



Vlaams
Parlement

De hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen

Verslagen van de hoorzittingen

Stuk 1306 (2011-2012) Nrs. 1-7





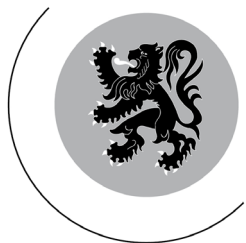
Vlaams
Parlement

INHOUD

Op 29 september 2011 startte de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaams Parlement een reeks hoorzittingen over de hervorming van het secundair onderwijs. De goedgekeurde verslagen van deze hoorzittingen vind je in deze map.

Volgende onderwerpen kwamen reeds aan bod :

- algemeen luik
- schoolloopbaan
- aansluiting arbeidsmarkt en hoger onderwijs
- curriculum en didactiek
- personeel, professionalisering lerarenkorps en lerarenopleiding
- spreiding studieaanbod
- samenvatting van de hoorzittingen



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 1
ingediend op 24 oktober 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
algemeen luik

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

INHOUD

1. Situering.....	4
2. Toelichting door de heer Georges Monard.....	4
2.1. Vragen en opmerkingen van de commissieleden	8
2.2. Antwoorden van de heer Georges Monard.....	12
3. Toelichting door prof. dr. em. Roger Standaert (Universiteit Gent).....	15
4. Toelichting door mevrouw Mia Douterlungne (Vlor).....	21
5. Vragen en opmerkingen van de commissieleden aan professor Roger Standaert en mevrouw Mia Douterlungne	25
6. Antwoorden van professor Roger Standaert	27
7. Antwoorden van de dames Mia Douterlungne en Patrice Caremans (Vlor) ..	33
Gebruikte afkortingen	36
Bijlage: Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs.....	37

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen startte op 29 september 2011 met een reeks hoorzittingen over de hervorming van het secundair onderwijs. Aanleiding was de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel (zie bijlage).

1. Situering

De heer Boudewijn Bouckaert, voorzitter: Geachte collega's, met groot genoegen open ik deze reeks van hoorzittingen.

Zoals u weet, staat het Vlaamse secundair onderwijs wellicht voor een zeer grote hervorming. Het Vlaams Parlement en de commissie Onderwijs hebben besloten de hervormingen niet passief af te wachten, maar proactief te werk te gaan, door vooraf veel hoorzittingen te organiseren. Zo zijn de parlementsleden goed gewapend, kennen ze de inzichten, nuances en standpunten over de problematiek en kunnen ze de voorstellen van de minister op een gedocumenteerde manier benaderen.

We zullen de reeks van hoorzittingen afsluiten met een soort van aanbevelingstekst die aan de regering zal worden overhandigd. Daarin worden de standpunten van de verschillende partijen, de meerderheid- en minderheidstandpunten, vermeld. Het model voor die eindtekst is de tekst die werd opgesteld in de Commissie ad hoc Hoger Onderwijs (*Parl. St. VI. Parl. 2009-10, nr. 591/1*).

Er komen vandaag drie sprekers aan bod.

De heer Georges Monard is de historische vader van een nota over de hervorming van het secundair onderwijs. Die heeft hij in 2009 geschreven in opdracht van minister Vandenbroucke, de toenmalige minister van Onderwijs. Hij heeft ruimschoots zijn sporen verdiend in het Vlaamse onderwijs. Hij is gedurende lange tijd secretaris-generaal geweest van het onderwijsdepartement, is kabinetschef geweest van wijlen minister Coens en was ook federaal en Vlaams parlements lid.

De heer Roger Standaert was jarenlang directeur van de dienst Curriculum op het onderwijsdepartement. Hij is ook hoogleraar vergelijkende pedagogiek aan de Universiteit Gent. Het is vooral vanuit die laatste optiek dat hij hier vandaag een bijdrage levert.

Mevrouw Mia Douterlungne is administrateur-generaal en de organisatorische spil van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor). De Vlor speelt een grote rol in deze commissie. Er wordt hier vaak verwezen naar de leerzame adviezen van deze strategische raad. Mevrouw Patrice Caremans zal haar assisteren bij de vraagstelling.

2. Toelichting door de heer Georges Monard

De heer Georges Monard, eresecretaris-generaal van het Departement Onderwijs en Vorming: Voorzitter, geachte parlementsleden, ik ben bijzonder blij met uw interesse voor heel het dossier.

Uit ervaring weet ik dat het dossier zowat het moeilijkste dossier uit Onderwijs is. Er is de afgelopen decennia heel wat veranderd in het basisonderwijs, ongelooflijk veel in het hoger onderwijs en ook in het volwassenenonderwijs. In het secundair onderwijs hebben opeenvolgende ministers, minister Coens, minister Van den Bossche, minister Vanderpoorten, en minister Vandenbroucke, ondervonden dat het het moeilijkst was om de intenties uit het regeerakkoord om te zetten in een beleid. Het komt erop neer dat er enorm zal moeten worden getrokken aan dit dossier, omdat de belangen en belangengroepen hier bijzonder groot en sterk zijn.

Het rapport van de commissie die ik voorzat (zie <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>), werd inderdaad twee jaar geleden bekend-

gemaakt. Het was de bedoeling van minister Vandenbroucke om het debat te lanceren. Er hebben heel wat debatten plaatsgevonden, vooral in onderwijskringen, maar ook daarbuiten. Ik vind die debatten leerzaam, maar ze moeten niet eeuwig blijven duren. Het wordt tijd dat er duidelijke conclusies worden getrokken.

Minister Smet heeft zijn eerste oriëntatienota gebaseerd op dat rapport. Velen hebben daar op gereageerd, veelal positief-kritisch.

Het vertrekpunt is de kwaliteit van ons onderwijs. De laatste weken, zoals vaak bij de start van een nieuw schooljaar, heb ik een aantal alarmerende dingen gelezen, die ik niet altijd gegrond vond. Als men klaagt over algemene achteruitgang van het niveau van leerlingen en studenten, zowel in het secundair als het hoger onderwijs, dan is dat volgens mij kort door de bocht. Onze kinderen zijn kinderen van deze tijd, zoals wij ze hebben grootgebracht. Ze hebben punten waarop ze sterker zijn, maar ook punten waarop ze zwakker zijn dan de vorige generatie. Ik heb vooral over deze zwakkere punten gelezen en ik denk dat dat niet helemaal juist is. Ik denk dat nostalgie daarmee te maken heeft. Toen Homeros drieduizend jaar geleden zijn Ilias schreef, liet hij de oudere strijders van Troje zeggen: “Wat is dat met die jonge strijders van tegenwoordig? Ze zijn toch niet meer zoals wij in onze jonge tijd waren. Het niveau is toch wel zwaar achteruit gegaan.”. Ik denk dat dat iets is van elke generatie. Een klassieke opleiding is dan wel nuttig om dat te herkennen.

Ik heb ook een paar cijfers bovengehaald uit het statistisch jaarboek van 1959-1960. Toen zat 47,29 procent van de 16-jarigen en 34,40 procent van de 17-jarigen in het secundair onderwijs. Volgens datzelfde boek lag de realiteit zelfs nog wat lager en betekenen die cijfers daarenboven niet dat al die leerlingen ook hun diploma haalden. Van de 17-jarigen zat toen dus slechts een derde in het secundair onderwijs. Het is dus niet echt wetenschappelijk correct om het niveau van de leerlingen in 1959 te vergelijken met het niveau van de huidige leerlingen.

Er zijn heel wat wetenschappelijke, waaronder internationale, benaderingen die aantonen dat de kwaliteit van ons secundair onderwijs internationaal bij de beteren is, maar toch zorgen baart. Het vertrouwen van de Vlamingen in hun onderwijs is goed, zo ook de waardering van de arbeidsmarkt. In het buitenland beschouwt men onze goed opgeleide arbeidskrachten als een van onze economische troeven.

Onderwijs is een grote kansenverdeler. Uw commissie behandelt terecht Onderwijs én Gelijke Kansen. De kansen die men in het leven heeft, worden grotendeels in het onderwijs gemaakt. Het is terecht een van uw zorgen dat velen een verkeerde keuze maken, vaak mislukken en frequent overzitten. Vaak geraken zij ontmoedigd en halen ze hun getuigschrift niet. De resultaten van de jongeren hangen heel vaak samen met het opleidingsniveau van de ouders. De sociale en culturele sterkte gaat dus vaak over van generatie op generatie. We slagen er onvoldoende in om nog vooruitgang te boeken in wat men vroeger democratisering noemde.

Ons huidig onderwijs is uitstekend voor de sterke leerlingen en bij de middenmoot voor de zwakkere leerlingen. Een hervorming heeft slechts kans op slagen indien ze evenwichtig is, indien ze de kansen van de zwakkere leerlingen substantieel verhoogt en tegelijkertijd uitdagend en ambitieus onderwijs blijft aanbieden aan de sterkere leerlingen. Als we die twee niet kunnen verzoenen, zal de hervorming mislukken. We hebben behoefte aan een sterke intellectuele elite, maar het is ook nodig dat we diegenen die het moeilijk hebben, beter optrekken dan we vandaag doen.

Er is grote consensus over de missie van het secundair onderwijs, namelijk de persoonlijke en sociale ontwikkeling, maar ook de voorbereiding op de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs. Onderwijs omvat meer dan enkel de beroepsopleiding, namelijk ook de menselijke

en sociale vorming. Dat is essentieel. In Vlaanderen is daar een vrij grote consensus over, hoewel misschien niet altijd in de praktijk. In de Europese Unie en in de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) hebben we het soms wat moeilijk om die eerste doelstelling gelijkwaardig te behandelen aan de andere.

Onderwijs moet een continuüm zijn. We zeggen altijd dat we denken vanuit de leerling. Als dat effectief zo is, mag er geen breuk zijn tussen de onderwijsniveaus. Leerlingen veranderen voortdurend, maar ze veranderen niet volledig op 6, 12 of 18 jaar. Een geleidelijke overgang van het onderwijs is essentieel. Naarmate een hervorming vordert, ziet men gewoonlijk dat het eerder de specialisten van een bepaald onderwijsniveau zijn die hun stempel drukken op de hervorming. Gelukkig kunt u, als een van de weinige instanties, dat vanuit het geheel bekijken. Het is heel belangrijk dat er aansluiting is tussen de verschillende onderwijsniveaus. Het is onze overtuiging dat er nu vaak een breuk is. Zo zijn het basisonderwijs en het secundair onderwijs erg verschillende systemen. We denken vaak vanuit de structuren en niet vanuit de leerlingen. Het is een ander concept en een andere organisatie, maar ook een heel andere didactische aanpak, met een ander soort leerkracht. In het basisonderwijs zijn de 'leergebieden' heel breed, maar in het secundair zijn de 'vakken' eerder beperkt. De heer Standaert heeft wel bereikt dat er meer continuïteit is gekomen bij de eindtermen. Wij pleiten in ons rapport voor een geleidelijke overgang. Dat vraagt zowel verandering in het basisonderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs.

We gaan er nogal gemakkelijk van uit dat een leerkracht in het laatste jaar van het basisonderwijs zonder moeite alle vakken moet kunnen geven, eventueel levensbeschouwende vakken en lichamelijke opvoeding uitgezonderd, maar dat een leerkracht in het secundair onderwijs maximaal twee vakken kan geven. Ik hoor ook klachten over het niveau van de instroom in de lerarenopleiding, vooral voor het basisonderwijs. Er is dus een probleem. Ik zou het geen achteruitgang vinden indien we in het vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs al met meer dan één leerkracht zouden kunnen werken. Nog niet met één leerkracht per vak, maar wel geleidelijk aan wat meer. In de eerste jaren van het secundair onderwijs zouden we met wat minder leerkrachten kunnen werken en met een echte klas-titularis, die de leerlingen meer dan twee of vier uur per week begeleidt.

Er zou ook meer samenwerking kunnen zijn tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs, misschien zelfs met uitwisseling van leerkrachten. Ook in de opleiding zou er wat meer aansluiting kunnen zijn. Het secundair onderwijs kan leren van de differentiatie die groter is in het basisonderwijs. Omgekeerd moet het basisonderwijs ervoor zorgen dat diegenen die instromen in het eerste leerjaar B, niet al jaren voordien aan de kant werden gezet.

In het hoger onderwijs wordt vaak competentiegericht gewerkt. Ik doe veel visitaties voor de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA) en de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie), zowel in Nederland als in Vlaanderen. Ik merk dat er grote wijzigingen gebeuren in het hoger onderwijs, met veel aandacht voor de competenties. In het hoger onderwijs klaagt men vaak terecht dat die in het secundair onderwijs nog veel te weinig aan bod komen. Kennis blijft het vertrekpunt, maar ook de toepassing van kennis, vaardigheden en attitudes zijn belangrijk.

Het is belangrijk dat de structuur van het secundair onderwijs aansluit bij die van het basisonderwijs. Er moet een brede eerste graad zijn, met een brede verkenning en geen definitieve keuzes. Een leerling maakt voortdurend en geleidelijk aan keuzes. De specialisatie groeit geleidelijk aan. In het begin moet men kennismaken met een voldoende breed terrein om te ontdekken wat er allemaal is en om een verantwoorde keuze te kunnen maken. Men maakt nu vaak keuzes voor iets waar men geen benul van heeft.

In ons voorstel is het eerste jaar van het secundair onderwijs meer polyvalent dan het tweede jaar. Men leert de leerling meer vanuit de eigen belangstelling en aanleg te kiezen dan vanuit de dromen van de ouders. Die keuzes kunnen geleidelijk aan worden bijgestuurd. Veel leerkrachten hebben mij erop gewezen dat leerlingen op die leeftijd nog in volle ontwikkeling zijn en vaak nog van gedachten en voorkeur veranderen. We mogen ze niet meteen definitief laten kiezen. Er moet mogelijkheid zijn om te remediëren, te veranderen, maar ook om te verdiepen. Het is niet de bedoeling dat de trein moet wachten op de laatste wagon. Het moet mogelijk zijn om geleidelijk aan meer te differentiëren: sommigen moeten de kans krijgen om te worden bijgestuurd en de zwakkere punten weg te werken, anderen om te verdiepen en te verbreden.

De leerlingen die conceptueel wat sterker zijn, kunnen in dezelfde opleiding wat sneller gaan in diverse vakken en kunnen zich verdiepen in een aantal vakken die voor anderen misschien minder zijn weggelegd. Een voorbeeld is het Latijn. Het is zeker niet onze bedoeling dat vak te schrappen. Zoals Vergilius zei: “Horresco referens”, ik huiver alleen al bij de gedachte. Het kan ook om wiskunde, wetenschappen of andere talen gaan. We moeten geleidelijk aan de mogelijkheid inbouwen om sommige leerlingen sneller vooruit te laten gaan dan anderen. We moeten vermijden dat de leerlingen, wanneer ze 12 jaar zijn, een keuze moeten maken die ze niet kunnen maken. Men moet de rol van het Latijn ook herdenken. Op welke basis komt men nu in de Latijnse terecht? Meer dan de helft verlaat de Latijnse al na twee jaar.

In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs heeft het algemeen secundair onderwijs (aso) stilaan de reputatie gekregen van dé eervolle weg. Technische richtingen en zeker het beroepsonderwijs worden beschouwd als laatste optie. We zijn er in onze technologische samenleving in geslaagd om van technische opleidingen ‘tweede keuze’ te maken. Dat kan niet langer. Technische scholen hebben het bijzonder moeilijk om te overleven. Dat schept problemen voor de kwaliteit. Een technische school kan maar goed zijn als ze voldoende groot is, voldoende en gevarieerd didactisch materiaal heeft en goede praktische leerkrachten kan vinden. De tweedeling tussen algemeen vormend voor de denkers, en technisch onderwijs voor de doeners, is totaal voorbijgestreefd, net zoals het onderscheid tussen bedienden en arbeiders in het arbeidsrecht. Men kan nu niet meer met de handen werken zonder daarbij na te denken, met het hoofd te werken. En wie met het hoofd werkt, moet ook iets doen, realiseren en toepassen.

We hebben in ons rapport een voorstel gedaan om richtingen te maken die arbeidsgericht zijn en richtingen die doorstromingsgericht zijn. Dankzij verschillende debatten heb ik echter ingezien dat ook dat niet de goede weg is, omdat het tot een even sterke tweedeling zou leiden.

Bovendien bevinden de meeste studierichtingen zich in een continuüm tussen enerzijds abstract, theoretisch en doorstromingsgericht en anderzijds concreet, toegepast en arbeidsgericht. De realiteit is dat er geen strakke tweedeling is.

Het zou voor leerlingen en voor onze samenleving interessanter zijn om in de toekomst richtingen samen te brengen op basis van verwantschap in plaats van op basis van die tweedeling tussen algemeen vormend en technisch. De richting economie uit het aso zou je bijvoorbeeld perfect kunnen samenbrengen met de richting handel uit het technisch secundair onderwijs (tso) en de richting kantoor uit het beroepssecundair onderwijs (bso). Het is dan waarschijnlijk makkelijker voor leerlingen om de juiste studierichting te kiezen en het hoeft dan ook niet over te komen als een mislukking.

Hervormen in het onderwijs is een proces dat vele jaren in beslag neemt en een serieuze voorbereiding vergt. Het is goed dat er daar heel wat debatten over worden gevoerd en dat men geleidelijk aan tot beslissingen komt. Het is heel belangrijk dat men daarbij verder tot

een consensus probeert te komen. Het rapport-Dijsselbloem toont aan dat Nederland heel wat problemen heeft gekend bij de implementatie van de vernieuwingen. Dat rapport stelt dat er vooral werd gewerkt aan consensus in Den Haag, maar niet op het veld. We moeten uiteraard de beide doen. Het is belangrijk dat we tot een consensus en een draagvlak komen. Hopelijk nemen alle partners daarin hun verantwoordelijkheid. Desnoods moet de overheid het laatste stukje weg alleen afleggen.

Wat de implementatie betreft, pleit ik voor spreiding en niet voor een plotse hervorming op D-day. Je kunt proberen structuren op een abrupte manier te veranderen, maar het gedrag van mensen op het veld niet. Ik pleit ervoor niet te wachten tot een volgende legislatuur om eerste stappen te zetten. We kunnen de eerste stappen al zetten, goed opvolgen, ondersteunen, evalueren en bijsturen. Men moet daarbij beginnen met de stappen waarover de grootste consensus bestaat. Uiteraard moet er dan al een visie zijn over het einddoel. Men moet een strategie voor ogen hebben.

Men moet tegelijkertijd werken aan de professionalisering van leerkrachten. Door enkel structuren te wijzigen, maar niet de cultuur in de scholen en het gedrag van leerkrachten, directies, begeleiding, inspectie enzovoort, verandert er niet echt iets. Ook daarvoor kan er eigenlijk al vrij snel een en ander gebeuren. Wij hebben dat ook in ons rapport opgenomen. De minister heeft echter geoordeeld dat het beter is wat te wachten en dat aan een andere tafel te behandelen en ik begrijp zijn beslissing.

In vele landen en ook bij ons zijn er al heel wat hervormingen in het onderwijs gebeurd die gestart waren in een legislatuur en voortgezet in een volgende, maar dan totaal veranderd. Dat is dodelijk. Het onderwijsveld vraagt om een strategie. Je kunt bijsturen op het terrein, maar niet totaal het geweer van schouder veranderen wegens politieke wijzigingen. Het onderwijsveld kan dat moeilijk verdragen. Daarom wil ik u vragen om te zoeken naar de grootst mogelijke consensus over de grenzen van meerderheid en oppositie. Uw commissie is in staat om te denken vanuit professionaliteit en kennis van het terrein, eerder dan vanuit politieke tegenstellingen.

2.1. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

De heer Jos De Meyer: Mijnheer Monard, ik dank u voor uw uiteenzetting. Ik ben het met u eens dat we niet moeten wachten op een volgende legislatuur om een aantal elementen binnen het secundair onderwijs reeds aan te pakken. Welke elementen kunnen er volgens u deze legislatuur reeds structureel en decretaal worden aangepakt?

Mevrouw Gerda Van Steenberge: Mijnheer Monard, ook ik dank u voor uw betoog. Uw mondeling betoog klinkt genuanceerder dan de stukken uit het rapport die wij reeds hebben kunnen lezen.

U haalde Homeros aan om aan te duiden dat het van alle tijden is te vinden dat de kennis van de jongere generatie of de kwaliteit van het onderwijs achteruitgaat. Toch is het zo dat de meeste leerlingen niet meer weten wat de Ilias van Homeros is.

Ik ben blij dat u zegt dat de doelstelling van het onderwijs niet enkel de beroepsopleiding moet zijn, maar dat we moeten proberen van onze leerlingen kritische mensen te maken die zelf hun weg moeten vinden. Ik vind dat het onderwijs momenteel te veel gericht is op het beroep en de arbeidsmarkt.

U zegt dat we niet enkel voor de sterke, maar ook voor de zwakkere leerlingen de top moeten aanbieden. U hebt het in uw voorstel over een geleidelijke overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, met een belangrijke rol voor de klastitularis. Ik heb de indruk dat u zoveel mogelijk leerlingen de toegang wilt geven tot de eerste graad van het secundair onderwijs. Sommigen zwakkere leerlingen zijn echter blij dat ze na het zesde

leerjaar niet meer in een algemene klas moeten zitten, omdat ze altijd al het gevoel hadden aan de staart te hangen. Vreest u niet dat de zwakkere leerlingen nog meer schoolmoe zullen worden dan ze al zijn?

Wanneer is een kind rijp om te kiezen? Ik ben het ermee eens dat die evolutie geleidelijk moet gebeuren. In Finland wordt de keuze slechts gemaakt op 16-jarige leeftijd. Dat vind ik niet onlogisch, omdat een kind er inderdaad misschien dan pas klaar voor is, en dan nog. U zegt dat we moeten kijken naar de belangstelling en aanleg van het kind en niet zozeer naar de dromen van de ouders. U hebt het niet vaak over de rol van de ouders. Ik veronderstel en hoop dat zij hun kinderen toch kunnen helpen bij het maken van keuzes. Wat is volgens u de rol van de ouders hierbij?

U hebt het over remediëring, differentiatie en geleidelijke overgang. U wilt de schotten tussen aso, tso en bso verwijderen. Ik ga daar volledig mee akkoord. Tso wordt nu namelijk te veel beschouwd als de 'vuilnisbak' voor diegenen die niet slagen in het aso. Daar moeten we komaf mee maken. Maar ik krijg de indruk dat in het voorstel die oude schotten worden vervangen door nieuwe. Er worden uiteindelijk weer vier richtingen aangeboden. Het krijgt wel een nieuwe naam, maar ik krijg de indruk dat het eigenlijk op hetzelfde neerkomt. Wat is volgens u het verschil tussen beide?

U zegt dat de technische scholen het steeds moeilijker hebben om te overleven. Ik denk dat dat deels ook komt doordat er in de begroting te weinig middelen voor worden uitgetrokken.

Tot slot vind ik dat er inderdaad een groot draagvlak moet zijn, niet alleen vanuit het parlement of de beleidsmakers, maar ook vanuit de leraren en zeker vanuit de ouders.

Mevrouw Sabine Poleyn: Mijnheer Monard, ik bedank u voor uw bijdrage en uw engagement voor het onderwijs.

Als we naar een continuüm zouden gaan per belangstellingsgebied, is het dan zo dat in de praktijk de klassen van dat belangstellingsgebied worden ingedeeld per niveau? Kan dat ook niet worden gedaan in het basisonderwijs? Vaak klaagt men dat het vijfde en zesde leerjaar onvoldoende op maat zijn van de leerling die niet voldoende wordt uitgedaagd of niet meer meekan. Misschien moeten we niet alleen het aantal leerkrachten en aantal vakken aanpakken, maar ook meer indelen volgens niveau.

U hebt de hervormingen van het vernieuwd secundair onderwijs (vso) nog gekend. Welke lessen trekt u uit die hervormingen? Welke fouten mogen we nu niet meer maken?

Mevrouw Vera Celis: Mijnheer Monard, ik dank u voor uw uiteenzetting.

Veranderingen zijn er om te verbeteren en niet om achteruit te gaan. We moeten vermijden dat deze hervormingen dezelfde problemen met zich meebrengen als de toenmalige hervorming van het vso met zich meebracht.

De huidige hervormingen gaan over het secundair onderwijs. U haalt terecht aan dat we de differentiatie al geleidelijk kunnen starten in de derde graad van het basisonderwijs, zodat er meer continuïteit is met het secundair onderwijs. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat die hervorming al start in het basisonderwijs?

U merkt terecht op dat leerlingen moeten kiezen vanuit hun eigen talenten en belangstelling en minder vanuit de wensen van hun ouders. Toch is de ouderparticipatie altijd zeer belangrijk geweest, vooral de laatste jaren. Ook de nieuwe hervorming moet worden verkocht aan de ouders. Hoe kunnen we de ouders zodanig betrekken dat zij mee kunnen instaan voor dat draagvlak?

Mevrouw Goedele Vermeiren: Mijnheer Monard, ik dank u voor uw interessante uiteenzetting.

De overgang tussen het lager en het secundair onderwijs is momenteel inderdaad te abrupt. Hoe kunnen we volgens u dat lager onderwijs inschakelen om die overgang te verzachten?

Het is voor sommige kinderen inderdaad een opluchting om na de lagere school in een andere klas terecht te komen, waar ze voor één keer niet het buitenbeentje zijn. Vaak is dat dan het bso. U zei dat het onderscheid tussen louter arbeidsgerichte en louter doorstromingsgerichte richtingen niet meer opgaat. Maar komen de leerlingen waarover ik het heb dan in de algemene eerste graad terecht? Of ziet u daar nog een andere, eerder praktijkgerichte weg die bijvoorbeeld al start in het lager onderwijs?

Mevrouw Fatma Pehlivan: Mijnheer Monard, ook ik dank u voor uw interessante bijdrage.

De democratisering van ons onderwijs in de jaren 70 is slechts ten dele geslaagd. De bedoeling van de hervormingen in het kader van het vso, was om ook arbeiderskinderen een bredere opleiding te laten genieten, zodat ze niet automatisch in beroepsgerichte opleidingen zouden terechtkomen, maar hun talenten en capaciteiten konden ontwikkelen. We zijn daar niet helemaal in geslaagd.

De cijfers uit het onderzoek van de OESO bevestigen dat ons huidig onderwijs hoog scoort voor bepaalde groepen, maar dat we er niet in slagen bepaalde groepen, die dezelfde capaciteiten hebben, hetzelfde niveau van onderwijs aan te bieden. Zo gaat het bijvoorbeeld vaak bij allochtone kinderen. Zij belanden vaak in het tso of bso, hoewel ze daar niet altijd thuishoren. Ik hoop dat we deze tweede democratisering wel kunnen doen slagen en dat we binnen twintig of dertig jaar niet opnieuw moeten constateren dat die slechts ten dele geslaagd is. Hoe kunnen we volgens u voorkomen dat we opnieuw in die val trappen?

Mevrouw Elisabeth Meuleman: Mijnheer Monard, ik dank u voor uw toelichting.

U pleit inderdaad voor de weg van geleidelijkheid, maar vormt die net geen gevaar? De hervorming mag wel geleidelijk gaan in tijd, om alles te kunnen implementeren, voldoende draagvlak te zoeken en ook de leerkrachten te betrekken. Anderzijds moet een hervorming ook radicaal genoeg zijn, om niet te vervallen in een structuur die een soort kopie is van de huidige structuur.

U hebt de conceptnota van minister Smet wellicht al gelezen. Zitten daar geen valkuilen in, zoals het uitbreiden van de belangstellingsgebieden van vier naar zes? Zo wordt het belangstellingsgebied natuur, techniek en wetenschappen opgesplitst in natuur en wetenschappen enerzijds en techniek en wetenschappen anderzijds. Is dat geen vrijgeleide om opnieuw een hiërarchie te installeren van abstract versus praktisch denken? Vindt u ook niet dat die hervorming radicaal genoeg moet zijn om het nodige effect te hebben?

Heeft uw commissie ooit nagedacht over een 4-4-4-structuur? Voor u is de aansluiting tussen lager en middelbaar onderwijs immers cruciaal. U vindt dat het laatste jaar van het lager onderwijs moet worden hervormd, net als het eerste jaar van het hoger onderwijs. Dan kom ik meteen uit bij zo'n 4-4-4-structuur.

Mevrouw Kathleen Deckx: Mijnheer Monard, ook ik dank u voor uw zeer boeiende toelichting. Ik zou ook nog graag uw visie op de leraren kennen. Op dit ogenblik functioneren leraren op een bepaalde manier in dat secundair onderwijs. Volgens de hervormingsplannen zal die functie van leerkracht heel anders moeten worden ingevuld. Zijn de leerkrachten daar momenteel klaar voor? Hoe moeten we te werk gaan in de lerarenopleiding? Moeten ze vooraf worden klaargestoomd daarvoor, of kunnen we dat geleidelijk aan doen?

We weten allemaal dat het beroep van leerkracht in status is verminderd, maar het is heel belangrijk dat we die heel goede mensen daar krijgen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat daar verandering in komt?

Vandaag werd vooral de nadruk gelegd op de aansluiting tussen lager en secundair onderwijs. Hoe wordt in de nota omgegaan met de aansluiting tussen secundair en hoger onderwijs? Daar knelt vandaag immers ook het schoentje, als ik goed begrijp wat er in de media wordt gezegd en wat uit de debatten hier blijkt.

Mevrouw Irina De Knop: Mijnheer Monard, u stelde daarnet dat de debatten u ervan hebben overtuigd dat de verdeling tussen arbeidsmarkt- en de doorstromingsrichtingen zou kunnen leiden tot een tweedeling. Mag ik daaruit afleiden dat u enigszins bent teruggekomen van die verdeling? In uw eerste rapport was die immers heel erg duidelijk. Als u daarvan terugkomt, wat is dan het alternatief? Hebt u al nagedacht over een mogelijk alternatief? Het kan inderdaad leiden tot een tweedeling, maar ik vind dat het ook goed zou zijn dat duidelijk wordt gezegd dat bepaalde richtingen tot een beroep leiden, en dat dit ook wordt gevaloriseerd. Dat hoeft ook niet minderwaardig te zijn. Misschien is het goed dat zo te benoemen.

Er werd heel vaak gesproken over die aansluiting van het secundair onderwijs op het basisonderwijs. Ik begrijp uw pleidooi om de beide mooier op elkaar te laten aansluiten, maar ik heb u niet zoveel horen zeggen over het proces om tot een studiekeuze te komen. We hebben het daarover ook al wel eens gehad in de commissie. Vaak wordt dat wel wat gestuurd door de school, en vaak ook door ouders, vanuit een bepaald ideaalbeeld dat niet altijd het juiste ideaalbeeld is. Heeft uw commissie ook nagedacht over de vraag hoe dat keuzeproces meer bij het kind kan liggen, los van de vraag hoe het onderwijs moet worden geherstructureerd? Welke mogelijkheden zijn er om dat enigszins te objectiveren?

Mevrouw Kathleen Helsen: Mijnheer Monard, dank u dat u ons wilt begeleiden in ons denkproces met betrekking tot de hervorming van het secundair onderwijs. Vandaag hebben we in Vlaanderen scholen en scholengemeenschappen. Hoe belangrijk is het om ook na te denken over de vraag waar we in de toekomst met die scholen en gemeenschappen heen willen, in het licht van die hervorming van het secundair onderwijs? Wat met niveauoverschrijdende scholengemeenschappen, als we een continuüm moeten realiseren tussen basis-, secundair en hoger onderwijs?

U hebt heel duidelijk gesteld dat het voor, bijvoorbeeld, technische scholen belangrijk is een zekere schaalgrootte te hebben, om kwalitatief onderwijs te kunnen bieden. U stelt dat we een verwantschap van richtingen moeten creëren. U hebt het voorbeeld gegeven van economie, handel en kantoor. Er kunnen nog andere voorbeelden worden gegeven. Er wordt al nagedacht over bepaalde mogelijkheden. In het kader van een goede studieloopbaan zou het ook interessant zijn dat er campussen worden gevormd, zoals de campus van de handelsscholen, de campussen voor wetenschap en techniek. Dan komt echter meteen het probleem van de schoolinfrastructuur aan de oppervlakte. Hoe belangrijk is het om dat campusidee te realiseren, gezien het belang van de verwantschap van richtingen? Hoe ver moeten we daarin gaan? Gebeurt dat ook fysiek, door het creëren van campussen waar jongeren met hetzelfde interess domein hun studieloopbaan in het secundair onderwijs kunnen afwerken? Vandaag hebben we problemen op het vlak van infrastructuur en het machinepark. Vroeger en nu, maar ook in de toekomst vergt dat aardig wat investeringen van de overheid. Heeft uw commissie ook bekeken hoe er kan worden samengewerkt met het bedrijfsleven om een verbetering te krijgen? Bestaan er mogelijkheden op dat vlak, of niet?

