inhaalmanoeuvre kunnen maken op vlak van taal. *"De bedoeling is inderdaad dat wij de kinderen indelen per leeftijd (…) Maar dat wij meer en meer ondervinden dat dat niet altijd kan, wat de capaciteiten van de kinderen betreft en wat ook de instroom van de kinderen hier betreft. Omdat je heel veel kinderen hebt die hier binnen komen, die de taal niet spreken, die nog nooit naar school zijn geweest en waarvoor je dan een weg moet vinden hé."* (Chantal, DIR Tulpen), *"Kinderen die talig zwakker zijn, die hebben misschien wel de capaciteiten en de intelligentie."* (Margot, LKR3 Rozen).

Zittenblijven en voorlopen behoren tot het jaarklassensysteem.

In alle drie de scholen bestaat de mogelijk voor leerlingen om te blijven zitten of voor te lopen. Zittenblijven wordt duidelijk meer toegepast dan voorlopen. Echter, de Rozenschool en de Lelieschool geven aan dat zij dit zoveel mogelijk proberen te beperken. Zij zijn voorstander om leerlingen indien mogelijk op te vangen binnen de leeftijdsgebonden klas door middel van differentiatie. *"Omdat deze school daar eigenlijk geen voorstander van is, dan hebben ze liever dat er in de klas gedifferentieerd wordt."* (Jolien, LKR4 Lelie). Dit kan gelinkt worden aan de leeftijdshomogene indeling die wordt nagestreefd.

Vooraleer de beslissing tot voorlopen of zittenblijven wordt genomen, geven de respondenten aan dat er overlegmomenten plaatsvinden waar de voor- en

nadelen worden afgewogen. Tijdens deze besprekingen houden ze zowel rekening met het cognitieve- als het sociaal-emotionele aspect. Het succes van dergelijke beslissingen is volgens de respondenten immers erg kindafhankelijk. *"Dat hangt een beetje af van de kinderen zelf of zij daar klaar voor zijn natuurlijk hé. Nu denk ik dat de leerkrachten en de zorgcoördinator hier wel genoeg ervaring of feeling hebben om daarop in te spelen."* (Chantal, DIR Tulpen), *"Dat hangt zo hard af van het kind en van de mogelijkheden."* (Margot, LKR3 Rozen).

De drie scholen springen flexibel om met dit criteria. Zo hebben leerlingen de mogelijkheid om voor een bepaald vak leerstof aangeboden te krijgen van een ander leerjaar. Bij de Tulpenschool kan dit klasintern of klasextern gebeuren. Met andere woorden kunnen leerlingen hier de leerstof in hun leeftijdsgebonden klas volgen (klasintern) of in de klas van een ander leerjaar (klasextern). In de Rozenschool volgen leerlingen in dergelijke situaties de les in de leerstof-gebonden klas. *"Ik had een meisje (…) Die zat in het vierde leerjaar, maar voor wiskunde kwam die wel terug naar het derde leerjaar."* (Margot, LKR3 Rozen). In de Lelieschool blijven leerlingen in de leeftijdsgebonden klas. Daarnaast kan er binnen de drie scholen ook de beslissing worden genomen om de leerling in zijn leeftijdsgebonden klas te houden maar een aangepast traject uit te stippelen, wanneer zittenblijven geen meerwaarde zou bieden aan leerlingen. In zulke situaties worden leerlingen voorbereid om hun getuigschrift te behalen voor 1B in het secundair onderwijs. *"Als er natuurlijk een kind onvoldoende scoort omwille van bepaalde problematieke, dan heeft dubbelen geen zin en dan gaat dat wel mee met de klasgroep met soms wel een aangepast traject."* (Marie, DIR Rozen).

Leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren.

Binnen de drie scholen geven de respondenten aan dat de leerplannen bepalen welke leerstof er wordt behandeld in welk leerjaar. *"Leerplannen en handleidingen geven aan wat in welk leerjaar gedaan moet worden."* (Annelies, LKR4 Tulpen), *"Dat zijn de leerplannen hé. Er worden de leerplannen gevolgd hé, er staat in wat ze moeten kennen in een bepaald leerjaar."* (Vera, LKR1 Lelie). De leerkrachten binnen de scholen maken naast deze leerplannen gebruik van handleidingen om hun lessen voor te bereiden. Enkele respondenten van de Rozenschool zijn van mening dat leerkrachten meer afstand moeten nemen van de handleidingen bij het voorbereiden van hun lessen en zich meer zouden moeten baseren op de leerplannen. Handleidingen kunnen een inspiratie en

ondersteuning geven, maar mogen niet blindelings vertrouwd worden. *"Je moet inderdaad je handleiding durven lossen. En dat is waar wij nu meer en meer op botsen hé. Dat je maar die leerlijnen moet gaan opvolgen en daaraan werken, in plaats van gewoon puur naar een handleiding te kijken. Je zou verschillende handleidingen als informatiebron moeten hebben om dan met uw leerlijn te kijken van 'Ah ja, ik ha vandaag aan die leerlijn werken en ik kan dat en dat en dat materiaal gebruiken'."* (Valerie, ZOCO Rozen). Binnen de Tulpenschool en de Lelieschool springen leerkrachten reeds flexibel om met de handleidingen van enkele vakken. *"Wij hebben echt gewoon die twee dingen volledig van elkaar losgekoppeld, omdat dat voor hen ook logischer is."* (Annelies, LKR4 Tulpen).

Diversiteit aan didactische werkvormen.

De respondenten van de drie scholen geven aan dat leerkrachten gebruik maken van verschillende didactische werkvormen, die veel ruimer zijn dan enkel het klassikaal lesgeven. *"Ik denk het klassikaal onderwijs, dat dat momenteel nergens nog bestaat. Jawel dat is nog wel, maar dat alleen, dat kan niet hé. Er zijn nog een heel massa andere werkvormen die toegepast worden hé."* (Sara, ZOCO Lelie). Enkele voorbeelden hiervan die bij alle drie de scholen worden opgenoemd zijn het hoekenwerk, partnerwerk, groepswerk en zelfstandig werk. De Tulpenschool en de Rozenschool vullen dit nog aan met contractwerk. Tenslotte werken leerkrachten in de Rozenschool ook met niveaugroepen binnen hun klas, aldus de respondenten. Enkele respondenten melden dat de keuze van de gebruikte didactische werkvormen afhankelijk is van het leerjaar. In het eerste leerjaar wordt er tijdens het eerste semester voornamelijk klassikaal lesgegeven. Wanneer leerlingen een zekere basis hebben wat betreft lezen en schrijven, kan ook het hoekenwerk en andere vormen worden geïntroduceerd. *"In het begin in het lager is het gewoon altijd klassikaal hé (…) Maar hoekenwerk enzo doen wij in het eerste pas vanaf januari, als ze wat kunnen lezen en zelfstandig kunnen werken."* (Vera, LKR1 Lelie). Leerkrachten die lesgeven in een vierde leerjaar daarentegen, investeren net heel veel in het zelfstandig werk om leerlingen zo voor te bereiden op het secundair onderwijs. *"Zeker vanaf het vierde leerjaar en in vijf en in zes wordt het zelfstandig werken toch wel voor een groot stuk ondersteund en geprobeerd om dat voor een stuk aan te leren, want naar het middelbaar toe moeten ze toch een aantal dingen zelf gaan kunnen."* (Annelies, LKR4 Tulpen). Ondanks leerkrachten binnen de verschillende scholen

een zekere vrijheid genieten wat betreft de keuze van de gehanteerde didactische werkvorm, blijkt dit sterk afhankelijk te zijn van de leerkracht. De ene leerkracht werkt meer klassikaal, wanneer de andere meer investeert in het hoekenwerk bijvoorbeeld. De respondenten van de Tulpenschool melden dat de directie toch bepaalde verwachtingen heeft over de gebruikte werkvormen. *"Om de twee weken minstens doen wij aan hoekenwerk (…) Er wordt van ons wel verwacht dat wij dat minstens om de twee weken doen."* (Annelies, LKR4 Tulpen). De directie van de Lelieschool geeft eveneens aan dat zowel het zorgteam als de directie bepaalde werkvormen opleggen aan de leerkrachten. Dit heeft meestal betrekking tot een bepaalde techniek die moet worden toegepast bij een specifiek vak. Een voorbeeld van dergelijke techniek is de ADI-techniek (activerende directe instructie) die wordt toegepast in de Lelieschool en waarbij de klasgroep wordt opgedeeld in drie verschillende niveaugroepen. In de Rozenschool gebruiken leerkrachten een methode bij de lessen wiskunde die nauw aansluit bij deze ADI-techniek. Zoals blijkt uit deze techniek en zoals ook de respondenten van de drie scholen aangeven, biedt het gebruik van deze verschillende didactische methoden de kans om te differentiëren en extra ondersteuning te bieden binnen de klas. *"Vaak gebeurt het ook als er een instructie wordt gegeven dat er heel veel kinderen alleen aan de slag kunnen, maar dat er ook een groepje is dat bij mij moet blijven om de oefeningen samen te maken."* (Kim, LKR3 Tulpen).

Binnen de drie scholen wordt er klasdoorbrekend gewerkt. Het klasdoorbrekend werken gebeurt meestal met parallelklassen, dus klassen van eenzelfde leerjaar. *"Meestal is dat in de parallelklassen, omdat dat het makkelijkste te organiseren is."* (Sara, ZOCO Lelie). De Rozenschool en de Lelieschool geven aan dat het klasdoorbrekend werken momenteel niet veel meer wordt toegepast in hun school. Zij wijten dit aan de moeilijke praktische organisatie hiervan door de grootte van de school. Wanneer parallelklassen toch klasdoorbrekend werken, gebeurt dit meestal tijdens de lessen muzische vorming en/of wereldoriëntatie. In de Tulpenschool wordt het klasdoorbrekend werken tijdens de muzische vorming meestal georganiseerd over de verschillende leerjaren heen. Het klasdoorbrekend werken over de verschillende leerjaren heen beperkt zich in de Rozenschool en de Lelieschool tot enkele projecten, bijvoorbeeld het peter meterschap of het schoolfeest.

Er wordt opgemerkt dat klasdoorbrekend werken, zowel met parallelklassen als over de verschillende leerjaren heen, mogelijk zijn binnen alle scholen. De reden dat dit slechts sporadisch gebeurt heeft betrekking op de praktische organisatie ervan. Deze manier van werken doorbreekt duidelijk de grenzen van het jaarklassensysteem. Er wordt dus flexibel omgesprongen met deze grenzen.

Flexibiliteit wat betreft leerkrachten.

Leerkrachten krijgen in de drie scholen een vaste klas toegewezen en normaliter behouden zij deze klas ook, melden de respondenten. Een wissel van klas kan plaatsvinden wanneer de leerkracht dit zelf vraagt of wanneer de leerkracht negatief geëvalueerd wordt binnen een klas. In dit laatste geval neemt de directie de beslissing om de leerkracht een andere klas toe te wijzen. *"Dat wordt ook wel elk jaar gevraagd of dat er iemand bij is die wil wisselen van klas bijvoorbeeld. En soms als het niet anders kan, wordt er ook wel is iemand aangeduid om te wisselen. Ja het kan uit eigen vraag of het kan ook opgelegd zijn."* (Sara, ZOCO Lelie). Verder kan een wissel ook gebeuren puur omwille van praktische redenen. Wanneer door het leerlingenaantal een klas uit een bepaald leerjaar verdwijnt en een klas bijkomt in een ander leerjaar, kunnen leerkrachten gewisseld worden van klas. De respondenten van de Tulpenschool en de Lelieschool geven aan dat er bij eventuele wissels rekening wordt gehouden met de anciënniteit van leerkrachten. *"Normaal gezien blijft iedereen in zijn klas en dan mag de oudste collega het eerste kiezen."* (Paulien, LKR5 Tulpen).

De mogelijkheid tot een duobaan bestaat in de drie scholen. Respondenten van de Rozenschool en de Lelieschool melden echter dat deze mogelijkheid enkel bestaat omdat dit wettelijk verplicht is. *"Ja omdat dat wettelijk bepaald is, daar kunnen wij als directie niks aan doen."* (Jan, DIR Lelie). De directies van deze twee scholen staan immers niet positief tegenover duobanen. Enerzijds halen zij aan dat het overleg bij een duobaan moeilijk en stroef verloopt. Het brengt een gedeelde verantwoordelijkheid met zich mee, waardoor er geen van de twee leerkrachten de volledige verantwoordelijkheid over een klas op zich neemt. Anderzijds zouden duobanen een negatieve invloed hebben op de klassfeer, melden directies. Dit komt omdat elke leerkracht een eigen manier van omgang heeft met leerlingen en ook andere verwachtingen heeft. *"De ene leerkracht verwacht dat van de kinderen, de andere leerkracht verwacht dat van de kinderen (…) De ene gaat ludieker om met de kinderen, de andere ernstiger."*

(Marie, DIR Rozen). De meerderheid van de leerkrachten geven aan dat zij het goed vinden dat deze mogelijkheid bestaat. Enkele leerkrachten zouden een duobaan echter niet zien zitten, omwille van de praktische organisatie. *"Ik vind dat dat moet kunnen als je dat vraagt. Voor mij is dat niet weggelegd (…) Je moet heel goed overeenkomen en op één lijn staan."* (Vera, LKR1 Lelie).

Wat betreft looping, past geen enkele school dit toe. Binnen de Rozenschool en de Lelieschool zou dit praktisch niet realiseerbaar zijn, aangezien klassen worden gemixt om het jaar of om de twee jaar. *"Eigenlijk zou dat hier weinig nut hebben, aangezien dat klassen toch elke keer weer gemixt worden hé."* (Sara, ZOCO Lelie). Respondenten halen steeds dezelfde voor- en nadelen van looping aan. Omdat de nadelen zwaar doorwegen, is de meerderheid van de respondenten dan ook tegen looping. Het voordeel van looping is dat leerkrachten hun leerlingen goed kennen. Hierdoor gaat er geen informatie verloren bij de overdracht naar een andere leerkracht en kan de leerkracht in september sneller starten met het lessenpakket. De bezwaren die worden aangehaald tegen looping hebben zowel betrekking op de leerling als op de leerkracht. Een eerste nadeel doet zich voor wanneer het niet zou klikken tussen een leerling en een leerkracht. Elke leerkracht heeft ook een eigen manier van onderwijzen. Verschillende manieren ervaren is volgens respondenten positief voor leerlingen. *"Stel u voor dat een leerling en die ligt u niet of omgekeerd. Dan blijf je daar wel mee zitten hé. En ook elke leerkracht die legt alles op zijn manier uit."* (Jolien, LKR4 Lelie). Dit zou volgens respondenten nefast zijn voor zowel leerling als leerkracht. Een tweede bezwaar is dat een slechte klassamenstelling leerkrachten kan uitputten. *"Wij hebben vaak zware klassen en dan denk ik dat het wel moeilijk is als je (…) daar dan in september terug mee moet beginnen."* (Paulien, LKR5 Tulpen). Nog een ander nadeel is de verhoogde werkdruk van leerkrachten. Omdat zij elk jaar een nieuw lessenpakket moeten geven, vergt dit meer voorbereiding en een constante vernieuwing van hun lesmateriaal. *"En elk jaar nieuwe voorbereidingen…"* (Annelies, LKR4 Tulpen). Verder geven respondenten aan dat de wissel van leerkrachten een positieve invloed heeft op de sociale vaardigheden van leerlingen. *"Ik denk echt wel dat het voordelen heeft dat die kinderen naar een nieuwe leerkracht gaan, een nieuw jaar, zich terug moeten aanpassen… Dat ze dat ook leren, van die andere gewoonten."* (Chantal, DIR Tulpen). De respondenten van de Tulpenschool en de

Rozenschool halen aan dat graadlooping meer aantrekkelijk zou zijn, waarbij een leerkracht eenzelfde klasgroep gedurende twee jaar begeleidt. In de Rozenschool zou dit zeker interessant zijn in de tweede graad, omdat leerlingen van het derde naar het vierde leerjaar verhuizen van campus. Hierdoor wordt er soms informatie kwijtgespeeld bij de overdracht van leerlingen. *"Als die mensen mee loopen van drie naar vier zou dat misschien wel positief zijn (…) Er is weinig overleg."* (Valerie, ZOCO Rozen).

Voor de lessen lichamelijke opvoeding beschikken alle drie de scholen over een vakleerkracht. Verder geven respondenten van de Tulpenschool aan dat zij eveneens een vakleerkracht voor wereldoriëntatie (WO) hebben. Deze vakleerkracht neemt drie van de vier lessen WO per week voor haar rekening. De Rozenschool en de Lelieschool hebben vakleerkrachten voor de levens-beschouwelijke vakken. Verder meldt de directie van de Rozenschool dat zij voorstander is van vakleerkrachten in de derde graad, meer bepaald voor het vak Frans. De directie van de Lelieschool treedt haar bij in dit idee. Deze plannen zijn echter nog niet in uitvoering. *"Ik zou durven overwegen om de derde graad, wat dan ook weer een betere voorbereiding op het secundair is (…) Je moet een kat een kat noemen, niet iedereen is even sterk in Frans."* (Kaat, DIR Rozen), *"Voor de rest zijn er plannen (…) om mogelijk in de derde graad Frans door een leerkracht Frans te geven."* (Jan, DIR Lelie).

Besluit.

Op basis van de hierboven besproken resultaten, kan besloten worden dat de drie scholen voldoen aan de werkdefinitie van het jaarklassensysteem die in huidige masterproef wordt gebruikt. Er bestaan toch verschillen tussen de drie scholen. Ze hanteren allemaal een flexibele vorm van het jaarklassensysteem. Zij baseren zich immers in de eerste plaats op de leeftijd om leerlingen in te delen in leerjaren en klasgroepen. Daarnaast geven respondenten aan dat de scholen zoveel mogelijk investeren in het tegemoet komen aan de noden van leerlingen. Hierbij doorbreken zij regelmatig de grenzen van dit systeem. Zo wordt er klasdoorbrekend gewerkt en zijn er verschillende mogelijkheden wat betreft leerlingen die uitvallen in hun leeftijdsgebonden leerjaar. Omdat de scholen in dergelijke situaties botsen op de beperkte middelen waarover zij beschikken, wordt de leeftijdshomogene indeling van leerlingen in klasgroepen niet steeds gerespecteerd.

Waarom hanteren de lagere scholen in Vlaanderen het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem?

Prestatieheterogene indeling van leerlingen in klasgroepen.

De meerderheid van de respondenten van de drie scholen geven de voorkeur aan een prestatieheterogene indeling van leerlingen. Hiervoor worden steeds dezelfde redenen aangehaald. Zo zijn de respondenten van mening dat het belangrijk is dat leerlingen van elkaar kunnen leren. In een prestatieheterogene indeling kunnen sterk presterende leerlingen de minder sterk presterende leerlingen helpen. De uitleg van een leeftijdsgenoot kan volgens de respondenten een positief effect hebben op leerlingen, anders gezegd begrijpen leerlingen leerstof soms plots wel wanneer een leeftijdgenoot dit uitlegt. *"Zodat dat sterk kind zijn les bij wijze van spreke nog eens leert en oefent door het uit te leggen aan iemand anders en negen van de tien het anders uitlegt tegen dat kind dan jij als volwassene zou doen en dat het kind dan zoiets heeft van 'oh als het dat maar is!'"* (Annelies, LKR4 Tulpen). Bovendien zijn respondenten van de verschillende scholen van mening dat een prestatieheterogene indeling kansen biedt aan alle leerlingen. Verder wordt er bij deze manier van indeling beroep gedaan op de creativiteit van de leerkracht, doordat deze moet differentiëren binnen de klas. *"Kinderen die goed vooruit geraken en die het allemaal goed snappen, die kunnen verder. Die worden ook in de klassen door differentiatie, worden die door de leerkracht verder gebracht dan wat misschien maar de basis is dat gegeven moet worden (…) Maar ik denk altijd dat kinderen die minder goed presteren, of het minder goed allemaal hebben, dat die een soort van stimulans, een soort van het voorbeeld krijgen in de klas."* (Chantal, DIR Tulpen). Er wordt ook aangehaald dat het prestatieheterogeen indelen een realistische weerspiegeling is van de maatschappij, omdat er altijd mensen zijn die dingen beter of minder goed kunnen dan jezelf. Daarom vinden respondenten het positief dat leerlingen reeds in de lagere school ervaren dat niet iedereen alles even goed kan. Dit zou een positieve invloed hebben op hun sociale vaardigheden, aldus enkele respondenten. *"Dat is een ding van de maatschappij hé. in elke groep zitten er goede en minder goede (…) Dat brengt ons sociale vaardigheden mee, dat je geholpen kunt worden door een betere en ik vind ja… Je moet van alles wat in uw klas hebben, dat weerspiegelt de maatschappij."* (Vera, LKR1 Lelie). De

respondenten geven aan dat een prestatiehomogene indeling van leerlingen voor leerkrachten het lesgeven zou vergemakkelijken. Deze manier van indelen is echter een utopie, omdat de diversiteit van de prestatieniveaus tussen leerlingen erg groot is. Aan het prestatiehomogeen indelen koppelen de respondenten meteen ook enkele nadelen. Zo zou het voor leerkrachten belastend zijn om de groep met minder sterk presterende leerlingen te onderwijzen. *"Het is wel plezant als je natuurlijk een goede klas zou hebben, allemaal de slimme kinderen. Maar als je alle zwakke hebt, dan denk ik dat je 's avonds heel gestresseerd thuiskomt."* (Britt, LKR3 Lelie). De verdeling van leerkrachten over de verschillende groepen heen zou op die manier niet eerlijk verlopen. Daarnaast zou het prestatiehomogeen indelen van leerlingen etiketjes geven aan leerlingen. Dit zou, voornamelijk voor minder sterk presterende leerlingen, een negatieve invloed hebben op hun zelfvertrouwen. *"Je krijgt dan die kasjes van 'dat is de goede klas, dat is de zwakke klas'. En dat is dan misschien niet goed voor het zelfvertrouwen."* (Nathalie, LKR2 Rozen).

Ordelijk verloop van het leerproces.

Over het algemeen zijn de meeste respondenten het eens dat het jaarklassensysteem bijdraagt aan een ordelijk verloop van het leerproces. De leerplannen geven immers duidelijk aan wat er wordt verwacht. Op die manier weten leerkrachten ook waar leerlingen staan in hun leerproces en wat zij moeten bereiken met hun leerlingen. *"Het is duidelijk wat er per leerjaar van leerstof verwerkt moet worden. Die duidelijkheid, ja ik vind dat heel handig als leerkracht. Dat je weet waar je aan moet werken en dat je ook weet waar die kinderen vandaan komen."* (Margot, LKR3 Rozen). De directie van de Rozenschool vult aan dat deze vaste structuur ook het werk van leerkrachten kan verlichten. Doordat de leerplannen bepalen welke leerstof behandeld wordt in welke leerjaren, kunnen parallelleerkrachten samenwerken bij het voorbereiden van lessen. Bij afwezigheden van leerkrachten, kan een klas makkelijk worden opgevangen, daar parallelleerkrachten perfect weten welke leerstof er wordt behandeld. *"Ik vind het heel positief dat je er als leerkracht nooit alleen voorstaat. Dat je altijd (…) andere parallelleerkrachten hebt waarbij je kan overleggen, waarbij je raad kan vragen, ideeën kan halen, het werk kan verdelen (…) Is er iemand afwezig, komt er iemand in de plaats, e kan altijd op iemand*

terugvallen, omdat je met twee of met drie altijd wel prefect weet van waar en hoe." (Marie, DIR Rozen).