De heer Boudewijn Bouckaert, voorzitter: Ik wil even ingaan op een punt dat mevrouw Poleyn heeft aangeraakt. We hebben een ervaring met een alomvattende hervorming van

het secundair onderwijs, namelijk met het vernieuwd secundair onderwijs (vso) in de jaren 70. Het onderwijsnet dat dit heeft doorgevoerd, het gemeenschapsonderwijs, heeft zijn marktaandeel zien dalen van 28 procent naar 18 procent, terwijl het vso in de andere scholen slechts mondjesmaat of deels werd doorgevoerd. In dat onderwijsnet heeft men dus enigszins een kater overgehouden aan die alomvattende hervorming.

Descartes wou alomvattende systemen maken, maar er is ook de Britse aanpak van David Hume, die problemen wil aanpakken. Is er eigenlijk nood aan zo'n alomvattende hervorming, waarbij het systeem opnieuw wordt hertekend? We moeten er toch ook rekening mee houden dat ons onderwijs goed functioneert. Ik neem de PISA-tests (Programme for International Student Assessment) voor wat ze waard zijn, maar ik denk dat ze veel waard zijn. Dat zult u niet ontkennen. Het Vlaamse onderwijs geldt nog steeds als een van de beste ter wereld. Ik denk dat dit klopt. Dat zien we ook in de grensgebieden: de Nederlanders komen naar ons, de Vlamingen gaan niet naar Nederland. Dat is een zeer duidelijke test van de deugdelijkheid van ons systeem. Is zo'n algemene, gecentraliseerde hervorming, waarvan ik aanneem dat mevrouw Meuleman die graag ziet, echt wel nodig?

Er is een consensus, ook in deze commissie, dat er een aantal problemen zijn in ons onderwijs. Die problemen komen altijd maar terug, in vragen en discussies. Zo is het waterval-effect een heel duidelijk probleem. Iedereen erkent dat. Is het niet beter dat probleem op te lossen, bijvoorbeeld door de kwaliteit en de reputatie van het technisch en beroepsonderwijs te verbeteren, door de keuze voor die richtingen te stimuleren en te herwaarderen, door de overgang wat minder moeilijk te maken?

Moeten we ook niet de laatste twee jaar van het basisonderwijs herbekijken, zodat die keuzes minder hard zijn en ook de hiërarchie van de keuzes verdwijnt? Dat komt bestendig naar voren in deze commissie. Als we veeleer in die richting werken, zijn we er zeker van dat we het goede behouden en het slechte wegwerken.

Overtuig me van het tegendeel, maar het gevaar van een algemene hervorming is dat ze semantisch wordt. Ik heb dat ook meegemaakt aan de universiteit: men behoudt de oude systemen, maar geeft ze andere namen en zegt dan dat ze hervormd zijn. Dat is de nominalistische benadering.

Of de hervorming zou perverse effecten kunnen hebben. Zo zou ze kunnen worden misbruikt voor andere redenen. Zo was er de richting menswetenschappen in het vso. Men wou die uitbouwen als een heel sterke richting, maar in de praktijk van de athenea werd dat, met permissie, zo'n beetje de vuilnisbak. Die kinderen dachten een interessante richting te volgen. Het is erg dat dit gebeurt. Zijn dat niet de grote gevaren van een algemene hervorming, waarbij men dikwijls de effecten niet goed kan inschatten? U moet me echter maar overtuigen van het tegendeel.

2.2. *Antwoorden van de heer Georges Monard*

De heer Georges Monard: Ik dank u voor de zeer pertinente vragen.

Verschillenden onder u hebben verwezen naar de hervorming van het vso. Het lijkt mij beter dat we oude demonen niet opnieuw oproepen. We leven in een andere tijd. Wat er nu wordt voorgesteld en uitgewerkt, is toch wel erg verschillend.

Ik merk op het terrein dat die polarisering en bijna ideologische tegenstelling tussen vso en traditioneel onderwijs wat is weggeëbd. Je ziet dat wel nog bij een aantal mensen die al zeer lang in het onderwijs zitten. Zij hebben daar een kater aan overgehouden.

De moeilijkheden die het officieel onderwijs daardoor gekend heeft, kwamen eerder voort uit het feit dat op dat moment de minister inrichter was van het rijksonderwijs en dat

opeenvolgende ministers het vso totaal wijzigden. Het is niet goed dat een minister de pedagoog speelt van het onderwijs. Hij moet op zijn terrein blijven. Andere mensen en instanties moeten voor de continuïteit op het terrein zorgen. Het ergste is een gebrek aan continuïteit. Uiteraard moet er ook evolutie zijn, maar een totale breuk om redenen die vreemd zijn aan het veld, is zeker slecht. Het katholieke onderwijs heeft ook wel afgezien met die tegenstelling. Op een bepaald moment was de strijd zo heftig dat enkel de wapens nog ontbraken. Er zijn wonden geslagen en er is grote verdeeldheid gezaaid.

We kunnen daar inderdaad uit leren. We moeten voorzichtig te werk gaan en niet overambitieuze zijn. In de jaren na '68 was men dat wel en was men zich niet bewust van de weerstand van de realiteit. De realiteit op het terrein is soms wat weerbarstig tegenover de grote ideeën. Op dat vlak begrijp ik wel dat u naar David Hume verwijst. Je moet enerzijds een visie hebben over waar je naartoe wilt. Maar je moet anderzijds niet alles tegelijk willen realiseren. Mensen houden niet zo van verandering en zeker niet van de totale verandering, want dan heeft men geen houvast meer.

Het voorbeeld van de waterval dat u geeft, toont aan hoezeer de dingen samenhangen. De waterval is geen geïsoleerd probleem, maar hangt samen met de start in het secundair onderwijs, die nu vaak een plotse start is, waarbij je zonder het echt te beseffen in een bepaalde onderwijsvorm belandt. Je kiest namelijk een school met een bepaalde eerste graad, maar die heeft een bovenbouw. Zo kies je vanaf het eerste jaar eigenlijk al voor technisch of voor algemeen vormend. De waterval hangt dus samen met de indeling in onderwijsvormen. Het gevaar bestaat inderdaad dat die indeling in onderwijsvormen terugkomt onder andere benamingen. Dat heb ik ook tijdens de debatten ingezien met de indeling arbeidsmarkt- en doorstromingsgericht, waarbij elke studierichting het ene of het andere moet zijn. Dan krijg je inderdaad een nieuwe tweedeling. Waarschijnlijk beschouwt men de doorstroming dan als de gouden weg. Wie niet meekan, kan dan nog altijd afzakken. Zo krijg je opnieuw dat fenomeen.

Je moet eerder gaan naar richtingen die wat meer theoretisch of wat meer praktijkgericht zijn, maar nooit 100 procent het ene of het andere. Dat beantwoordt eerder aan de realiteit. Is een richting mechanica of elektronica in het onderwijs doorstromingsgericht of arbeidsgericht? Een aantal leerlingen zal verder studeren, een aantal anderen niet. De leerlingen weten dat zelf nog niet wanneer ze in het derde, vierde, zelfs vijfde of zesde jaar zitten.

We moeten niet verwachten dat de leerlingen en hun ouders al zo vroeg precies kunnen kiezen en niet verder evolueren. We moeten ze geleidelijk aan hun weg laten zoeken. We moeten vooral die tweedeling vermijden. We moeten die veelheid aan richtingen wel zoveel mogelijk samenbrengen. In de nota pleiten we bijvoorbeeld voor multisectorale scholen, die het veel gemakkelijker maken om binnen de school van studierichting te veranderen en de juiste weg te zoeken, zonder dat dat door de leerling als een nederlaag wordt ervaren. Ik weet dat het zeer moeilijk is om campussen te maken en om heel het onderwijsaanbod te herschikken. Dat kan enkel zeer geleidelijk aan. Men kan ook gebruik maken van de middelen waarover de overheid beschikt voor investeringen. Er bestaan al scholengemeenschappen. Die samenwerking zou wat beter kunnen. Een scholengemeenschap zou een sterke rol kunnen spelen bij het kiezen van een juiste richting. Nu laat men de leerlingen in feite vanaf het begin, 12 jaar, zelf kiezen. Voor de meeste leerlingen is dat echter te vroeg. Slechts sommigen weten het op die leeftijd al zeker. Als ik echter zie om welke reden de richting slagerij verdubbelde in aantal leerlingen, kan je wel zeggen dat die keuze niet echt rationeel is. (*Gelach*)

Door een nieuwe succesvolle tv-reeks zou een andere richting dan misschien weer aan populariteit winnen.

Mijn uitspraak dat kinderen niet per se de dromen van hun ouders moeten realiseren, was misschien wat ongelukkig. Het is waar dat ouders soms te veel willen forceren in een bepaalde richting. Ouders spelen echter een belangrijke rol om tot een keuze te komen in de lijn van de belangstelling van hun kind. Het is niet goed dat ouders hun kinderen wilens nillens naar het aso willen sturen, want dan krijg je het fenomeen dat men in het aso richtingen heeft gemaakt om zo breed mogelijk te kunnen rekruteren. Dan creëert men richtingen die eigenlijk geen aso zijn.

Is het wel doenbaar dat te zwakke leerlingen in de eerste graad samen zitten met de sterke leerlingen? Gaan zwakke leerlingen niet nog meer schoolmoe worden? Je kan het ook omkeren: gaan sterke leerlingen de lessen niet saai en te traag vinden? Men moet een goed evenwicht zoeken. Het is volgens mij echter een brug te ver om daaruit te besluiten dat we vanaf het eerste jaar niveaugroepen moeten maken. Dan krijg je namelijk opnieuw een te grote invloed van de sociaal-culturele achtergrond van ouders op de studiekeuze van hun kind. In het eerste jaar kan men misschien nog doen wat het basisonderwijs doet, namelijk leerlingen met verschillende sterkten en belangstellingen, bij de ene meer praktisch en bij de andere meer theoretisch, samenbrengen. Als leerkracht moet men dan wel differentiëren, met verschillen werken. Het basisonderwijs heeft veel ervaring in hoekenwerk. Ze differentiëren meer, hoewel hun omkadering slechts de helft is van deze in het secundair onderwijs. Het secundair onderwijs kan daaruit leren, zeker in de eerste graad. Ik zou het niet slecht vinden als sommige leerkrachten uit het zesde leerjaar basisonderwijs worden ingeschakeld in het eerste jaar secundair, en omgekeerd. De wedden zijn in ieder geval al gelijk, dankzij uw inspanningen op dat vlak en dankzij een aantal organisaties. Het is uitermate belangrijk dat men leert differentiëren.

Je kunt niet altijd om het wijzigen van structuren heen. Als je echter enkel structuren wijzigt, krijg je inderdaad semantiek: je plakt een andere benaming op wat je vroeger deed en je doet gewoon hetzelfde. Dat is een gevaar. We moeten de professionalisering van leerkrachten daarop afstemmen. Het TALIS-rapport, een internationaal rapport over professionalisering en professionaliteit van leerkrachten en scholen, waar professor Van Petegem aan heeft meegewerkt, toont aan dat er op zijn minst één terrein is waar wij zwak op scoren, met name de professionalisering van leerkrachten. Het gaat dan niet enkel over bijscholing of het volgen van cursussen, maar ook over professionalisering op de werkvloer, de professionaliteit van leerkrachten. Indien we die niet versterken, hebben structuurwijzigingen weinig zin.

We moeten de consensus over de grote hervorming van het secundair onderwijs niet afwachten om al wat stappen te zetten. Vlamingen zijn nogal eclectisch. We sluiten niet graag aan bij één school. We nemen graag wat van Descartes en ook wat van de Angelsaksische benadering. We moeten echter zeker de Nederlandse benadering niet kopiëren. Zij waren in de geschiedenis gewoonlijk de eersten om hervormingen mooi uit te tekenen en tot in extremen door te voeren. Zo was er het studiehuis, waar de leerkracht nog amper zijn stem mocht verheffen en alleen een soort helpdesk mocht zijn voor leerlingen die zelf wel zouden leren. Nog geen vijf jaar nadien volgde dan een rapport waarin stond hoe slecht dat project wel was. Dat is het kind met het badwater weggooien. Wij zijn eerder pragmatische en nuchtere mensen.

Op sommige vlakken kunnen we nu al stappen ondernemen. Ik heb een jaar geleden al een lijst overgemaakt aan de minister. Zo moet er aandacht zijn voor differentiëring en remediëring in het basisonderwijs. Leerkrachten van het secundair onderwijs klagen dat er in het eerste leerjaar B, een schakelprogramma, mensen terechtkomen die nauwelijks op het niveau van het vierde leerjaar zitten. Dat betekent dat we daar al in het basisonderwijs aan hadden moeten werken. Er zijn geen goeden en slechten in het onderwijs. Iedereen probeert het goed te doen. We kunnen echter allemaal van elkaar leren.

Een tweede stap die we al kunnen zetten, betreft de objectivering van de criteria voor de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs. De minister schrijft in zijn voorstel dat de schakelgraad er enkel is voor leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs niet hebben behaald. Dat is momenteel een groot probleem. De politiek van basisscholen rond het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs is zeer uiteenlopend. Ik zal geen pleidooi houden voor een geharmoniseerde test voor heel Vlaanderen of voor een nationaal examen. Dat heeft zeker nadelen. Maar het feit dat de meeste Europese landen dat wel hebben ingevoerd, betekent misschien dat het niet alleen nadelen heeft. Een voordeel is bijvoorbeeld dat scholen verplicht worden allemaal op hetzelfde niveau te werken. We weten dat de getuigschriften die nu door de basisscholen worden uitgereikt niet altijd aan dezelfde realiteit beantwoorden. Datzelfde geldt trouwens ook voor de getuigschriften secundair onderwijs. We kunnen dus alleszins werken aan een betere harmonisering van het getuigschrift basisonderwijs.

Een derde aandachtspunt zijn projecten van samenwerking tussen scholen uit het basisonderwijs en secundair onderwijs rond oriëntering en het afstemmen van het didactisch model van de laatste jaren basisonderwijs en het eerste jaar secundair.

Ook voor het leren kiezen, vanaf het basisonderwijs en de eerste jaren secundair en het verzekeren van die continuïteit, moeten we niet wachten op de grote hervorming.

Met het versterken van de capaciteit van de leerkrachten en van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) in het keuzebekwaam maken, kunnen we ook alvast starten.

Verder moeten we werken aan projecten van brede eerste graad, met bredere vakkenpakketten. We kunnen dat al doen met leraars die zijn opgeleid voor twee vakken. De vakken in het secundair onderwijs zijn nu wel erg beperkt gedefinieerd, veel beperkter dan de leergebieden in het basisonderwijs. Die aansluiting moet er komen.

Ook de afstemming van eindtermen en instroomeisen in een aantal richtingen in het hoger onderwijs is een aandachtspunt. Als het secundair onderwijs beter op de hoogte is van de instroomeisen van het hoger onderwijs en het hoger onderwijs is beter op de hoogte van de eindtermen van het secundair onderwijs, kunnen ze die beter op elkaar afstemmen. Dat moet van twee richtingen uitgaan.

De zorg voor democratisering is de rode lijn door heel ons rapport. We moeten er ons niet bij neerleggen dat de democratisering die bij de ouderen onder ons sterk heeft gewerkt, nu toch wat moeilijker wordt en dat we er met moeite in slagen om leerlingen met een zwakke sociaal-culturele achtergrond toch ver genoeg te brengen. Ik maak me zorgen over de toekomst, ook internationaal, van het ideaal dat elke jongere een opleiding moeten kunnen genieten volgens zijn capaciteiten en niet volgens zijn financiën. In Groot-Brittannië kost het inschrijvingsgeld voor het hoger onderwijs nu 8000 pond. Dat ideaal gaat daarmee verloren.

We moeten er dus naar streven om bij leerlingen die een sociaal-cultureel zwakkere achtergrond hebben, een tandje bij te steken. Volgens de cijfers presteren wij op dat vlak niet slechter dan andere landen. Dat is echter een magere troost, want ook die andere landen doen het niet zo goed op dat vlak.

De voorzitter: Mijnheer Monard, ik dank u voor de nuttige bedenkingen. In de toekomst nodigen we u misschien nog eens uit voor een debat.

3. Toelichting door prof. dr. em. Roger Standaert (Universiteit Gent)

Professor Roger Standaert, prof. dr. em. Vergelijkende Pedagogiek en Globalisering en Onderwijs: Ik zou de grenzen van Vlaanderen willen verlaten en op zoek gaan naar ten-

densen in het buitenland. Tijdens de jaren waarin ik actief was, heb ik heel veel moeite gedaan om daar greep op te krijgen, want het buitenland is natuurlijk heel breed en groot. Ik heb geprobeerd er het beste van te maken.

Zelf hebben we een zeer typisch, speciaal onderwijssysteem. Het vertoont een aantal kenmerken dat het buitenland niet heeft. Zo is ons kleuteronderwijs zeer goed en uitgebreid. In Frankrijk en Italië is dat gelijkaardig, maar in alle andere landen is dat kleuteronderwijs het zwakke broertje. Dat we zo vroeg beginnen, is een van de sterktes van ons onderwijs.

We hebben geen centrale examens. In vele landen is dat wel het geval. Wij vertrouwen op de professionaliteit van de leerkrachten. Veelal is dat vertrouwen gegrond.

We hebben verder een verzuilde organisatie van het onderwijs. Ook dat is in het buitenland niet het geval, Nederland uitgezonderd.

Onze overheid legt minima vast voor de kwaliteit van de inhoud, maar stelt voor het overige geen eisen wat de inhoud betreft. Die minimumkwaliteit is zeer belangrijk, zeker voor de zwakken.

We zijn zeer soepel wat het plannen van studierichtingen betreft. We hebben heel wat richtingen, waarvan er heel wat elkaar overlappen en vrij gemakkelijk tot stand komen. We hebben heel veel hotelscholen, richtingen mechanica en richtingen elektriciteit die elkaar beconcurreren, maar weinig leerlingen. Wij zijn daar heel soepel in. In het buitenland kijkt men meer naar de centen. Als men daar een nieuwe school of richting wil oprichten, bekijkt men dat eerst sociografisch. Is er nood aan? Zullen er voldoende leerlingen zijn? Hoe is de demografie? Alleen dan kan men een nieuwe richting oprichten. Ook wat de toelating tot het hoger onderwijs betreft, gaan wij heel breed. Die polyvalentie bestaat nergens anders.

Ten slotte is de samenhang tussen het algemene en het beroepsgericht onderwijs typerend voor ons. De meeste landen hebben een consecutief systeem: ze beginnen met een algemene vorming tot de leeftijd van 15 of 16 jaar. Nadien wordt het opgesplitst in doorstromingsgericht en beroepsgericht. De samenhang die er bij ons is, bestaat bijna nergens anders. Als wij stellen dat ons technisch onderwijs het beste ter wereld is, is dat juist, want het is ook het enige dat op die manier georganiseerd wordt. (*Gelach*)

We worden voortdurend geconfronteerd met de OESO. We moeten daar niet te veel aandacht aan besteden. Het is goed dat die toetsen bestaan, maar we moeten dat wat relativeren. De kwaliteit van ons onderwijssysteem wordt beoordeeld op basis van drie toetsen op vijftien jaar tijd, die gemaakt zijn op basis van de consensus van wat volgens de meest klassieke mensen wiskunde, wetenschap of taal is. Hongkong en Shanghai presteren zeer hoog omdat ze sterk in de klassieke wiskunde denken. Een land als Schotland presteerde dan weer zeer slecht op de toets van het Programme for International Student Assessment (PISA), omdat daar een heel modern curriculum was voor wiskunde, om de leerlingen meer te motiveren. Zij hebben dan opnieuw de klassieke wiskunde ingevoerd. Ik heb niets tegen toetsen, maar men moet daar niet te veel consequenties uit trekken. Men moet dat met de nodige voorzichtigheid bekijken.

Ook bij het berekenen van correlaties tussen ordinale schaal en intervallschaal, moet men zeer voorzichtig zijn. Ik val soms achterover van de voorspellingen van OESO. Zo zeggen ze bijvoorbeeld dat één jaar extra schoolzitting het bruto nationaal product verhoogt met 2,3 procent. Zo simpel is het volgens mij toch helemaal niet.

We moeten goed nadenken over dat spanningsveld. In welke mate willen we polariseren en in welke mate willen we onze eigenheid behouden? In het Verdrag van Maastricht in 1992 werd vastgelegd dat Europa niet bevoegd was voor het onderwijs. Europa is een goede

economische organisatie. In het Europees Parlement zetelen ook heel wat deskundigen op het vlak van economie. Onderwijs is daarentegen echter geen hoofdzaak voor Europa, net omdat dat zo werd vastgelegd in het Verdrag van Maastricht. Ik vind dat ook terecht, omdat onderwijs cultuurgebonden is. We hebben een eigen cultuur, een eigen psychologisch nest nodig om ons thuis te voelen. Dat is ook de reden waarom er in het Europees Parlement geen onderwijskundigen zitten. Daardoor wordt dan wel eens iets goedgekeurd dat niet zo interessant is op het gebied van onderwijs.

In de globaliserende tendensen zien we een serieus, vrij extreem vrijmarktmodel. De Chinezen en Indiërs bootsen dat heel zwaar na, met weinig sociale correctie. Dat mondt uit in een pletwals van een toetsenindustrie. Amerika, Engeland en China barsten van de toetsen. Je hebt daar bijna elke dag toetsen. Dat wordt een strak keurslijf. Dan zitten we in een meetbaarheidscultus. Zo kom je tot het waardedeficit waar de heer Monard het over had.

De eigenheid van het subsysteem cultuur en onderwijs is dat het 'weerstandig' is tegenover Europeanisering en globalisering. Op het gebied van cultuur zie je vaak weerstand. Dat is minder zo op het gebied van economie, veiligheid, landsverdediging of klimaat. We moeten onze psychologische nestwarmte en cultuur kunnen behouden. Dat manifesteert zich in de grote verschillen in onderwijssystemen in heel de wereld.

Wat zijn de grote tendensen van de globalisering? Allereerst is er de sterke gerichtheid op competitie. Verder is er de focus op natuurwetenschappen en techniek. We zullen een tandje moeten bijsteken op het vlak van techniek, anders zullen we achterop geraken. Een andere tendens is dat het Engels als lingua franca geldt. Ten slotte is er de 'herkadering' van de kindgerichtheid. De leerling staat centraal. Met die slogan kun je echter alle kanten uit. Wanneer een leraar vroeger een kind een mep verkocht, gaf hij ook als reden op dat dat kind centraal stond. (*Gelach*)

We moeten ervoor opletten dat onze kinderen niet te veel gepamperd worden. Dat wil niet zeggen dat we hen moeten overbelasten en nog meer stress bezorgen. Je moet een kind altijd uitdagen tot het zetten van kleine stapjes. In de didactiek en in de leerpsychologie staat dat gekend als de zone van de naaste omgeving. Dat is de kunst van de goede leraar. Op die manier wordt de slimme leerling nog wat slimmer en gaat ook de zwakkere leerling vooruit. Dat is de kunst van de differentiëring.

Er keren steeds drie cruciale vragen terug bij onderwijssystemen. Tot welke leeftijd laten we de kinderen samen zitten voor de basisvorming? In Duitsland is dat tien jaar, in vele andere landen twaalf, in Finland zestien. De tweede vraag is hoe men moet omgaan met de diversiteit zolang die kinderen samen zitten. De derde vraag is hoe men de zaken aanpakt na die basisvorming.

Hoe lang laten we de kinderen samen zitten voor de basisvorming? De dualisering vso en niet-vso geldt niet in deze tijd. Nu gaat men uit van comprehensief versus categoriaal onderwijs. In het basisonderwijs tot 12 jaar is daar weinig discussie over, hoewel er nu vragen rijzen bij de overgang naar het secundair onderwijs. Tradities spelen daar een grote rol in. In Duitsland moeten kinderen van 10 jaar al kiezen voor het Gymnasium, Realschule of Hauptschule. Zij zijn de enigen ter wereld die volgens dat systeem werken.

Dat is vaak ook ideologisch gebonden. Onderwijs is cultuurgebonden en dus ook vaak ideologisch gebonden. Welke vorming vinden wij belangrijk? Is de Ilias belangrijk of is de sport belangrijk? Het gaat om waarden. Het gaat over kwantiteit versus kwaliteit, waarden versus cognitief, toegepast versus algemeen enzovoort. Die discussies zijn ideologisch gebonden.

Nieuw is wel dat we het minder ideologisch bekijken. We kijken ook naar cijfers over werkloosheid of over het aantal leerlingen dat niet het beroep uitoefent waarvoor ze hebben gestudeerd. Of we merken dat zwakkere leerlingen niet aan hun trekken komen. We merken hiaten op. We zien bijvoorbeeld hoe de allochtonen presteren, in de biculturaliteit. We kunnen niet om die resultaten heen. We gaan het dus wat minder ideologisch bekijken en wat meer 'evidencebased'. We merken dat de tweedelingen vso en niet-vso of comprehensief en categoriaal niet meer gelden.

In plaats daarvan zijn er verschillende types van samen zitten. Zo heeft mevrouw Nathalie Mons een onderscheid gemaakt tussen vier types. Een eerste type zijn de categorieën op basis van de schoolresultaten. Na 12 jaar maakt men bij ons, op basis van de resultaten, een scheiding tussen een soort aso, tso en bso. Dat zijn de drie onderwijsvormen die we uit Frankrijk hebben overgenomen.

Een tweede type is het gemeenschappelijke onderwijs, met niveaugroepen voor wiskunde, Frans en Nederlands. Een leerling kan dan in groep A zitten voor Nederlands, B voor Frans en C voor wiskunde. Deze vormen vind je in Engeland. Dat is comprehensief onderwijs met verschillende niveaugroepen.

Een derde type dat wordt toegepast in Frankrijk, Spanje, Griekenland en Portugal, is het gemeenschappelijke onderwijs met zittenblijven. Hun onderwijs is gemeenschappelijk, maar wie niet meekan, kan zittenblijven. Dat kost veel geld, maar lost ook niets op, want het is allesbehalve motiverend. Het zou net zijn alsof een amateurkok die aardappelen, vlees en groenten bereidt, alles weggooit en herbegint omdat de groenten mislukt zijn.

Het vierde type is het gemeenschappelijke onderwijs met differentiatie. Dat is het Scandinavische model. Zij gaan uit van gemeenschappelijk onderwijs, maar zorgen er wel voor dat iedereen aan zijn trekken komt.

De benadering vanuit die vier types maakt het hele verhaal al wat genuanceerder. Men heeft de PISA-toetsen gebruikt om de verschillen tussen die types te onderzoeken. Vaak weten we weinig weg met de 25 procent zwakst scorenden. Aan de hand van een aantal factoren heeft men onderzocht wat het lot is van die 25 procent in secundaire analyses van 26 landen in die vier systemen. Men heeft gegevens berekend voor de schoolloopbaan en de toetsresultaten van die zwakkeren vergeleken met het gemiddelde. Men heeft onderzocht in welke mate het sociale niveau meespeelt, gekeken naar de discipline en het schoolklimaat en ten slotte ook naar het zelfconcept van de leerling.

Het vierde type kwam als beste uit de resultaten naar voren. Dat type heeft merkwaardig genoeg het nadeel dat de factor van het zelfconcept, een van de factoren die men onderzocht heeft, niet goed is. Een negatief zelfconcept is dat men zich als minderwaardig beschouwt, dat men geen ambities heeft, denkt dat men niet veel kan en dat men daardoor ook niet veel gaat doen. Op die manier krijg je het mechanisme van de voorspelling die zichzelf waarmaakt.

Dat is een sociaal-psychologisch verschijnsel. Wanneer je mensen samen zet met een zeer grote breedte, is die afstand zo groot dat je als zwakkere de afstand tot de sterkere leerling ook als heel groot beschouwt. Dat is het enige negatieve punt van dat vierde type.

Als men wil omgaan met heterogeniteit, kiest men het best voor een expeditiemodel in plaats van een veldloopmodel. Een expeditiemodel betekent: samen uit, samen thuis. Je vertrekt met een heterogene groep en je komt allemaal aan op de plaats van bestemming. De ene is echter de drager, de andere kaartlezer, nog een ander houdt de vijandige troepen tegen enzovoort. Je gaat er samen op uit en je zorgt ervoor dat iedereen zijn plaats vindt.

Omgaan met heterogeniteit betekent dat men stielkennis opdoet in differentiatie. De meeste vormen daarvan kennen we al.

Zo kan men de differentiatie baseren op de moeilijkheidsgraad: alle leerlingen krijgen de basis, het minimum, aangeleerd en de kinderen die meekunnen, krijgen nog extra aangeleerd.

Ook kan men differentiëren op het vlak van leertijd. Dat vraagt een organisatie die wat flexibeler is dan het systeem van de jaarklassen dat wij kennen. Kinderen van het eerste leerjaar kunnen een leeftijdsverschil hebben van 9 of 10 maanden. Als je 6 jaar bent, is dat een groot verschil. Toch zitten zij in dezelfde klas. Als sommige leerlingen niet meekunnen en bijvoorbeeld rond Pasen niet kunnen lezen, laten we hen zittenblijven. Vaak zijn die kinderen echter gewoon nog niet rijp genoeg, is er een te groot verschil in leeftijd. Men zou het eerste en tweede leerjaar kunnen samenbrengen in een eerste graad. Dat is een haalbare vorm van differentiatie. Zo krijgt men meer vrije ruimte in het lessenrooster voor remediëring, uitbreiding enzovoort. Men zou ook kunnen werken met gesplitste klasgroepen: bijvoorbeeld drie uur wiskunde gemeenschappelijk en het vierde uur afzonderlijk voor de zwakkere en de sterkere leerlingen.

Men kan ook werken met flexibele groeperingen: niveaugroepen per vak, zoals men dat in Engeland doet. Er zijn ook graadsystemen: in plaats van met jaren te werken, werkt men met graadsystemen. Dan kan men dat tempo aanpassen. Velen onder u hebben waarschijnlijk in een graadklas gezeten in het lager onderwijs, waarbij een onderwijzer of onderwijzeres les gaf aan het tweede, derde en vierde leerjaar samen.

Verder kan men ook differentiëren op het vlak van methoden. Niet iedereen is namelijk gediend met dezelfde methode. Men kan ook wat meer ruimte bieden voor de belangstelling van de leerlingen. De school mag wat tegemoet komen aan hun belangstelling.

Je kunt al die verschillende vormen combineren. Dan kom je tot strategieën die van school tot school kunnen verschillen. Zo kan de school zich differentiëren.

De internationale tendens is dat de keuze wordt uitgesteld tot de leeftijd van 14 jaar. Ik heb tien landen uitgekozen die representatief zijn voor Europa. De vier types die ik daarnet heb besproken, zijn daarin terug te vinden. Sommige landen, zoals de zuiderse, kiezen voor zittenblijven. Andere landen kiezen twee of drie niveaus voor de hoofdvakken. Er zijn remediëringsuren, kleinere groepen en financiering via leerlingkenmerken. Die financiering is een zegen om kansarme kinderen nieuwe kansen te geven en om leerkrachten aan te trekken. Het is namelijk interessanter om met kleinere groepen te werken. Een concentratieschool zal dan bij wijze van spreken een rijke school zijn.

Keuzemechanismen voor het maken van een keuze op 14 jaar zijn belangrijk. Als je de boel onder controle wilt houden, moet je zorgvuldig omgaan met de keuzevakken. Er moet inderdaad keuze mogelijk zijn, maar van welke vakken? Latijn of techniek? Ga je een lijst vastleggen of de keuze volledig vrij laten? Leg je het aantal uren vast, zodat de keuzevakken beperkt blijven? Laat je ruimte voor belangstelling? Mogen de kinderen vakken kiezen die ze graag doen, zoals natuurexploratie, schaken of het ontwerpen van websites? Die keuzes bepalen ook vaak de groepering. Diegenen die voor eenzelfde vak kiezen, komen in dezelfde groep terecht.

Ik heb het vak Latijn als voorbeeld genomen om na te gaan hoe die keuze op 14-jarige leeftijd in die tien landen wordt gemaakt.