Leerlingen en ouders appreciëren deze vaste structuur ook, volgens de respondenten. Zij weten immers ook welke leerstof wanneer wordt aangeleerd. Doordat het jaarklassensysteem zo ingebed is in de samenleving, vormt dit duidelijkheid voor mensen die buiten het onderwijs staan. Zij kunnen leerlingen situeren aan de hand van de leerjaren. *"Naar ouders is het ook heel duidelijk hé. Ik ben zo oud dus ik mag in die klas."* (Paulien, LKR5 Tulpen).

De zorgcoördinators van de Tulpenschool en de Lelieschool merken echter op dat deze vaste structuur een gevaar kan vormen voor minder sterk presterende leerlingen. De leerplannen moeten gevolgd worden en er is weinig ruimte om hiervan af te wijken. Wanneer leerlingen deze vooropgestelde leerplannen niet kunnen volgen, vallen zij dus uit de boot. Omdat scholen vaak niet over voldoende middelen beschikken, moeten deze leerlingen vaak buitenschool extra ondersteuning zoeken. *"Als jij niet mee kunt, word je eigenlijk een beetje afgestraft want dan moet jij doorverwezen worden naar extra hulp voor buiten de school."* (Myriam, ZOCO Tulpen).

Voorlopen vormt een nadeel van het jaarklassensysteem.

Er is een algemene tendens waarneembaar in de meningen van de verschillende respondenten over voorlopen. Voorlopen zou op cognitief vlak een goede zaak zijn, maar op sociaal-emotioneel vlak zou het een risico inhouden. Op cognitief vlak vindt de meerderheid van de respondenten dat een leerling uitgedaagd moet blijven op vlak van leerstof en hier niet in geremd mag worden. Voorlopen komt in deze situatie tegemoet aan de honger die deze leerlingen hebben op vlak van leerstof. Enkele respondenten van de Tulpenschool zijn van mening dat deze uitdaging ook binnen de leeftijdsgebonden klas kan aangeboden worden, aan de hand van differentiatie. Enkele respondenten van de Rozenschool merken op dat leerlingen die voorlopen, vaak de basiskennis missen. *"Maar als ik nu kijk naar het rapport dat hij nu heeft… punten zijn oké, maar eigenlijk beheerst die sommige dingen gewoon nog niet voldoende om daar in dat vierde te zitten."* (Margot, LKR3 Rozen).

Op sociaal-emotioneel vlak zijn de meeste respondenten het eens dat voorlopen een risico inhoudt. Ervaringen leren de respondenten dat leerlingen vaak een

terugslag krijgen tijdens de puberteit. *"Wij merken de laatste jaren dat voorlopen, dat dat vaak zijn neerslag heeft terug op het sociaal-emotionele."* (Valerie, ZOCO Rozen). Zowel respondenten van de Tulpenschool als van de Lelieschool benadrukken dat het succes van voorlopen erg afhankelijk is van de leerling. Omwille van die reden moeten alle voor- en nadelen goed afgewogen worden vooraleer dergelijke beslissing wordt genomen, vinden de respondenten.

Zittenblijven kan een voordeel zijn van het jaarklassensysteem.

Wat alle drie de scholen volgens hun respondenten gemeenschappelijk hebben, is dat zittenblijven enkel wordt toegepast wanneer dit effectief een meerwaarde biedt aan de leerling. Indien dit niet het geval is, wordt er binnen de drie scholen een aangepast traject uitgestippeld voor de leerling. *"Als je al weet dat een kind het jaar daarachter ook niet echt gaat slagen, dan is dat beter dat dat overgaat en dan daar toch een beetje proberen op te vangen en dat ze dan eventueel in het zesde een getuigschrift B hebben."* (Britt, LKR3 Lelie). De leerkrachten van de Rozenschool die deelnamen aan het onderzoek zien overwegend de voordelen van zittenblijven in en dit zowel op cognitief vlak als op sociaal-emotioneel vlak. Ook respondenten van de Tulpenschool geven aan dat leerlingen die zijn blijven zitten terug goede resultaten halen, wat een positieve invloed heeft op hun sociaal-emotioneel welbevinden. Ze zien deze leerlingen openbloeien. *"Omdat dat kind een heel jaar geen succeservaringen heeft gehad en dat tweede jaar (…) dat gaat allemaal veel vlotter. En dat kind krijgt ook veel meer zelfvertrouwen."* (Nathalie, LKR2 Rozen). Enkele respondenten hebben toch hun twijfels over het effect van zittenblijven op het sociaal-emotioneel vlak. Deze leerlingen worden namelijk uit een klas gehaald waar zij relaties hebben opgebouwd met leerlingen. Ook op lichamelijk vlak vallen deze leerlingen soms op in hun nieuwe klas. Enkele respondenten van de Tulpenschool en de Lelieschool geven aan dat ook het succes van zittenblijven erg kindafhankelijk is. *"Ik denk dat dat heel sterk afhangt van het kind."* (Annelies, LKR4 Tulpen).

Het jaarklassensysteem houdt voldoende rekening met interindividuele verschillen tussen leerlingen.

Volgens de respondenten van de verschillende scholen is er binnen het jaarklassensysteem voldoende ruimte om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. Deze verschillen kunnen deels opgevangen worden door binnenklasdifferentiatie. Deze differentiatie kan zowel op vlak van niveau (naar

boven en naar beneden toe) als op vlak van hoeveelheid. *"Wij differentiëren constant (…) Dat kan differentiatie qua de moeilijkheidsgraad van de leerstof, maar ook qua de hoeveelheid."* (Jolien, LKR4 Lelie). Enkele respondenten van de Tulpenschool merken echter op dat het afhankelijk is van de leerkracht in hoeverre in rekening mee wordt gehouden. *"Ik denk dat dat vooral heel leerkrachtgebonden is. De ene leerkracht zal dat misschien al rapper doen dan een ander."* (Paulien, LKR5 Tulpen). De Lelieschool houdt reeds bij de indeling van de leerlingen in klasgroepen rekening met de noden en de verschillen tussen leerlingen. De zorgcoördinator van de Rozenschool oppert dat er niet voldoende rekening kan worden gehouden met de verschillen tussen leerlingen, omdat de spreiding van de verschillende niveaus tussen leerlingen binnen één klasgroep erg groot is geworden. *"Je hebt veel meer spreiding tussen uw leerlingen (…) En dat maakt het veel te complex voor u als leerkracht om die kinderen allemaal te geven wat ze nodig hebben."* (Valerie, ZOCO Rozen). Omwille van die reden bestaat de mogelijkheid tot zittenblijven en voorlopen. Wanneer leerlingen op alle vlakken geen aansluiting vinden bij hun leeftijdsgebonden klas, kan er de beslissing worden genomen om deze leerlingen te laten zitten of te laten voorlopen. Immers, in dergelijke situatie beschikken de scholen niet over de middelen om tegemoet te komen aan de noden van deze leerlingen in hun leeftijdsgebonden klas. *"Je kan dat soms niet waarmaken als school omdat je te weinig middelen, te weinig uren hebt om dat te doen."* (Valerie, ZOCO Rozen).

De leeftijdgebonden indeling van leerlingen stemt overeen met het echte leven.

In de eerste plaats zijn respondenten van de drie scholen van mening dat de leeftijdsgebonden indeling van leerlingen binnen het jaarklassensysteem overeenstemt met het leven buiten de school. Hierbij maken de respondenten de link met jeugdbewegingen, sportgroepen en kampen waarbij de indeling ook overwegend gebeurt op basis van de leeftijd. Daarnaast halen respondenten aan dat vriendenkringen meestal uit min of meer dezelfde leeftijden bestaan. Als verklaring geven respondenten aan dat kinderen van eenzelfde leeftijd zich min of meer op eenzelfde ontwikkelingsniveau bevinden, op vlak van sociaal-emotionele ontwikkeling maar ook op cognitieve en lichamelijke ontwikkeling. Dit zorgt ervoor dat kinderen van eenzelfde leeftijd in eenzelfde leefwereld zitten. *"Je zit met heel veel kinderen die in dezelfde leefwereld echt zitten (…) Het komt*

heel vaak terug hé. In de scouts wordt dat gedaan, in sportgroepen, in de zomersportkampen…" (Kim, LKR3 Tulpen).

Toch merken enkele respondenten op dat deze manier van indeling niet overeenstemt met het werkleven later. Daar wordt er immers geen indeling gemaakt op basis van leeftijd. Hieraan wordt toegevoegd dat het belangrijk is dat kinderen in de eerste plaats leren omgaan met leeftijdsgenoten in de lagere school. *"In de realiteit, later in een job is het niet meer."* (Paulien, LKR5 Tulpen).

Het geboortemaandeffect kan een nadeel vormen van het jaarklassensysteem.

De meningen van de respondenten zijn verdeeld wat betreft het geboortemaand-effect. Enkelen geven aan dat zij dit niet opmerken, anderen dan weer wel. Er wordt opgemerkt dat het geboortemaandeffect zich voornamelijk voordoet in de lagere leerjaren, onder andere het eerste leerjaar. Respondenten geven aan dat naarmate leerlingen ouder worden, het geboortemaandeffect zich minder duidelijk manifesteert. Dit kan mogelijks verklaren waarom enkele respondenten dit wel opmerkten, terwijl anderen dit niet doen. *"Soms is dat, zeker in een eerste leerjaar is dat een groot verschil hé (…) Naarmate ze groter worden valt dat minder en minder op hé."* (Jolien, LKR4 Lelie). Daarnaast merken de directie en de zorgcoördinator van de Rozenschool op dat dit niet generaliseerbaar is naar alle leerlingen. Het is bijvoorbeeld geen constante dat een kind geboren in december automatisch minder sterk presteert in vergelijking met een kind geboren in januari. *"Soms wel, maar niet altijd. Dat is geen constante."* (Valerie, ZOCO Rozen).

De meerderheid van de respondenten geeft aan dat er geen rekening wordt gehouden met het geboortemaandeffect, daar alle leerlingen van een klas op eenzelfde toets worden geëvalueerd. Bij een beslissing tot zittenblijven kan het wel zijn dat deze factor een doorslaggevend effect heeft. *"Ik hou dat altijd wel in mijn achterhoofd, maar natuurlijk als je toetsen doet, dan staan die op dezelfde punten voor dat kindje van januari als voor dat kindje van december. Maar je houdt daar ergens wel rekening mee als we die bijvoorbeeld bespreken op het einde van het jaar."* (Nathalie, LKR2 Rozen).

Veranderingen aan het jaarklassensysteem.

Wat betreft veranderingen aan het jaarklassensysteem zoals het momenteel wordt toegepast in de verschillende scholen, doen enkele respondenten voorstellen. Allereerst werd er geopperd om nog meer te investeren in zorguren, zodat leerstof nog meer op maat van de leerlingen wordt aangeboden. Door middel van differentiatie en extra ondersteuning van de klasleerkracht zou dit bereikt kunnen worden en zou ook zittenblijven grotendeels doen verdwijnen. *"Dat geen enkel kind blijft zitten en dat elk kind hoe dan ook over kan naar de volgende klas (…) Aan de hand van differentiatie door de klasleerkracht, maar dat er natuurlijk ook mensen zijn die daar naast zitten hé."* (Chantal, DIR Tulpen). Daarnaast kwam het voorstel naar voren om vakleerkrachten in te voeren in de derde graad. Dit zou een goede voorbereiding bieden op het secundair onderwijs en zou de kwaliteit van het onderwijs eveneens verbeteren.