Finland, Denemarken en Tsjechië bieden geen Latijn aan. In Engeland zijn er op de leeftijd van 16 jaar ongeveer duizend examens Latijn op een aantal van 200.000 examens. Dat is dus een kleine minderheid. In Frankrijk is Latijn voor 14-jarigen een keuzevak van drie

uur. In Hongarije wordt twee uur Latijn aangeboden als vierde vreemde taal. In Italië is het een keuzevak. In Spanje wil men klassieke cultuur voor iedereen. In Nederland wordt het alleen aangeboden in de richting gymnasium van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), vanaf de leeftijd van 12 jaar. In Duitsland ten slotte, wordt het enkel aangeboden in het Gymnasium, vanaf de leeftijd van 10 jaar. Die keuze is dan definitief. Het is organisatorisch onmogelijk om op latere leeftijd aan te sluiten. Daarom pleit men ervoor die keuze wat uit te stellen.

Wat gebeurt er na de basisvorming? Na de basisvorming krijg je overal een splitsing in arbeidsmarkt of doorstroming. Dat zijn hoofdlijnen. Er zijn uitbraakmechanismen om van die doorstroming naar de arbeidsmarkt te gaan en omgekeerd via zes uur keuzevakken. De idee van een continuüm kan ook als je die splitsing als hoofdstroom gebruikt. We zijn ervan overtuigd dat een aantal leerlingen op de leeftijd van 14 jaar al arbeidsgericht zijn. Zij weten op die leeftijd al dat ze metselaar, carrossier of bakker willen worden. Andere leerlingen weten dat echter niet. Voor hen moet je bruggen maken.

Er bestaan soms speciale vormen voor drop-outs. Zo zijn er brugprogramma's bij de VDAB of in het deeltijds beroepsonderwijs. Het gaat om een combinatie van leren en werken. Dat bestaat overal.

Soms worden staatsexamens georganiseerd waaruit moet blijken of je eerder arbeidsgericht dan wel doorstromingsgericht bent.

Arbeitsgericht onderwijs wordt in niveaus gegeven. Vaak zie je dat in een modulair systeem. Dat kan ook omdat je het onderwijs kunt baseren op het beroep. Je kunt bijvoorbeeld vertrekken van het profiel van metselaar en dat omzetten in een modulair systeem. De eerste module is dan werfbediener: iemand die mortel maakt, machines schoonmaakt, stenen aandraagt enzovoort. De tweede module bestaat uit het leren metselen van een eenvoudig muurtje. De derde module omvat het serieuzere metselwerk. De vierde module is de opleiding tot ploegbaas enzovoort.

Je kunt dus werken met een opbouwsysteem. Dat systeem is vooral nuttig voor laaggeschoolden. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs hebben dan bijvoorbeeld de kwalificatie 'werfbediener'. Daar staat bovendien niet bij dat die kwalificatie verkregen werd in het buitengewoon onderwijs. Je raakt dus ook van dat getto verlost. Bovendien kunnen ze dan later, terwijl ze al werken, ook nog die tweede module doorlopen, het metselen van een eenvoudig muurtje. Ik denk dat we ons arbeidsgericht onderwijs ook modulair moeten inrichten. Dat is in ieder geval de internationale tendens.

Voor algemene vorming kun je niet modulair werken. Bij geschiedenis, bijvoorbeeld, zie je het begin- en eindpunt niet. Voor metselaar en kok zie je dat wel. Je kunt een systeem opstellen waar je steeds verder aan kunt bouwen. De uitdaging voor het arbeidsmarktgericht onderwijs is het modulair te maken. Zo doe je tegelijk iets aan de ongekwalificeerde uitstroom. Iemand die de eerste module, werfbediende, heeft doorlopen, vindt meteen werk.

Verder moeten we ook werken aan het opstellen van gemengde trajecten.

Ten slotte moet er geen volledige open toegang tot hoger onderwijs zijn. Als je als 14-jarige kiest voor een sterk arbeidsgerichte opleiding, moet je ook niet mikken op het hoger onderwijs. Je wordt dan een stielman, wat heel waardevol is. We moeten leren beroepsopleidingen als even waardevol te beschouwen als het aso.

Wat Vlaanderen betreft, kies ik voor een verdaging van de keuze tot 14 jaar, op voorwaarde dat er in een mechanisme voor schakelaars wordt voorzien. Er moet een duidelijk en gemeenschappelijk lessenrooster zijn. Tegelijk moet men ook inzetten op differentiatiemechanismen. Dezelfde vakken moeten niet noodzakelijk op hetzelfde niveau worden

gegeven, ze moeten ook interessant zijn voor sterke leerlingen. Dat is differentiatie. Er moet verder zorgvuldig worden omgegaan met een beperkt aantal keuzevakken. Die keuzevakken moeten niet determinerend zijn, omdat je anders heel de filosofie om zeep helpt.

Ten slotte moet de techniek worden gevaloriseerd. Als we daar niet aan werken, zullen we door de globalisering binnen twintig of dertig jaar de klos zijn. Er is veel te weinig oriëntering naar het tso. We moeten dat doen vanaf de lagere school en ook in de eerste graad. We zouden, naast Latijn als basisoptie in de eerste graad, drie technische opties kunnen aanbieden: bouw en constructie, mechatronica en voeding en personenzorg. Iedereen in de eerste graad moet dan twee labo's kiezen, waarvan minstens één verplicht technisch moet zijn. Je mag dan gerust Latijn kiezen, maar daarnaast moet je kiezen voor bouw en constructie, mechatronica of voeding en personenzorg. Het labo bouw en constructie bestaat niet alleen uit metselen, maar ook uit het tekenen van plannen, architectuur enzovoort. Het beslaat een heel domein en is dus ook goed voor sterke leerlingen. Hetzelfde geldt voor mechatronica. Elektriciteit kan heel moeilijk zijn, zelfs moeilijker dan Latijn. De leerlingen kunnen dat dan ervaren. Ook voeding kan voor sterke leerlingen interessant zijn, als je dat vanuit de scheikunde bekijkt.

Het is echter mogelijk dat sommige leerlingen niet mee kunnen en achterstand oplopen. Dan moeten we een oplossing zoeken voor die schakelaars en vertrouwen op de professionaliteit van de leerkrachten. We moeten geen reglementen opstellen. We moeten een soort transitorium creëren vanaf het vijfde studiejaar en die kinderen daar drie of zelfs vier jaar in opvangen. Dat moet regelarm blijven. We moeten ons daar niet mee bemoeien. Die leerkrachten moeten zelf kunnen bepalen hoe ze dat concreet aanpakken.

Uiteraard is dat zeer moeilijk en moeten die leerkrachten zorgvuldig worden geselecteerd. Zulke leerkrachten moeten een bijkomende getuigschrift hebben, bijvoorbeeld het Diploma Hoger Opvoedkundige Studiën (DHOS).

Het na te streven niveau voor die kinderen moeten de eindtermen van het basisonderwijs zijn. Niet alle kinderen halen die misschien, maar zo hebben de leerkrachten ten minste een houvast.

Nadien kan men die leerlingen naar een arbeidsgerichte richting sturen, eventueel het buitengewoon onderwijs, in een modulair systeem. Zo kunnen zij een arbeidsgerichte module volgen, ook al kunnen ze, bij wijze van spreken, niet zonder fouten schrijven.

Na de leeftijd van 14 jaar kunnen we kiezen voor een gemengde vorm van doorstromings- en arbeidsgericht. Daarnaast kan er een toegespitste arbeidsmarktgerichte weg bestaan, die niet gericht is op het hoger onderwijs.

De voorzitter: Mijnheer Standaert, ik dank u voor uw boeiende uiteenzetting.

4. Toelichting door mevrouw Mia Douterlungne (Vlor)

Mevrouw Mia Douterlungne, administrateur-generaal van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor): Voorzitter, geachte parlementsleden, ik dank u voor de uitnodiging. Ik zal de visie van de Vlor op de hervorming van het secundair onderwijs toelichten aan de hand van ons laatste advies over de oriëntatienota over de hervorming van het secundair onderwijs. We hebben voordien ook een advies uitgebracht over het rapport van de commissie-Monard. In ons laatste advies zijn de geesten van de verschillende partners echter meer gerijpt. Je vindt daar het meest recente standpunt over de hervorming van het secundair onderwijs, weliswaar vooral ingaand op de ideeën uit de oriëntatienota.

Het is een heel rijk, maar ook genuanceerd advies. Het is een momentopname. Mijnheer Monard zei al dat het een heel proces vergt om tot een consensus te komen. Voor sommige zaken is die consensus er al, voor andere zaken nog niet. In het uitgebreide advies werden heel veel standpunten geformuleerd vanuit 'de meerderheid' of 'de minderheid', waarbij je heel goed kunt afleiden wie die meerderheid en die minderheid is. We hebben ervoor gekozen om een heel transparant advies te geven over die oriëntatienota, ook aan de buitenwereld.

In de sterkte-zwakteanalyse volgen we de minister. We gaan daar in grote lijnen mee akkoord. Voor alle duidelijkheid, we willen een hervorming van het secundair onderwijs. De vraag of dat moet worden hervormd, is niet meer aan de orde. De Vlor zegt duidelijk dat een hervorming van het secundair onderwijs nodig is.

Twee kanttekeningen hierbij. De minister stelt enkel een nieuwe structuur voor. Dat maakt het moeilijk om al definitieve standpunten in te nemen. Er wordt niets gezegd over de impact op andere aspecten. De heer Monard heeft al gewezen op het feit dat professionalisering van leerkrachten nodig is. We weten niets over de omkadering, over het personeel, over bijkomende middelen. In de discussies was het dan ook heel moeilijk om in te gaan op de haalbaarheid van sommige voorstellen van de structuur. Dat was een handicap.

Een tweede kanttekening is dat de oriëntatienota niet het volledig secundair onderwijs bekeek. Het BuSo komt niet aan bod, leren en werken ook niet, de belendende percelen zoals het volwassenenonderwijs en het tweedekansonderwijs evenmin. Heel veel jongeren zijn de laatste tijd in het tweedekansonderwijs verzeild geraakt. Dat is niet bekeken in de oriëntatienota en dat is jammer.

Als er een visieontwikkeling gebeurt over de hervorming van het secundair onderwijs, geven we duidelijk de boodschap het volledige secundair onderwijs te bekijken, met al zijn modaliteiten, en ook de belendende percelen, niet enkel het hoger onderwijs, maar ook het volwassenenonderwijs.

We staan achter de missie van het secundair onderwijs zoals die werd geformuleerd in de oriëntatienota. Alleen vinden we dat het niet enkel gaat over de herkenning en ontplooiing, maar ook over de erkenning van talenten. Het gaat niet enkel over talentontwikkeling, maar ook over de ontwikkeling van nieuwe interesses. Dat zijn twee aanvullingen bij die missie.

Bij het idee van competentieontwikkelen onderwijs heeft de Vlor reserves. Dat is slechts een van de mogelijke onderwijsconcepten. Het gaat over een methode en die behoort tot de pedagogische vrijheid van de onderwijsverstrekker. Gebruikt men toch het competentieontwikkelen onderwijs als principe, dan vragen we een aanpassing van de definitie. Volgens de Vlor gaat het niet enkel over vaardigheden, kennis en attitudes, maar ook over inzichten. We vinden de koppeling van competenties aan context, gradaties, verantwoordelijkheid en autonomie, niet altijd geschikt om de hele inhoud van het secundair onderwijs aan vast te koppelen. Hoe koppel je bijvoorbeeld graden van autonomie en context aan de eindterm aardrijkskunde?

We hebben in de oriëntatienota ook problemen met de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen. Heel de nota is daarvan doordeesemd, maar we vinden geen eenduidige definities. Het belangrijkste is dat de meerderheid geen rechtstreekse koppeling wil van de onderwijsstructuur aan de Vlaamse kwalificatiestructuur. We vinden het geen goede zaak dat er niveaus worden gekoppeld aan de verschillende graden. De Vlaamse kwalificatiestructuur biedt een meerwaarde voor het beroepsgerichte gedeelte van een onderwijscurriculum, maar niet voor het volledige curriculum. De niveaodescriptoren zijn niet bruikbaar om een hele opleiding in het secundair onderwijs in te schalen.

We wensen minstens een debat over de invulling van de sleutelcompetenties. De tien sleutelcompetenties vinden we een goed idee. Dat moet niet worden bereikt op het einde van de tweede graad, zoals in de oriëntatienota staat. Een meerderheid vindt dat we daar de drie graden voor nodig hebben. Een meerderheid vindt ook dat er meerdere sets van eindtermen moeten zijn voor dezelfde sleutelcompetenties in plaats van één set. Zo is er bijvoorbeeld de sleutelcompetentie vreemde talen. Er moet een verschil zijn tussen iemand die Frans leert om door te stromen naar het hoger onderwijs en iemand die Frans leert om loodgieter te zijn in Brussel. Er moeten meerdere sets van eindtermen zijn, met verschillende beheersingsniveaus in functie van het leerlingenprofiel.

Wat het statuut van die sleutelcompetenties betreft, moet het gaan om inspanningsverplichtingen, geen resultaatsverbintenis. Ook hier hield een meerderheid dat standpunt aan.

Verschillende parlementsleden halen terecht aan dat de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs beter moet kunnen. In de eerste plaats is een goede informatiestroom hier noodzakelijk. De Vlor hecht daar heel veel belang aan. We pleiten voor een gedocumenteerd overgangsverslag met door de overheid opgelegde minimale en formele voorwaarden. Ook dat was het standpunt van een meerderheid.

De meerderheid wenst verder een versterking van de betekenis van het getuigschrift basisonderwijs. Dat moet echter niet worden gekoppeld aan eindtermen, zoals het in de oriëntatienota staat, maar wel aan leerplandoelen zoals het nu functioneert.

Ten slotte zijn we het er unaniem mee eens – dat is dus geen meerderheidsstandpunt – dat we aan het begin van de eerste graad geen screening voor Nederlands willen. We vinden dat het getuigschrift basisonderwijs en dat overgangsverslag voldoende informatie moeten bieden over het niveau van Nederlands voor elke leerling.

We zijn het met de minister eens dat schoolloopbaanbegeleiding zeer belangrijk is. De keuze moet niet afhankelijk zijn van het sociale milieu, maar moet wel in overleg met het sociale milieu gebeuren. De ouders moeten daar dus zeker bij betrokken worden.

De Vlor is bang dat een nieuwe structuur een nieuwe hiërarchie inhoudt. We zijn voorstander van een meer gefaseerde studiekeuze. Voor meer informatie hierover verwijs ik naar het advies dat we gegeven hebben over keuzes maken voor het hoger onderwijs. Daar vindt u een hele filosofie over de keuzebegeleiding vanaf het basisonderwijs tot het hoger onderwijs.

Een meerderheid vindt dat de differentiatie structureel moet worden verankerd. Er moeten gekleurde uren zijn voor de differentiatie in het lessenrooster. We hebben wel vragen over de haalbaarheid bij de concrete invulling van die differentiatie door de scholen.

We zijn voor attestering en flexibele trajecten, op voorwaarde dat er een duidelijk onderscheid is tussen geslaagd en niet-geslaagd. We zien een verregaande flexibilisering zoals die in het hoger onderwijs niet zitten. We zijn wel voorstander van een zekere flexibilisering, zoals een C-atteest met vrijstellingen of een A-atteest met verplichte remediëring. Een B-atteest op het einde van de eerste graad zien we niet zitten omdat dat volgens ons niet past in het concept van een brede eerste graad en een verbreding van de tweede graad. We vragen verder ook een duidelijk verband tussen de reglementering van de attestering en de onderwijsloopbaanbegeleiding.

Voor de nieuwe structuur van het secundair onderwijs willen we geen nieuw hiërarchisch systeem. We gaan niet akkoord met wat in de oriëntatienota wordt voorgesteld. We zijn voorstander van een brede eerste graad. In de tweede graad willen we brede studierichtingen, maar zonder beschotten. In de derde graad ten slotte, willen we een continuüm van richtingen, van breed en doorstromingsgericht tot specifiek en arbeidsmarktgericht.

In de eerste graad willen we een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs tot stand brengen. Er is een draagvlak voor een brede eerste graad. We willen een basispakket van twaalf vakken voor beide leerjaren. De oriëntatienota stelt een basispakket voor van dertien vakken in het eerste jaar en elf vakken in het tweede jaar. Wij stellen een basispakket voor van twaalf vakken voor beide leerjaren in de eerste graad en de mogelijkheid tot clustering van vakken. Ook dat is een meerderheidsstandpunt.

Een meerderheid vindt ook dat belangstellingsgebieden een meerwaarde hebben. Ook hier moet er mogelijkheid zijn tot clustering van vakken.

Verder vinden we dat er nog veel onduidelijkheid bestaat over de manier waarop het basispakket, de belangstellingsgebieden en de differentiatie zich tot elkaar verhouden en hoeveel pedagogische vrijheid er nog is.

We appreciëren ook sterk de idee dat het mogelijk is te remediëren in het basispakket van de eerste graad. In het huidige secundair onderwijs kan men tekorten over belangrijke vakken, bijvoorbeeld wiskunde, meeslepen tijdens zes jaren. In het nieuwe voorstel worden scholen verplicht om te remediëren op die belangrijke vakken. Dat vinden we zeer belangrijk. Het B-attest strookt verder niet met het concept van de brede eerste graad.

Het schakelblok voor leerlingen zonder getuigschrift van het basisonderwijs vinden we een goede zaak. We vinden wel dat er in uitzonderlijke gevallen vanuit de eerste graad nog een overgang mogelijk moet zijn naar het schakelblok. Dat was eveneens een meerderheidsstandpunt. Alle scholen zouden een schakelblok moeten kunnen aanbieden. De oriëntatienota stelt dat het getuigschrift van het basisonderwijs dat men na het schakelblok kan verkrijgen, aan strengere voorwaarden moet voldoen dan in het basisonderwijs. Wij klagen dat aan.

In de tweede graad is de belangrijkste factor de indeling met de domeinbrede en specialiserende richtingen. Dat staat haaks op de continuümgedachte die de Vlor aanhaalt. We hebben ook vragen bij de invulling van de verbreding, de overgangen, de vakken enzovoort.

De derde graad wordt in de oriëntatienota slechts in grote lijnen uitgetekend. We willen een spectrum van studierichtingen, variërend van doorstromings- tot arbeidsmarktgericht. We zijn voor een beperking van het aantal studierichtingen zoals wordt voorgesteld in de oriëntatienota. We willen dan wel dat de middelen die hierdoor vrijkomen opnieuw in het secundair onderwijs worden geïnvesteerd. We zijn voorstander van één diploma na zes jaar en niet van twee diploma's zoals wordt voorgesteld in de oriëntatienota. Dat is een meerderheidsstandpunt. We vinden dan wel dat niet alle richtingen mogen toeleiden naar het hoger onderwijs. Wie geen diploma haalt, moet wel een studiesanctionering krijgen die het bewijs van verworven competenties levert.

We vinden dat de voorstellen van de oriëntatienota voor de derde graad niet voldoende concreet zijn. We willen een betere afstemming tussen het civiele effect van diploma's en de arbeidsmarkt. De werkgevers zouden in hun vacatures accuraat moeten kunnen aansluiten bij wat er effectief gebeurt in het onderwijs. Wat de overgang naar het hoger onderwijs betreft, vinden we dat er weinig verandert aan de bestaande breuklijn. Het voorstel is niet transparant. We willen dat er meer duidelijkheid is over het gevolg van elke studierichting. We vinden schakeltrajecten een interessante denkpiste en we willen de mogelijkheden die de minister daarover voorstelt zelfs uitbreiden. We werken momenteel op eigen initiatief aan een advies over het profiel van de beginnende student en het studiesucces. Dat advies zou ook inspirerend kunnen werken voor de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

5. Vragen en opmerkingen van de commissieleden aan professor Roger Standaert en mevrouw Mia Douterlungne

Mevrouw Gerda Van Steenberge: Waarom zijn wij begonnen met de hervorming van het secundair onderwijs? Zou het niet logischer zijn te beginnen met de hervorming van het basisonderwijs? Jullie spreken allemaal over de differentiatie in het basisonderwijs en over de verdere ontwikkeling daarvan in het secundair onderwijs, om een vlotte overgang te garanderen. Is het dan niet logischer dat we met het basisonderwijs beginnen?

Als we in de eerste graad van het secundair onderwijs een meer algemene vorming willen, heeft dat implicaties voor de functie van de leraar. Men heeft indertijd beslist dat regenten niet langer drie, maar slechts twee vakken moesten geven. Moeten we dan ook niet meteen de lerarenopleiding herbekijken?

Mijnheer Standaert, ik vond uw uiteenzetting heel verhelderend. U sprak over een arbeidsmarktgericht modulair systeem. Ik vind dat een zeer interessante piste. Wat moet er dan echter gebeuren met de leerplicht tot achttien jaar? Als u modulair wilt werken en leerlingen al na één module aan het werk kunnen gaan, moeten die dan geen lessen meer volgen?

Mevrouw Douterlungne, ik dank u voor uw uiteenzetting. Ik weet dat uw tijd beperkt was, maar ik vond dat uw uiteenzetting op een gegeven moment een opeenstapeling van middenveldjargon was. Ik kom niet uit het middenveld, zelfs niet uit de sector van het onderwijs. Sommige zaken die u vertelde, waren daardoor voor mij onbegrijpelijk. Wat bedoelt u bijvoorbeeld als u zegt dat de Vlor geen rechtstreekse koppeling aan de Vlaamse kwalificatiestructuur wenst? U zegt ook dat de Vlor niet wenst dat het getuigschrift van het basisonderwijs nog langer wordt gelinkt aan de eindtermen, maar wel aan leerplandoelen. Wat is precies het verschil tussen eindtermen en leerplandoelen? Voor mij is dat echt middenveldjargon.

U zegt dat de Vlor geen B-attest wenst aan het einde van de eerste graad. Dat lijkt mij ook logisch, want als er slechts één algemene vorming is, kun je ook niet van richting veranderen na dat eerste jaar. Wat wenst u dan wel? C-attesten, zoals in de mediterrane landen? Of mogen die leerlingen dan toch naar het volgende jaar gaan?

Mevrouw Vera Celis: Op mijn beurt dank ik de sprekers voor hun fijne uiteenzetting.

Mijnheer Standaert, ik denk dat u zeker recht van spreken hebt. U hebt enorm veel vergelijkend werk gedaan. U bent gaan kijken hoe men dit in het buitenland probeert op te lossen. Als u vanuit het oogpunt van uw vergelijkende studie de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' van de minister bekijkt, kunt u leven met dat document als basisdocument om die hervormingen van het secundair onderwijs aan te vatten?

U hebt een zeer verhelderende uitleg gegeven over het schakelblok, het programma voor de meest kwetsbare en zwakke leerlingen in de groep. Het was me echter niet heel duidelijk of de leerlingen van het buitengewoon onderwijs daar deel van uitmaken. Of behandelt u die volledig als een aparte groep?

Mevrouw Douterlungne, ik was erg verbaasd 'geen screening Nederlands' te zien staan in uw presentatie, aangezien het basisschoolattest inhoudt dat aan die voorwaarde is voldaan. Er wordt echter regelmatig gemeld dat er basisschoolattesten worden verstrekt, terwijl er een enorme taalachterstand is. Ik verwijs dan naar de samenstelling van ons schoolpubliek, zeker in een grootstedelijke context. Ook die leerlingen zullen bij de hervormingen van het secundair onderwijs mee moeten kunnen vertrekken aan de meet. Is daarover nagedacht?

Mevrouw Kathleen Deckx: Ik dank de beide sprekers. Mevrouw Douterlungne, mijn vraag is enigszins dezelfde als die van mevrouw Celis over de taalscreening. Het is ook mij opgevallen dat u daartegen bent. Uw uitleg nu verheldert voor mij al wel een en ander. U zegt dat dit basisattest eigenlijk alles moet dekken. Ik ben het daarmee eens. Als we dat attest verstrekken, moet voldaan zijn aan de taalvereiste. Wat doet u echter met nieuwkomers? Er zal immers sprake zijn van nieuw binnengekomen leerlingen die eigenlijk naar het secundair onderwijs moeten. Zullen we die dan in het lager onderwijs ontvangen? Zullen ze daar eerst de nodige attesten moeten halen, of is er helemaal geen screening nodig?

Mijnheer Standaert, u hebt het gehad over vier types. U stelt dat ze allemaal een nadeel hebben, maar dat het vierde type dan toch het betere is. Daar is er echter het nadeel van het zwakke zelfconcept. Dat moet worden weggewerkt. Kunt u ook zeggen hoe we dat moeten aanpakken? Dat is immers sowieso een heel belangrijke factor voor een jongere. Hij moet zich zeer goed voelen in die leefomgeving of die school om te kunnen functioneren. Als jongeren achterblijven wat dat betreft, is dat een belangrijke handicap.

Mevrouw Sabine Poleyn: Mijnheer Standaert, uw analyse van die vier types aan de hand van de PISA-resultaten was interessant. U hebt echter, meen ik, niets gezegd over het tweede type, dat van het gemeenschappelijke onderwijs, met niveaugroepen. Betekent dit dan dat dit het beste type is, omdat er niets negatiefs over te zeggen valt, of moet ik dat anders interpreteren?

Mevrouw Douterlungne, natuurlijk mag een nieuwe structuur geen nieuw hiërarchisch systeem zijn. Ik ben het daarmee eens, maar hoe zullen we dat vermijden, wetend dat er steeds een dynamiek van mensen is? Er is een indeling in groepen en die krijgen al snel een hogere of lagere waardering.

De heer Paul Delva: Ik dank de beide sprekers voor de heldere uitleg.

De komende maanden zullen we enorm veel tijd doorbrengen in de commissie. We zullen praten over hervormingen. We zullen met veel mensen praten. In de beide uiteenzettingen mis ik een heel duidelijk overzicht van de voornaamste knelpunten die u vandaag ziet in het secundair onderwijs. Mevrouw Douterlungne, u hebt gesteld dat er unanimiteit is, dat u ervan overtuigd bent dat er moet worden hervormd. Ik hoor en voel dat bij iedereen in de sector, maar ik ben er vast van overtuigd dat we vanaf het begin een en ander moeten afbakenen. Als we de doelstellingen van de hervorming willen definiëren, dan moeten we weten wat we willen verhelpen. Dan komen we bij de knelpunten terecht. Kunt u en kan de heer Standaert zo schematisch mogelijk schetsen wat voor u de drie à vier knelpunten van vandaag zijn die de hervorming van het secundair onderwijs zou moeten verhelpen op het einde van het traject dat we samen zullen proberen af te leggen?

Mevrouw Khadija Zamouri: De heer Delva is me voor geweest. Er werd gevraagd of we niet eerst met het basisonderwijs kunnen beginnen. Ik vind net het omgekeerde. Ik weet niet in welke mate de sprekers het basisonderwijs als voorbeeld hebben genomen, om dat dan door te trekken naar het secundair onderwijs. In het kleuter- en basisonderwijs gebeurt er immers heel veel. Mijnheer Standaert, ik lees over uw expeditiemodel, met het flexibel groeperen, met de diversiteit in methoden. Dat is eigenlijk wat er vandaag in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel aan het gebeuren is. Kan dat strekken tot voorbeeld, of niet? Is er rekening mee gehouden dat er eigenlijk een continuïteit is?

Mevrouw Fatma Pehlivan: Ik heb een paar vragen voor de beide sprekers, maar ik ga daarbij uit van de uiteenzetting van de heer Standaert. Mijnheer Standaert, als u het hebt over de eigenheid van het onderwijs in Vlaanderen, geeft u een aantal punten. Wat zijn daarbij de minpunten en de positieve punten? Bij een hervorming van ons onderwijssysteem moeten we immers bekijken op welke punten we tekortschieten. Daarnet is het kleuteronderwijs al aangehaald. Is die verzuilde organisatie een minpunt of een positief punt, als we

de internationale vergelijking maken? Is het feit dat er sprake is van diverse richtingen en netten, waarbij het ene net sterker staat dan het andere in bepaalde richtingen, niet precies een van de knelpunten van ons onderwijs? Soms is er concurrentie tussen de netten. Zorgt dat ook niet voor een verzwakking ten opzichte van andere landen?

U hebt het ook gehad over het samen zitten na het basisonderwijs. Wat dat betreft, heb ik dezelfde bedenking. We focussen nu volledig op de hervorming van het secundair onderwijs, dus na 12 jaar. Is die twee jaar die we er dan bij zouden nemen in de hervorming, als schakel, dan een verlenging van het lager onderwijs, of begint dat secundair onderwijs na 12 jaar? Dat is niet volledig duidelijk. In sommige landen loopt het basisonderwijs tot 14 jaar. Pas dan kiest men voor een bepaalde richting. Waar horen die twee jaar bij? Is dat secundair onderwijs of het vervolg van het lager onderwijs? Afhankelijk van de keuze moeten we dan ook het lager onderwijs deels onder de loep nemen.

6. Antwoorden van professor Roger Standaert

Professor Roger Standaert: Wat moet eerst komen: de hervorming van het lager onderwijs of de hervorming van het secundair onderwijs? We moeten vertrekken van het consecutiviteitsprincipe: het tweede niveau bouwt voort op het eerste niveau, het derde niveau op het tweede en het hoger onderwijs ten slotte op het derde niveau. We moeten niet zeggen dat het lager onderwijs ‘voorbereidt’ op het secundair onderwijs. Het lager onderwijs als voorbereiding op het college? Nee. Het lager onderwijs is een volksschool, voor alle kinderen. Het secundair onderwijs moet zich daaraan aanpassen. U bent wellicht vertrouwd met het mechanisme van het doorspelen van de zwarte piet. Leraars uit de eerste graad zeggen dat de leerlingen niets meer leren in het lager onderwijs. Leraars uit de tweede graad vinden dan weer dat de leerlingen niets meer leren bij de regenten. En in het hoger onderwijs zeggen de leraars dat het secundair onderwijs niet voldoet. Dat is totaal verkeerd.

Het lager onderwijs heeft zijn eigen finaliteit. Het secundair onderwijs heeft de plicht daarop voort te bouwen. De eerste graad heeft een eigen finaliteit, waar de tweede graad op moet voortbouwen. Ook de derde graad heeft een eigen finaliteit, waar het hoger onderwijs op moet voortbouwen. Er zijn nu eindtermen in het aso voor wiskunde en natuurwetenschappen. Als je later aan de universiteit voor burgerlijk ingenieur wilt studeren, vertrekt die studie vanaf die eindtermen. Als je die eindtermen niet hebt behaald, moet je bijwerken op dat vlak. Dat is duidelijk. De leerlingen uit het secundair onderwijs die voor burgerlijk ingenieur willen studeren, moeten beseffen dat ze het niveau moeten behalen dat in die eindtermen voor wiskunde en wetenschappen staat. Dat zou al heel veel oplossen.

Ik pleit voor het consecutiviteitsprincipe. Dat betekent dat het niet nodig is om eerst het lager onderwijs te veranderen. Dat kan natuurlijk wel, maar het is niet nodig. In het decreet Basisonderwijs van 1996 werden de leerjaren en graden afgeschaft. In de praktijk wordt dat eigenlijk niet toegepast. Het lager onderwijs is zeer modern.

Ik ben wat sceptisch wanneer u zegt dat men in het lager onderwijs zoveel aan differentiatie doet. Een kind van een kennis, kon niet lezen op het einde van het eerste leerjaar en moest blijven zitten. Is dat differentiatie?

Het lager onderwijs biedt fantastisch veel mogelijkheden om te differentiëren. Die ordnings- en groeiperingsvormen gaan toch over de leerjaren heen? Een aantal methodescholen doen dat al, maar worden met een scheef oog bekeken. In principe is dat echter perfect mogelijk. Daarvoor moeten we wel wat loskomen uit het keurslijf van de indelingen in leerjaren. Organisatorisch is die indeling in leerjaren natuurlijk wel heel gemakkelijk. In deze tijd vormt die indeling echter een te groot keurslijf.

Die eerste graad is een tussenschool, een mix van lager en secundair onderwijs, een overgang. We moeten aan die overgang werken. Daar bestaan verschillende mogelijkheden

voor. We kunnen wat meer leerkrachten in de derde graad van het lager onderwijs inzetten, voor speciale modules Frans, muzische vorming, lichamelijke opvoeding enzovoort. Dat moeten dan wel generalisten zijn, geen regenten.