Het is duidelijk dat de drie scholen een overstap naar een andere groeperingvorm niet toejuichen. Vooral leerkrachten staan hier negatief tegenover. Als beargumentering wordt er vaak verwezen naar de gewoonte van het jaarklassensysteem. Dit systeem bestaat namelijk al zo lang en is in die mate ingebed in de maatschappij, dat respondenten aangeven dat ze dit systeem niet in twijfel trekken. Zij staven hun mening verder nog met het feit dat het jaarklassensysteem zijn effectiviteit reeds bewezen heeft. Omwille van deze redenen vinden zij een overstap naar een andere groeperingvorm een risico. *"Een systeem dat je goed vindt, het is dom om dat te gaan veranderen (…) Het is altijd zo een sprong in het duister en als dat dan niet zo goed verloopt, dan zijn de kinderen daar wel de dupe van."* (Jolien, LKR4 Lelie). Zij kunnen immers moeilijk of geen vergelijking maken met andere groeperingvormen, daar zij hier geen ervaring mee hebben. Enkele directie en zorgcoördinators staan meer open voor een mogelijke overstap naar een ander groeperingvorm, daar zij geconfronteerd worden met de beperkingen van het jaarklassensysteem.

Respondenten van de verschillende scholen geven aan dat ook ouders voorstander zijn van het jaarklassensysteem. Wederom wordt het argument van de gewoonte van dit systeem aangehaald. Verder vullen zij aan dat indien ouders geen voorstander zouden zijn, dat zij bewust voor een andere groeperingvorm zouden kiezen. Enkele respondenten vertellen over hun ervaring met ouders die de overstap maken van andere groeperingvormen naar het jaarklassensysteem.

"Ik denk dat ouders daar heel hard aan vasthouden (…) Ik denk dat de meerderheid van de ouders die hun kinderen naar dit soort school sturen, dat die daar ook bewust voor kiezen." (Margot, LKR3 Rozen).

Besluit.

Er wordt opgemerkt dat de meerderheid van de respondenten voorstander is van het jaarklassensysteem en dat zij weigerachtig staan tegenover een overstap naar een andere groeperingvorm. Zij zien voornamelijk de voordelen in van het jaarklassensysteem hoe het momenteel wordt toegepast binnen de scholen. De respondenten blijken allemaal een voorkeur te hebben voor het prestatie-heterogeen groeperen van leerlingen en zijn van mening dat er voldoende ruimte is voor rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Dit gebeurt aan de hand van differentiatie, maar is afhankelijk van de klasleerkracht. Wat betreft voorlopen, blijken respondenten overwegend de nadelen te zien. Op cognitief vlak zijn de meningen verdeeld over voorlopen, maar op sociaal-emotioneel vlak zijn de respondenten het eens dat voorlopen een risico vormt. Het zittenblijven wordt door de respondenten dan weer als sterk punt aanzien, zowel op cognitief- als op sociaal-emotioneel vlak. Hierbij moet opgemerkt worden dat de scholen de beslissing tot zittenblijven zoveel mogelijk beperken en deze enkel nemen indien het een meerwaarde zou zijn voor een leerling. Alle factoren worden hier in overweging genomen. Indien zittenblijven geen meerwaarde zou bieden, geven de respondenten aan dat leerlingen en aangepast traject krijgen. Dit kan mogelijks de positieve kijk op zittenblijven verklaren. De meningen van de respondenten over het geboortemaandeffect zijn verdeeld. Allereerst kan dit niet gegeneraliseerd worden naar alle leerlingen, volgens de respondenten. Daarnaast wordt opgemerkt dat het geboortemaandeffect meestal tot uiting komt in de lagere leerjaren. Naarmate leerlingen ouder worden, wordt dit effect minder opgemerkt.

Hoofdstuk 4: DISCUSSIE

Algemeen besluit

In huidige masterproef werd het jaarklassensysteem binnen lagere scholen in het Vlaamse onderwijs onder de loep genomen. Aangezien er geen definitie van dit systeem werd gevonden in de wetenschappelijke literatuur, werd er op basis van aspecten uit deze literatuur een werkdefinitie opgesteld die in het verdere verloop van deze masterproef werd gehanteerd. Deze werkdefinitie omvat een brede omschrijving van het jaarklassensysteem, in tegenstelling tot het rigide en traditionele beeld dat sommige onderzoekers hanteren. Om na te gaan of deze werkdefinitie strookt met hoe het jaarklassensysteem wordt toegepast in de scholen die deelnamen aan het onderzoek, werd een eerste onderzoeksvraag opgesteld: *"Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?"*. Om de onderzoeksvragen te onderzoeken, werd een meervoudige kwalitatieve gevalstudie opgezet. De keuze voor kwalitatief onderzoek komt voort uit de opportuniteit om een rijk en diep beeld te schetsen van de complexe leefwereld van scholen in Vlaanderen. Door kwalitatief onderzoek kan de perceptie van respondenten optimaal in beeld worden gebracht en begrepen worden. Om terug te komen op de eerste onderzoeksvraag, kan er uit huidig onderzoek besloten worden dat alle deelnemende scholen een flexibele vorm van het jaarklassensysteem hanteren. Enkele aspecten sluiten mooi aan bij de werkdefinitie en dus bij de criteria die door verschillende onderzoekers werden aangehaald in de wetenschappelijke literatuur. Deze scholen delen onder andere hun lagere school op in *zes leerjaren* en wijzen bepaalde *leerstof* toe aan bepaalde leerjaren. Daarnaast gebruiken ze in de eerste plaats de *leeftijd* om leerlingen in te delen in klasgroepen. In de praktijk worden ze echter geconfronteerd met hindernissen die de realisatie van de leeftijdshomogene klasgroepen in de weg staan. Om alsnog zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de noden van leerlingen, doorbreken deze scholen regelmatig de grenzen van het jaarklassensysteem. Zo is mogelijk om een leerling in zijn of haar leeftijdgebonden klas leerstof aan te bieden van een ander leerjaar voor een bepaald vak. Dit staat haaks op de bevindingen van onderzoekers die de criteria bepaalden van de werkdefinitie. Ondanks dat *zittenblijven en voorlopen* deze leeftijdshomogene indeling eveneens doorbreken, behoren zij volgens de werkdefinitie toch tot het

jaarklassensysteem. Wat betreft *didactische werkvormen* gebruiken leerkrachten van de drie scholen de vrijheid die de werkdefinitie hen geeft. Deze leerkrachten doen immers beroep op tal van diverse werkvormen die op hun beurt een positieve invloed hebben op de binnenklasdifferentiatie. Deze verschillende vormen van differentiatie sluiten aan bij de bevindingen van onderzoekers en wijzen op de verbreding van het traditionele beeld van het jaarklassensysteem. Echter, de scholen treden soms buiten de grenzen van de werkdefinitie wat betreft deze didactische werkvormen. Het onderwijzen beperkt zich immers niet enkel tot de klas, er wordt bijvoorbeeld klasdoorbrekend gewerkt zowel met parallelklassen als met klassen van verschillende leerjaren door elkaar. Bij het klasdoorbrekend werken met parallelklassen worden leerlingen vaak opgedeeld in groepjes op basis van hun prestatieniveau. Deze manier van indeling sluit eerder aan bij een groeperingvorm op basis van niveau in tegenstelling tot leeftijd. Wat betreft *leerkrachten*, maken de drie scholen eveneens gebruik van verschillende mogelijkheden. Zo bestaan er duobanen in alle drie de scholen en zijn er vakleerkrachten. Deze beperken zich niet tot lichamelijke opvoeding en levenbeschouwelijke vakken, zoals onderzoekers aanhaalden. De Tulpenschool beschikt immers over een vakleerkracht WO.

In de literatuur werden zowel onderzoeken gevonden die voordelen van het jaarklassensysteem aantoonden, als onderzoeken die nadelen in kaart brachten. Hieruit vloeide de tweede onderzoeksvraag: *"Waarom hanteren de lagere scholen in Vlaanderen al dan niet het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?"*, meer bepaald *"Wat zijn de voor- en nadelen van dit systeem?"*. De meerderheid van respondenten in dit onderzoek ziet overwegend voordelen van dit systeem in en zijn hier dan ook voorstander van. Enkele voor- en nadelen die gevonden werden in huidig onderzoek vinden aansluiting bij de literatuur. Zo blijkt de meerderheid van respondenten eveneens van mening te zijn dat een *prestatieheterogene indeling* van leerlingen in klasgroepen het meest voordelig is voor alle leerlingen. Daarnaast bevestigen respondenten de bevindingen van onderzoekers wat betreft de houvast die het jaarklassensysteem biedt aan zowel leerkrachten als leerlingen en hun ouders door het *ordelijk verloop* van het leerproces. Dit kan gelinkt worden aan het feit dat elk leerjaar een eigen curriculum heeft. Wat betreft het *geboortemaandeffect* sluiten de meningen van respondenten deels aan bij die van onderzoekers. Zo erkennen enkele

respondenten dat zij het geboortemaandeffect opmerken. Respondenten merken dit echter voornamelijk op bij leerlingen in lagere leerjaren. Wanneer leerlingen ouder worden, wordt dit steeds minder opgemerkt. Verder zou dit niet generaliseerbaar zijn naar alle leerlingen toe. Deze laatste bevindingen uit het onderzoek relativeren het geboortemaandeffect, wat niet aansluit bij de bevindingen van onderzoekers. Wat betreft de overeenstemming van de leeftijdshomogene indeling in het onderwijs met *het leven buiten de school* sluiten de meningen van respondenten ook slechts deels aan bij die van onderzoekers. Enkele respondenten bevestigen de mening van onderzoekers dat deze leeftijdshomogene indeling niet strookt met het latere werkleven van leerlingen. De meerderheid van respondenten haalt echter aan dat deze indeling wel overeenstemt met het leven buiten de school, waarbij ze de vergelijking maken met hobbyclubs en vriendenkringen. Deze zijn eveneens overwegend gebaseerd op een leeftijdshomogene indeling. Verder werden er nog meer tegenstrijdigheden ontdekt tussen de wetenschappelijke literatuur en het huidig onderzoek. Zo zien respondenten *voorlopen* overwegend als een zwak punt, daar andere onderzoekers hier voornamelijk de voordelen van opnoemen. Deze onderzoekers tonen positieve invloeden van voorlopen aan zowel op cognitief- als op sociaal-emotioneel vlak. In huidig onderzoek wordt echter voornamelijk het sociaal-emotionele aspect van voorlopen als belangrijk risico gezien. Daarnaast vinden respondenten dat *zittenblijven* wel een sterk punt vormt, terwijl sommige onderzoekers over voordelen rapporteren en anderen over nadelen. Er wordt opgemerkt dat de scholen uit het onderzoek zittenblijven zoveel mogelijk beperken en deze beslissing enkel nemen wanneer dit een meerwaarde biedt aan een leerling. Dit kan mogelijk de positieve houding en ervaringen verklaren ten opzichte van zittenblijven. Tenslotte verschillen de meningen tussen onderzoekers en respondenten over het al dan niet voldoende rekening houden met *interindividuele verschillen* tussen leerlingen. Daar sommige onderzoekers beweren dat hier onvoldoende ruimte voor is binnen het jaarklassensysteem, zijn respondenten van mening dat dit voldoende gebeurt aan de hand van differentiatie. Zij merken echter op dat de toepassing ervan erg afhankelijk is van de leerkracht. Enkele respondenten merken wel op dat sommige leerlingen tegen de beperkingen van het jaarklassensysteem botsen, waardoor er niet voldoende rekening wordt gehouden met hun noden. Dit doet toch de vraag rijzen naar veranderingen en/of aanpassingen aan dit systeem.

Kritische reflectie

Zoals elke studie, beschikt ook deze masterproef over sterktes en zwaktes. Er kan gezegd worden dat de methodologie een sterkte vormt van deze masterproef. Deze is immers zeer uitgebreid en verantwoordt elke genomen stap in het onderzoeksproces. Daarnaast werd er bij het schrijven van deze masterproef veel aandacht besteed aan de structuur en het efficiënt verwerken van de data. Dit vormt eveneens een sterkte, daar de structuur het lezen van deze masterproef aangenaam en overzichtelijk maakt.