Ik vind wel dat we een uitzondering moeten maken voor techniek. Als we de techniek willen valoriseren, moeten we dat ook al in de lagere school doen en daar speciale leerkrachten techniek voor inzetten. We kunnen de overbelaste onderwijzers niet vragen om dat er nog bij te nemen. De didactiek van wiskunde, taal en wereldoriëntatie is enorm geëvolueerd. Het is bijna niet meer te doen om dat in drie jaar te leren. De eindtermen van Frans zijn zo zwaar geworden dat je dat niet meer aan iedereen kunt meegeven in de opleiding. Daarom pleit ik ervoor modules voor specialisatie toe te voegen aan de lerarenopleiding voor het lager onderwijs. Verder pleit ik voor een speciale lerarenopleiding voor techniek. Dat technische domein is zo breed dat je niet kunt verwachten dat alle onderwijzers de beginselen van een elektrische kringloop kennen of van een tandwielmechanisme enzovoort. Je moet die basisbeginselen in de techniek door een speciale leraar laten uitleggen.

Waarom zouden we in de eerste graad inderdaad niet teruggaan naar drie vakken per leerkracht? Waarom is men van drie naar twee vakken gegaan? Dat is toen gebeurd onder invloed van bepaalde vaklobby's. Zo vond men bijvoorbeeld dat je een leraar geschiedenis in de eerste graad niet kunt vormen als die tijdens zijn opleiding geen vier boeken geschiedenis moet leren. Het is volgens mij niet nodig om vier cursussen te behandelen. Om geschiedenis te geven aan de eerste graad, moet je in de eerste plaats veel gezond verstand hebben en vooral de geschiedenis van je eigen omgeving goed kennen. Het gaat erom kinderen van 12 tot 14 jaar zin te doen krijgen in geschiedenis. We zouden kunnen terugkeren naar een drievakkenstructuur.

Mevrouw Van Steenberge, u vroeg naar het arbeidsgerichte modulair systeem. Je kunt een modulair systeem op een klassieke manier invoeren, namelijk in een jaarsysteem: de eerste module in het eerste trimester, de tweede module in het tweede trimester enzovoort. Dat is eenvoudig en zou haalbaar zijn in de huidige structuur. Dat kan dan op die manier worden opgebouwd tot de leeftijd van 18 jaar. Er zijn echter verschillen in aantal uren per vak: een carrossier heeft minder uren nodig dan een metselaar, een metselaar heeft meer uren nodig dan een bakker enzovoort. Die modules krijgen allemaal een gewicht in aantal contacturen. In het buitenland kun je metselaar worden op anderhalf jaar tijd. Dat kan omdat het een modulair systeem is. Voor banketbakker heb je dan bijvoorbeeld vier jaar nodig – ik zeg zomaar wat. Dat verschilt allemaal. Naargelang het modulair systeem zet je daar een aantal uren op. Die uren bepaal je volgens een criterium, een weging van bijvoorbeeld het gemiddeld aantal uren dat een 16-jarige daarover doet. Ofwel werk je in een systeem tot 18 jaar en spreid je de leerstof zodanig dat ze hun 18 jaar uitzitten. Ofwel werk je modulair en bied je een nieuwe module aan wanneer de ene is afgerond, tot wanneer er aan de leerplicht tot 18 jaar is voldaan. Je zou ook culturele modules kunnen aanbieden. Zo kun je dat vullen tot 18 jaar.

Ik ben het eens met de stelling dat de koppeling van de kwalificatiestructuren niet werkt. Om dit uit te leggen, moet ik even op de technische aspecten ingaan. In feite worden drie verschillende schalen door elkaar gemengd. De EU heeft ons met een draak van een systeem opgezadeld en het Vlaams Parlement heeft daar een decreet van gemaakt. Ik heb gelukkig de vrijheid daar kritische opmerkingen over te mogen maken.

We hadden al dertig jaar een mooi systeem met vijf niveaus voor het beroepsgericht onderwijs. Dat vijfde niveau kan met het hoger beroepsonderwijs worden vergeleken. Ik neem de metsers als voorbeeld. Niveau een is een werfbediener. Niveau twee is iemand die een muurtje kan metsen. Niveau drie is iemand die fatsoenlijk kan metsen. Niveau vier is een werfleider. Niveau vijf is een ploegbaas. We kunnen dit voor elk beroep uitwerken. Dit systeem werkt goed omdat we alles kunnen waarnemen.

Tijdens de tweede fase van het Bologna-proces zijn de Dublin-descriptoren ingevoerd. Dit houdt in wat een bachelor, een master en een doctor moeten kunnen. Voor geneeskunde zal dat misschien lukken. Voor filosofen zie ik dat niet zitten. Er is besloten geen output-criterium te hanteren. In tegenstelling met een bakker die brood moet kunnen bakken, kan men niet eensluidend zeggen wat een filosoof moet kunnen. Filosofie betekent in Leuven iets anders dan in Gent.

Er zijn drie niveaus gecreëerd. Een bachelor moet iets kunnen. Een master moet wat meer kunnen. Een doctor is natuurlijk het van het. Het criterium is echter niet de output, maar de input.

De indeling hoger onderwijs verloopt eigenlijk op een zeer onschuldige manier. Het is namelijk zeer eenvoudig. Wat in Letland een bachelor wordt genoemd, wordt in Italië ook een bachelor genoemd. We noemen dat niveau zes en we zijn ervan af. Niemand kijkt nog naar de Dublin-descriptoren. Niveau zeven bestaat uit de masters. Wie een doctoraat inlevert, komt in niveau acht terecht.

Hoewel dit vrij onschuldig lijkt, wordt in feite een schaal met een andere dimensie op een schaal van output geplaatst. In de experimentele psychologie geldt dat als een doodzonde. De kern van de zaak is echter dat ook de algemene vorming hierin wordt ondergebracht. Dit betekent dat een werfbediener op hetzelfde niveau wordt geplaatst als een leerling die het lager onderwijs heeft afgewerkt. Die leerling heeft immers niveau een bereikt. Dit is absoluut niet correct.

Het leren van de tafels van vermenigvuldiging houdt in dat een leerling iets van buiten moet leren. Het oplossen van vraagstukken is wat moeilijker. Dit hoort allemaal bij niveau een. Wat in de eerste graad van het middelbaar onderwijs gebeurt, behoort tot niveau twee. Het onderscheid tussen een basis en een uitbreiding komt niet tot uiting. Dit is weer niet correct. Ik zie niet waar het eigenlijke beginpunt voor aardrijkskunde of voor geschiedenis ligt.

Het bewijs is dat op Europees niveau een eigen kwalificatiestructuur voor talen is opgesteld. Die eigen structuur, het European Common Framework of Reference for Languages, werkt goed en wordt in heel Europa toegepast.

In feite zetten we nu een didactische taxonomie voor een klasgroep met kinderen van eenzelfde leeftijd in een macrosysteem over de onderwijsstructuur. Die taxonomie omvat de didactiek om te bepalen wat in de kleuterschool, de lagere school en de eerste graad van het secundair onderwijs moet gebeuren. Er is een verschil tussen geheugenkennis, creatief denken en analytisch denken voor die verschillende niveaus. De plaatsing van die micro-taxonomie (voor de klas) in een ander macrosysteem van een onderwijsstructuur werkt niet. Het is bijna alsof – overdreven gesteld – van de drie verschillende schalen van uren, kilometers en stralingsgraad één schaal wordt gemaakt. We kunnen geen drie schalen met verschillende indelingscriteria in één schaal zetten. De Vlor zegt dat dit voor het beroepsgericht onderwijs een zegen is. Dat steun ik volkomen. De rest niet.

Wat vind ik van de oriëntatienota? Laat ik het zo zeggen: ik baseer me veeleer op de nota-Monard. Verder ga ik daar liever niet op in.

Dan was er de vraag over de eigenheid, de pluspunten, het zuilensysteem. Ik heb het al gezegd: een onderwijssysteem zit ingebakken in de cultuur van een land. Die geschiedenis zit bij ons helemaal in de structuren, de gewoonten, de geschiedenis. Die geschiedenis kunnen we niet zomaar omkeren. Die verzuiling is nu eenmaal zo gegroeid. Dat is eigen aan ons. Dat heeft nadelen en voordelen. Het nadeel is dat er sprake is van een zekere mate van concurrentie en van dubbel gebruik, tenzij men concurrentie ook goed vindt. Daarover kan worden gediscussieerd. Dat is ideologisch.

Een voordeel waarop ik echter ook wil wijzen, is dat ons onderwijs zeer sterk pedagogisch gericht is. Onze leerkrachten zijn professionals die opvoeders zijn, en gelukkig maar. Daarom scoren we ook zo hoog: onze leerkrachten kijken naar meer dan de toetsen. Gelukkig zijn er geen centrale examens. Ze hoeven daar niet op te worden afgerekend. Als er iets gebeurt in de klas, als de grootvader van een leerling is gestorven, kan de leraar besluiten het daar eens over te hebben. Anders moet hij die kinderen oppeppen voor die toetsen, want dat komt natuurlijk in de krant. Die traditie is er, en die is er gekomen door de verzuiling. Die is ontstaan door religieuze zaken, de schoolstrijd en dergelijke. Dat heeft er echter wel toe geleid dat men vroeger, om religieuze redenen, zeer veel aandacht besteedde aan waardevorming. Dat is een eigenheid die we zeer sterk hebben en die ons ook zo sterk maakt tegenover het buitenland. Onze leerkrachten hebben die gewoonten overgenomen, ook al is er secularisatie en is het allemaal niet meer zo religieus geïnspireerd. Dat zit er nog diep in: kinderen die naar school gaan, hebben een meester of jufvrouw nodig die meer doet dan alleen maar die kinderen oppeppen voor die toetsen. Dat zit er bij onze leerkrachten in en dat moeten we ook zo houden. Dat is een voordeel van de verzuiling, waarbij men uitgaat van een opvoedingsproject, en gelukkig maar: dan doen ze nog iets anders dan kinderen oppeppen voor toetsen. De geschiedenis zal wel uitwijzen hoe dat verder evolueert.

Wat zijn de knelpunten? Het eerste is dat we kinderen die uit de boot vallen, eigenlijk te weinig bieden. We hebben geen goed traject voor die 20 procent jongeren die niet schools zijn. Er moet sprake zijn van een goede schakelklas. Daar moet geld tegenaan worden gegooid, anders krijgen we dat later toch opnieuw op ons bord, met een hoop mensen die gefrustreerd zijn, criminaliteit die zich ontwikkelt enzovoort. In die klas moeten goede leerkrachten worden gezet, met een speciaal getuigschrift. Ook moet er sprake zijn van een modulair circuit voor die kinderen. Voor sommige dingen moeten ze kunnen rekenen, voor andere moeten ze kunnen lezen, maar voor andere dingen hoeft dat niet. Voor een manoeuvre hoeft men geen Engelse handleiding te lezen.

Het tweede knelpunt is dat we te veel jongeren hebben die naar het hoger onderwijs gaan. Men zegt wel dat iedereen naar het hoger onderwijs moet, maar dat moeten we nuanceren. Als je onder hoger onderwijs ook hbo verstaat, ga ik akkoord. Want die categorie van vakmensen zullen we broodnodig hebben. Maar 'iedereen bachelor'? De bachelor zal niet zomaar de soms zware klussen, die een loodgieter doet, uitvoeren. Je mag hbo voor mijn part hoger onderwijs noemen, als je je cijfers van het hoger onderwijs wilt opkrikken, maar eigenlijk is dat een goede vakvorming.

Maar er zijn dus te veel mensen in het hoger onderwijs. Men moet daar ergens een lijn trekken. Het hoger onderwijs kost veel te veel geld om iedereen daar maar in te stoppen. En al die mensen die vroeg gaan werken, moeten betalen voor al die mensen die op kosten van de ouders nog een paar jaartjes extra studeren. De ouders betalen, maar ook de belastingbetaler betaalt.

Ten derde is er de teloorgang van het tso. Dat is de grote uitdaging. Daar moeten we echt serieuze maatregelen voor nemen.

Mevrouw Irina De Knop: Mijnheer Standaert, u zegt dat we moeten investeren in schakelprojecten, omdat zo'n 20 procent van onze jongeren niet kunnen volgen. Hoe ziet u dan de verhouding met het buitengewoon onderwijs?

Professor Roger Standaert: De huidige types 8 en 1 moeten wat mij betreft niet meer in het buitengewoon onderwijs zitten. Die moeten via dit systeem kunnen worden opgevangen. Maar je hebt natuurlijk zwaardere vormen van handicaps. Het is zeer moeilijk om die in zo'n heterogene groep op te nemen. En dan moet je beslissingen nemen voor een aangepaste aanpak in het buitengewoon onderwijs. Daar zijn die jongeren soms meer bij gebaat

dan bij inclusie. Inclusie kan goed zijn als iedereen erachter staat en als de school erachter staat. Maar als de andere scholieren dat een lastpost vinden, heeft die jongere daar niets aan, ondanks het feit dat de ouders dat absoluut wilden.

Als die goed opgevangen wordt in een goede buitengewoononderwijsschool, dan zal hij ook die modules volgen. Dat modulair systeem is schitterend voor het buitengewoon onderwijs. Ik ken toevallig zo'n school. De ene haalt één module, de andere haalt er twee, een andere drie. En soms haalt er ook eens iemand alle zeven modules. Dat kan. En daar staat niet meer op dat het buitengewoon onderwijs is. Dat is gewoon een flexibele beroepsschool.

Als het echter over de zwaardere handicaps gaat, denk ik dat je specialistische behandelingen nodig hebt. En hoezeer dat ideologisch en filosofisch ook vloekt met een inclusiegedachte, ik ben van mening dat ze beter af zijn met een goed buitengewoon onderwijs. Dat is mijn persoonlijke mening.

Mevrouw Khadija Zamouri: Er bestaat naast deeltijds onderwijs ook zoiets als leertijd. De categorie die u net vernoemd hebt, die kinderen die uit de boot vallen, zijn vaak kinderen of jongeren die een beetje schoolmoe zijn, bij wie het schoolsysteem niet goed past enzovoort. Het deeltijds onderwijs is dus ook geen goede oplossing, omdat het een onderwijsstelsel blijft. Leertijd daarentegen is wel zeer interessant, omdat je maar één dag vorming en opleiding krijgt en vier dagen ergens gaat werken. Ik denk dat dat meer motiverend is dan deeltijds of buitengewoon onderwijs, waar je nog altijd in dat systeem zit.

Dat is volgens mij de oplossing voor jongeren die er volledig uit vallen. Ik heb echter de indruk dat leertijd momenteel stiefmoederlijk behandeld wordt.

In de commissievergadering van deze ochtend stond er een vraag om uitleg gepland van de heer Bouckaert over het leercontract. Die vraag werd uitgesteld, maar ik kijk er enorm naar uit. Ik denk dat het leercontract een enorm potentieel heeft voor jongeren die totaal geen zin meer hebben in de school. De uitstroom is trouwens ongelooflijk: 80 procent van de jongeren geraakt aan een job.

Professor Roger Standaert: Ik wil dat toch even relativeren. Er is heel veel uitval. Diegenen die het hele traject doorlopen, hebben allemaal werk. Bij het stelsel van het leercontract is er echter heel veel uitval in het begin. Een eerste probleem is dat het moeilijk is om goede leermeesters te vinden die vlot met die jongeren kunnen omgaan. Een tweede probleem is dat zij dan slechts één dag naar school komen en dan samen zitten in een heterogene groep: bakkers, metselaars, carrossiers enzovoort. Zij krijgen allemaal dezelfde algemene vorming in groepen van 30 of 35 leerlingen. Doordat slechts weinigen gemotiveerd zijn, loopt de leerkracht dan de muren op. Die leerkrachten zijn meestal ook niet gediplomeerd. Iedereen mag daar lesgeven. Vaak zijn dat mensen die wat bijverdienen. Ze verdienen ook minder dan in het onderwijs. Dat zijn toch wel negatieve kanten van dat leercontract.

In de meeste landen wordt de beroepsvorming ook op die manier opgevat, in Duitsland, Engeland, Schotland enzovoort. Wij doen dat enkel met bakkers, metselaars enzovoort, maar in Duitsland doet men dat ook in de industrie, bij fabrieken. Daar zie ik ook voor ons potentieel. Die fabrieken krijgen wat subsidies omdat ze die leerlingen opvangen. De leerlingen verdienen zo wat geld en krijgen een betere leerschool dan in een schoolse context. We zouden dat hier ook moeten uitbreiden naar een industrieel leercontract. Ik vind echter niet dat je dat in het onderwijs moet plaatsen en er vanuit een soort ideologie een diploma secundair onderwijs aan moet koppelen.

Mevrouw Khadija Zamouri: Hebt u niet de indruk dat het onderwijs die leerlingen systematisch liever binnen het onderwijscircuit houdt door ze via het CLB toch te oriënteren

naar het buitengewoon onderwijs, in plaats van hen erop te wijzen dat er ook nog iets anders bestaat?

Professor Roger Standaert: Die vraag durf ik zo niet te beantwoorden. Daarvoor zou ik eerst wat cijfers moeten inkijken. Ik denk dat het eerder een soort losgeslagen, overdreven ideologie is dat iedereen via dat onderwijssysteem een diploma moet kunnen halen. Je zou ook op een andere manier een getuigschrift kunnen aanbieden, bijvoorbeeld via het doorlopen van een aantal modules. Of je dat nu in een deeltijds systeem of in het onderwijs, bij Siemens, in Singapore of in Rwanda behaalt, maakt niet uit: zolang je het bewijs maar hebt.

Mevrouw Kathleen Helsen: Ik ben het nog niet volledig eens met uw inbreng over de hervorming van het basisonderwijs, gekoppeld aan de hervorming van het secundair onderwijs. U stelt zelf dat het secundair onderwijs zich moet aanpassen aan het basisonderwijs en dat het niet nodig is daar een aantal zaken onder de loep te nemen.

We stellen echter vast dat in het basisonderwijs niet iedereen de mogelijkheid heeft om binnen die zes jaren de eindmeet te halen die de meeste kinderen – gelukkig – wel halen. Een aantal leerlingen – vooral vanaf het vierde leerjaar – zijn op de sukkel en bouwen ook de eerste demotivatie op omdat ze geen gepast leertraject aangeboden krijgen dat inspeelt op de noden en behoeften die zij wel hebben.

Ik vind het een probleem dat wij in de derde graad van het basisonderwijs niet voortbouwen op wat zij wel kunnen en zo vermijden dat zij gedemotiveerd raken. Het is ook jammer dat zij dat leerproces niet wat trager kunnen voltooien en in de eerste graad van het secundair onderwijs via een apart traject wat basiskennis onder de knie kunnen krijgen, zodat ze nadien wel kunnen doorstromen naar de tweede en derde graad. Meestal stromen zij door naar een beroepsopleiding waar zij een vak leren en heel goede vakmensen worden. Zij sukkelen al in de derde graad van het basisonderwijs. U zegt zelf ook dat we vanuit de overheid een kader hebben gecreëerd voor het basisonderwijs dat heel veel mogelijkheden biedt. Zo biedt het perfect de mogelijkheid om op een zeer moderne, vernieuwde wijze aan de slag te gaan. Toch gebeurt dat niet overal. De kansen die er zijn, worden niet volledig benut.

De overheid moet werk maken van de aansluiting vanuit de derde graad basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs voor die specifieke groep leerlingen. Zo kunnen ook die kinderen continu en op een positieve manier evolueren, zonder dat ze eerst mislukkingen moeten ervaren en opstapelen, om dan een aangepast leertraject te volgen in de eerste graad.

Professor Roger Standaert: Ik heb geprobeerd dat probleem op te lossen door vanaf het vijfde jaar die schakelklas in te voeren. Maar zet je die in de lagere school of in het secundair onderwijs? Ik ben daar zelf nog niet uit. Aangezien je daar de eindtermen van de lagere school nastreeft, lijkt het profiel van onderwijzers met een DHOS-cursus mij ideaal voor die schakelklassen. Die DHOS-cursussen bestaan al en worden door goede leerkrachten gevolgd. Daar krijgen zij ook wat loon voor. Je zou bijvoorbeeld kunnen toestaan dat die leerkrachten dat regelvrij aanpakken. Je moet op de professionaliteit van die mensen kunnen rekenen. Als je hun vraagt om dat op te lossen, zullen zij naar oplossingen zoeken. Als je hun dat echter allemaal voorschrijft, komt daar relatief weinig uit de bus.

Je zou kunnen discussiëren over het feit of je die klassen in het lager onderwijs of het secundair onderwijs invoert, maar het liefst zie ik daar onderwijzers voor de klas staan die een speciale cursus hebben gevolgd.

7. Antwoorden van de dames Mia Douterlungne en Patrice Caremans (Vlor)

Mevrouw Mia Douterlungne: U vraagt waarom we niet zouden kunnen beginnen met de hervorming van het basisonderwijs. Het advies zoals het voorligt, is ook bekeken door de Raad Basisonderwijs. Als u het in detail zult lezen, zult u ook de bekommernis van de Raad Basisonderwijs vinden, die pleit voor extra zorg en differentiatie voor kinderen die dreigen het getuigschrift basisonderwijs niet te behalen. Die bekommernis wordt echter niet in detail uitgewerkt.

De Raad Basisonderwijs heeft zich vooral toegespitst op de vraag hoe we een goede overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs kunnen maken. Hij wil er zeker voor zorgen dat een getuigschrift de garantie is dat men kan instromen in de eerste graad. Hij wil ook dat het gedocumenteerd overgangsverslag heel scrupuleus wordt opgesteld. In dat overgangsverslag moet heel duidelijk staan hoe ver het kind staat wat taalbeheersing betreft. Dat zou dan die screening van het Nederlands moeten vervangen.

Mevrouw Van Steenberge, u zei dat mijn uiteenzetting een opeenstapeling van middenveldjargon is. De Vlor bestaat niet alleen uit onderwijsnetten en vakbonden, maar ook uit sociale partners, ouders, scholieren, het CLB enzovoort. Zij proberen allemaal hun bekommernissen mee te geven.

De Vlaamse kwalificatiestructuur is hier als voorbeeld aangehaald. Daar hebben de onderwijsmensen en de sociale partners heel hard over gediscussieerd. De sociale partners zijn van mening dat een Vlaamse kwalificatiestructuur op een onderwijsstructuur kan worden geënt. De onderwijspartners en de andere organisaties die dit opvolgen, volgen die redenering niet. Zij zijn, zoals de heer Standaert al heeft uiteengezet, van mening dat dit niet kan.

Wat de eindtermen en de leerplandoelen betreft, krijgen leerlingen nu een getuigschrift op basis van de leerplandoelen. De onderwijspartners willen dat zo houden. De eindtermen zijn minimumdoelen voor populaties. Scholen worden hier op afgerekend. Individuen worden hier niet op beoordeeld. Kinderen worden afgerekend op de leerplandoelen. Het is de bedoeling dit systeem te behouden. Sommige mensen noemen dit middenveldjargon. Dit is het jargon van de onderwijswereld. De onderwijswereld wil niets veranderen dat al goed werkt.

In de voorliggende oriëntatienota wordt niet voor een B-attest gekozen. Dit zou immers een hiërarchie in de tweede graad tot gevolg hebben. Er wordt gekozen voor A-attesten en C-attesten. Om toch in een zekere flexibiliteit te voorzien, zijn er ook A-attesten met een verplichte remediëring en C-attesten met vrijstellingen.

Het continuüm zorgt ervoor dat richtingen niet langer hoger of lager worden gewaardeerd. Mevrouw Caremans zal hier nog wat dieper op ingaan. Hier is in elk geval lang over gediscussieerd.

Wat de drie of vier pijnpunten betreft, wil ik tot slot nog mijn eigen interpretatie van alle discussies naar voren brengen. Iedereen wil van het watervalstelsel af. Algemeen genomen is het de bedoeling tot betere of positievere trajecten doorheen het secundair onderwijs te komen. Dit moet gelden voor iedereen en bijgevolg ook voor de kinderen die uit de boot vallen. Ook de kloof tussen de best presterenden en de slecht presterenden moet kleiner worden. Daarnaast is het ook belangrijk dat het fenomeen van de ongekwalificeerde uitstroom uit het secundair onderwijs verdwijnt.

Globaal genomen, is het de bedoeling voor iedereen in het secundair onderwijs in betere en positievere trajecten te voorzien. Zo vat ik het alvast samen.

Mevrouw Caremans zal nu ingaan op de vraag wat in verband met taal met nieuwkomers moet gebeuren. Is er geen nood aan een screening? Creëren we, zelfs met dat continuüm, toch geen hiërarchisch systeem?

Mevrouw Patrice Caremans, directeur bij de Vlor: Wat de anderstalige nieuwkomers betreft, denk ik niet dat een screening de oplossing zou zijn. De minister spreekt in zijn oriëntatienota niet over de anderstalige nieuwkomers. In ons advies geven we dan ook aan dat dit een van de lacunes in de oriëntatienota is.

Dit systeem is eigen aan het secundair onderwijs. Er is nu een taalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers. Dit punt wordt in de oriëntatienota van de minister evenwel niet aangeraakt. We hebben daar dan ook geen advies over uitgebracht. We hebben enkel gemeld dat dit een grote lacune in de nota is.

We willen een hiërarchie tussen de verschillende studierichtingen vermijden. Zoals de heer Standaert en de heer Monard al hebben gesteld, is dit niet louter een kwestie van structuren. Het gaat ook om het draagvlak. Alle mensen die in het onderwijs werken, raken stilaan van de afschaffing van die hiërarchie overtuigd. Dat is de manier waarop we moeten werken. Met enkel structuren zullen we er niet komen. Het komt erop aan de leerkrachten te professionaliseren en bij de leerkrachten en de ouders een draagvlak te creëren. We moeten tevens, zoals hier al meermaals is verklaard, de intrinsieke waarde en het belang van de techniek blijven benadrukken. Dit lijkt me, naast een herstructurering of de invoering van nieuwe structuren, een zeer belangrijke opdracht.

Mevrouw Goedele Vermeiren: Ik wil nog even op de screening voor nieuwkomers terugkomen. Volgens mevrouw Caremans is dit een lacune in de oriëntatienota en vormt een screening geen oplossing. Aangezien die nieuwe leerlingen er in de tweede graad bij komen, is de vraag natuurlijk of zij dan wel een oplossing kent.

Mevrouw Patrice Caremans: Momenteel worden die jongeren in het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers opgevangen. Dat blijft zo.

Mevrouw Fatma Pehlivan: Wat die screening voor het Nederlands betreft, gaat het niet alleen over anderstalige nieuwkomers. Zij zitten immers al in die onthaalklassen. Ik denk dat dit eerder is bedoeld voor andere kinderen. Nu doet men bijvoorbeeld in het kleuteronderwijs een taaltoets. Het gaat dan over 220 halve dagen. Ik denk dat dit eerder is bedoeld voor kinderen in het zesde leerjaar die het Nederlands niet als moedertaal hebben en die taal nog altijd niet volledig beheersen maar toch de overgang kunnen maken naar het secundair onderwijs. Het is mogelijk dat ze hun eindtermen hebben behaald, maar het niveau van het Nederlands is nog altijd niet wat het zou moeten zijn.

Mevrouw Patrice Caremans: In die oriëntatienota is die screening vooral daarvoor bedoeld. Bij onze partners vond die screening echter geen genade. Men vindt dat een screening mogelijk is. Als een secundaire school haar binnenkomende populatie wil screenen op de kennis van het Nederlands en daar ook een remediëringstraject aan wil verbinden, dan zegt men niet dat die school dat niet mag doen. Men vindt echter dat men dat ook niet kan verplichten.

Mevrouw Fatma Pehlivan: Daar ben ik het mee eens

Mevrouw Goedele Vermeiren: Mijnheer Standaert, wij hebben hier nu vergelijkingen gemaakt met het buitenland. Ik vraag me nu af of ons Vlaams onderwijs dat toch zo goed is, soms ook als voorbeeld wordt gebruikt in het buitenland.

Professor Roger Standaert: Wij maken veel te weinig reclame voor ons onderwijs in het buitenland. Wallonië en Vlaanderen worden altijd samen genomen. Daarnaast vertalen

wij geen belangrijke teksten in het Engels. De Engelsen zijn ook voortdurend met vernieuwing bezig. Zij gaan naar Nederland en vinden dat Nederland dat heel goed doet. Ik durf gerust te zeggen dat wij het zeker even goed doen, maar de Engelsen komen nooit bij ons. Wij doen te weinig aan public relations voor ons onderwijs. Een belangrijk boek van professor Wielemans 'Voorbij het individu' is een boek van wereldniveau, maar het is nooit buiten Vlaanderen geraakt. Zo'n boek zou in het Engels vertaald moeten worden. Hetzelfde geldt voor een befaamd boek van professor Elchardus van wereldniveau dat nu waarschijnlijk ergens bij De Slegte ligt. Wij maken te weinig reclame voor de zaken waar wij goed in zijn.

Vele economische bedrijven en expats komen naar hier onder meer omdat er hier goed onderwijs is. Laten we dat dan ook gebruiken voor economische toestanden en zeggen dat Vlaanderen economisch interessant is omdat de kinderen er goed onderwijs kunnen volgen. Er zou best wat gewerkt mogen worden aan goede reclame voor ons onderwijs.

De voorzitter: Ik rond de zitting van vandaag af. Ik dank alle sprekers voor hun inbreng. We hebben vandaag een sterke input gekregen van de drie sprekers. We zullen daar de volgende weken op voortbouwen.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

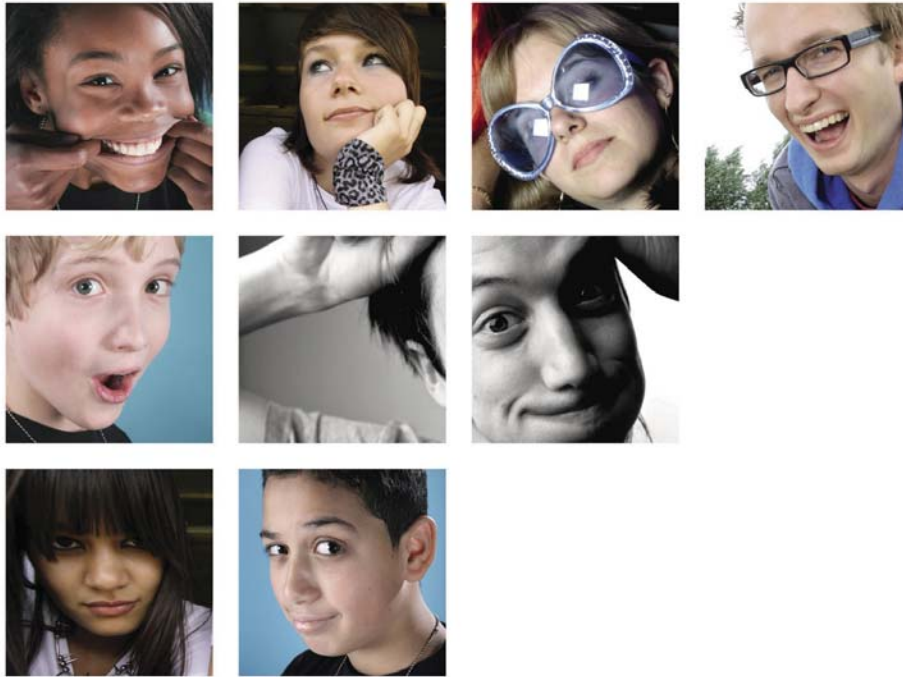
Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
buso	buitengewoon secundair onderwijs
CLB	centra voor leerlingenbegeleiding
DHOS	Diploma Hoger Opvoedkundige Studiën
hbo	hoger beroepsonderwijs
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PISA	Programme for International Student Assessment
TALIS	Teaching And Learning International Survey
tso	technisch secundair onderwijs
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VLHORA	Vlaamse Hogescholenraad
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
vso	vernieuwd secundair onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

BIJLAGE:

Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs



mensen doen schitteren

EERSTE ORIËNTATIENOTA HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS

Pascal Smet
Vlaams Minister van Onderwijs,
Jeugd, Gelijke kansen en Brussel

September 2010

1 WOORD VOORAF

Het onderwijs leert onze jongeren deel te nemen aan de samenleving en geeft hen de mogelijkheid om zich te ontwikkelen tot sterke en rijke persoonlijkheden. Die samenleving verandert voortdurend en dus moet ons onderwijs de maatschappelijke evoluties op de voet volgen en - waar mogelijk - hierop anticiperen. Ons huidige secundair onderwijs vervult deze rol al vrij goed, maar een aantal knelpunten moet dringend worden aangepakt, zoals het relatief hoog aantal zittenblijvers, te veel jongeren die het onderwijs verlaten zonder kwalificatie en het grote verschil in de leerresultaten van de best en de minder presterende jongeren. Dit zijn hardnekkige knelpunten die we alleen kunnen oplossen als ons onderwijs voldoende kansrijk is voor alle leerlingen.

Het handhaven van ons – naar internationale standaarden - hoogstaand secundair onderwijs en het doorbreken van de spiraal van ongelijkheid zijn uitdagingen voor de toekomst. Alle jongeren, ongeacht hun situatie en achtergrond, moeten zich zover mogelijk kunnen ontplooiën en hun talenten maximaal kunnen ontwikkelen. Gelijke kansen realiseren, het speerpunt van mijn onderwijsbeleid, betekent niet dat de investeringen in wie minder mogelijkheden heeft, ten koste mag gaan van wie er meer heeft. Gelijke kansen betekent: zoveel mogelijk halen uit elk kind en elke jongere.

Om dit mogelijk te maken, dringt een hervorming van het secundair onderwijs zich op. Deze eerste oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' geeft alvast een aantal aanzetten in de richting van een meer kansrijk, kwaliteitsvol en competentieontwikkeland onderwijs. Een onderwijs dat uitdagend en aantrekkelijk is voor al onze jongeren.

Deze eerste oriëntatienota vormt een cruciale stap in een proces dat al tijdens de vorige legislatuur is opgestart. De commissie Monard kreeg de opdracht om voorstellen te formuleren voor de hervorming van het secundair onderwijs. De visienota die de commissie in april 2009 afleverde, heeft een aantal nieuwe ideeën op de agenda gezet. Samen met het bijhorende advies van de Vlaamse Onderwijsraad was dit één van de inspiratiebronnen voor deze nota. In het regeerakkoord voor deze legislatuur is de hervorming van het secundair onderwijs als één van de kernpunten opgenomen.

In deze eerste oriëntatienota heb ik een aantal krijtlijnen voor deze omvangrijke hervorming uitgetekend, maar de weg is nog lang. Deze publicatie moet in de komende maanden de basis en inspiratiebron vormen voor verder debat dat draagvlak moet vinden voor verdere beleidskeuzes. De hervorming van het secundair onderwijs kan enkel slagen als iedereen er zijn schouders onder zet en zijn verantwoordelijkheid opneemt. Een partnerschap in de goede traditie zoals we die in onderwijs kennen, samen met de onderwijsverstrekkers, vakorganisaties, ouder- en leerlingenverenigingen, leerkrachten- en directieverenigingen, het brede middenveld en de overheid is mijn streefdoel. Ik reken dan ook op ieders kritische

en constructieve medewerking. Want school maak je samen, door te luisteren en door te handelen!

Alvast veel lees- en reflectieplezier.

Pascal Smet

Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel

2 INHOUDSTAFEL

1	WOORD VOORAF.....	40
2	INHOUDSTAFEL.....	42
3	WAAROM HERVORMEN WE HET SECUNDAIR ONDERWIJS?	44
3.1	Een wereld in evolutie.....	44
3.2	Sterkte-zwakte analyse	45
3.2.1	Overgang basisonderwijs – secundair onderwijs.....	45
3.2.2	Kansrijk onderwijs	45
3.2.3	Studiekeuze en schoolloopbaan	46
3.2.4	Welbevinden	47
3.2.5	Uitstroom en kwalificaties	49
3.2.6	Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers	49
3.3	Nieuwe inzichten over leren en nieuwe vormen van leren	50
3.3.1	Grote paardenkracht met beperkte sturing.....	50
3.3.2	Nieuwe vormen van leren	51
3.3.3	Digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren	52
4	KRIJTLIJNEN VOOR DE HERVORMING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	53
4.1	De missie van het secundair onderwijs.....	53
4.2	Algemene uitgangspunten van de hervorming secundair onderwijs	53
4.2.1	Werken aan competenties als motor van innovatie.....	53
a.	Wat bedoelen we met competenties?.....	54
b.	Welke soorten competenties onderscheiden we?	55
	Sleutelcompetenties.....	56
	Persoonlijke competenties.....	58
	Sociale competenties.....	58
	Beroepscompetenties.....	59
	Wetenschappelijke competenties.....	59
c.	Wat is de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen?.....	59
d.	Wat met de leerplannen en de vakken van het secundair onderwijs?	61
4.2.2	Een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs	61
a.	Informatiedoorstroom	61
b.	Betekenis van het getuigschrift basisonderwijs versterken	62
c.	Een screening voor Nederlands bij de start van het SO.....	62
4.2.3	Structurele aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding.....	63
a.	Leerlingen meer keuzebekwaam maken	63
b.	Een gefaseerde studiekeuze structureel inbouwen.....	64
	Verlaten van de onderwijsvormen, maar behouden van de gradenstructuur.....	64
	Een breed algemeen vormende eerste graad.....	64
	Een verbrede tweede graad	64
	Een duidelijk kwalificerende derde graad	65
c.	Oog voor differentiëring.....	65
d.	Attestering en flexibele trajecten	66
e.	Een goed opvolgingssysteem van de leerlingen is cruciaal	67

5	EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	69
5.1	Algemene uitgangspunten voor een nieuwe structuur.....	69
5.2	Structuur en inhoud van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad	70
5.2.1	De structuur van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad.....	70
a.	Het basispakket	70
b.	De belangstellingsgebieden	71
c.	Het differentiatiepakket.....	72
5.2.2	Competentieontwikkeling in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad	72
5.2.3	Attestering in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad.....	73
5.3	Structuur en inhoud van het schakelblok	73
5.3.1	Structuur van het schakelblok.....	73
5.3.2	Competentieontwikkeling in het schakelblok.....	74
a.	Via screening tot aangepaste doelen en leertrajecten	74
b.	De competenties en vakken van het schakelblok	74
5.3.3	Uitstroom en attestering in het schakelblok.....	75
5.4	Structuur en inhoud van de tweede graad	75
5.4.1	De structuur van de tweede graad.....	75
5.4.2	De competentieontwikkeling in de tweede graad.....	77
a.	Domeinbrede studierichtingen	77
b.	Specialiserende studierichtingen binnen een domein.....	78
5.4.3	Attestering en overgangen in de tweede graad	78
5.4.4	Werkpleklers in alle arbeidsmarktgerichte richtingen	79
5.5	Structuur en inhoud van de derde graad	80
5.5.1	Structuur van de derde graad	80
5.5.2	Competentieontwikkeling in de derde graad	80
5.5.3	Attestering en overgangen in de derde graad	81
5.6	Na de derde graad.....	81
5.6.1	Opstap naar de arbeidsmarkt	82
5.6.2	Overgang naar verdere studies.....	82
6	NOG UIT TE WERKEN HOOFDSTUKKEN EN BELENDENDE PERCELEN	83
7	TIMING VAN DE WERKZAAMHEDEN	84
8	SAMENVATTING	85
9	BIBLIOGRAFIE	87
10	LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN	90
11	LIJST VAN AFKORTINGEN.....	91
12	BEGRIPPENLIJST.....	92
13	BIJLAGEN	94

3 WAAROM HERVORMEN WE HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

3.1 Een wereld in evolutie

Terecht verwachten we dat het onderwijs rekening houdt met de maatschappelijke context waarvan het deel uitmaakt en dat het jongeren leert maatschappelijke ontwikkelingen te herkennen, te begrijpen, met elkaar te verbinden, er op in te spelen, erover kritisch te reflecteren en te verwerken in hun eigen leven.

De meest ingrijpende evoluties van de laatste jaren en decennia zijn genoegzaam bekend. De globalisering heeft geleid tot een expansieve wereldeconomie waarin grote industriële en financiële groepen de hoofdrol spelen. Via investerings- en productieverhuivingen hebben ze een groeiende impact op de sociale, economische, politieke en ecologische toestand van individuele landen. De groeiende wereldbevolking en de zich ontwikkelende economieën resulteren in een bijkomende druk op beschikbare grondstoffen, landbouwgronden en watervoorraden. De klimaatverandering en de dreigende uitputting van natuurlijke grondstoffen en energiebronnen hebben de zoektocht naar alternatieve energiebronnen, en de hiervoor noodzakelijke technologische innovaties gestimuleerd. Het platteland suburbaniseert en de grote steden krijgen een steeds groter internationaal, meertalig en multicultureel karakter. Dit werkt mee in de hand dat steden steeds meer bruisende knooppunten worden van culturele, wetenschappelijke, economische en innovatieve ontwikkeling. We mogen daarbij echter de grote economische en sociale uitdagingen eigen aan grootsteden niet uit het oog verliezen. Armoedejaarboeken leren ons dat de armoedecijfers jaar na jaar stijgen, net als de kloof tussen arm en rijk. De arbeidsmarkt vraagt meer flexibiliteit en aanpassingsvermogen van haar werknemers en kent daarnaast een sterke dualisering met een groeiende kloof tussen kennisintensieve en goedbetaalde banen enerzijds en laaggekwalificeerde en laagbetaalde jobs anderzijds. De digitalisering heeft zo een explosie van informatie of kennis veroorzaakt dat de term ‘kennissamenleving’ steeds meer ingeburgerd is geraakt. Uit de overvloed aan informatie relevante kennis distilleren, opslaan en verwerken, bereid zijn om opgedane kennis te delen en nieuwe kennis te bedenken, kunnen onderscheiden of informatie gemanipuleerd is of niet, ... wordt daardoor steeds meer onontbeerlijk voor een groter wordende groep mensen. Een boeiend kader voor nieuwe kansen en ontwikkelingen.

Op Europees niveau wil de EU 2020-strategie een antwoord bieden op de hoger geformuleerde uitdagingen. Deze lange termijn strategie moet ervoor zorgen dat de Europese economie zich ontwikkelt tot een concurrentiekrachtige, sociale en groene markteconomie. Meer concreet wil de EU2020-strategie bewerkstelligen dat de EU zich omvormt tot een op kennis, innovatie en duurzaamheid gebaseerde economie met aandacht voor kansengelijkheid, sociale cohesie en inclusie. In deze prioriteiten krijgen onderwijs en vorming een centrale rol. Onderwijs en vorming moeten er namelijk voor zorgen dat jongeren worden uitgerust met de nodige (nieuwe) kennis en vaardigheden om de geformuleerde uitdagingen aan te gaan.

In Vlaanderen vinden we vergelijkbare maatschappelijke doelstellingen terug in het plan ‘Vlaanderen in Actie’ (ViA). Dit actieplan wil van Vlaanderen tegen 2020 een Europese

topregio maken (Pact 2020). In het ontwikkelen van de hiervoor essentiële talenten en competenties is onderwijs volgens dit Pact onmisbaar¹.

3.2 Sterkte-zwakte analyse

Ons secundair onderwijs heeft heel wat sterke punten. Het spreekt voor zich dat we deze bij een hervorming moeten koesteren. Doch kunnen we niet ontkennen dat het Vlaamse secundair onderwijs ook een aantal belangrijke werkpunten kent. De hervorming moet er voor zorgen dat een groot aantal van deze zwakkere punten worden weggewerkt of op zijn minst verzacht. De commissie Monard heeft in haar visienota al een uitgebreide analyse gemaakt van de sterktes en de werkpunten van het secundair onderwijs². We gaan deze oefening niet opnieuw doen, maar lichten er hier een aantal belangrijke uitdagingen uit.

3.2.1 Overgang basisonderwijs – secundair onderwijs

De overgang van de lagere naar de secundaire school is een echte mijlpaal in een onderwijsloopbaan. Heel wat kinderen maken deze overstap zonder noemenswaardige problemen. Voor deze leerlingen biedt 'de grote school' nieuwe kansen en uitdagingen. Voor anderen is het echter een struikelblok. Zij ervaren een aanzienlijke breuk tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Zowel op het vlak van leerinhouden als op het didactisch en zorgvlak is er effectief een groot verschil tussen beide onderwijsniveaus. De leerling komt terecht in een andere omgeving en moet zich aanpassen aan nieuwe structuren, andere werkvormen en onbekende verwachtingen vanuit de school. Dit vraagt veel aanpassingsvermogen en dat op een moment dat het kind of de jongere zelf ontwikkelingspsychologisch ingrijpende veranderingen ondergaat (zie rubriek 3.3).

3.2.2 Kansrijk onderwijs

De kennisverwerving van onze jongeren is uitstekend. De resultaten van de verschillende PISA-onderzoeken³ tonen aan dat onze 15-jarigen in vergelijking met heel wat andere landen hoge toppen scheren voor wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid. Deze toppositie willen we zeker behouden.

Diezelfde PISA-onderzoeken geven echter ook aan dat er bijna nergens in Europa zulke grote verschillen zijn tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen. De schrijnendste vaststelling in deze context is het verband met het sociaal milieu waarin de jongeren opgroeien⁴. Het onderwijs slaagt er nog steeds niet in daarvan de effecten weg te werken, integendeel zelfs, in vele gevallen versterkt het die nog. Het sociale milieu blijkt in grote mate bepalend te zijn voor de onderwijsvorm waarin de jongere belandt en de schoolse vertraging die hij of zij oploopt.

¹ Vlaamse Overheid. Vlaanderen in Actie. Doorbraken 2020. 2009, Brussel.

² Commissie Monard, Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs, 2009, Brussel, p.48-76.

³ PISA (Programme for International Student Assessment) is een driejaarlijkse internationale studie van de OESO, die de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test. In elke cyclus onderzoekt men dezelfde drie domeinen : leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.

⁴ De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L. Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003, Gent 2004. De Meyer, I., Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA2006, 2007, Gent.

Jongeren uit lagere sociale milieus lopen meer vertraging op en komen vaker terecht in het bso, het buitengewoon onderwijs, het deeltijds onderwijs of het tso⁵. Een recent wetenschappelijk onderzoek naar de oriënteringspraktijk bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs bevestigt deze tendens: ouders die behoren tot de hogere sociale milieus geven vaker aan te zullen kiezen voor de A-stroom in de eerste graad dan ouders die behoren tot lagere sociale groepen. Men stelt ook vast dat leerlingen van wie de moeder laag opgeleid is, in grotere mate voor de eerder praktijkgerichte opties binnen de A-stroom opteren dan leerlingen van wie de moeder hoog opgeleid is – los van hun prestaties⁶.

3.2.3 Studiekeuze en schoolloopbaan

Over het zogenaamde "watervalstelsel" in het secundair onderwijs is al veel gezegd en geschreven. Hiermee verwijst men naar het fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het gewoon secundair onderwijs '(te) hoog mikken'; leerlingen proberen eerst 'zwaardere studierichtingen' en zakken vervolgens, al dan niet gecombineerd met zittenblijven, naar 'lichtere studierichtingen' af. Dit cascade-effect kan zich zowel binnen een onderwijsvorm voordoen (van de ene studierichting naar de andere) als tussen onderwijsvormen. Wat onder 'zwaardere' en 'lichtere' onderwijsvormen en studierichtingen wordt begrepen, houdt echter niet alleen verband met het leerprogramma, maar ook met de status die aan die opleidingen maatschappelijk wordt toegekend. Meestal wordt daarbij de theoretische boven de technische studierichting geplaatst en de technische boven de beroepsstudierichting. De waterval kan in dat opzicht beschouwd worden als een indicatie van het onterechte verschil in maatschappelijke appreciatie voor de verschillende onderwijsvormen.

Zowel het sociaal milieu als de maatschappelijke appreciatie voor de onderwijsvormen blijken in grote mate de studiekeuze van leerlingen te bepalen. Dit terwijl het talent en de interesse van de jongere de doorslaggevende factoren zouden moeten zijn. Los van de sociale overwegingen die je aan deze vaststelling kan verbinden, betekent dit ook dat leerlingen weinig kansen krijgen om hun talenten te ontdekken en keuzebekwaamheid te ontwikkelen. Wetenschappelijk onderzoek ter begeleiding van het SOHO project⁷ wijst echter duidelijk op het belang van aandacht voor keuzebegeleiding en keuzebekwaamheid met het oog op zelfontwikkeling en succes in de verdere schoolloopbaan. Scholen moeten daarbij rekening houden met het ontwikkelingsprofiel van hun leerlingen. Ze mogen niet uit het oog verliezen dat de keuzeproces anders verloopt afhankelijk van de onderwijsvorm (waarvan de keuze op zich al is beïnvloed door het sociaal milieu, zie rubriek 3.2.2), het al dan niet hebben van schoolse vertraging en het geslacht. Bovendien heeft een positieve

⁵ Groenez, S., Van den Brande K. & Nicaise, I. Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens, Leuven, 2003, p. 23-40.

⁶ Boone, S. & Van Houtte, M. Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. 2010. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 07.02).

⁷ SOHO staat voor 'overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs'. Het was een project in de scholen van de Mechelse regio tijdens vier schooljaren van 2002-2003 tot 2005-2006..De scholen in Mechelen kregen extra middelen om voor de secundaire scholen begeleidingsstrategieën en modellen voor efficiëntere begeleiding uit te werken. Tegelijk was het hun opdracht om problemen te inventariseren en een duidelijke taakomschrijving voor alle actoren uit te schrijven.

houding van zowel directie als leerkrachten tegenover studiekeuzebegeleiding een positief effect op de ontwikkeling van het keuzeprofiel van leerlingen⁸.

De huidige 3X2 structuur creëert in theorie de mogelijkheid tot een gefaseerde studiekeuze waarbij leerlingen zich geleidelijk aan kunnen specialiseren. In de praktijk worden leerlingen echter al snel in een bepaald traject vastgezet. De 1^{ste} graad, in theorie een brede, algemeen vormende graad, valt uiteen in diverse basisopties en beroepenvelden die bepalend zijn voor de verdere schoolloopbaan. De oriëntatie naar de A of B stroom bij het begin van het 1^e jaar is al even beslissend voor de toekomst. Waar 1B oorspronkelijk o.a. is opgezet als brugjaar naar de A stroom, lijkt dit in de praktijk immers voor weinig leerlingen te lukken. Onderzoek leert dat gemiddeld slechts 3% van de leerlingen in 1B erin slaagt naar 1A over te stappen⁹.

De 2^{de} en de 3^{de} graad worden dan weer gekenmerkt door een enorme hoeveelheid aan studierichtingen, waarbij het niet altijd duidelijk is wat de verschillen zijn in inhoud en finaliteit. Een transparanter studieaanbod zou het ontwikkelen van keuzebekwaamheid ongetwijfeld bevorderen.

3.2.4 Welbevinden

In deze rubriek schetsen we de bevindingen uit onderzoeken die diverse aspecten van welbevinden belichten. Het is mogelijk dat zich een wederzijdse beïnvloeding voordoet tussen deze facetten, maar dit is niet noodzakelijk het geval.

Onderzoek¹⁰ heeft uitgewezen dat de leerlingen zich over het algemeen goed voelen op school. Het is echter opvallend dat er een significant verband is met de leeftijd van de leerlingen. Hun welbevinden is het hoogst op elf- en twaalfjarige leeftijd. In de tweede graad en in het bijzonder in het vierde jaar secundair onderwijs, kennen deze cijfers een sterke daling, om dan naar het einde van de opleiding opnieuw te stijgen. Uit een schooleffectiviteitsonderzoek van 2001 blijkt evenzeer dat de overgang van de eerste naar de tweede graad een kritisch moment is, zowel op het vlak van welbevinden als leerprestaties¹¹. Eveneens frappant is dat het welbevinden van de leerlingen varieert naargelang de onderwijsvorm die ze volgen. Leerlingen van het kso blijken zich beter te voelen in vergelijking met leerlingen van de andere onderwijsvormen. Bij aso leerlingen stelt men een hoger welbevinden vast dan bij leerlingen uit bso en tso. Beide hier vermelde onderzoeken geven ook inzicht in de uiteenlopende factoren die het welbevinden kunnen beïnvloeden, zowel op klas- als op schoolniveau. Dit leert ons dat we aspecten als een positief schoolklimaat, voldoende inspraakmogelijkheden en het stimuleren van de

⁸ Van Esbroeck, R. & Lacante M. Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid, 2008, In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

⁹ Janssen, R., De Fraine, B., Verschaffel, L., Janssens, D., Rymenans, R., Van Damme, J. Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs, 2008. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.00) en databankanalyses Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009.

¹⁰ Engels, N. Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. 2001, Welwijs, 12 (3), 28-33.

¹¹ Van Damme, J. Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. 2001. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.02).

intrinsieke leermotivatie niet uit het oog mogen verliezen (zie rubriek 3.2.6). Dit betekent ook dat we de stem van de leerlingen zelf ernstig moeten nemen. Dat een recente enquête van de Vlaamse Scholierenkoepel, afgenomen bij vierduizend scholieren, uitwijst dat leerlingen de school doorgaans saai vinden, moet alle betrokkenen ertoe aanzetten de school aangener en boeiender te proberen maken.

Het aantal meldingen van leerlingen met problematische afwezigheden stijgt jaar na jaar. Dit betekent niet noodzakelijk dat het aantal spijbelaars toeneemt. Het wijst er in elk geval op dat scholen hun problematische leerlingen sneller melden aan het ministerie van Onderwijs en Vorming. Op dit moment bedraagt het percentage regelmatig spijbelende leerlingen ongeveer 1% van de totale schoolpopulatie. Op zich valt dit cijfer nog mee. De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn echter aanzienlijk. In het voltijds onderwijs zijn het vooral het kso en het bso die met dit probleem geconfronteerd worden. Ook in het deeltijds onderwijs is het probleem behoorlijk groot. Opmerkelijk is dat ongeveer 85% van de leerlingen die als problematisch afwezig gemeld staan, één of meerdere jaren zijn blijven zitten¹².

Al vroeg in de onderwijsloopbaan wordt in Vlaanderen gebruik gemaakt van het systeem van zittenblijven. Ongeveer 4% van onze kleuters doet de derde kleuterklas over, 7% blijft zitten in het eerste leerjaar en nog eens 4% doet het tweede leerjaar opnieuw. Hoewel het aantal zittenblijvers daarna afneemt, heeft aan het einde van het zesde leerjaar ongeveer één leerling op vijf schoolse vertraging. Dit is een cijfer dat vrij hoog ligt in vergelijking met de andere OESO-landen. De opgelopen vertraging in het basisonderwijs heeft uiteraard implicaties voor de percentages schoolse vertraging in het secundair onderwijs. In het schooljaar 2008-2009 had in het eerste jaar van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs iets meer dan 20% van de leerlingen vertraging. Dit percentage liep op tot 35% in de derde graad. Het aso telt procentueel de minste leerlingen met vertraging, gevolgd door het tso en het kso. In het bso zitten relatief de meeste leerlingen met vertraging. In het eerste jaar van de tweede graad bso had in het schooljaar 2008-2009 iets meer dan 61% van de leerlingen vertraging¹³. Uit deze cijfers blijkt dat zittenblijven een courante praktijk is. Onderzoekers in binnen- en buitenland stellen de effectiviteit van zittenblijven echter in vraag. In Vlaanderen worden in het Schoolloopbanen in het Basisonderwijs-project ongeveer 4000 Vlaamse leerlingen gevolgd van bij de start van de derde kleuterklas (schooljaar 2002-2003) tot het einde van het basisonderwijs. Daarbij wordt o.a. nagegaan wat de effecten zijn van zittenblijven in het eerste leerjaar van het lager onderwijs op de verdere ontwikkeling van de leerlingen. De resultaten stemmen tot nadenken. Leerlingen die zijn blijven zitten, gaan om te beginnen met minder plezier naar school. Bovendien presteren zij over het algemeen zwakker, kunnen ze minder goed zelfstandig werken, en verlaten ze, eerder dan gelijkaardige zwakke leerlingen die normaal zijn doorgestroomd, het onderwijs zonder kwalificatie¹⁴.

¹² Spijbelrapport, Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³ Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2008-2009, 180-181.

¹⁴ Goos, M., Belfi, B., Lamote, C. & Van Damme, J. Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit? 2010. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant onderzoek'.

Fenomenen als schoolmoeheid, laag welbevinden, zittenblijven, spijbelen,... worden regelmatig in verband gebracht met het watervalstelsel (zie rubriek 3.2.3). Hoewel de waterval deze processen zeker kan beïnvloeden, moeten ook andere factoren in rekening worden gebracht. Zo wijst zowel Brits als Vlaams cultuursociologisch onderzoek op de impact van de culturele specificiteit van de respectieve onderwijsvormen¹⁵. In het bso neemt deze de vorm aan van een subcultuur waarvan de normen en waarden haaks staan op de schoolse cultuur van de middenklasse. Deze subcultuur laat zich kenmerken door bepaalde muziekvoorkeuren en mediapreferenties, aangevuld met gevoelens van achterstelling en houdingen als autoritarisme, politiek cynisme, ethnocentrisme en utilitair individualisme. De door deze jongeren ervaren ongelijkheid resulteert op deze manier in een bijna structureel verzet tegen schoolse waarden en normen.

3.2.5 Uitstroom en kwalificaties

Zowat 85% van onze jongeren behalen een diploma of het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs. Naar internationale maatstaven scoren we daarmee uitzonderlijk goed. Echter, het feit dat ongeveer 15% van onze jongeren geen kwalificatie behalen, noodzaakt een extra inspanning.

Een recente studie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen toont aan dat het aantal jongeren dat de school zonder diploma verlaat, toeneemt van 12 % in 2002 tot 14,5 % in 2007¹⁶. Verschillende factoren liggen aan de basis van het vroegtijdig schoolverlaten: er is – ook hier – invloed van de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, er zijn de effecten van migratie, er is een gendereffect (jongens verlaten vaker de school zonder diploma dan meisjes), leerstoornissen en persoonlijke problemen kunnen belemmerend werken, en een problematische schoolloopbaan (waterval, zittenblijven, spijbelen, schoolmoeheid,...) is in veel gevallen een voorafspiegeling van vroegtijdig schoolverlaten¹⁷.

3.2.6 Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

De school vervult een unieke sociale rol in onze samenleving. Het is immers de enige plaats waar jongeren, ondanks hun verschillende sociale, culturele,... afkomst bereikt en samengehouden kunnen worden. Dit verklaart meteen het belang van een brede vorming, waarbij jongeren worden opgeleid tot kritische en verantwoordelijke burgers.

Eén specifiek aspect hiervan betreft de mate waarin onze jongeren in staat zijn democratisch burgerschap op te nemen. We weiden kort uit over dit punt in het kader van deze sterkte-zwakke analyse omdat recent onderzoek voor het eerst de mogelijkheid biedt om Vlaamse

¹⁵ Willis, P. *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*, 1977, Westmead, Farnborough, Hants, England, Saxon House en Pelleriaux, K. *Demotie en burgerschap*, 2001, VUBPress, Brussel.

¹⁶ Van Landeghem, G., Goos M., Van Damme J., *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, Steunpunt SSL, Leuven, 2010.

¹⁷ Glorieux, I., Jegers M., 'Wie herkanst?' Sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap. 2009, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.06).

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer Y., 'Wit krijt schrijft beter'. Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld., Garant, Antwerpen, 2006.

leerlingen op dit vlak te vergelijken met jongeren uit andere landen en regio's¹⁸. Uit de voorlopige bevindingen van dit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat we het globaal genomen niet goed doen. Op kennisvlak zetten onze leerlingen nog betrekkelijk goede scores neer, maar qua attitudes neemt Vlaanderen in de landenvergelijking eerder lage posities in. Zo blijken Vlaamse jongeren zich amper voor politiek te interesseren, discussiëren ze weinig over politieke en sociale kwesties in hun vrije tijd, schatten ze de eigen capaciteiten om politiek te begrijpen en eraan deel te nemen laag in en verwachten ze in de toekomst weinig betrokken te raken in vormen van burgerschapsparticipatie¹⁹. Deze resultaten stemmen dus zeker tot nadenken, vooral wat mogelijke verklaringen en oplossingen betreft. We wachten hiervoor verdere internationale en Vlaamse analyses af.

Wat ons hierbij in elk geval kan inspireren, is de reeds meermaals bevestigde stelling dat de school kan gelden als een oefenterrein voor burgerschapswaarden. Als leerlingen het schoolklimaat als democratisch ervaren, heeft dit een positief effect op hun houding ten opzichte van democratische waarden²⁰. De actieve betrokkenheid van leerlingen bij wat zich op school afspeelt, heeft daarnaast nog een ander, niet onbelangrijk positief effect: het bevordert het welbevinden, het leerplezier, de schoolmotivatie en de kansen op zelfontplooiing²¹.

3.3 Nieuwe inzichten over leren en nieuwe vormen van leren

In rubriek 3.1 hebben we reeds gewezen op de snelle technologische en wetenschappelijke ontwikkelingen van de laatste decennia. Sommige van deze ontwikkelingen hebben een aanzienlijke impact op zowel de organisatie als de inhoud van leren.

3.3.1 Grote paardenkracht met beperkte sturing

Het laatste decennium hebben baanbrekende ontwikkelingen in de neurologie en in het hersenonderzoek onze kennis over de werking van de hersenen sterk doen toenemen. Niet alleen is duidelijker geworden hoe het brein zich ontwikkelt vanaf de geboorte, ook het raadsel inzake de rol van de hersenen in het verwerven van competenties als lezen en rekenen is voor een stuk ontrafeld.

Eén van de waardevolste vaststellingen in dit verband is de kneedbaarheid van het brein. De hersenen zijn levenslang ontvankelijk voor nieuwe informatie en ervaringen. Er zijn echter

¹⁸ Het betreft hier de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), een internationaal vergelijkend onderzoek naar de mate waarin jongeren in staat zijn democratisch burgerschap op te nemen. Het ICCS onderzoek wordt georganiseerd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, een onafhankelijke internationale organisatie voor beleidsrelevant onderzoek over onderwijs. In Vlaanderen werden ongeveer 3000 leerlingen van het tweede leerjaar van het secundair onderwijs bevestigd.

¹⁹ Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., First Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study, 2010.

²⁰ Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., Roggemans, L. Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. 2008, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.01).

²¹ De Groof S., Elchardus, M. Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. 2003, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.01)

zogenaamde 'gevoelige periodes' waarin de ontvankelijkheid van de hersenen voor bepaalde vormen van leren extra groot is. Het aanleren van een taal gebeurt bijvoorbeeld best al van op jonge leeftijd. Deze eenvoudige vaststellingen op zich zijn echter niet voldoende. Om ten volle te kunnen inspelen op zowel de kneedbaarheid van het brein als de 'gevoelige periodes', is de leeromgeving cruciaal. De kwaliteit van de sociale omgeving en interacties van een kind, de voeding, fysieke beweging, voldoende slaap,... al deze elementen hebben een impact op de ontwikkeling van het brein en bijgevolg op de effectiviteit van onderwijs²².

Dat de puberteit ontwikkelingspsychologisch een ingrijpende periode is, wordt ondertussen algemeen aanvaard. Dit is nu ook bevestigd via hersenonderzoek. Jongeren hebben op dat moment een goed ontwikkelde cognitieve capaciteit, maar zijn emotioneel nog zeer onvolwassen. In een OESO CERI²³-rapport spreekt men in dit verband over 'grote paardenkracht, maar een beperkte sturing'²⁴. Dit betekent volgens de onderzoekers niet noodzakelijk dat alle belangrijke beslissingen moeten worden uitgesteld tot de volwassenheid is bereikt. Deze vaststellingen pleiten er wel voor om keuzes met definitieve implicaties (zoals bijvoorbeeld een bepalende studiekeuze) zoveel mogelijk te vermijden.

3.3.2 Nieuwe vormen van leren

In rubriek 3.1 hebben we er al op gewezen dat de evoluties waaraan onze samenleving onderhevig is, nieuwe eisen stellen aan ons onderwijs. De laatste jaren zijn heel wat publicaties verschenen over 'competenties voor de 21^e eeuw'. De nadruk ligt daarbij frequent op zaken als kritisch denken, communicatie, ondernemerschap, zelfsturing, digitale geletterdheid en mediawijsheid. In rubriek 4.2.1 komen we hierop terug. In het kielzog van dit competentiedebat kwam de vraag naar nieuwe vormen van leren. Innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën staan daarmee volop in de belangstelling.