Een eerste beperking van huidige masterproef heeft betrekking op de wetenschappelijke literatuur. Over het jaarklassensysteem is er immers slechts weinig wetenschappelijke literatuur beschikbaar. Ondanks deze beperking, werd de beschikbare literatuur grondig doorgenomen met huidige literatuurstudie als resultaat. De afwezigheid van triangulatie in het onderzoeksproces vormt een andere zwakte van deze masterproef. Er werd immers geen gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden bij de dataverzameling. Door het gebruik van meerdere methoden kunnen zwaktes van de ene methode gecompenseerd worden door een andere methode en wordt op die manier de onderzoekersubjectiviteit nog meer onderdrukt (Kelchtermans, 1999).

Suggesties voor volgend onderzoek

Een mogelijke onderzoekspiste voor volgend onderzoek betreft de uitbreiding van huidig onderzoek naar een representatieve doelgroep. Op die manier kunnen er meer generaliseerbare uitspraken gedaan worden over dit onderwerp. Dit kan eveneens de correctheid en bruikbaarheid van de gehanteerde werkdefinitie van het jaarklassensysteem nagaan en indien nodig optimaliseren.

Verder kan onderzoek naar de invloed van de variabele leeftijd op de meningen van respondenten interessant zijn. Mogelijks verschillen de meningen van een jongere generatie met deze van een oudere generatie tewerkgestelde binnen het onderwijs. Aangezien de doelgroep te beperkt was binnen het huidig onderzoek, konden hier geen uitspraken over worden gedaan.

Een andere interessante wending aan dit onderzoek kan zich richten tot het maatschappelijke debat over de indeling van leerlingen in de lagere school in klasgroepen. De meningen van het huidige onderwijsbeleid in Vlaanderen kunnen onder de loep worden genomen, alsook de stappen naar de toekomst toe.

REFERENTIELIJST

AgODi (2013). *Een job in het onderwijs: Hoe bewijs je je bekwaamheid?* Geraadpleegd op 20 augustus, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be-/wegwijs/agodi/job_in_het_onderwijs/welke_jobs_uitoefenen/

Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën, 85,* 32-48.

Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *De klas: Homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco.

Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs.* Leuven: Acco.

Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The sage handbook of qualitative research: third edition* (pp. 507-536). Thousand Oaks: Sage.

Colangelo, N., Assoulini, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students.* Iowa City: The University of Iowa.

Coubergs, C., Struyven, K., Engels, N., Cools, W., & De Martelaer, K. (2013). *Binnenklasdifferentiatie: Leerkansen voor alle leerlingen*. Leuven: Acco.

Decraene, R. (2007). Klasdoorbrekend werken in de kleuterschool. *Praktijkgids voor de basisschool, 147*, 1-25.

De Vries, R. (2010). *Onderwijsstructuren en systemen voor beroepsopleiding en volwassenenvorming in Europa: België - Vlaamse gemeenschap 2009/10*. Geraadpleegd 5 februari, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/-eurydice/downloads/STRUCTUREN_2010_DPO+COL_doc.pdf

Driessen, G. (1994). Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voorgezet onderwijs. *Pedagogische Studieën, 71,* 108-119.

Edulex (2013). *Decreet basisonderwijs.* Geraadpleegd op 9 mei, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12254

Edulex (2010). *Toelatingsvoorwaarden leerlingen in het gewoon basisonderwijs*. Geraadpleegd op 5 juli, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/-edulex/database/document/document.asp?docid=13126

Feys, R. (2012). Jaarklassensysteem is basis van effectief en boeiend onderwijs & talentontwikkeling. *Knack*. Geraadpleegd 5 februari, 2013, van http://www.knack.be/opinie/vrije-tribunes/jaarklassensysteem-is-basis-van-effectief-en-boeiend-onderwijs-talentontwikkeling/opinie-4000077917650.htm

Fontana, A., & Frey, J.H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The sage handbook of qualitative research: third edition* (pp. 695-727). Thousand Oaks: Sage.

Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192-213). Amsterdam: Boom.

Glaser, B.G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems, 12,* 436-445.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Henkens, B. (z.d.). *Tussen vrijheid en overheid: Een holistische kijk op onderwijspolitiek in Vlaanderen*. Katholieke Universiteit Leuven en Hogeschool Universiteit Brussel.

Hoogeveen, L., van Hell, J., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 585-605.

Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Harlow: Pearson.

Infolijn Onderwijs (z.d.). *De leerplannen: waar te verkrijgen?.* Geraadpleegd op 11 mei, 2012, van http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/leerplannen/

Juchtmans, G., Belfi, B., De Fraine, B., Goos, M., Knipprath, H., Vandebroucke, A., & Verbeeck, B. (2011). *Samen tot aan de meet: Alternatieven voor zittenbijven.* Antwerpen: Garant.

Juchtmans, G., Goos, M., Vandenbroucke, A., & De Fraine, B. (2012). Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. Eindrapport OBPWO-project 10.02. Leuven.

Juchtmans, G., & Vandenbroucke, A. (2011). *Zittenblijven in vraag gesteld. Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief: beleidssamenvatting.* Leuven: HIVA.

Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 68-83). Amsterdam: Boom.

Levering, B., & Smeyers, P. (1999). *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek.* Amsterdam: Boom.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis second edition.* Thousand Oaks: Sage.

Mooij, T. (1999). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly, 43*(2), 63-74.

Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo.* Leuven: Acco.

Onderwijs en Vorming (2013). Hervorming secundair: hiërarchie onderwijsvormen verdwijnt. Geraadpleegd op 29 augustus, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2013/06-04-hervorming-so.htm

Onderwijs Vlaanderen (2011-2012). Deel 1: Schoolbevolking. Hoofdstuk 3: Basisonderwijs. 3.3. Schoolse vorderingen en zittenblijven in het gewoon lager onderwijs. Geraadpleegd op 1 augustus, 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2010-2011/rapporten/gemeenterapporten/Lager_Schoolsevorderingen_Aantal_Geografie_W_Thuistaal_Leerjaar_10.pdf

Osin, L., & Lesgold, A. (1996). A proposal for the reengineering of the educational system. *Review of Educational Research, 66*(4), 621-656.

Stake R.E. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The sage handbook of qualitative research: third edition* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage.

Thienpont, W. (1993). Invloed van het jaarklassensysteem op de schoolloopbaan. *Caleidoscoop, 5* (1), 11-16.

Van Biervliet, P. (2005). Effectiviteit van jaarklassensysteem en directe instructie. *Onderwijskrant, 134,* 31-35.

Van Biervliet, P., & Feys, R. (2005). Jaarklassen, jaarklascurricula en activerende instructie: onderschat emancipatorisch hervormingsproject. *Onderwijskrant, 134,*9-23.

Van Biervliet & Frateur (2012). Weg met het jaarsysteem in het lager?. *Klasse, 225,* 17-17.

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.

Verachtert, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2010). Season of birth and school success in the early years of primary school. *Oxford Review of Education, 36*, 285-306

Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien: Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 50-67). Amsterdam: Boom.

BIJLAGEN

Bijlage 1: interviewleidraad

Daemen, A.

Interviewleidraad 'Jaarklassensysteem'

Leuven: KU Leuven – Master in de schoolpsychologie (2013 - 2014)

ONDERZOEKSVRAGEN

1. Hoe wordt het jaarklassensysteem toegepast in scholen van het lager onderwijs?

Met deze onderzoeksvraag willen we het jaarklassensysteem verhelderen. In de wetenschappelijke literatuur werd immers geen eenduidige definitie gevonden over dit systeem. Als gevolg hiervan kan de invulling van het jaarklassensysteem sterk verschillen van school tot school. We willen dan ook graag achterhalen hoe de geïnterviewde scholen het jaarklassensysteem toepassen in hun school.

2. Wat zijn de redenen waarom een school kiest om het jaarklassensysteem toe te passen?

Met deze onderzoeksvraag trachten we de gepercipieerde voor- en nadelen van het jaarklassensysteem te achterhalen. Aangezien er slechts weinig informatie beschikbaar is over de evaluatie van deze groeperingmethode, vinden we het belangrijk om navraag te doen bij de geïnterviewde scholen naar de gepercipieerde voor- en nadelen van het jaarklassensysteem. Hierbij willen we zowel de mening nagaan van een directielid, als een zorgcoördinator en drie leerkrachten, zodat we het jaarklassensysteem vanuit verschillende perspectieven onder de loep kunnen nemen. Er wordt met andere woorden gepeild naar hoe verschillende actoren in de school dit systeem beleven en evalueren.

HET INTERVIEW

Inleiding interview: toelichting en verantwoording

Verantwoording:

Als inleiding op het interview stel ik mezelf voor en kader ik het interview binnen mijn masterproef. Nadien wordt het doel van het interview verduidelijkt en wordt aangehaald welke onderwerpen in het interview aan bod zullen komen. Verder wordt de anonimiteit van de geïnterviewde verzekerd. Er wordt gevraagd of het opnemen van het interview toegestaan is. Tenslotte zal de geïnterviewde de kans krijgen om nog vragen te stellen.

Eerst en vooral wil ik u hartelijk bedanken voor uw medewerking aan dit interview. Ik ben Anke Daemen, studente … [aanvullen]. Dit interview vindt plaats in het kader van mijn masterproef. Deze gaat over het jaarklassensysteem in scholen van het lager onderwijs. Het jaarklassensysteem wordt in mijn masterproef omschreven als een systeem dat het lager onderwijs indeelt in zes leerjaren of klasgroepen, waarbij leerlingen worden gegroepeerd in homogene klasgroepen op basis van hun leeftijd. Aangezien uw (lagere) school het jaarklassensysteem gebruikt als indeling om leerlingen te groeperen, past u perfect binnen de doelgroep die ik zoek voor dit interview. Ik heb verder de keuze gemaakt om zowel een lagere school binnen het katholiek onderwijs, als een lagere school binnen het gemeenschapsonderwijs en het gemeentelijk of provinciaal onderwijs te interviewen.

Graag had ik benadrukt dat dit interview niet bedoeld is om noch u, noch uw school te evalueren. Het doel is echter om een beeld te vormen van hoe het jaarklassensysteem concreet wordt toegepast in de praktijk. Verder probeer ik een beter zicht te krijgen op de voor- en nadelen die u als … [aanvullen: directielid/zorgcoördinator/leerkracht] ervaart van het jaarklassensysteem. Ik ben geïnteresseerd in uw ervaringen, uw ideeën, uw meningen en uw beleving van dit systeem. Vanzelfsprekend zijn er dus geen goede of foute antwoorden.

Verder verzeker ik uw anonimiteit. Het interview zal ongeveer … [aanvullen] in beslag nemen. Indien u akkoord bent, zou ik graag het interview op band opnemen zodat ik het nadien volledig kan uitschrijven en mij op dit moment volledig op het interview zelf kan concentreren.

Heeft u nog vragen of opmerkingen?

Ik zou het interview graag starten met enkele vragen over uw identificatie. Daarna kunnen we verder gaan met het eerste deel van het interview, wat de concrete invulling van het jaarklassensysteem in uw school in kaart tracht te brengen. In het tweede deel wordt er gepeild naar de gepercipieerde voor- en nadelen die u als … [aanvullen: directielid/zorgcoördinator/leerkracht] ervaart.

Inleidende vragenlijst: identificatiegegevens

VR1. *Geslacht*: M / V [schrappen wat niet past]

VR2. *Geboortejaar*: .....

VR3. *Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs*?

- ….. jaar als leerkracht.....
- ….. jaar als zorgcoördinator.....
- ….. jaar als directielid.....

VR4. *Hoeveel jaar bent u werkzaam in deze school*?

- ….. jaar als leerkracht.....
- ….. jaar als zorgcoördinator.....
- ….. jaar als directielid.....

VR4. *Welk(e) diploma(s) heeft u*?

.....

.....

.....

DEEL 1: Hoe wordt het jaarklassensysteem toegepast in scholen van het lager onderwijs?

Verantwoording:

Met deze vragen trachten we een concreet beeld te krijgen over hoe de geïnterviewde scholen het jaarklassensysteem invullen. Zo kan er een vergelijking gemaakt worden tussen de toepassing van het jaarklassensysteem door de geïnterviewde scholen en de omschrijving van het jaarklassensysteem die huidige masterproef hanteert.