Sommige auteurs zien projectwerk en leren dat vertrekt vanuit reële problemen als dé sleutel tot een succesvolle implementatie van 'competenties voor de 21^e eeuw'.²⁵ Vaak wordt dit gezien in combinatie met het gebruik van digitale leeromgevingen. Onderzoek heeft aangetoond dat digitale leeromgevingen in het bijzonder geschikt zijn voor het leren toepassen van vaardigheden van een 'hogere' orde: organisatie, kritische analyse, probleemoplossend denken en de creatie van nieuwe kennis en informatie²⁶. E-leren kan het onderwijs flexibeler maken door het leren los te koppelen van tijd en ruimte. Dit kan bijvoorbeeld nuttig zijn voor kinderen die langdurig ziek zijn of leerlingen met functiebeperkingen. E-leren kan op die manier de mogelijkheden tot meer gedifferentieerde leerwegen en trajecten uitbreiden, om uit en opnieuw in het onderwijs te stappen en om verder te bouwen op eerdere kwalificaties²⁷.

²² Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007, OESO CERI.

²³ CERI is de afkorting van Centre for Educational Research and Innovation. Deze afdeling binnen de OESO houdt zich specifiek bezig met onderzoek naar onderwijsbeleid en –praktijk en de invloed van nieuwe technologieën en ontwikkelingen op onderwijssystemen.

²⁴ Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007, OESO CERI.

²⁵ Trilling, B. & Fadel, C., 21st Century skills. Learning for life in our times. 2009. John Wiley & Sons, San Francisco.

²⁶ 21st Century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries, 2009, OESO.

²⁷ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Onderzoek over het leren heeft uitgewezen dat mensen nieuwe kennis en begrippen opbouwen op basis van wat ze al kennen en kunnen. Deze vaststelling duidt op het belang van zelfregulering in een leerproces of met andere woorden de mogelijkheid om zelf op een actieve manier het leren te kunnen sturen en organiseren²⁸. Digitale toepassingen zoals discussiefora, weblogs en games kunnen het participatief en leerling-gecentreerd leerproces bevorderen²⁹. Het hoger geciteerde OESO-onderzoek benadrukt in dit verband eveneens dat leerlingen de ruimte moeten krijgen om kennis in diverse contexten te kunnen toepassen en hierover te reflecteren³⁰. Dit bevordert immers het bevatten van complexe concepten, een niet onbelangrijk gegeven in de context van de maatschappelijke evoluties zoals geschetst in rubriek 3.1.

3.3.3 Digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren

Kinderen en jongeren groeien momenteel op in een multimediale wereld waarin informatie- en communicatietechnologie alomtegenwoordig is. De huidige toepassingsmogelijkheden van mobiele communicatie, digitale media en data en de massaal beschikbare informatie waren een aantal decennia geleden nog ondenkbaar³¹. Waar informatie en communicatie in het verleden bovendien bijna uitsluitend talig waren, zijn ze nu ook audiovisueel of multimediaal. Woord, (audio)visueel beeld en geluid treden daarbij voortdurend in interactie.

Jongeren gaan bijzonder vlot om met deze andere en nieuwe manieren van informatie verwerven en verwerken, communiceren en creëren. Dit betekent echter niet dat zij automatisch in staat zijn bewust, doordacht en kritisch om te springen met de massale input van beelden, de manipulatie van communicatiestrategieën, het omzetten van informatie in kennis, ... Volgens diverse onderzoeken schiet ons - nog steeds verbaal-talige dominante – onderwijs onmiskenbaar tekort op dit vlak³². Nochtans zijn deze competenties essentieel voor het functioneren in onze huidige samenleving.

²⁸ 21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments, 2009, OESO CERI.

²⁹ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

³⁰ 21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments, 2009, OESO CERI.

³¹ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

³² Goegebuer, A. Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs, 2004, IAK; Wauters R., Van Hulle, J., Audiovisueel onderwijs: de knop omdraaien, 2006-2007.

4 KRIJTLIJNEN VOOR DE HERVORMING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

4.1 De missie van het secundair onderwijs

De analyse in hoofdstuk 3 toont aan dat het Vlaamse secundair onderwijs meer dan ooit voor de uitdaging staat om alle leerlingen, zowel de zwakkere als de sterkere, zo ver mogelijk te brengen in de ontwikkeling van hun kennis, vaardigheden en attitudes. Zo mag de achtergrond van jongeren uit de sociaal-cultureel zwakkere milieus de ontwikkeling van hun aanwezige talenten niet verhinderen. Net voor deze jongeren moet de school de kansrijke en stimulerende omgeving zijn die ze thuis missen. Daarnaast is het even essentieel dat ook de sterkere leerlingen uitgedaagd worden. De Vlaamse samenleving mag terecht hoge en realistische verwachtingen koesteren inzake onderwijsprestaties, want ze heeft mensen nodig die schitteren.

Om deze ambitieuze doelstellingen te kunnen realiseren, stellen we de volgende missie voor het secundair onderwijs voorop:

Het Vlaamse secundair onderwijs moet er voor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.

4.2 Algemene uitgangspunten van de hervorming secundair onderwijs

Om de missie van het secundair onderwijs in Vlaanderen nog beter te kunnen realiseren, formuleren we hier de uitgangspunten die de rode draad vormen doorheen de voorstellen in deze oriëntatienota.

4.2.1 Werken aan competenties als motor van innovatie

Ons onderwijs moet jongeren de competenties bijbrengen om adequaat te handelen in de complexe situaties waarin ze terecht komen, zowel in hun persoonlijk leven, tijdens het werk als bij het leren. De school moet hen competent maken om de kwaliteit van hun leven en van het samenleven met anderen te verbeteren, om te leren en te blijven leren en om aan het werk te gaan en te blijven werken.

Om hun kansen op verdere ontwikkeling te verzekeren, hebben kinderen en jongeren een breed gamma aan kennis, vaardigheden en attitudes nodig die niet alleen in al deze verschillende situaties en omstandigheden kunnen ingezet worden, maar er ook voor zorgen dat hun kansen op verdere ontwikkeling gevrijwaard worden. *“Ongelijkheid van kansen op ontwikkeling is immers een wezenlijke oorzaak voor de ongelijkheid tussen burgers als zij volwassen zijn, zowel wat betreft hun werk als wat betreft hun culturele ontplooiing.”*³³.

Deze vorm van ontwikkeling omschrijven we als **“competentieontwikkeling”**. Gelet op de belangrijke maatschappelijke opdracht op vlak van competentieontwikkeling voor ons

³³ Jacques Delors, Nijmegen, 16 maart 2010.

Vlaamse onderwijs, kiezen we voor ons toekomstige secundair onderwijs dan ook resoluut voor “**competentieontwikkelen onderwijs**”.

We maken deze keuze niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten. Competentieontwikkelen onderwijs versterkt bijvoorbeeld de mogelijkheid dat leerlingen het eigen leren in handen nemen. Vanuit de traditie waarbij het secundair onderwijs opvoeding en onderricht succesvol combineert en vanuit nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen willen we op deze manier de brede opdracht van het secundair onderwijs verder versterken³⁴.

In de volgende hoofdstukken gaan we dieper in op dat competentieontwikkelen onderwijs en wordt het verband gelegd tussen competenties enerzijds en kwalificaties, eindtermen, vakken en leerplannen anderzijds.

a. Wat bedoelen we met competenties?

*Competenties worden gedefinieerd als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten*³⁵. Dit wil zeggen dat niet alleen **kennis**, alleen **vaardigheden** of alleen **attitudes** belangrijk zijn, maar dat deze verschillende componenten van een competentie duidelijk en evenwichtig aan bod moeten komen. De onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes binnen een competentie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, spelen op elkaar in en ondersteunen elkaar. Om vaardig te zijn heb je kennis nodig, maar je hebt ook de juiste attitudes nodig om deze vaardigheid op een correcte en verantwoorde manier toe te passen.

Verder is het ook belangrijk dat die kennis, vaardigheden en attitudes op een gerichte en gepaste wijze kan gebruiken bij bepaalde maatschappelijke activiteiten (bv. in het persoonlijke leven, voor het werk ...). Dit noemen we de **context** waarin een competentie kan worden ingezet. Ten slotte kan eenzelfde competentie toegepast worden met verschillende gradaties in **verantwoordelijkheid** en **autonomie**. Verantwoordelijkheid is de opdracht ervoor te zorgen dat iets goed functioneert en de bereidheid om daarvan rekenschap af te leggen. Autonomie is de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen.

Wanneer we het hebben over competenties, dan bedoelen we het samengaan van die zes componenten: kennis, vaardigheden, attitudes, context, verantwoordelijkheid en autonomie. Deze zes componenten bepalen ook de complexiteit van een competentie. Die is afhankelijk van de uitgebreidheid en de moeilijkheidsgraad van de onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes, de hoeveelheid contexten waarbinnen ze moet worden toegepast en de mate van autonomie en verantwoordelijkheid die verondersteld wordt.

Hieronder geven we een voorbeeld van de verschillende niveaus van complexiteit van een competentie, namelijk de “*digitale competentie*”:

³⁴ Verschillende internationale organisaties (Europese Raad en Commissie, Unesco, OESO en Cedefop) ondersteunen het uitgangspunt van een brede rol voor onderwijs en wijzen op het belang van het ontwikkelen van competenties, vooral dan van sleutelcompetenties (zie verder). De manier waarop zij dit doen, is terug te vinden in bijlage 1.

³⁵ Decreet betreffende de kwalificatiestructuur, art 2,6°.

Wiskundige competenties				
competentie	Toenemende mate van complexiteit → ...			
Tabellen en grafieken hanteren	Numerieke gegevens, al dan niet voorgesteld in een eenvoudige tabel en/of grafiek lezen en interpreteren.	Numerieke gegevens voorgesteld in een tabel en/of grafiek lezen en interpreteren.	Diverse grafische voorstellingen van data-sets herkennen.	Numerieke gegevens ordenen in een tabel en voorstellen door een grafiek of diagram en een verantwoorde keuze maken tussen verschillende voorstellingswijzen voor reeksen gegevens.

Tabel 1: Voorbeeld van de verschillende niveaus binnen een competentie die door een leerling doorheen het leerproces kan verworven worden.

b. Welke soorten competenties onderscheiden we?

We onderscheiden verschillende soorten competenties. Dit onderscheid maken we op basis van de context of de maatschappelijke activiteit waarin ze hoofdzakelijk worden ingezet.

Op basis van de context onderscheiden we vier soorten competenties:

- competenties die iedere jongere moet verwerven om te kunnen functioneren in zijn persoonlijk leven (**persoonlijke competenties**);
- competenties om zijn rol als burger in een samenleving te kunnen opnemen (**sociale competenties**);
- competenties nodig voor het uitoefenen van een beroep (**beroepscompetenties**);
- competenties voor het succesvol volgen van het hoger onderwijs (**wetenschappelijke competenties**).

Al deze competenties staan uiteraard niet op zichzelf maar zijn nauw met elkaar verbonden en kunnen in onderlinge combinaties worden ingezet in meerdere contexten. Zo kan de digitale competentie zowel een sociale competentie zijn als een beroepscompetentie, naargelang deze competentie wordt ingezet om bv. te communiceren met vrienden via een sociale netwerksite, dan wel om een nota met grafieken te maken voor een presentatie op het werk.

Binnen elke soort competentie maken we nog een onderscheid op basis van de complexiteit om te bepalen of het **slutelcompetenties** betreft, dan wel louter contextgebonden competenties.

Sleutelcompetenties

“Sleutelcompetenties zijn competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk”³⁶. Het gaat dus over een aantal elementaire competenties die we in ons secundair onderwijs aan leerlingen moeten meegeven omdat zij een minimale vereiste zijn om te kunnen functioneren in onze samenleving.

Sleutelcompetenties moeten voldoen aan twee belangrijke criteria waarmee ze zich onderscheiden van de andere soorten competenties:

- Het zijn competenties die iedereen nodig heeft bij alle mogelijke maatschappelijke activiteiten of contexten, dus zowel in het persoonlijke en sociale leven, als bij het leren en werken.
- Het zijn competenties die een basisniveau van complexiteit veronderstellen. Zo heeft iedereen nood aan een aantal wiskundige competenties om te kunnen functioneren in de samenleving. Deze wiskundige competenties beschouwen we dan ook als sleutelcompetenties. De wiskundige competenties waarover een ingenieur moet beschikken om een brug te bouwen, zijn echter geen sleutelcompetenties meer, maar beschouwen we naargelang de context als beroeps- of wetenschappelijke competenties. Het onderscheid wordt gemaakt op basis van de veronderstelde complexiteit van de wiskundige competenties.

Omdat sleutelcompetenties essentieel zijn om als burger te kunnen functioneren in de samenleving, is het noodzakelijk dat elke leerling op het einde van de tweede graad er in voldoende mate over beschikt (zie ook rubriek 5.4.1). De selectie en definitie ervan moeten dan ook met de grootste zorgvuldigheid gebeuren.

De lijst van acht sleutelcompetenties die de Europese Commissie opstelde is ons vertrekpunt. Het gaat over volgende sleutelcompetenties³⁷:

- Competenties voor communicatie in de moedertaal
- Competenties voor communicatie in vreemde talen
- Wiskundige competenties, competenties in exacte wetenschappen en technologie
- Digitale competenties

³⁶ Europese aanbeveling over sleutelcompetenties voor leven lang leren.

³⁷ Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren. PB L 394 van 30.12.2006, 10-18. Voor de definitie van elke sleutelcompetentie zie bijlage 2.

- Leercompetenties
- Sociale en burgerschapscompetenties
- Initiatief en ondernemerschapcompetenties
- Competenties voor cultureel bewustzijn

Aan deze lijst voegen we een aantal aspecten toe en leggen we extra accenten. Dit gebeurt op basis van opties uit het verleden, traditionele klemtonen in ons Vlaamse onderwijs of keuzes die we voor de toekomst willen maken. Aan de competenties met betrekking tot 'initiatief en ondernemerschap' voegen we 'creativiteit' toe.

Wat de sociale en burgerschapscompetenties betreft, zullen we rekening houden met de analyse van de Vlaamse resultaten op de ICCS studie (zie rubriek 3.2.6). Daarnaast willen we een extra accent leggen op het interculturele. Kennis over de eigen en andere culturen en hun wederzijdse beïnvloeding, vaardig zijn in het omgaan met die diversiteit en bereid zijn te reflecteren over het eigen handelen en denken en dat van anderen, zijn immers essentieel en onmisbaar in de huidige samenleving.

De competenties 'cultureel bewustzijn' vullen we aan met de competenties 'culturele expressie'. Deze competenties zullen worden ingevuld op basis van de stappen die op dat vlak de laatste jaren al zijn gezet. Eerder dan de verschillende kunstvormen als geïsoleerde uitingen te behandelen, schuiven we – zoals in de nieuwe vakoverschrijvende eindtermen voor het secundair onderwijs³⁸ – een meer geïntegreerde benadering naar voren met ruime aandacht voor de culturele context. Concreet betekent dit dat we jongeren willen leren oog te hebben voor het artistieke in hun leefwereld, de schoonheid die hen omringt en de verschillende expressievormen die men hiervoor kan aanwenden.

Wanneer we de set aan Europese sleutelcompetenties ten slotte vergelijken met de nieuwe vakoverschrijvende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, dan ontbreken er nog sleutelcompetenties op het vlak van duurzame ontwikkeling enerzijds en mentaal en lichamelijk welbevinden anderzijds. Beide thema's winnen niet alleen internationaal maatschappelijk aan belang (zie rubriek 3.1), maar kunnen ook steunen op een groeiend draagvlak binnen het Vlaamse onderwijs. Daarnaast zullen we bij de verdere concrete uitwerking van de sleutelcompetenties in het curriculum voldoende rekening moeten houden met de impact van de digitalisering en beeldcultuur (zie rubriek 3.3.3).

We voorzien dus voor ons toekomstige secundair onderwijs in **tien soorten sleutelcompetenties** die essentieel zijn om te kunnen functioneren in onze samenleving en daarom dienen bereikt te worden door alle leerlingen op het einde van de tweede graad:

- Competenties voor communicatie in de moedertaal
- Competenties voor communicatie in vreemde talen

³⁸ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijvende eindtermen voor het secundair onderwijs. 2009, Brussel.

- Wiskundige competenties, competenties in exacte wetenschappen en technologie
- Digitale competenties
- Leercompetenties
- Sociale en burgerschapscompetenties
- Initiatief, creativiteit en ondernemerschapcompetenties
- Competenties voor cultureel bewustzijn en culturele expressie
- Competenties voor duurzame ontwikkeling
- Competenties voor mentaal en lichamelijk welbevinden

Deze lijst geeft enkel een thematische afbakening weer van welke competenties als sleutelcompetenties moeten beschouwd worden. Zoals hierboven vermeld, kennen alle competenties verschillende niveaus van complexiteit. Bij de vertaling van deze tien soorten competenties naar het onderwijscurriculum zullen we dus nog moeten bepalen welk niveau van complexiteit leerlingen op het einde van de tweede graad van die sleutelcompetenties moeten verwerven. Of met andere woorden, vanaf welk niveau we de betreffende competenties invullen als sociale, persoonlijke, beroeps- of wetenschappelijke competenties afhankelijk van het domein of de studierichting die de leerling volgt (zie rubriek 5.4.1).

Persoonlijke competenties

Persoonlijke competenties laten iemand toe om op persoonlijk vlak te functioneren. Ze omvatten o.a. zelfsturing, zelfstandig leren en het kunnen bepalen van de eigen doelen.

Onder zelfsturing verstaan we dat mensen hun eigen tijd organiseren en zich aanpassen aan veranderende of nieuwe situaties. Zelfstandig leren is het vermogen om tekorten in eigen kennis en vaardigheden op te sporen en ze op eigen initiatief bij te schaven. Het is eveneens het vermogen en de zin om een leven lang te leren. Het kunnen bepalen van de eigen doelen is het vermogen tot het bepalen, plannen en behalen van persoonlijke doelstellingen.

Persoonlijke competenties veronderstellen ook dat men een idee heeft van de eigen identiteit en zich bewust is van de eigen rol in een groep.

Sociale competenties

Sociale competenties zijn nodig om op een gepaste wijze te kunnen omgaan met anderen en om verschillende sociale rollen (het gezin, de vriendenkring, het beroepsleven, het verenigingsleven, het maatschappelijk leven, ...) te kunnen opnemen.

De sociale competenties omvatten sociale intelligentie (kennis en denkprocessen over zichzelf, de ander en de interactie met de ander), sociale vaardigheden (verworven gedragssequenties en gedragsrepertoire), sociale gevoelens (beïnvloeden het verloop van de

interactie en het zelfbeeld) en sociale waardeoriëntaties (wat wil men bereiken in interacties en doelen/uitkomsten die men hierbij nastreeft). Hierbij worden de eigen belangen en die van anderen afgewogen.

Beroepscompetenties

Beroepscompetenties zijn de competenties die iemand nodig heeft om efficiënt en bekwaam in een professionele context of op de werkvloer te kunnen handelen³⁹. Ze worden beschreven in een beroepscompetentieprofiel en geven de verwachtingen van de arbeidsmarkt weer. Beroepscompetenties variëren volgens het beroep of de sector waarin ze moeten toegepast worden.

Toch is het niet zo dat de beroepscompetenties enkel kunnen ingezet worden voor één specifiek beroep of in één bepaalde sector. Zo zijn sommige beroepen (bv. proces operator) niet sectorgebonden. Andere beroepen hebben dan weer een brede gemeenschappelijke stam aan competenties die aangevuld worden met beroepsgerichte sectorspecifieke competenties (bv. tandartsassistent en huisartsassistent).

Wetenschappelijke competenties

Wetenschappelijke competenties zijn nodig om succesvol te studeren in het hoger onderwijs. Ze beantwoorden aan de verwachtingen van het hoger onderwijs ten aanzien van instromende studenten. Ze kunnen worden afgeleid van een wetenschapsdomein en omvatten dan niet alleen de inhoud van dat wetenschapsdomein maar ook het kritisch en probleemoplossend kunnen denken en de analyse en synthese van en reflectie over de verspreiding van wetenschappelijke ideeën.

Zoals bij beroepscompetenties is het ook bij de wetenschappelijke competenties belangrijk om toekomstgericht te werken en rekening te houden met ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs en de wijze waarop aan wetenschapsvergaring en verspreiding wordt gedaan.

c. Wat is de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen⁴⁰?

De verschillende soorten competenties vormen het nieuwe referentiekader voor het curriculum van het secundair onderwijs. Maar de competenties staan niet op zichzelf. Enerzijds maken ze deel uit van kwalificaties, anderzijds krijgen de competenties een vertaling naar eindtermen. In deze rubriek verduidelijken we de relatie tussen de competenties als referentiekader en de vertaling naar (onderwijs)kwalificaties, eindtermen, leerplannen en vakken.

In 2009 werd het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur goedgekeurd. De kwalificatiestructuur kunnen we best omschrijven als een systematische ordening van kwalificaties op basis van een éénduidige beschrijving en inschaling van competenties die er deel van uitmaken. De kwalificatiestructuur heeft tot doel om te komen tot een

³⁹ In artikel 2 van het decreet betreffende de Vlaamse kwalificatiestructuur wordt het beroepscompetentieprofiel omschreven als een afgerond geheel van competenties die een beroepsbeoefenaar in een bepaalde arbeidscontext hanteert om (de) te verwachten resultaten op de werkvloer te realiseren.

⁴⁰ Met eindtermen bedoelen we zowel de eindtermen als de specifieke eindtermen

overkoepelende classificatie van kwalificaties, het brengen van helderheid in de kwalificaties en hun onderlinge verhoudingen en het komen tot een betere communicatie over kwalificaties tussen de beroeps- en de onderwijswereld⁴¹.

De Vlaamse kwalificatiestructuur onderscheidt twee soorten kwalificaties: onderwijskwalificaties en beroepskwalificaties. Beroepskwalificaties zijn afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties waarmee een beroep kan worden uitgeoefend. Onderwijskwalificaties daarentegen zijn afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties die via het onderwijs verworven worden en die noodzakelijk zijn om maatschappelijk te functioneren en te participeren, waarmee verdere studies kunnen worden aangevat of waarmee beroepsactiviteiten kunnen worden uitgeoefend. In die zin kunnen beroepskwalificaties deel uitmaken van onderwijskwalificaties. Het decreet op de kwalificatiestructuur bepaalt dat in het secundair onderwijs voortaan gewerkt wordt met onderwijskwalificaties. Deze onderwijskwalificaties worden opgebouwd uit eindtermen en/of erkende beroepskwalificaties.

Eindtermen blijven dus ook in de toekomst de minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewoon secundair onderwijs en de basis vormen voor de kwalificatie. Nieuw is dat het decreet op de kwalificatiestructuur bepaalt dat de eindtermen voortaan in competenties moeten worden uitgedrukt en dat er dus bij de definitie van deze eindtermen gebruik zal gemaakt worden van de descriptorelementen uit de kwalificatiestructuur (zie bijlage 3). De descriptorelementen zijn de generieke eigenschappen (kennis, vaardigheden, attitudes, autonomie, verantwoordelijkheid en context) van competenties van een bepaald kwalificatieniveau.

Op die manier bestaat elke onderwijskwalificatie uit een afgerond geheel van competenties. Daar maken altijd sleutelcompetenties deel van uit, aangevuld met persoonlijke en sociale competenties en – afhankelijk van de finaliteit van de onderwijskwalificatie – wetenschappelijke of beroepscompetenties. Hiermee verschuiven we de klemtoon in het secundair onderwijs meer dan nu naar de competenties die een leerling verwerft tijdens het leerproces.

De verschillende onderwijskwalificaties worden gekoppeld aan één van de acht niveaus van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het niveau van een kwalificatie in de Vlaamse kwalificatiestructuur wordt bepaald door de descriptorelementen. Het geheel aan eindtermen of beroepskwalificaties bepaalt het niveau van de onderwijskwalificatie. Het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur koppelt de huidige graden in het secundair onderwijs aan de verschillende kwalificatieniveaus. Het is mogelijk dat die koppeling – in de vooropgestelde hervorming - zal worden herzien. Het is de bedoeling dat in het secundair onderwijs onderwijskwalificaties van niveau één, twee, drie en vier kunnen worden behaald (zie rubriek 5.1).

⁴¹ http://www.evcvlaanderen.be/evc_beleid/kwalificatiestructuur.html

d. Wat met de leerplannen en de vakken van het secundair onderwijs?

Onderwijskwalificaties worden verder vertaald in een curriculum. Dat curriculum is – zoals ook nu het geval is - het resultaat van een wisselwerking tussen de onderwijsverstrekkers en de overheid. De overheid bepaalt de onderwijskwalificaties in nauw overleg met de onderwijspartners. De onderwijsverstrekkers stellen op hun beurt leerplannen op. Een leerplan concretiseert de eindtermen en beroepskwalificaties uit een onderwijskwalificatie in leerplandoelstellingen. Het is aan de onderwijsverstrekkers om de competenties van een onderwijskwalificatie aantoonbaar op te nemen in de leerplandoelstellingen. Dit leerplan wordt ter goedkeuring voorgelegd aan de overheid en moet na goedkeuring gebruikt worden in de scholen.

De overheid legt bovendien een limitatieve lijst van vakken vast. Vakken vormen een belangrijk structurelement dat toelaat om onderwijzend personeel met een specifieke bekwaamheid te belasten met een specifieke onderwijsopdracht. Nieuw is dat de overheid niet langer zal vastleggen binnen welk specifiek vak er gewerkt moet worden aan bepaalde eindtermen. Dit wordt een taak voor de onderwijsverstrekkers. Zij bepalen in het leerplan binnen welke vakken gewerkt zal worden aan welke eindtermen of beroepskwalificaties. Daarbij kunnen sommige vakken geclusterd aangeboden worden.

Een gevolg hiervan is dat het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen vervalft.

4.2.2 Een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs

In de missie (zie rubriek 4.1) benadrukken we dat het hervormde secundair onderwijs elke leerling zo ver mogelijk moet brengen in zijn competentieontwikkeling. Om hierin te kunnen slagen, moet echter ook de loopbaan in het basisonderwijs en de overgang naar het secundair onderwijs onder de loep worden genomen.

a. Informatiedoorstroom

Elk kind wordt met een bepaald potentieel geboren dat verder ontwikkelt door impulsen vanuit de omgeving. Sommige kinderen kunnen door de omgeving waarin ze opgroeien, genieten van uitgebreide en diverse impulsen. Anderen blijven hier in meer of mindere mate van verstoken. Dit verklaart waarom het in de eerste graad nog niet mogelijk is van alle leerlingen een volledige inschatting te maken van hun potentieel. Leer- of gedragsstoornissen, familiale problemen, kansarmoede, taalachterstand, gewoon een 'laatbloeier' zijn, ... Al deze onderling verweven factoren kunnen een invloed hebben op de schoolloopbaan in het basisonderwijs en bijgevolg de startpositie aan het begin van het secundair onderwijs bepalen. Het is dan ook van essentieel belang dat de secundaire school zich bij alle leerlingen een zo volledig mogelijk beeld kan vormen van die startpositie, alsook van eventuele problemen.

Een goed gedocumenteerde overgang van basis- naar secundair onderwijs is een eerste stap voor een vlotte start van de leerling in het secundair onderwijs. Op deze manier kunnen de ontwikkelingen die in het basisonderwijs zijn opgestart, gecontinueerd worden in de eerste graad van het secundair onderwijs. Dat kan als school door beter werk te maken van een

leerlingvolgsysteem en als leerling door de persoonlijke resultaten in een portfolio te verzamelen. Het is een aspect dat ook uitgebreid aan bod zal komen in het geplande decreet op de leerlingenbegeleiding.

b. Betekenis van het getuigschrift basisonderwijs versterken

In de huidige structuur is het mogelijk dat leerlingen instappen in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs zonder een getuigschrift basisonderwijs. Anderzijds zijn er leerlingen die wel over een getuigschrift basisonderwijs beschikken en toch naar de B-stroom gaan. Bovendien voeren sommige scholen een soepeler beleid dan andere, waardoor het getuigschrift basisonderwijs niet overal dezelfde lading dekt. Voor secundaire scholen is het bijgevolg moeilijk om op basis van het behaalde getuigschrift de startpositie van de leerling in te schatten.

In het hervormd secundair onderwijs komt er een één-op-één-relatie tussen het behalen van het getuigschrift basisonderwijs en de toegang tot het 1^{ste} leerjaar. Alle leerlingen die over het getuigschrift basisonderwijs beschikken stappen in in het eerste leerjaar. De andere leerlingen moeten naar het schakelblok (zie rubriek 5.3).

Een belangrijke voorwaarde voor deze één-op-één-relatie is dat er een eenduidige en heldere invulling wordt gegeven aan de bereikte onderwijsdoelen of competenties die leiden tot dat getuigschrift basisonderwijs. Alleen op die manier kan de leraar in de eerste graad van het secundair onderwijs een beter beeld krijgen van de startcompetenties van elke leerling.

Het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs is een autonome bevoegdheid van de klassenraad. Deze baseert zich hiervoor op de mate waarin de leerlingen de leerplandoelstellingen hebben bereikt en beschikt bijgevolg over een interpretatiemarge. Het is niet de bedoeling te raken aan de autonomie van basisscholen op het vlak van evaluatie en attestering. Onderwijsverstrekkers en overheid moeten er samen over waken dat het getuigschrift basisonderwijs enkel uitgereikt wordt wanneer de leerlingen de onderwijsdoelen hebben bereikt en dat aan leerlingen die wel de eindtermen, maar niet alle leerplandoelstellingen behaald hebben, het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt wordt. Hiermee versterken we het civiel effect van het getuigschrift basisonderwijs. Bovendien vormen de eindtermen de basis voor de onderwijskwalificatie op kwalificatieniveau één. Het getuigschrift is hiervan het bewijsstuk.

Het overstijgen van de tegenstelling tussen een eenduidige consistente dekking van de certificering enerzijds en het behoud van de autonomie van onderwijsinstellingen anderzijds, zal gebeuren in samenspraak met de onderwijsverstrekkers.

c. Een screening voor Nederlands bij de start van het SO

Van leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs behaald hebben, mogen we terecht verwachten dat ze de eindtermen voor Nederlands beheersen. Desondanks zullen deze leerlingen nog verschillende beheersingsniveaus van het Nederlands bereikt hebben. Om op die verschillen zo adequaat mogelijk te kunnen inspelen, voorzien we een screening van de beheersing van het Nederlands voor alle leerlingen bij de start van het secundair onderwijs.

Bij deze screening zal nagegaan worden in welke mate taalzwakke leerlingen in staat zijn om het secundair onderwijs met succes te doorlopen. Deze screening zal samen met het leerlingenvolgsysteem en het portfolio de scholen een beter inzicht geven in de noden van de leerlingen en hen in staat stellen om op een gerichte wijze extra begeleiding te geven.

4.2.3 Structurele aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding

a. Leerlingen meer keuzebekwaam maken

Het is belangrijk dat jongeren in staat zijn om hun eigen keuzeprocés in handen te nemen door continu te werken aan horizonverruiming, zelfconceptverheldering en het gebruik van keuzestrategieën.

Met horizonverruiming bedoelen we dat leerlingen in voldoende mate kennis maken met de verschillende mogelijke kwalificaties en beroepen waaruit later kan gekozen worden. Daarbij is het belangrijk dat dit verder gaat dan louter kennismaken, maar dat de leerlingen ook zelf gericht informatie over de verschillende kwalificaties en beroepen kunnen verzamelen en kritisch analyseren. Zelfconceptverheldering houdt in dat de leerlingen een brede kijk krijgen op zichzelf en de wereld. Meer bepaald krijgt de leerling maximaal inzicht in de eigen talenten en interesses en kunnen ze in functie daarvan een bewuste en verantwoorde keuze maken. Tenslotte is het belangrijk dat leerlingen beschikken over de juiste keuzevaardigheden, waardoor ze zelf hun uiteindelijke studiekeuze kunnen bepalen en daar ook de gevolgen van dragen⁴². Daarbij is het belangrijk dat deze leerlingen geen keuzes maken i.f.v. hun sociaal milieu.

Acties verbonden aan deze drie pijlers van (school)loopbaanbegeleiding, verlopen niet opeenvolgend in tijd maar wel parallel en steeds contextgebonden. Waar de klemtoon in het basisonderwijs nog ligt bij de ontwikkeling van algemene keuzevaardigheden en het werken aan conceptverheldering, richt het secundair onderwijs zich meer op de toekomstige studie- en beroepsmogelijkheden.