A1. Hoe passen jullie het jaarklassensysteem toe in jullie school?

[eerst spontaan laten antwoorden, vooraleer bijvragen te stellen]

A1.1 Hoe worden leerlingen in klassen ingedeeld?

[voorbeeld/verduidelijking geven: op basis van alfabet, resultaten (wordt er rekening gehouden met het niveau van de leerlingen), …]

A1.2 Hoeveel leerjaren zijn er in deze school?

A1.3 Wordt er bepaalde leerstof toegewezen aan bepaalde leerjaren?

A1.4 Hanteren jullie leeftijdshomogene klasgroepen?

A1.5 Kunnen leerlingen in deze school blijven zitten of voorlopen?

A1.5.1 Zo ja: Vindt u zittenblijven een goed of eerder een zwak punt van het jaarklassensysteem?

A1.5.2 Zo ja: Vindt u voorlopen een goed of eerder een zwak punt van het jaarklassensysteem?

A1.6 Welke didactische werkvormen worden er gebruikt in deze school?

A1.6.1 Beperkt dit zich tot klassikaal onderwijs of welke andere didactische methoden worden er nog gebruikt?

A1.6.2 Wordt er klasdoorbrekend gewerkt (kinderen van verschillende klassen laten samenwerken)?

A1.7 Hoe worden leerkrachten verdeeld over de verschillende klassen?

A1.7.1 Is er de mogelijkheid tot duobaan?

A1.7.2 Is er de mogelijkheid tot looping, waarbij een klasgroep gedurende meerdere schooljaren onderwezen wordt door eenzelfde leerkracht?

A1.7.3 Worden er vakleerkrachten aangesteld? Zo ja, voor welke vakken?

A2. Heeft u er zelf reeds bij stilgestaan dat er ook andere mogelijkheden zijn om leerlingen in te delen in klasgroepen?

A3. Heeft uw school er reeds bij stilgestaan dat er ook andere mogelijkheden zijn om leerlingen in te delen in klasgroepen?

A2.1 Indien ja: met wie is dit besproken?

A2.2 Indien ja: hoe komt het dat er werd gekozen voor het jaarklassensysteem om de leerlingen in te delen in klasgroepen?

A2.3 Heeft deze school ooit een andere groeperingvorm gekend?

A2.4 Zou er in de toekomst overgestapt kunnen worden naar een andere groeperingvorm? Zo ja, de welke?

DEEL 2: Wat zijn de redenen waarom een school kiest om het jaarklassensysteem toe te passen?

Verantwoording:

Met deze vragen willen we peilen naar de gepercipieerde voor- en nadelen van het jaarklassensysteem. We gaan dit na bij zowel de directeur als de zorgcoördinator en drie leerkrachten, omdat we zo het jaarklassensysteem vanuit verschillende perspectieven onder de loep nemen.

B1. Wat vindt u van het jaarklassensysteem als systeem om leerlingen in te delen in klasgroepen?

[eerst spontaan laten antwoorden, vooraleer bijvragen te stellen]

B1.1 Wat zou u zeker behouden aan dit systeem?

B1.2 Wat zou u veranderen aan dit systeem?

B1.3 Vindt u dit systeem een goede manier om leerlingen te groeperen?

B1.4 Vindt u dat het jaarklassensysteem een ordelijk verloop van het leerproces/houvast biedt?

[peilen naar 'waarom' de geïnterviewde dit vindt]

B1.5 Geeft u de voorkeur aan prestatiehomogeen of prestatieheterogeen groeperen? Waarom?

B1.6 Vindt u dat er binnen het jaarklassensysteem rekening wordt gehouden met de interindividuele verschillen tussen leerlingen?

B1.7 Vindt u de leeftijdshomogene indeling van het jaarklassensysteem een natuurlijke manier of eerder artificiële manier om leerlingen in te delen in klasgroepen?

B1.8 Merkt u het geboortemaandeffect op? Jongste kinderen in een jaargroep (geboren in december) zouden volgens onderzoekers namelijk ongunstigere kansen hebben wat betreft prestaties in hun schoolloopbaan, in vergelijking met de oudste kinderen in een jaargroep (geboren in januari).

B2. [directeur]

B2.1 Wat denkt u dat leerkrachten vinden van het jaarklassensysteem?

B2.1.1 Eerder voor of eerder tegen?

B2.1.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B2.2 Wat denkt u dat zorgcoördinators vinden van het jaarklassensysteem?

B2.2.1 Eerder voor of eerder tegen?

B2.2.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B2.3 Wat denkt u dat de ouders vinden van het jaarklassensysteem?

B2.3.1 Eerder voor of eerder tegen?

B2.3.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B3 [zorgcoördinator]

B3.1 Wat denkt u dat de directie vindt van het jaarklassensysteem?

B3.1.1 Eerder voor of eerder tegen?

B3.1.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B3.2 Wat denkt u dat leerkrachten vinden van het jaarklassensysteem?

B3.2.1 Eerder voor of eerder tegen?

B3.2.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B3.3 Wat denkt u dat de ouders vinden van het jaarklassensysteem?

B3.3.1 Eerder voor of eerder tegen?

B3.3.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B4 [leerkracht]

B4.1 Wat denkt u dat de directie vindt van het jaarklassensysteem?

B4.1.1 Eerder voor of eerder tegen?

B4.1.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B4.2 Wat denkt u dat zorgcoördinators vinden van het jaarklassensysteem?

B4.2.1 Eerder voor of eerder tegen?

B4.2.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

B4.3 Wat denkt u dat de ouders vinden van het jaarklassensysteem?

B4.3.1 Eerder voor of eerder tegen?

B4.3.2 Bereid tot veranderingen/aanpassingen of overstap naar een ander groeperingvorm?

Afronding

Verantwoording: Aan het einde van het interview wordt een bondige samenvatting gegeven. Er wordt gevraagd of de geïnterviewde hiermee akkoord is of hij/zij hier graag iets aan verandert of toevoegt. Tenslotte wordt de geïnterviewde nogmaals bedankt voor zijn medewerking.

C1. We zijn aan het einde van dit interview gekomen. Ik kan dus besluiten dat u … [aanvullen: de gepercipieerde voor- en nadelen bondig overlopen]. Heb ik dit goed begrepen of had u hier graag nog iets veranderd of toegevoegd?

C2. Dan wil ik u nogmaals hartelijk bedanken voor uw medewerking! Ik apprecieer uw inzet enorm.

Bijlage 2: transcripties van de interviews en verticale analyses per respondent (CD-rom)

Bijlage 3: codeboom

Nodes

Name	Sources	References	Created On
alternatieve indelingen	15	33	24/02/2014
buitengewoon onderwijs	1	2	16/02/2014 16:
wissel van school	1	1	16/02/2014 18:
betrokken partijen	0	0	6/03/2014 15
directie	12	14	24/02/2014 14:
grootte van school	6	7	16/02/2014 16:
leerkrachten	6	10	16/02/2014 18:
ouders	15	27	16/02/2014 16:
zorgcoördinator	12	12	16/02/2014 18:
jaarklassensysteem	15	32	16/02/2014
jaarklassensysteem nadelen	15	19	16/02/2014 16:
jaarklassensysteem voordelen	15	16	16/02/2014 16:
gewoonte zekerheid	12	16	16/02/2014 16:
kenmerken jaarklassensysteem	0	0	6/03/2014 15:4
didactische werkvormen	15	16	16/02/2014 16:
differentiatie	14	20	16/02/2014 16:
individueel traject	10	14	16/02/2014 16:
klasdoorbrekend werken	15	20	16/02/2014 16:
duidelijke structuur	15	18	16/02/2014 18:
indeling stemt overeen met leven buiten sch	15	16	16/02/2014 18:
leeftijd	1	1	6/03/2014 15:4
geboortemaandeffect	15	15	16/02/2014 18:
sociaal emotionele ontwikkeling	14	26	24/02/2014 14:
voorlopen	15	26	16/02/2014 16:
zittenblijven	15	28	16/02/2014 16:
leerstof gekoppeld aan leerjaar	15	17	16/02/2014 16:
verdeling leerkrachten in klassen	15	20	16/02/2014 16:
duobaan	15	16	16/02/2014 16:
looping	15	17	16/02/2014 16:
vakleerkrachten	14	16	16/02/2014 16:
verdeling leerlingen in klassen	15	33	16/02/2014 16:
homogene klasgroepen	9	18	16/02/2014 16:
geslacht	10	10	16/02/2014 16:
godsdienst	6	6	4/03/2014 9:52
grootte van klas	2	4	16/02/2014 16:
klassfeer	7	7	7/03/2014 17:3
leeftijdgebaseerd	15	39	16/02/2014 16:
leerling keuze vriend	8	9	16/02/2014 18:
nationaliteit	7	10	16/02/2014 16:
noden van de leerling	2	2	26/02/2014 14:

Nodes

Created On	Created By	Modified On	Modified By
24/02/2014 14:41	AD	3/04/2014 14:17	AD
6/02/2014 16:35	AD	16/02/2014 16:36	AD
6/02/2014 18:14	AD	6/03/2014 15:44	AD
6/03/2014 15:49	AD	6/03/2014 15:49	AD
4/02/2014 14:52	AD	3/04/2014 14:17	AD
6/02/2014 16:16	AD	6/03/2014 11:39	AD
6/02/2014 18:09	AD	6/03/2014 15:44	AD
6/02/2014 16:41	AD	3/04/2014 14:17	AD
6/02/2014 18:11	AD	3/04/2014 14:17	AD
16/02/2014 16:49	AD	3/04/2014 14:17	AD
6/02/2014 16:51	AD	3/04/2014 14:17	AD
6/02/2014 16:50	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:50	AD	3/04/2014 14:17	AD
/03/2014 15:45	AD	6/03/2014 15:46	AD
3/02/2014 16:37	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:37	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:33	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:38	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 18:04	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 18:06	AD	3/04/2014 14:17	AD
'03/2014 15:46	AD	7/03/2014 17:55	AD
3/02/2014 18:07	AD	3/04/2014 14:17	AD
4/02/2014 14:37	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:31	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:30	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:27	AD	6/03/2014 11:59	AD
3/02/2014 16:41	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:41	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:43	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:45	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:24	AD	6/03/2014 11:57	AD
3/02/2014 16:19	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 16:52	AD	6/03/2014 11:38	AD
03/2014 9:52	AD	6/03/2014 11:58	AD
3/02/2014 16:19	AD	4/03/2014 10:32	AD
03/2014 17:35	AD	7/03/2014 17:39	AD
3/02/2014 16:12	AD	3/04/2014 14:17	AD
3/02/2014 18:11	AD	6/03/2014 15:44	AD
3/02/2014 16:53	AD	5/03/2014 17:13	AD
3/02/2014 14:14	AD	5/03/2014 17:13	AD

Nodes

Name	Sources	References	Created On
prestatieniveau	15	37	16/02/2014 16:
zes leerjaren	15	16	16/02/2014 16:
planlast en werkdruk	5	8	16/02/2014
praktische organisatie	7	9	16/02/2014
school heeft het laatste woord	2	3	16/02/2014
team besprekingen	15	17	16/02/2014

Nodes

Created On	Created By	Modified On	Modified By
/02/2014 16:19	AD	3/04/2014 14:17	AD
/02/2014 16:12	AD	6/03/2014 11:58	AD
16/02/2014 16:36	AD	5/03/2014 17:58	AD
16/02/2014 16:39	AD	6/03/2014 15:44	AD
16/02/2014 16:15	AD	26/02/2014 18:40	AD
16/02/2014 16:47	AD	3/04/2014 14:17	AD

Bijlage 4: tabel met citaten bij de horizontale vergelijkende analyse van de drie scholen

Tabel 3 *Hoe maken lagere scholen in Vlaanderen gebruik van het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen?*