Hoe beter leerlingen in staat zijn om tijdens hun leerloopbaan zelf keuzes te maken, hoe groter de tevredenheid over de gemaakte keuze en hoe minder problematisch de loopbaan (zie rubriek 3.2.3). Een goed keuzeprocés veronderstelt wel dat scholen aan leerlingen middelen en instrumenten aanreiken waarmee ze aanwezige talenten en interesses kunnen ontdekken en in kaart brengen en waarin ze ook hun vorderingen in het verwerven van een competentie kunnen bijhouden. Daarnaast is het noodzakelijk dat leerlingen een beter beeld krijgen van de gewenste startcompetenties in verdere studierichtingen of beroepen.

⁴² Van Esbroeck, R. & Lacante M. Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid, 2008, In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

b. Een gefaseerde studiekeuze structureel inbouwen

Verlaten van de onderwijsvormen, maar behouden van de gradenstructuur

We kiezen ervoor om de bestaande structuur met drie graden van telkens twee jaar te behouden. Deze structuur laat immers een getrapte en geleidelijke studiekeuze toe. Dit veranderen we dus niet. Waar we wel van afstappen is de indeling in onderwijsvormen vanaf de tweede graad (aso, bso, kso en tso). Niet alleen verbergt dergelijke rigoureuze opsplitsing grote sociale ongelijkheden (zie rubriek 3.2.2), bovendien vertegenwoordigt het een onderwijsaanpak die niet goed aansluit op het competentiegerichte denken. Ook de snelheid waarmee op dit moment een definitieve studiekeuze moet worden gemaakt, wordt enigszins afgeremd. Een studiekeuze op jonge leeftijd versterkt immers de impact van het sociaal milieu (zie rubriek 3.2.2) en komt te vroeg in de neurologische ontwikkeling van de jongere (zie rubriek 3.3.1).

De ontwikkeling van keuzebekwaamheid krijgt een meer nadrukkelijke plaats in het nieuwe secundair onderwijs door het structureel inbouwen van diverse keuzemomenten. We introduceren belangstellingsgebieden waardoor de leerlingen de mogelijkheid krijgen hun talenten en interesses beter te leren kennen en inschatten. Welke inhoudelijke thema's hierin aan bod kunnen komen, wordt uitgediept in rubriek 5.2.1. Inhoudelijk zal dit studiekeuzeproces tot uiting komen in een geleidelijke overgang van een brede vorming in de eerste graad, over een eerste richtinggevende keuze in de tweede graad tot een specialisatie in de derde graad. Hierop komen we in hoofdstuk 5 terug. In de volgende rubrieken gaan we dieper in op het eigenlijke keuzeproces.

Een breed algemeen vormende eerste graad

Het studiekeuzeproces begint al in het basisonderwijs. Daar werken de leerlingen aan de ontwikkeling van een aantal keuzevaardigheden en leren ze hun talenten en interesses ontdekken. In de eerste graad van het secundair onderwijs bouwen we hierop verder. De leerlingen moeten nog geen fundamentele keuzes maken, maar worden uitgedaagd om kennis te maken met alle belangstellingsgebieden. Op basis van de kennismaking met deze belangstellingsgebieden in het eerste leerjaar maken de leerlingen een eerste beperkte en omkeerbare keuze van twee belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar (zie rubriek 5.2.1).

Niet alleen zullen de leerlingen op basis van deze brede kennismaking met de verschillende belangstellingsgebieden beter kunnen kiezen, het is ook nadrukkelijk de bedoeling dat de leerlingen in de eerste graad een voldoende inhoudelijke basis meekrijgen die hen toelaat om vanaf de tweede graad een weldoordachte keuze te maken. Daarom leggen we in de eerste graad een sterke klemtoon op het verwerven van de nodige kennis ter voorbereiding op de instroom in de tweede graad.

Een verbrede tweede graad

In de tweede graad moeten de leerlingen wel een belangrijke keuze maken in wat aansluit bij hun talenten of interesses in die zin dat de meeste leerlingen uit één van de belangstellingsgebieden één domeinbrede studierichting moeten kiezen (zie rubriek 5.4.1).

Toch blijven de studierichtingen in deze fase nog altijd breed en is er steeds een mogelijkheid om te veranderen van keuze. Daarom wordt structureel voorzien in een gerichte remediëring voor leerlingen die van domein willen veranderen zodat de ontbrekende startcompetenties bijgewerkt kunnen worden. Sommige jongeren weten op dat moment in hun schoolloopbaan al welke studierichting ze uit willen. Deze leerlingen krijgen dan ook al in de tweede graad de kans om met hun specialisatie te starten. Ook zij zullen blijven werken aan de gemeenschappelijke sleutelcompetenties en moeten deze – zoals alle leerlingen - op het einde van de tweede graad bereikt hebben (zie rubriek 4.2.1).

Een duidelijk kwalificerende derde graad

In de derde graad heeft de leerling de volle verantwoordelijkheid maar ook de nodige competenties, om een bewuste keuze te maken en daarin te volharden. De focus in deze derde fase ligt dan ook op specialisatie en leidt tot erkende kwalificaties die de leerlingen voorbereiden op een intrede op de arbeidsmarkt of op verdere studies.

Met deze nieuwe benadering hebben we verschillende doelstellingen op het oog. Allereerst willen we bovenvermelde problemen verbonden aan de opsplitsing in onderwijsvormen (op zijn minst deels) ondervangen. Daarnaast valt het te verwachten dat een studiekeuze, die beter aansluit bij de talenten en interesses van de leerlingen, een positieve invloed heeft op het welbevinden. Dit kan op zijn beurt de heersende trends inzake spijbelen en schoolmoeheid gunstig beïnvloeden (zie rubriek 3.2.4). Ten slotte biedt deze werkwijze mogelijkheden om alle leerlingen zo ver mogelijk te brengen, wat hun talenten en startposities in het eerste jaar ook zijn.

c. Oog voor differentiëring

Het spreekt voor zich dat kinderen en jongeren zich op uiteenlopende manieren en in een verschillend tempo ontwikkelen. De in rubrieken 3.2 en 3.3 vermelde onderzoeken geven wat meer inzicht in de zeer diverse factoren (impact sociaal milieu, neurologische ontwikkelingen,...) die daaraan ten grondslag liggen. Wat kan onderwijs doen met deze bevindingen?

Het is belangrijk dat we alle leerlingen doorheen het secundair onderwijs blijven uitdagen. Dit houdt in dat we de leerlingen die achterop zijn geraakt de nodige tijd en kansen geven om zich bij te werken. Er mag echter geen sprake zijn van een nivellering van ons onderwijs. De sterkere leerlingen moeten dan ook de nodige kansen krijgen om al verworven competenties te verdiepen of te verfijnen. Uiteraard is differentiatie in eerste instantie een taak voor iedere leraar in elk vak. We mogen echter niet blind zijn voor het feit dat differentiatie grenzen kent. In bepaalde omstandigheden kan de benodigde differentiatie de mogelijkheden van de leerkracht binnen zijn lessen overschrijden. Wanneer de vraag naar een meer doorgedreven differentiatie de draagkracht van een leerkracht of klas overschrijdt, dan moet ze structureel voorzien worden in de lessentabel.

Om deze doelstelling te kunnen realiseren wordt in alle graden, belangstellingsgebieden, domeinen en studierichtingen van het secundair onderwijs structureel een differentiatiepakket ingebouwd. Omdat de leerlingenpopulatie sterk heterogeen is, zal het differentiatiepakket op verschillende manieren moeten ingevuld worden. De scholen

beslissen autonoom over de concrete invulling van het differentiatiepakket, maar de lestijden voor differentiatie zullen wel heel duidelijk en zichtbaar moeten zijn voor de onderwijsinspectie i.f.v. het verzekeren van de onderwijskwaliteit.

Leerlingen met een leerachterstand krijgen in het differentiatiepakket de tijd om te remediëren met het oog op het vermijden van een eventuele clausulering voor bepaalde studierichtingen of zittenblijven. Ook leerlingen die later in het leerproces overschakelen van domein of studierichting kunnen in dit differentiatiepakket bijgewerkt worden zodat ze over de noodzakelijke startcompetenties beschikken om die nieuwe studierichting te kunnen volgen.

Leerlingen met sterke leerprestaties worden binnen de lestijden differentiatie uitgedaagd om de al aanwezige competenties verder uit te diepen en te verfijnen.

In de tweede en de derde graad kan binnen het differentiatiepakket gewerkt worden aan competenties uit andere domeinen of studierichtingen dan degene die de leerling op dat moment volgt. We spreken hier van een verbreding van het onderwijsprogramma. In de rubrieken 5.4.1 en 5.5.1 gaan we hier dieper op in.

Bestaande structuren die tot doel hebben leerlingen individueel te ondersteunen zoals het geïntegreerd onderwijs (GON), inclusief onderwijs (ION), onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers (OKAN), enz. blijven bestaan.

d. Attestering en flexibele trajecten

Het huidige systeem van oriënteringsattesten wordt behouden. Daarbij is voorzien in drie types oriënteringsattesten:

- Oriënteringsattest A: de leerling is geslaagd en krijgt toegang tot alle studierichtingen in het volgende leerjaar.
- Oriënteringsattest B: de leerling is geslaagd, maar krijgt een beperkte toegang tot de studierichtingen in het volgende leerjaar. Met een B-attest kunnen de leerling of de ouders zelf nog steeds kiezen om toch het leerjaar over te zitten.
- Oriënteringsattest C: de leerling is niet geslaagd en kan niet overgaan naar een hoger leerjaar.

Zittenblijven of een C-attest wordt best zoveel mogelijk vermeden. Uit onderzoek blijkt dat zittenblijven de gewenste effecten meestal niet waar maakt⁴³. Daarom moeten we vermijden dat er zich grote tekorten bij leerlingen voordoen op het einde van het schooljaar. Dit vraagt een mix van strategieën zoals enerzijds een structureel uitgewerkte, tijdige en aangepaste remediëring en anderzijds adaptief en motiverend onderwijs. De leraar moet ook een voldoende duidelijk beeld krijgen van de capaciteiten, interesses en motivatie van de leerling zodat dit beter en eenduidiger kan worden aangestuurd.

⁴³ Belfi, B., Goos, M., Lamote, C. & Van Damme, J., Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit? Eerste resultaten van Onderzoekslijn 1.4 Module 2. Steunpunt studie- en schoolloopbanen. 2010, Leuven.

Indien er zich uiteindelijk, ondanks de remediëring en begeleiding, toch te grote tekorten voordoen, dan blijft een C-attest verantwoord. Maar zelfs in dat geval moet worden aangegeven voor welke vakken de leerling de competenties wel al heeft bereikt. Voor deze vakken zijn dan eventueel vrijstellingen mogelijk zodat de leerling verder gemotiveerd blijft in die domeinen waar al succes geboekt werd.

Clausulering of het B-attest blijft een belangrijk instrument om te vermijden dat leerlingen onhaalbare keuzes zouden maken. Tegelijkertijd laat een systeem van clausulering toe dat leerlingen in een volgend leerjaar hun competenties verder kunnen blijven uitbouwen zonder het volledige leerjaar te moeten overdoen. Maar ook clausulering zou de uitzondering moeten zijn en slechts gehanteerd mogen worden in een beperkt aantal situaties. Remediëring en begeleiding van leerlingen moeten voorop staan, waarbij we er naar streven om zoveel mogelijk leerlingen zonder beperkingen naar het volgende leerjaar te laten doorstromen.

Nieuw is dat de delibererende klassenraad in de eerste en de tweede graad en in het eerste leerjaar van de derde graad steeds remediëring tijdens het volgende schooljaar kan verplichten. Dit kan zowel in het geval men beslist om een B- of C-attest uit te reiken aan de leerling, maar ook voor een A-attest. Deze remediëring is een recht, maar ook een plicht voor de leerling.

De klassenraad daarenboven kan nog altijd niet-bindende adviezen verstrekken over de studiekeuze van de leerling. Op basis van bovenstaande toelichting komen we tot volgend samenvattend overzicht op vlak van clausulering:

		A-attest	B-attest	C-attest	Remediëring
1 ^{ste} graad	1 ^{ste} leerjaar	X		X	X
	2 ^{de} leerjaar	X	X	X	X
2 ^{de} graad	1 ^{ste} leerjaar	X	X	X	X
	2 ^{de} leerjaar	X	X	X	X
3 ^{de} graad	1 ^{ste} leerjaar	X		X	X
	2 ^{de} leerjaar	X		X	

Tabel 2: Overzicht van mogelijke oriënteringsattesten per leerjaar en per graad

Dit schema is voor wat de eerste graad betreft niet van toepassing op het schakelblok (zie rubriek 5.3).

e. Een goed opvolgingssysteem van de leerlingen is cruciaal

Een goed uitgebouwd leerlingvolgsysteem wordt een essentieel instrument binnen het hervormd secundair onderwijs. Het doel van zo'n leerlingvolgsysteem is om via een betere opvolging en begeleiding van de leerlingen tijdens het schooljaar zelf te kunnen komen tot een meer gepaste attestering. Uit het leerlingvolgsysteem zal immers blijken of alle nodige stappen werden ondernomen om een A-attest mogelijk te maken en of de leerling voldoende inspanningen geleverd heeft. Verder heeft men aan de hand van mogelijke remediëringsinitiatieven en op basis van de keuze van de verdiepingsvakken of verbredingsvakken een zicht op de interesses van de leerling om zo gericht te kunnen

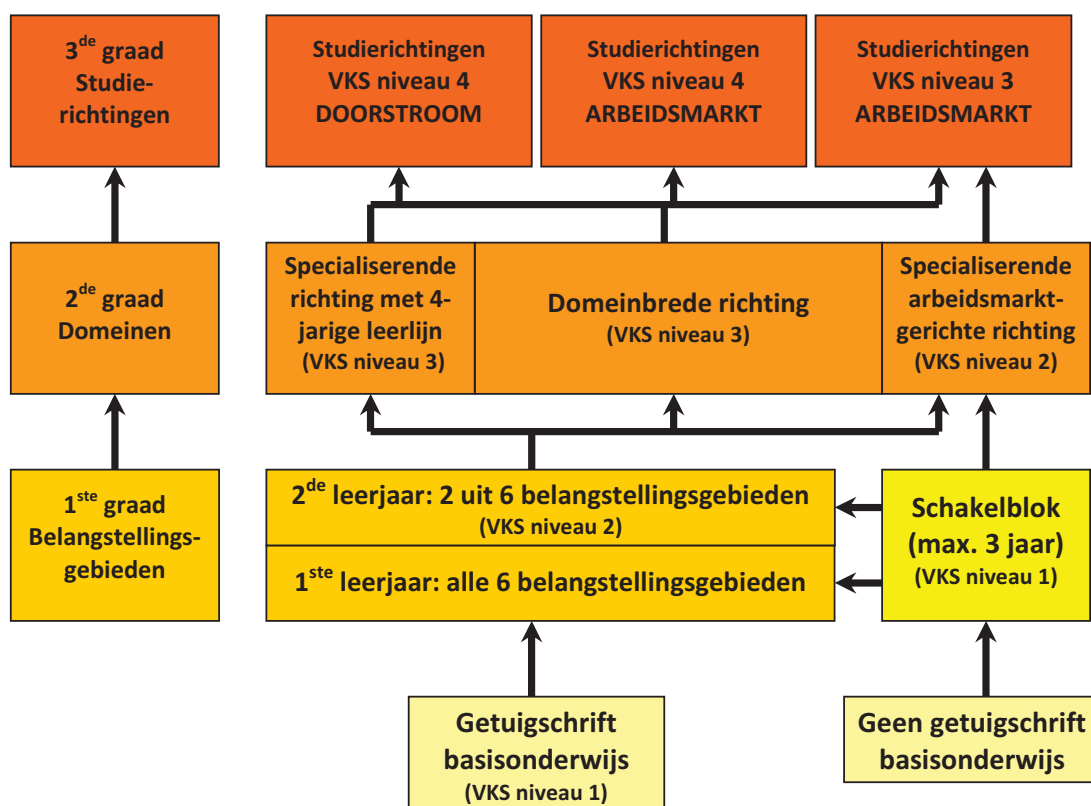
adviseren voor bepaalde domeinen of studierichtingen en eventueel clausuleren via gemotiveerde B-attesten.

In geval aan alle voorwaarden wordt voldaan om zittenblijven (na een C-attest op het einde van het voorgaande schooljaar) zinvol te maken, zal ook via het leerlingvolgsysteem en de notulen van de delibererende klassenraad duidelijk worden welke competenties de leerling wel verworven heeft en dus voor welke vakken de leerling vrijstellingen krijgt. Hierdoor komt in het schooljaar waarin de leerling moet over zitten ook tijd vrij om zich bij te spijkeren of om bepaalde al verworven competenties verder uit te diepen of te verbreden. Dit aspect zal ook behandeld worden in het geplande decreet op de leerlingenbegeleiding.

5 EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS

5.1 Algemene uitgangspunten voor een nieuwe structuur

De structuur en het curriculum van het secundair onderwijs moeten het realiseren van de missie en de kernopdracht, hierboven uiteengezet, mogelijk maken. Met het oog op een optimale ontplooiing van de talenten van alle leerlingen, moet de structuur de mogelijkheden van de leerlingen volgen en niet omgekeerd. De hierboven beschreven principes vormen hierbij het uitgangspunt. In dit hoofdstuk krijgen deze een plaats in de nieuwe structuur.



Figuur 1: Structuur van het hervormde secundair onderwijs

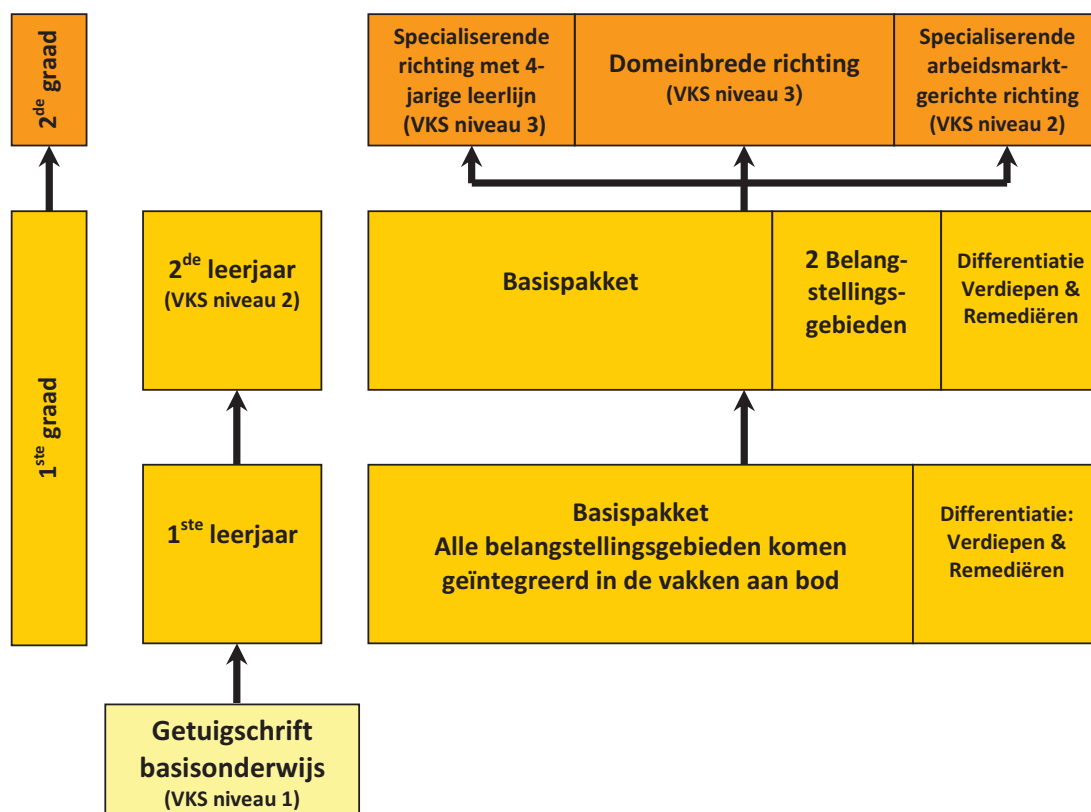
De huidige indeling van het studiebod in de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso wordt verlaten. Deze indeling wordt vervangen door een nieuwe ordening die meer vertrekt van de inhoud van het studieaanbod.

In de volgende hoofdstukken geven we per graad meer toelichting over deze nieuwe ordening.

5.2 Structuur en inhoud van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

5.2.1 De structuur van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

De eerste graad bestaat enerzijds uit een eerste en tweede leerjaar en anderzijds uit een schakelblok. Het schakelblok wordt in een volgend hoofdstuk besproken.



Figuur 2: Structuur van de eerste graad van het hervormde secundair onderwijs

Het curriculum van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad bestaat uit drie grote blokken: het basispakket, de belangstellingsgebieden en het differentiatiepakket.

a. Het basispakket

Het basispakket is het geheel van vakken die door elke leerling gevolgd moet worden. In het basispakket worden volgende vakken voorzien in het eerste leerjaar van de eerste graad:

<i>Levensbeschouwelijke vakken</i>	<i>Nederlands</i>
<i>Wiskunde</i>	<i>Frans</i>
<i>Engels</i>	<i>Klassieke culturen</i>
<i>Natuurwetenschappen</i>	<i>Aardrijkskunde</i>
<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>
<i>Artistieke opvoeding</i>	<i>Lichamelijke opvoeding</i>

<i>Geschiedenis</i>	
---------------------	--

Tabel 3: De vakken van het basispakket in het eerste leerjaar van de eerste graad

In het tweede leerjaar van de eerste graad worden volgende vakken voorzien:

<i>Levensbeschouwelijke vakken</i>	<i>Nederlands</i>
<i>Wiskunde</i>	<i>Frans</i>
<i>Engels</i>	<i>Natuurwetenschappen</i>
<i>Aardrijkskunde</i>	<i>Techniek</i>
<i>Artistieke opvoeding</i>	<i>Lichamelijke opvoeding</i>
<i>Geschiedenis</i>	

Tabel 4: De vakken van het basispakket in het tweede leerjaar van de eerste graad

De vakken economie en klassieke culturen worden vanaf het tweede leerjaar opgenomen als vakken binnen de belangstellingsgebieden en behoren niet meer tot het basispakket. Zowel in het eerste als tweede leerjaar kunnen de vakken geclusterd worden aangeboden.

b. De belangstellingsgebieden

In de eerste graad werken we met **zes belangstellingsgebieden**:

- Techniek en wetenschappen
- Natuur en wetenschappen
- Welzijn en sociale wetenschappen
- Handel en economische wetenschappen
- Creatie en kunst
- Taal en letterkunde

Deze belangstellingsgebieden beslaan uiteenlopende aspecten van de wereld en samenleving. Het lijkt ons bovendien een goede benadering om leerlingen met diverse thema's te laten kennismaken.

In functie van de loopbaanbegeleiding en de keuzebekwaamheid van de leerling, komen in het eerste leerjaar alle zes de belangstellingsgebieden aan bod. De competenties die daarin geëxploreerd worden, zullen voor het eerste jaar geïntegreerd worden in de vakken van het basispakket. Daarom wordt geen aparte vakkenlijst voorzien voor de belangstellingsgebieden in het eerste jaar. De onderwijsverstrekkers zullen vrij kunnen bepalen op welke manier deze belangstellingsgebieden aan bod komen in de vakken. De aandacht ervoor moet wel aantoonbaar zijn en zal door de overheid gecontroleerd worden.

In het tweede jaar kiest de leerling voor een verdieping in twee belangstellingsgebieden en worden deze niet meer geïntegreerd in de vakken van het basispakket. Vanaf dan legt de overheid per belangstellingsgebied een aantal vakken vast:

Belangstellingsgebieden	Mogelijke vakken
Techniek en wetenschappen	Techniek, wiskunde, ...
Natuur en wetenschappen	Natuurwetenschappen, wiskunde, ...
Welzijn en sociale wetenschappen	Verzorgingstechnieken, gedrags- en cultuurwetenschappen, ...
Handel en economische wetenschappen	Economie, handel, ...
Creatie en kunst	Artistieke opvoeding, kunstvakken, ...
Taal en letterkunde	Latijn, Grieks, ...

Tabel 5: De zes belangstellingsgebieden in de eerste graad met mogelijke vakken

c. *Het differentiatiepakket*

De lestijden van het differentiatiepakket worden zoveel mogelijk ingevuld op basis van de individuele behoeften van de leerlingen. De leerlingen die tekorten vertonen voor één of meerdere vakken, kunnen in deze uren geremedieerd worden. De leerlingen die meer uitdagingen nodig hebben, krijgen verdieping van de vakken. Zo kan er in het differentiatiepakket bijvoorbeeld voorzien worden in extra uren wiskunde of in Latijn.

Een school krijgt alle vrijheid om invulling te geven aan deze lestijden differentiatie, maar ook hier dienen deze uren aantoonbaar te zijn.

5.2.2 Competentieontwikkeling in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

In de eerste graad ligt de focus op het verwerven van de sleutelcompetenties. In de verschillende belangstellingsgebieden exploreren de leerlingen de persoonlijke, sociale, beroeps- en wetenschappelijke competenties. Dit alles staat vooral in het teken van de persoonlijkheidsontwikkeling. Ook leren de leerlingen te participeren en bij te dragen aan de samenleving.

Zoals aangegeven in rubriek 4.2.3 wordt ook veel aandacht besteed aan de competenties 'leren leren' en 'leren kiezen'. Het systematisch met de leerlingen reflecteren over hun leren en het bijbrengen en optimaliseren van hun leervaardigheden is een rode draad doorheen het curriculum van de eerste graad.

Binnen de sleutelcompetenties zal in de eerste graad en zeker in het eerste leerjaar vooral de klemtoon op kennisverwerving liggen. Het is immers noodzakelijk dat de leerlingen voldoende referentiekaders voor de verschillende kennisdomeinen meekrijgen, zodat ze in de hogere graden van het secundair onderwijs in staat zijn om complexere competenties te verwerven. Dit wil echter niet zeggen dat er geen ruimte zal zijn voor het verwerven van vaardigheden en attitudes.

Het is niet de bedoeling dat leerlingen al in de eerste graad een studiekeuze maken. Wel dienen ze maximaal voorbereid te worden op het maken van een bewuste en weloverwogen keuze in de tweede en vooral in de derde graad. Daarom zal in alle vakken in de eerste graad gewerkt moeten worden aan de drie pijlers van de loopbaanbegeleiding, m.n. horizonverruiming, zelfconceptverheldering en keuzevaardigheden. Vanaf het tweede leerjaar neemt daarom het belang van de belangstellingsgebieden in de lessentabel toe, al blijft de focus liggen op het verwerven van de sleutelcompetenties.

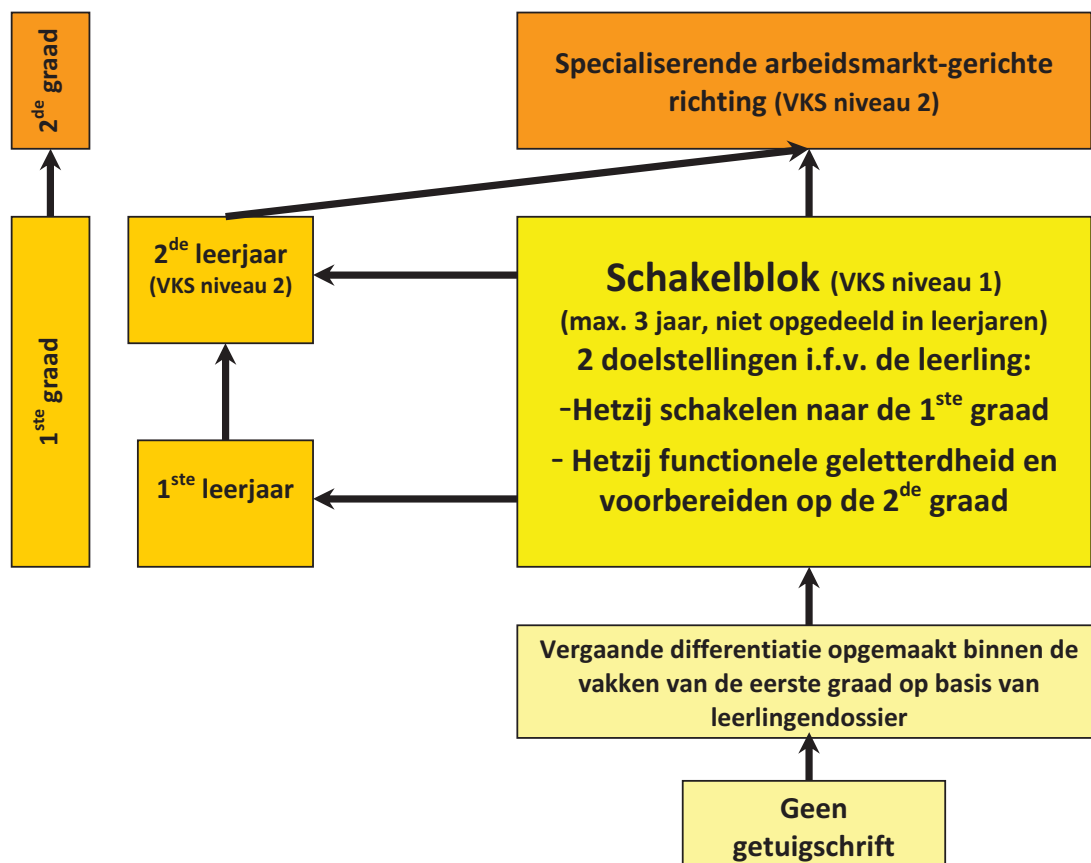
5.2.3 Attestering in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

Op het einde van het eerste leerjaar kan de delibererende klassenraad uitsluitend tot een oriënteringsattest A of C komen. De klassenraad kan ook de nodige remediëring opleggen voor het volgende schooljaar. Daarnaast verstrekt de klassenraad een advies aan de leerling en de ouders. Dat advies kan aanbevelingen omvatten m.b.t. de keuzes die de leerling moet maken tussen de verschillende belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar.

Op het einde van de eerste graad ontvangen de leerlingen een oriëntatieattest A, B of C. De leerlingen die geslaagd zijn, krijgen een onderwijskwalificatie op niveau twee van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Deze onderwijskwalificatie geeft aan dat de leerlingen over een set van competenties beschikken die nodig zijn om te starten in de tweede graad.

5.3 Structuur en inhoud van het schakelblok

5.3.1 Structuur van het schakelblok



Figuur 3: De structuur van het schakelblok

Leerlingen die geen getuigschrift van het basisonderwijs behaalden, moeten naar het schakelblok. Deze leerlingen zijn dan maximaal 14 jaar oud. Het schakelblok is een traject dat wordt gevolgd met deze leerlingen. Meer dan nu het geval is moeten leerlingen door extra begeleiding en ondersteuning vanuit het schakelblok kunnen doorstromen naar het eerste of uitzonderlijk het tweede leerjaar van de eerste graad. Leerlingen die toch niet met succes kunnen doorstromen naar het eerste of tweede leerjaar van de eerste graad worden er

voorbereid op doorstroming naar een specialiserende en kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichting in de tweede graad.

5.3.2 Competentieontwikkeling in het schakelblok

a. Via screening tot aangepaste doelen en leertrajecten

Omwille van de diversiteit van de leerlingen in het schakelblok is het essentieel dat er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt om tot een zinvol leerproces te komen.

Een absolute voorwaarde is dat de leraren in het schakelblok zo snel mogelijk zicht krijgen op de al verworven competenties en de tekorten, maar ook op de oorzaken van die tekorten. In de eerste plaats wordt verondersteld dat er een optimale doorstroom aan informatie is bij de overgang tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs (zie rubriek 4.2.2). Soms kan het nodig zijn dat de leerling tijdens de eerste weken van het schooljaar nog verder gescreend wordt in functie van een betere analyse van zijn leerachterstand.