Indeling van het lager onderwijs in zes leerjaren	
Tulpen	*"Jongens en meisjes (…) Dat het niet een klas slimme is en een klas minder slimme. Dat er echt wel een schoolmix is in de klas (…) Wij houden rekening met het feit dat ze vrienden of vriendinnen in hun klas hebben."* (Chantal, DIR) *"Dus 1A wordt 2A, 2A wordt 3A, 3A wordt 4A enzoverder (…) En als we dan zien dat er problemen zijn met een aantal kinderen, dan worden die uit de klas gehaald en in een andere klas gezet.* (Kim, LKR3)
Rozen	*"Er wordt gekeken naar het aantal jongens, het aantal meisjes, het aantal sterke leerlingen, zwakke en de middenmoot. En er wordt ook nog rekening gehouden met de godsdienstkeuze."* (Valerie, ZOCO), *"Dus ook vriendjes of vriendinnetjes. En dat kon niet altijd, want af en toe waren er ook kinderen waar van we iets hadden van 'die willen we juist uit elkaar zetten'."* (Margot, LKR3), *"En in de mate van het mogelijke wordt er ook rekening gehouden met welke klasgroep het beste past bij welke leerkracht, of omgedraaid, welke leerkracht zou jet beste kunnen omgaan met die klasgroep."* (Marie, DIR). *"Dat is eigenlijk omdat wij dat vroeger niet deden en de school waarmee wij gefusioneerd zijn deed dat elk jaar, de klas wisselen. En dan hebben we een compromis gezocht, om de twee jaar."* (Nathalie, LKR2)
Lelie	*"Elk jaar wordt dat terug door elkaar gedaan op basis van intellect, nationaliteit eigenlijk ook, godsdienst, jongen meisje en er wordt ook rekening gehouden, sommige leerling mogen echt niet bijeen zitten omdat die een slechte invloed op elkaar hebben (…) En elke leerling mag twee kinderen opschrijven waar dat hij of zij met wil zitten."* (Jolien, LKR4) *"Om de klassen te verdelen komen wij bij elkaar (…) Op het eind van het jaar komen de leerkrachten van het vierde bijeen en wij bespreken*

de klassen voor het jaar nadien. Want elk jaar worden de klassen terug herschikt." (Jolien, LKR4)

Groepering van leerlingen op basis van hun leeftijd

Tulpen *"De kinderen zitten gewoon per leeftijd in een klasgroep. We proberen die zo over te laten gaan. Natuurlijk als er kinderen moeten blijven zitten, zitten ze niet meer in dezelfde leeftijdsgroep (…) Ik denk dat erin elke klasgroep bij ons in het school eigenlijk geen leeftijdshomogene meer zijn."* (Kim, LKR3)

Rozen *"Eerst leeftijd, maar toch ook kijken naar wat de mogelijkheden zijn en de werking van een kind."* (Margot, LKR3)

Lelie *"Ja, maar soms blijven er ook eens zitten hé (…) Dus echt leeftijd…"* (Jolien, LKR4)

Zittenblijven en voorlopen behoren tot het jaarklassensysteem

Tulpen *"Dat hangt een beetje af van de kinderen zelf of zij daar klaar voor zijn natuurlijk hé. Nu denk ik dat de leerkrachten en de zorgcoördinator hier wel genoeg ervaring of feeling hebben om daarop in te spelen (…) Wat wij hier doen is dat een leerling voor een bepaald vak uit de klas gaat en een klasje lager gaat zitten tijdens die uren, maar dat hij of zij voor de rest wel mee volgt bij zijn of haar leeftijdsgenoten."* (Katja, DIR)

Rozen *"Dat is een heel overwogen keuze, ook omdat wij met het stedelijk onderwijs in Antwerpen bezig zijn met 'Samen tot aan de meet'."* (Valerie, ZOCO)

"Als dat een meerwaarde geeft dan kan dat zijn dat die een jaartje overdoen (…) Als er natuurlijk een kind onvoldoende scoort omwille van bepaalde problematieken, dan heeft dubbelen geen zin en dan gaat dat wel mee met de klasgroep met soms wel een aangepast traject (…) Neem nu bijvoorbeeld een kind van vier naar vijf, heeft een heel mooi rapport maar gaat wiskunde is eigenlijk niet voldoende om naar vijf te gaan. Dus dat kind gaat naar vijf maar gaat wel wiskunde in het vierde leerjaar, bij andere juffen, volgen." (Marie, DIR)

Lelie *"Voorlopen kan, en blijven zitten kan ook."* (Vera, LKR1)

"Er wordt dan een apart traject gedaan binnen de klas. Dus dat er bijvoorbeeld iemand bij zit en die dan voor rekenen leerstof van het tweede krijgt bijvoorbeeld." (Jolien, LKR4)

Leerstof wordt gekoppeld aan leerjaren

Tulp *"Leerplannen en handleidingen geven aan wat in welk leerjaar gedaan moet worden."* (Annelies, LKR4)

Rozen *"Wij gebruiken eigenlijk onze handleidingen en wij gaan ervan uit dat die zo opgebouwd zijn dat dat ook van leerjaar tot leerjaar mooi opvolgt (…) Die zijn wel gemaakt op de leerplannen."* (Nathalie, LKR2)

Lelie *"Het leerplan dat we volgen hé, vooral het leerplan hé. De handleiding is onze leidraad een beetje voor het ons gemakkelijk te maken, maar eigenlijk zijn het de leerplannen die we moeten volgen hé."* (Britt, LKR3)

Diversiteit aan didactische werkvormen

Tulp *"Klassikaal wordt er heel veel gedaan. Hoekenwerk zijn wij ook heel fel mee bezig. Zelfstandig werk (…) Vaak gebeurt het ook als er een instructie wordt gegeven, dat er heel veel kinderen alleen aan de slag kunnen, maar dat er ook een groepje is dat bij mij moet blijven om de oefeningen samen te maken."* (Kim, LKR3), *"Zeker van het vierde leerjaar en in vijf en in zes wordt het zelfstandig werken toch wel voor een groot stuk ondersteund."* (Annelies, LKR4)

"Verder doe ik met mijn parallelcollega ook wel heel veel klasdoorbrekend werk (…) Wij proberen diegene die bij mij zwakker zijn en diegene bij haar zwakke zijn in één groep te doen en dan bij haar bijvoorbeeld de zwakkere en dan de sterkere bij mij." (Kim, LKR3)

Rozen *"Het gewoon klassikaal, in groepswerken, dat kan dan per twee, per drie, per vier. Veel groter wordt dat meestal niet. Wat we ook doen is in niveaugroepen werken. Wat nog? Contractwerk, hoekenwerk (…) Het zou stom zijn om niet mee te doen en niet te ontdekken dat het eigenlijk heel zinvol is."* (Margot, LKR3)

"Het kost natuurlijk veel tijd om dat te organiseren, ook praktisch. Als je zegt van we gaan met vijf klassen samenwerken, is dat natuurlijk bijna niet te doen (…) Dus dat is praktisch gewoon veel moeilijker." (Margot, LKR3)

Lelie *"Er is nog hoekenwerk, er is groepswerk, dan het klassikale ja (…) Er wordt veel gedifferentieerd (…) In het begin in het lager is het gewoon altijd klassikaal hé (…) Hoekenwerk enzo doen wij in het eerste pas*

vanaf januari, als ze wat kunnen lezen en zelfstandig kunnen werken." (Vera, LKR1), *"Ik denk het klassikaal onderwijs, dat dat momenteel nergens nog bestaat. Jawel dat is nog wel, maar dat alleen, dat kan niet hé. Er zijn nog een heel massa andere werkvormen die toegepast worden hé."* (Sara, ZOCO)

"Meestal is dat in de parallelklassen, omdat dat het makkelijkste te organiseren is (…) Momenteel is de school zo groot dat dat [klasdoorbrekend werken met verschillende leerjaren] *eigenlijk niet meer haalbaar is. En we doen dat bijvoorbeeld nog wel is met het oog op het schoolfeest bijvoorbeeld."* (Sara, ZOCO)

Flexibiliteit wat betreft leerkrachten

Tulp *"Je zet een persoon in een klas, want in die klas heb je iemand nodig en dan zal je moeten afwachten of dat lukt of niet lukt. Er zullen gesprekken volgen en dan zullen ook die mensen functioneringsgesprekken hebben."* (Katja, DIR)

"Er is één duobaan nu. Van iemand die halftijds het eerste, halftijds ondersteuning doet en de andere die werkt maar halftijds." (Annelies, LKR4)

"Om telkens diezelfde persoon zo zes jaar na elkaar te hebben. Als dat goed loopt, is dat oké. Loopt dat minder goed, dan ben je toch maar als kind de pineut van heel het spel hé (…) Ik weet ook niet of dat leerkrachten het zelf zo fijn zouden vinden om elk jaar iets anders te moeten doen, telkens in een nieuw leerjaar te moeten gaan staan." (Chantal, DIR)

"Wij hebben hier een WO leerkracht en een turnleerkracht." (Chantal, DIR)

Rozen *"Je krijgt in mei een blad end at is de prognose en dan moet je invullen van welk leerjaar wil je doen en waarom, dus je moet wel argumenten geven. En er staat ook bij welke niet, welke wil je liever niet doen. En aan de hand daarvan gaan ze u indelen. Maar dat kan even goed zijn dat je al tien jaar in het vijfde hebt gestaan, dat ze toch zeggen van 'nee, want die moet is veranderen want die begint vast te roesten in zijn plek'."* (Lien, LKR3)

"Maar echt 50 50 dan is het altijd moeilijk om de juiste informatie door

te geven op het juiste moment (…) Geen één van de twee collega's neemt eigenlijk de volledige verantwoordelijkheid over de klas." (Kaat, DIR), *"Ik vind ook dat merk je aan de sfeer in die klas (…) De ene leerkracht verwacht dat van de kinderen, de andere leerkracht verwacht dat van de kinderen (…) De ene gaat ludieker om met de kinderen, de andere ernstiger…"* (Marie, DIR)

"Je kunt echt lang met een groep werken, je kent die kinderen dan steeds beter en dan moet je in september niet echt opnieuw beginnen. En je weet waar ze zijn geëindigd en wie wat kan en je weet waarop je verderbouwt (…) Maar ik denk ook… sommige kinderen vreten soms energie en dan op het einde van een jaar denk ik soms van 'ik ben blij dat zij naar iemand anders gaan'." (Margot, LKR3)

"We hebben leerkrachten voor lichamelijke opvoeding en de levensbeschouwelijke vakken." (Marie, DIR)

Lelie *"Over het algemeen blijft diegene die in een haar staat, blijft staan als dat goed verloopt. Als je een wens hebt, dat mag je doen, daar wordt altijd wel rekening mee gehouden (…) Maar het kan ook zijn dat de directie vindt dat je niet goed aard in een klas en dan word je verplaatst naar een andere klas."* (Vera, LKR1)

"Ik zou dat niet kunnen, ik vind dat vrij moeilijk. Dat moeten twee dezelfde persoonlijkheden zijn voor dat echt goed te doen en ik vind dat echt vrij moeilijk dat je moet afspreken van ik ben tot daar geraakt en allez ja. Praktisch." (Jolien, LKR4)

"Ik ben daar geen voorstander van (…) Het positieve punt is dat je uw kinderen heel goed kent en je weet waar uw zwakkere en sterkere punten liggen. De negatieve kunt is als het met een aantal kinderen niet zo goed klikt, dan zit je daar wel zes jaar mee (…) Dat is voor de leerkracht ook zwaar, dat is alle jaren… Je zegt dan, je hebt de andere haren wel al gedaan op uw zes jaar tijd dat je terug op uw begin zit. Dan is er weeral veel veranderd en kan je terug beginnen hé. Dan blijf je bezig!" (Vera, LKR1)

"Lichamelijke opvoeding en dan de levensbeschouwelijke vakken." (Sara, ZOCO)

Tabel 4 *Waarom hanteren de lagere scholen in Vlaanderen het jaarklassensysteem om hun leerlingen in te delen in klasgroepen? Wat zijn de voor- en de nadelen van dit systeem?*

Prestatieheterogene indeling van leerlingen in klasgroepen	
Tulp	*"Heterogeen, absoluut. Omdat ik denk dat dat kansen biedt aan de beiden. Kinderen die goed vooruit geraken en die het allemaal goed snappen, die kunnen verder. Die worden ook in de klassen door differentiatie, worden die door de leerkracht verder gebracht dan wat misschien maar de basis is dat gegeven moet worden. (…) Maar ik denk altijd dat kinderen die minder goed presteren, of het minder goed allemaal hebben, dat die een soort van stimulans, een soort van het voorbeeld krijgen in de klas. Kinderen die het goed kunnen, die zijn ook fier die zijn ook blij dat ze het dan aan hun kameraad een keer kunnen uitleggen en kunnen doen. Ik denk dat dat ook wel een belangrijk punt is, dat ze van elkaar ook leren."* (Chantal, DIR)
Rozen	*"Als er wat sterke kinderen met een opdracht klaar zijn, dat ze ook leren om diegene die het moeilijk hebben, om die te gaan helpen. En dat werkt ook, want die kinderen krijgen wel een uitleg van mij, maar soms dringt dat toch niet helemaal door en als er dan iemand anders, een vriendin, dat komt uitleggen… Soms klijft dat echt veel beter (…) Het is ook goed om te zien dat niet iedereen hetzelfde is en dat sommige kinderen het niet… ie bepaalde dingen beter kunnen en andere dingen dan weer minder goed."* (Margot, LKR3)
Lelie	*"Iedereen moet en kan ook van elkaar leren. Die minderen die worden meegetrokken en de anderen worden misschien meer ingezet om te helpen"* (Sara, ZOCO), *"Dat is een ding van de maatschappij hé. In elke groep zitten er goede en minder goede (…) Dat brengt ons sociale vaardigheden mee, dat je geholpen kunt worden door een betere en ik vind ja, je moet van alles wat in uw klas hebben, dat weerspiegelt de maatschappij"* (Vera, LKR1), *"Het is wel plezant als je natuurlijk een goede klas zou*

hebben, allemaal de slimme kinderen. Maar als je alle zwakke hebt, dan denk ik dat je 's avonds heel gestresseerd thuiskomt" (Britt, LKR3)

Ordelijk verloop van het leerproces

Tulp *"Ik denk als je weet van 'dat is mijn handleiding, ik volg het zo en dat is waar die kinderen op het einde van het jaar moeten staan'. Ik denk dat dat iets meer houvast biedt dan dat je individueel gaat zeggen van 'dat kind is nu zes jaar maar ik heb een ander kind van acht jaar hier zitten maar die moet daar geraken, die moet daar geraken' (…)Als jij niet mee kunt, word je eigenlijk een beetje afgestraft, want dan moet jij doorverwezen worden naar extra hulp voor buiten de school."* (Myriam, ZOCO)

Rozen *"Ik vind het makkelijk, ik vind het heel duidelijk. Het is duidelijk wat er per leerjaar van leerstof verwerkt moet worden. Die duidelijkheid, ja ik vind dat heel handig als leerkracht. Dat je weet waar je aan moet werken en dat je ook weet waar die kinderen vandaan komen (…) Iedereen weet van 'ah in het derde leerjaar leer je cijferen'. Dat is zoiets typisch de leerlingen van het derde leerjaar"* (Margot, LKR3)

Lelie *"Ouders zijn dat ook wel gewend natuurlijk (…) Soms zou je moeten kunnen afwijken natuurlijk, dat kan wel maar dat is beperkt hé (…) Je moet wel aan uw eisen die gesteld worden van bovenaf voldoen hé, dus daar kan je niet veel op afwijken."* (Sara, ZOCO)

Voorlopen is een nadeel van het jaarklassensysteem

Tulp *"Je mag een kind niet remmen in zijn ontwikkeling, dat absoluut niet. Maar ik denk dat je dat zeker binnen uw jaar dan kan opvangen door dan voldoende tijd in te steken, voldoende werkjes te geven, zodat dat kind zichzelf kan ontwikkelen op zijn eigen niveau. Maar ik denk als je dat gaat laten voorlopen, voor dat sociaal-emotioneel, dat dat volledig een nefaste invloed gaat hebben."* (Myriam, ZOCO)

Rozen *"Dat je vaak ziet naar de leerstof toe is dat wel goed hé, omdat*

je dan weer die leerlingen kunnen geven wat ze nodig hebben (…) Wij merken de laatste jaren dat voorlopen, dat dat vaak zijn neerslag heeft terug op het sociaal-emotionele." (Valerie, ZOCO)

Lelie *"Qua leerstof kan dat een positief punt zijn, maar qua socio-emotionele ontwikkeling zien we toch wel dat dat is verkeerd loopt (…) En we zien dat eigenlijk ook wel op een gegeven moment stabiliseert zich dat toch en ben je terug en je kan niet blijven voorlopen (…) Dikwijls in een derde graad zie je dat ze dan toch een terugslag hebben (…) Als we feedback krijgen van het secundair, dat er zich daar toch ook wel gemakkelijk al is problemen voordoen."* (Sara, ZOCO)

Zittenblijven kan een voordeel zijn van het jaarklassensysteem

Tulp *"Voor sommige kinderen is dat heel erg moeilijk en leert ons de ervaring dat het goed is om een kind die kans te geven, om het te zien als een kans om nog een keer datzelfde te doen. Want dan ervaren die kinderen van 'oh ik kan het wel' (…) Meestal valt dat* [sociaal-emotioneel] *eigenlijk heel goed mee. Wij ondervinden niet dat dat een minpunt is of dat dat een nadeel is ofzo (…) Want soms gebeurt het dat we zeggen van 'goh, laat ze eigenlijk maar overgaan want we gaan er niet veel mee bijhalen en we gaan zien tot hoever we dat kind krijgen'. Dat zijn dan gewoonlijk ook kinderen die na een vierde of een vijfde naar 1B gaan."* (Chantal, DIR)

Rozen *"Dat dat kind helemaal openbloeit. Omdat dat kind een heel jaar geen succeservaringen heeft gehad en dat tweede jaar, je ziet dat, dat kind kent dat allemaal, dat gaat allemaal veel vlotter. En dat kind krijgt ook veel meer zelfvertrouwen."* (Nathalie, LKR2)

Lelie *"Dat hangt er van af! Er zijn er bij waar dat dat echt bij helpt. Dus dat zijn kinderen waar dat je van zegt 'die heeft dat helemaal nog niet door, die kan in het tweede nog niks gaan doen, een jaartje erbij dat helpt'. Er zijn er ook bij waar van dat je d'office van weet 'dat helpt niet' (…) En dan krijgen die een individueel trajectje."* (Vera, LKR1)

Het jaarklassensysteem houdt voldoende rekening met

interindividuele verschillen tussen leerlingen

Tulp *"Dat hangt volledig van de leerkracht af. Het jaarklassensysteem is hoe dat het is, maar het is uw keuze en uw ding als leerkracht om te zeggen als ik voel dat een bepaald kind niet goed meekan of als een ander kind het juist heel goed kan, dan is het mijn taak om te zorgen dat het kind dat al goed kan volgen, nog verder uitgedaagd wordt en een kind dat niet kan volgen dat het extra zorg krijgt. Dat is niet de taak van het jaarklassensysteem of niet de taak van een ander systeem te ontwikkelen."* (Annelies, LKR4)

Rozen *"Ja wij proberen daar heel hard naar te kijken eigenlijk. Ja onder andere met dat gedifferentieerd werken bij rekenen (…) Wij differentiëren eigenlijk wel heel hard binnen de klas."* (Lien, LKR3)

Lelie *"Wij differentiëren constant. En dat kan vanalles zijn, dat kan differentiatie qua de moeilijkheidsgraad van de leerstof, maar ook qua de hoeveelheid."* (Jolien, LKR4)

De leeftijdsgebonden indeling van leerlingen stemt overeen met het echte leven

Tulp *"Wat ik heel goed vind aan het systeem is, je zit met heel veel kinderen die in dezelfde leefwereld echt zitten (…) Het komt heel vaak terug hé. In scouts wordt dat gedaan, in sportgroepen, in de zomersportkampen, …"* (Kim, LKR3)

Rozen *"In de dansgroep is dat dan ook van die leeftijd tot die leeftijd (…) Dus ik denk dat er ook wel gekeken wordt eerst en vooral naar de leeftijd en dan als ze in die groepjes zitten eventueel naar het kunnen (…) Die kinderen hebben allemaal dezelfde leeftijd, zijn allemaal ongeveer op dezelfde moment geboren en maken ongeveer toch wel dezelfde motorische en cognitieve ontwikkeling."* (Nathalie, LKR2)

Lelie *"Emotioneel toch wel (…) Je hebt zo die middengroep, als ze zo beginnen te puberen. Sommige kinderen zijn al een beetje voor, sommige kinderen blijven nog wat achter (…) Die beginnen zich al lichamelijk te ontwikkelen en te puberen."* (Britt, LKR3)

Het geboortemaandeffect kan een nadeel vormen van het jaarklassensysteem

Tulp *"Mijn man staat ook in het onderwijs, die staat in het eerste leerjaar en daar merk je dat bijvoorbeeld wel heel fel. Een kind dat pas in december zes jaar wordt, of een kind dat al van januari of februari zes is, dat is echt een groot verschil. Maar vanaf die zeven, acht jaar zijn, zijn die maanden verschil eigenlijk niet meer van toepassing."* (Annelies, LKR4)

Rozen *"Het kan zijn dat als iemand zwakker presteert dat we vragen van 'is hij laat van het jaar?' en dat wij zeggen van 'ah ja, dan is het te begrijpen'. Maar het is niet omdat iemand zwakker presteert dat die d'office van later van het jaar is."* (Marie, DIR)

Lelie *"Soms is dat, zeker in een eerste leerjaar is dat een groot verschil hé. Die kindjes die binnenkomen (…) Allez ja dat is echt een groot, een enorm verschil (…) Naarmate ze groter worden, valt dat minder en minder op hé."* (Jolien, LKR4)

Veranderingen aan het jaarklassensysteem

Tulp *"Dat geen enkel kind blijft zitten en dat elk kind hoe dan ook over kan naar de volgende klas (…) Aan de hand van differentiatie door de klasleerkracht, maar dat er natuurlijk ook mensen zijn die daar naast zitten hé (…) Dat is een droomwereld, want wij hebben die uren niet, wij hebben geen twee leerkrachten in dezelfde klas."* (Chantal, DIR)

"Ik denk dat dat gewoon ook, misschien in Vlaanderen, dat het gewoon zo ingeburgerd is dat wij dat als het normale systeem aanzien (…) Waarom is het ooit bedacht? Het zal wel heel wat voordelen hebben, anders zou het niet al zoveel jaren meegaan hé." (Annelies, LKR4)

Rozen *"Wat is gewoon toffer zou vinden is dat we meer zorguren hebben (…) Ik zou veel liever zo klasintern met de zorg werken, gewoon ik vind dat handig."* (Lien, LKR3)

"Ik heb er mij hier tot nu toe nooit echt vragen over gesteld, omdat… Ik ben er zelf in groot geworden in dat systeem en ik vond dat dan ook maar logisch dat wanneer ik ging lesgeven dat

	dat ook zo was. Ik heb eigenlijk nooit iets anders gekend." (Nathalie, LKR2)
Lelie	*"Een systeem dat je goed vindt, het is dom om dat te gaan veranderen (…) Het is altijd een sprong in het duister en als dat dan niet zo goed verloopt, dan zijn de kinderen daar wel de dupe van."* (Jolien, LKR4) *"Ik denk dat als ouders voor een ander systeem zouden kiezen, dat ze dan ook wel een andere school zouden kiezen (…) Ik denk dat je altijd een heel grote groep gaat hebben die kiest voor het klassieke. En als je helemaal, alles zou omdraaien, dat dat toch wel wat vragen en wrevel zou brengen."* (Sara, ZOCO)