Vertrekkend vanuit dat perspectief wordt er voor elke leerling in het schakelblok een doel en leertraject bepaald. Volledig geïndividualiseerde trajecten zijn uiteraard niet haalbaar. Maar op basis van een analyse van de sterktes en de zwaktes van de leerlingen en afhankelijk van het type probleem, kan het vooropgestelde doel, alsook het leertraject ernaar toe, in de loop van het schakelproject bijgesteld worden. De duur van het leertraject wordt niet op voorhand vastgelegd, maar duurt maximum drie schooljaren. Na die drie schooljaren stroomt de leerling door naar specialiserende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

Het is de bedoeling dat de klassenraad meerdere keren per jaar het leertraject bekijkt en eventueel bijstuurt. De klassenraad kan op die tijdstippen ook beslissen om de leerling te schakelen naar het eerste of tweede leerjaar.

b. De competenties en vakken van het schakelblok

De competenties voor het schakelblok zijn een mix van de eindtermen van het basisonderwijs, eindtermen van de eerste graad en sleutelcompetenties. Deze competenties die op het einde van het schakelblok moeten bereikt worden, laten toe om vlot door te stromen naar de specialiserende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

Naast de competenties legt de overheid ook voor het schakelblok een vakkenlijst vast en een lestijdentabel waarin structureel plaats is voor differentiatie. De lijst van vakken voor het schakelpakket sluit aan bij die van het eerste leerjaar van de eerste graad. Ook hier kunnen vakken geclusterd worden.

Net als in het eerste leerjaar van de eerste graad is er in het schakelpakket een kennismaking voorzien met de verschillende belangstellingsgebieden die geïntegreerd worden in de vakken:

Vakken	Belangstellingsgebieden
Godsdienst/zedenleer	
Nederlands	Taal en letterkunde
Frans	Taal en letterkunde
Wiskunde	Techniek en wetenschappen; Natuur en wetenschappen
Maatschappelijke vorming	Welzijn en humane wetenschappen; Handel en economische wetenschappen
Techniek en natuur	Techniek en wetenschappen; Natuur en wetenschappen
Artistieke opvoeding	Creatie en kunst
Lichamelijke opvoeding	Welzijn en humane wetenschappen

Tabel 6: De vakken in het schakelblok en de mogelijke linken met de zes belangstellingsgebieden

De differentiatie wordt bepaald door het leertraject van de leerlingen en is gericht op de specifieke leerproblematiek van de individuele leerling en zijn specifieke leerdoel.

5.3.3 [Uitstroom en attestering in het schakelblok](#)

De leerling in het schakelblok heeft twee mogelijke uitstroomperspectieven, m.n. schakelen naar het eerste of tweede leerjaar van de eerste graad of doorstromen naar een aantal specialiserende kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad. De leerling kan maximaal drie jaar in het schakelblok blijven, maar stroomt in elk geval door naar de tweede graad op de leeftijd van 16 jaar.

Leerlingen die de competenties van het schakelblok bereikt hebben, ontvangen een getuigschrift basisonderwijs. Dit wordt ingeschaald op niveau één van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Leerlingen die klaar zijn om de overstap te maken naar het eerste leerjaar, ontvangen daarbij ook een schakelattest. Leerlingen die niet schakelen naar het eerste of tweede leerjaar, ontvangen een attest dat de leerling toegang geeft tot één of meerdere specialiserende en kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

5.4 Structuur en inhoud van de tweede graad

5.4.1 [De structuur van de tweede graad](#)

Vanaf de tweede graad vertakken de belangstellingsgebieden zich in een aantal **domeinen**. Momenteel onderscheiden we volgende domeinen per belangstellingsgebied, al dient opgemerkt te worden dat onderstaande lijst nog als indicatief moet beschouwd worden:

Belangstellingsgebied	Domein
Techniek en wetenschappen	hout
	elektriciteit, elektronica, mechanica
	maritiem onderwijs
	bouw
	textiel
	glas, diamant, edele metalen
Natuur en wetenschappen	plant, dier en milieu
	natuurwetenschappen en wiskunde
Welzijn en sociale wetenschappen	sociaal en psychologisch welzijn
	lichaamszorg en gezondheid
	sport en bewegingsleer
	voeding en voedingstechnologie
Handel en economische wetenschappen	gastvrijheid
	handel en logistiek
	economie en administratie
Creatie en kunst	beeld
	muziek en podiumkunsten
	mode
	media
Taal en letterkunde	klassieke talen
	moderne vreemde talen

Tabel 7: Domeinen in de tweede graad per belangstellingsgebied

Elk domein omvat één domeinbrede studierichting en eventueel één of meerdere specialiserende studierichtingen. Zo kan er bijvoorbeeld gekozen worden voor de domeinbrede studierichting hout, maar ook voor de specialiserende, arbeidsmarktgerichte en kwalificerende studierichting houtbewerker. Een ander voorbeeld is de mogelijkheid te kiezen voor de domeinbrede studierichting lichaamszorg en gezondheid of voor de specialiserende, arbeidsmarktgerichte en kwalificerende studierichting kappersmedewerker. Het is de bedoeling dat de meeste leerlingen een domeinbrede studierichting volgen. De domeinbrede studierichtingen dienen een degelijke onderbouwing te bieden voor alle kwalificerende studierichtingen in de derde graad die er op aansluiten. Zo kan de leerling zijn definitieve studiekeuze vanaf de derde graad beter voorbereiden en blijven er tot het einde van de tweede graad nog veel keuzemogelijkheden over. Binnen de domeinbrede studierichtingen kunnen leerlingen hun verschillende interesses meer aan bod laten komen en verwerven ze een ruimer geheel aan competenties. Door te kiezen voor meer domeinbrede studierichtingen, wordt het aantal bestaande studierichtingen in de tweede graad sterk gereduceerd, wat het aanbod meer overzichtelijk zal maken. Op het einde van de tweede graad behalen deze leerlingen een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

Naast de domeinbrede studierichtingen kunnen sommige leerlingen al vanaf de tweede graad een meer gespecialiseerde keuze maken. Het gaat om twee groepen van leerlingen.

De eerste groep van leerlingen kiest voor specialiserende studierichtingen in de tweede graad die vragen om een vierjarige leerlijn. Dit soort studierichtingen vormt wel de uitzondering en het is nadrukkelijk de bedoeling om het aantal strikt te beperken. Vooral een specialiserende studierichting aan het aanbod van de tweede graad wordt toegevoegd, dient een duidelijke nood vanuit een doelgroep, vanuit een beroepssector of vanuit een vervolgaanbod te worden aangegeven. In eerste instantie wordt gedacht aan studierichtingen zoals ballet en topsport. Deze leerlingen behalen op het einde van de tweede graad een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

De tweede groep stroomt door uit het schakelblok en kan kiezen uit een beperkt aantal specialiserende beroepsgerichte en kwalificerende studierichtingen. Deze studierichtingen leiden tot een onderwijskwalificatie op niveau twee van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Leerlingen die op 18 jaar na de tweede graad het secundair onderwijs zouden verlaten, beschikken op die manier over een volwaardige arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie. Toch is het de bedoeling dat deze leerlingen doorstromen naar de derde graad om er een hogere arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie op niveau drie te behalen.

5.4.2 De competentieontwikkeling in de tweede graad

a. Domeinbrede studierichtingen

In de domeinbrede studierichtingen verwerft de leerling naast het basispakket, bestaande uit sleutelcompetenties, eveneens de persoonlijke, sociale, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties die eigen zijn voor het domein. De domeinbrede studierichtingen bestaan uit drie grote blokken: het basispakket, een domeingericht pakket en een differentiatiepakket.

Er zal voor elke domeinbrede studierichting een lijst van vakken vastgelegd worden door de overheid.

Het basispakket bestaat vooreerst uit de sleutelcompetenties die door alle leerlingen moeten bereikt worden op het einde van de tweede graad. Het pakket aan sleutelcompetenties is hetzelfde voor alle leerlingen over alle domeinen heen. (zie rubriek 4.2.1).

In het domeingericht pakket komen de persoonlijke, sociale, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties aan bod. Deze competenties zijn functioneel voor het domein. Bijvoorbeeld metselen in de domeinbrede studierichting bouw en boekhouden in de domeinbrede studierichting handel en administratie.

Tenslotte omvat elke domeinbrede studierichting – zoals alle studierichtingen in het toekomstige secundair onderwijs – een differentiatiepakket. Dat differentiatiepakket kan verschillende mogelijke invullingen krijgen. Vooreerst kan er binnen het differentiatiepakket aan remediëring gedaan worden waarbij leerlingen die een leerachterstand hebben opgelopen, werken aan de sleutel- of domeingerichte competenties. Ook leerlingen die van domein veranderen, kunnen binnen het differentiatiepakket werken aan het inhalen van de noodzakelijke startcompetenties. Daarnaast is het mogelijk om binnen het

differentiatiepakket te verdiepen op de domeingerichte competenties, bijvoorbeeld door te werken aan meer complexe competenties. Tenslotte is het mogelijk om binnen het differentiatiepakket te werken aan domeingerichte competenties uit andere domeinen. Leerlingen die bijvoorbeeld de domeinbrede studierichting klassieke talen volgen, kunnen nood hebben aan een hoger competentieniveau wiskunde of moderne vreemde talen. Het is dus mogelijk om binnen het differentiatiepakket in de domeinbrede richting klassieke talen extra lestijden te voorzien voor wiskunde, Frans, Engels, ...



Figuur 4: Structuur van een domeinbrede studierichting in de tweede graad

b. Specialiserende studierichtingen binnen een domein

De leerlingen die een specialiserende studierichting volgen, dienen op het einde van de tweede graad de sleutelcompetenties bereikt te hebben. Het grote verschil met de domeinbrede studierichtingen, is dat de domeingerichte competenties in de specialiserende studierichtingen al veel meer gericht zijn op de vervolgstudierichting in de derde graad. De overheid zal, net zoals bij de domeinbrede studierichtingen, per specialiserende studierichting een lijst van vakken vastleggen.

5.4.3 Attestering en overgangen in de tweede graad

In de tweede graad krijgen de jongeren nog alle kansen om breed te kiezen tussen een aantal domeinen en om zich te heroriënteren wanneer ze een verkeerde keuze gemaakt hebben.

Zowel in de domeinbrede studierichting als in de specialiserende studierichtingen kan na het eerste leerjaar van de tweede graad nog van domein veranderd worden. Ter ondersteuning hiervan wordt gezorgd voor structurele differentiatiepakketten met ruimte voor remediëring voor de leerlingen die al in het eerste leerjaar hebben gekozen voor een specialiserende studierichting en toch de overstap willen maken naar een ander domein. Op het einde van de tweede graad wordt verwacht dat jongeren wel een definitieve specialisatie kiezen in de derde graad.

Indien het pakket dat voorzien wordt voor remediëring niet nodig is, kunnen deze uren ingezet worden om te verbreden en/of verdiepen.

Op het einde van de tweede graad zijn leerlingen normaliter voldoende keuzebekwaam om een doordachte en gemotiveerde studiekeuze te maken.

Leerlingen die een specialiserende studierichting hebben gekozen in de tweede graad, kunnen deze blijven volgen in de derde graad. Zo kunnen de leerlingen die in de tweede graad de specialiserende studierichting kappersmedewerker gevolgd hebben in de derde graad kiezen voor de studierichting kapper. Leerlingen die kozen voor een domeinbrede studierichting, kunnen in de derde graad kiezen uit een set van kwalificerende studierichtingen die hierop aansluiten. Een leerling die in de tweede graad de domeinbrede studierichting natuurwetenschappen en wiskunde heeft gevolgd, kan in de derde graad kiezen voor de doorstroomrichting wiskunde. Een ander voorbeeld is de leerling die in de tweede graad de domeinbrede studierichting plant, dier en milieu gevolgd heeft en in de derde graad kiest voor de arbeidsmarktgerichte studierichting tuinbouwtechnicus.

Leerlingen die in de derde graad wensen over te stappen naar een studierichting die niet aansluit bij de gevolgde domeinbrede of specialiserende studierichting in de tweede graad, krijgen remediëring bij het begin van het schooljaar. Ook hiervoor wordt structureel een pakket aan uren voor differentiatie voorzien. Deze uren kunnen ook aangewend worden voor verdere uitdieping van de specialisatie voor de andere leerlingen.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen geen onhaalbare keuze maken in de derde graad is het wenselijk dat er aan het einde van de tweede graad een clausuleringsbevoegdheid aan de klassenraad wordt gegeven. Toch moet men dit geval per geval bekijken en zal er steeds een weg moeten voorzien worden om alsnog niet-logische overstappen mogelijk te kunnen maken. Dit kan uiteraard alleen mits een duidelijk engagement van de leerling en een gemotiveerde beslissing van de begeleidende klassenraad.

5.4.4 Werkplekieren in alle arbeidsmarktgerichte richtingen

Vanaf de tweede graad wordt er een substantieel pakket aan werkplekieren ingebouwd in de studierichtingen die arbeidsmarktgericht zijn. Werkplekieren is absoluut noodzakelijk voor een kwaliteitsvolle studierichting die gericht is op de arbeidsmarkt. Bovendien draagt werkplekieren bij tot het verwerven van een aantal arbeidsmarktgerichte competenties die niet altijd makkelijk te verwerven zijn in een schoolcontext.

Met de resolute keuze om in alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen werkplekieren te integreren, wordt ook het huidige stelsel van leren en werken geïntegreerd in de structuur

van het secundair onderwijs. Het alternerend onderwijs wordt hiermee een volwaardige leerweg binnen het secundair onderwijs die leidt tot een beroepsgerichte onderwijskwalificatie. Het is een belangrijke doelstelling om hiermee het imago van de huidige alternerende systemen te verbeteren.

5.5 Structuur en inhoud van de derde graad

5.5.1 Structuur van de derde graad

De derde graad bestaat uitsluitend uit specialiserende en kwalificerende studierichtingen. Elke leerling kiest voor een specialisatie en dus voor één studierichting.

Binnen de specialiserende en kwalificerende studierichtingen in de derde graad kunnen we drie types onderscheiden:

- Studierichtingen die uitsluitend gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt en leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het is niet mogelijk om met een dergelijke onderwijskwalificatie rechtstreeks hoger onderwijs aan te vatten (zie rubriek 5.6.2).
- Studierichtingen die gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt, maar eveneens voldoende kansen geven om verder te studeren in het hoger professioneel onderwijs. Ze leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau vier.
- Studierichtingen die geen beroepskwalificatie omvatten maar die terug gaan op een wetenschappelijke specialisatie en die primair op doorstroming naar het hoger onderwijs gericht zijn. Ze leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau vier.

Het is de bedoeling om het aantal studierichtingen in de derde graad te reduceren t.o.v. het huidige aantal studierichtingen.

5.5.2 Competentieontwikkeling in de derde graad

De derde graad heeft als doelstelling om te specialiseren en te kwalificeren zodat alle jongeren startklaar zijn om ofwel op de arbeidsmarkt hun loopbaan te starten, ofwel om via het hoger onderwijs hun competenties nog verder te ontwikkelen binnen een professioneel of een academisch studietraject. De derde graad bestaat net als de tweede uit drie blokken: het studierichtingsgebonden pakket, de brede vorming en het differentiatiepakket.

In het studierichtingsgebonden pakket worden de sociale, persoonlijke, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties eigen aan de studierichting die de leerling volgt verder uitgediept. In de studierichtingen die leiden tot een arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie, zit minimaal één volledige beroepskwalificatie vervat. Zo zou de studierichting schrijnwerker in de derde graad de beroepskwalificaties van binnen- en buitenschrijnwerker moeten omvatten.

De jongeren krijgen daarnaast nog een pakket persoonlijke en sociale competenties i.f.v. een brede persoonlijkheidsvorming.

Net als in de domeinen van de tweede graad hebben alle studierichtingen een differentiatiepakket waarbinnen kan geremedieerd, verdiept en verbreed worden. Het is dus

5.6.1 Opstap naar de arbeidsmarkt

Het staat natuurlijk iedereen vrij om na het secundair onderwijs te gaan werken. Evenwel worden alleen de leerlingen die een studierichting volgen die leidt tot een arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie in voldoende mate voorbereid op een intrede op de arbeidsmarkt. Deze studierichtingen omvatten immers minstens één volledige beroepskwalificatie.

Leerlingen die een studierichting volgen die leidt tot een doorstroomgerichte onderwijskwalificatie worden eigenlijk verondersteld om verdere studies aan te vatten.

5.6.2 Overgang naar verdere studies.

Alle leerlingen met een onderwijskwalificatie van niveau vier kunnen rechtstreeks doorstromen naar het hoger onderwijs. De leerlingen die een studierichting volgden die leidt tot een doorstroomgerichte onderwijskwalificatie, beschikken over alle competenties om te starten in het hoger academisch of professioneel onderwijs. De leerlingen met een onderwijskwalificatie van niveau vier binnen de arbeidsmarktgerichte studierichtingen hebben eveneens volledige toegang tot het hoger onderwijs, maar worden eigenlijk vooral voorbereid op het hoger professioneel onderwijs.

Voor jongeren met een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur kan een Se-n-Se-opleiding een ideaal vervolgtraject zijn, waarbij bijkomende specialisatie centraal staat en waarmee men een onderwijskwalificatie van niveau vier in één of anderhalf (school-)jaar kan verwerven. Deze Se-n-Se-opleidingen kunnen zowel in het secundair onderwijs als in het volwassenenonderwijs gevolgd worden. Willen deze leerlingen instappen in een academische of professionele bachelor, dan moeten zij verplicht een voorafgaand schakelprogramma volgen. Daarin verwerven zij meer specifieke wetenschappelijke competenties nodig om met succes hoger onderwijs te kunnen volgen. Dat programma houdt rekening zowel met de vooropleiding in het secundair onderwijs als met de geplande studiekeuze in het hoger onderwijs.

Een andere mogelijke optie is een opleiding hoger beroepsonderwijs of HBO5 die leidt tot een onderwijskwalificatie op niveau vijf van de Vlaamse kwalificatiestructuur maar tegelijkertijd ook een ideale opstap vormt naar een professionele bachelor. Ook jongeren met een onderwijskwalificatie van niveau drie kunnen instromen naar een HBO-opleiding, maar zullen vaak aangewezen zijn op een voorafgaand schakelprogramma om eventuele ontbrekende competenties bij te werken.

Uiteraard kan iedereen die niet over het vereiste onderwijskwalificatie niveau beschikt, steeds via een toelatingsproef alsnog in het hoger onderwijs starten.

6 NOG UIT TE WERKEN HOOFDSTUKKEN EN BELENDEDE PERCELEN

De voorstellen die in deze eerste oriëntatienota worden gedaan om tot een meer kansrijk, kwaliteitsvol en competentieontwikkeland onderwijs te komen, hebben ook gevolgen voor een aantal aspecten die in onderhavige nota niet aan bod komen, zoals:

- het personeel
- de financiering, subsidiering en omkadering
- de vrije keuze
- het onderwijslandschap
- scholengemeenschappen

Als er een draagvlak gevonden wordt voor de voorstellen in deze oriëntatienota, zullen al deze aspecten in aparte hoofdstukken opgenomen worden in een conceptnota die tegen december 2011 gefinaliseerd zal worden. Uiteraard zullen we ook deze conceptnota uitgebreid bespreken met alle onderwijspartners. Daarnaast zal de hervorming van het secundair onderwijs ook zijn impact hebben op een aantal 'belendende percelen': andere onderwijsniveaus (basis, volwassenen-, deeltijds kunst-, hoger en buitengewoon onderwijs) en actuele onderwijsthema's. We denken hierbij aan:

- de lerarenopleiding
- de centrale examencommissie en het tweedekansonderwijs
- leerzorg
- leren en werken
- kwaliteitszorg
- de Vlaamse kwalificatiestructuur
- leerlingenbegeleiding

De impact van de hervorming van het secundair onderwijs op deze dossiers zullen we verder uitdiepen in de definitieve conceptnota.

7 TIMING VAN DE WERKZAAMHEDEN

De voorbereiding van de hervorming van het secundair onderwijs zal via verschillende sporen en in verschillende stappen verlopen:

Op korte termijn plannen we:

- de verdere conceptuele uitwerking van de hervorming;
- de voorafgaande decreetgeving (codificatie van de bestaande regelgeving);
- communicatie.

Op lange termijn streven we naar:

- een niveaudecreet secundair onderwijs (2014).

De feitelijke hervorming van het secundair onderwijs zal in tijd worden gespreid en via geleidelijke stappen verlopen. Hierbij willen we beklemtonen dat dit ganse proces tijd zal vergen, maar stap voor stap – over de jaren gespreid – zal de hervorming van tekst naar werkelijkheid groeien.

→ Conceptuele uitwerking

De uitwerking van deze oriëntatienota en de verdere conceptuele ontwikkeling van de hervorming valt onder de verantwoordelijkheid van de stuurgroep hervorming secundair onderwijs. Deze is samengesteld uit leidende ambtenaren van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, afdelingshoofden van het departement Onderwijs en Vorming en een vertegenwoordiging van het kabinet Onderwijs. De stuurgroep heeft de voorbije maanden een aantal werkgroepen opgericht. Deze bestaan uit experts uit het volledige beleidsdomein en werken specifieke aspecten uit voor de stuurgroep.

De oriëntatienota wordt in september 2010 verspreid. Met deze nota wordt een consultatieronde opgestart met alle onderwijsactoren. Eind januari 2011 verwachten we een advies over de nota van de VLOR en de SERV. Op basis van de reacties kan de oriëntatienota worden bijgestuurd en uitmonden in een conceptnota (voorzien in december 2011).

→ Concrete acties

Parallel aan de verdere conceptuele uitwerking worden ook al een aantal acties ondernomen:

- Met het oog op transparantie en gebruiksvriendelijkheid wordt de huidige decreetgeving gecodificeerd (najaar 2010).
- Gezien de bestaande uitdagingen, wordt voor de hervorming van de B-stroom in de eerste graad niet gewacht tot de hervorming van het secundair onderwijs is afgerond. De timing van deze werkzaamheden is nog te bepalen.
- Een degelijk beleid moet kunnen terugvallen op duidelijke communicatie en een breed draagvlak. Ook deze aspecten zullen we niet uit het oog verliezen.

8 SAMENVATTING

De eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs ‘Mensen doen schitteren’ geeft inhoudelijk de grote lijnen van de hervorming weer. Deze beleidstekst zal de komende maanden de basis zijn voor verder overleg in het onderwijs, in de samenleving, en uiteindelijk in het Vlaamse Parlement. Aan de hand van alle constructieve input zal deze nota verder geconcretiseerd worden in plannen voor het onderwijslandschap, de financiering, de personeelsleden en alle aspecten van de schoolorganisatie.

Waarom hervormen?

De hervormingsvoorstellen zijn erop gericht de sterke punten van het secundair onderwijs te behouden en te werken aan de zwakkere punten. Belangrijke uitdagingen voor ons secundair onderwijs zijn het optrekken van de resultaten van de zwakst presterende leerlingen, het niet langer reproduceren van de sociale ongelijkheid, het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en het opkrikken van het welbevinden van de leerlingen.

Missie van het secundair onderwijs

Het Vlaamse secundair onderwijs moet er voor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.

Accenten

Bij de hervorming van het secundair onderwijs wordt er resoluut gekozen voor een onderwijsbeleid dat gericht is op het verwerven van competenties. Hierbij vormt het decreet van de Vlaamse kwalificatiestructuur de ruggengraat. Competenties worden gedefinieerd als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. De te verwerven competenties worden vertaald in eindtermen en op basis van die eindtermen schrijven de onderwijsverstrekkers voor elke studierichting leerplannen uit.

Schoolloopbaanbegeleiding en gefaseerde studiekeuze lopen als een rode draad door de structuur en het curriculum. In alle jaren wordt differentiatie (d.i. remediëring of verdieping of verbreding) structureel ingebouwd.

Een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs

De bestaande 3-gradenstructuur blijft behouden maar de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso verdwijnen. Het aantal richtingen in de tweede en de derde graad wordt gereduceerd.

Een breed algemeen vormende eerste graad

In de eerste graad gaat de aandacht vooral naar de brede persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Er wordt een algemene stroom en een schakelblok voorzien. Leerlingen die beschikken over een getuigschrift basisonderwijs, gaan naar de algemene stroom waar ze in het eerste jaar kennismaken met diverse aspecten van de wereld en de samenleving via de zes belangstellingsgebieden. In het tweede jaar verkennen ze twee belangstellingsgebieden grondiger. Leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs worden via het schakelblok zoveel mogelijk klaargestoomd voor de eerste graad of worden voorbereid op een arbeidsmarktgerichte kwalificatie.

Een verbrede tweede graad

In de tweede graad kiezen leerlingen uit domeinbrede richtingen. Hierin verwerven zij, naast competenties die nodig zijn om vlot in de samenleving te kunnen meespelen (sleutelcompetenties), competenties die in meerdere beroepen of opleidingen binnen dat domein toepasbaar zijn.

Naast de domeinbrede richtingen zijn er een beperkt aantal specialiserende studierichtingen voor leerlingen die een bijzonder talent verder willen ontplooiën en een aantal specialiserende arbeidsmarktgerichte en kwalificerende opleidingen.

Een duidelijk kwalificerende derde graad

Door het proces van de gefaseerde studiekeuze is de leerling bij de aanvang van de derde graad in staat om te kiezen voor een specifieke studierichting die ofwel arbeidsmarktgericht is ofwel gericht op verder studeren in het hoger onderwijs. Een leerling die slaagt in de derde graad behaalt een diploma dat ingeschaald wordt op niveau 3 of 4 van de kwalificatiestructuur. Dit niveau bepaalt ook de toegang tot het hoger onderwijs.

9 BIBLIOGRAFIE

Boone, S. & Van Houtte, M., *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. 2010. In opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 07.02).

Commissie Monard, *Kwaliteit en Kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. 2009, Brussel.

De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L., *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*, 2004, Gent.

De Meyer, I., *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA2006*, 2007, Gent.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsseleer Y., *'Wit krijgt schrijft beter'. Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld.*, Garant, Antwerpen, 2006.

Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., Roggemans, L. *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. 2008, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.01).

De Groof S., Elchardus, M. *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. 2003, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.01).

Engels, N. Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. 2001, *Welwijs*, 12 (3).

EU, *Recommendation of the European Parliament and of the Council , of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning (PB L 394 van 30.12.2006)*, 2006, Brussel.

Glorieux, I., Jegers M., *'Wie herkanst?' Sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. 2009, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.06).

Goegebuer, A. *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*, 2004, IAK, Gent, Canon Cultuurcel.

Goos, M., Belfi, B., Lamote, C. & Van Damme, J. *Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?* 2010. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant onderzoek'.

Groenez, S., Van den Brande & I. Nicaise, I. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, 2003, Leuven.

Janssen, R., De Fraine, B., Verschaffel, L., Janssens, D., Rymenans, R., Van Damme, J. *Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs*, 2008. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.00)

OESO, *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, 2007.

OESO, *21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments*, 2009.

OESO, *21st Century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries*, 2009.

Pelleriaux, K. *Demotie en burgerschap*. 2001, VUBPress, Brussel

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., *First Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study*, 2010.

Trilling, B. & Fadel, C., *21st Century skills. Learning for life in our times*. 2009. John Wiley & Sons, San Francisco.

Van Damme, J., *Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs*. 2001, in opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.02).

Van Esbroeck, R. en Lacante M., *Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*, 2008, in opdracht van de Vlaams minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

Van Landeghem, G., Goos M., Van Damme J., *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, Steunpunt SSL, 2010, Leuven.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Spijbelrapport*, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2008-2009*, 2009, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009*, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*, 2009, Brussel.

Vlaamse Onderwijsraad, *Advies over het rapport van de commissie Monard*, 2010, Brussel.

Vlaamse Overheid. *Vlaanderen in Actie. Doorbraken 2020*. 2009, Brussel.

Vlaamse Overheid. *Pact 2020. Kernindicatoren nulmeting 2010*. 2010, Brussel

Wauters R., Van Hulle, J., *Audiovisueel onderwijs: de knop omdraaien*, 2006-2007. Canon Cultuurcel, BAM.

Willis, P. *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. 1977, Westmead, Farnborough, Hants, England, Saxon House.

10 LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN

Figuren:

FIGUUR 1: STRUCTUUR VAN HET HERVORMDE SECUNDAIR ONDERWIJS	31
FIGUUR 2: STRUCTUUR VAN DE EERSTE GRAAD VAN HET HERVORMDE SECUNDAIR ONDERWIJS	32
FIGUUR 3: DE STRUCTUUR VAN HET SCHAKELBLOK.....	35
FIGUUR 4: STRUCTUUR VAN EEN DOMEINBREDE STUDIERICHTING IN DE TWEEDE GRAAD	40
FIGUUR 5: MOGELIJKE VERVOLG- OF DOORSTROOMTRAJECTEN OP HET EINDE VAN DE DERDE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	43

Tabellen:

TABEL 1: VOORBEELD VAN DE VERSCHILLENDE NIVEAUS BINNEN EEN COMPETENTIE DIE DOOR EEN LEERLING DOORHEEN HET LEERPROCES KAN VERWORVEN WORDEN.	17
TABEL 2: OVERZICHT VAN MOGELIJKE ORIËTERINGSATTESTEN PER LEERJAAR EN PER GRAAD.....	29
TABEL 3: DE VAKKEN VAN HET BASISPAKKET IN HET EERSTE LEERJAAR VAN DE EERSTE GRAAD	33
TABEL 4: DE VAKKEN VAN HET BASISPAKKET IN HET TWEEDE LEERJAAR VAN DE EERSTE GRAAD	33
TABEL 5: DE ZES BELANGSTELLINGSGBIEDEN IN DE EERSTE GRAAD MET MOGELIJKE VAKKEN.....	34
TABEL 6: DE VAKKEN IN HET SCHAKELBLOK EN DE MOGELIJKE LINKEN MET DE ZES BELANGSTELLINGSGBIEDEN	37
TABEL 7: DOMEINEN IN DE TWEEDE GRAAD PER BELANGSTELLINGSGBIED	38

11 LIJST VAN AFKORTINGEN

ASO: algemeen secundair onderwijs

BSO: beroepssecundair onderwijs

CEDEFOP: Europees Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding

DBSO: deeltijds beroepssecundair onderwijs

GON: geïntegreerd onderwijs

HBO: hoger beroepsonderwijs

ION: inclusief onderwijs

KSO: kunstsecundair onderwijs

OBPWO: onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

OESO: Organisatie voor Europese Samenwerking en Ontwikkeling

OKAN: onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers

PISA: Programma for International Student Assessment

Se-n-Se: secundair-na-secundair onderwijs

SiBO: Schoolloopbanen in het Basisonderwijs

SOHO: overgang van secundair naar hoger onderwijs

SERV: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen

SSL: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen

TSO: technisch secundair onderwijs

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

ViA: Vlaanderen in Actie

VKS: Vlaamse Kwalificatiestructuur

VLOR: Vlaamse Onderwijsraad

VOET: Vakoverschrijdende eindtermen

12 BEGRIPPENLIJST

Baso-fiche: een gegevensdocument van een leerling opgemaakt in het basisonderwijs dat kan helpen om de overgang naar het secundair onderwijs vlotter te maken.

Beroepscompetentie: de competentie die iemand nodig heeft om efficiënt op de werkvloer te kunnen handelen. Beroepscompetenties worden beschreven in een beroepscompetentieprofiel door de sociale partners van de (beroeps)sectoren.

Beroepscompetentieprofiel: een afgerond geheel van competenties die een beroepsbeoefenaar in een bepaalde arbeidscontext hanteert om de te verwachten resultaten op de werkvloer te realiseren.

Competentie: de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen geïntegreerd aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. In het hoger onderwijs worden competenties *domeinspecifieke leerresultaten* genoemd.

Descriptor-elementen: eigenschappen van de competenties typisch voor een kwalificatieniveau.

Eindtermen: minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewoon secundair onderwijs. Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, bestemd voor die leerlingenpopulatie. Eindtermen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.

EU-2020 strategie: Lange termijn strategie van de Europese Unie.

Functionele geletterdheid: Geletterdheid is de kennis en vaardigheid die nodig is om via geschreven taal te communiceren en informatie te verwerken, de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT. Functionele geletterdheid is geletterdheid in functie van de werkomstandigheden en de leefomstandigheden. Het is een cruciale vaardigheid om vandaag mee te kunnen, op alle terreinen.

HBO5: hoger onderwijs dat beroepsgericht is en georganiseerd wordt door instellingen voor voltijds secundair onderwijs, centra voor volwassenenonderwijs en hogescholen. Een opleiding van het hoger beroepsonderwijs leidt tot een erkende onderwijskwalificatie van kwalificatieniveau 5, die bestaat uit minstens één erkende beroepskwalificatie van kwalificatieniveau 5.

Kwalificatie: een afgerond en ingeschaald geheel van competenties/leerresultaten.

Kwalificatieraamwerk: het vastgelegd instrument voor het systematisch beschrijven en inschalen van kwalificaties, opgebouwd uit niveaus en niveaudecriptoren.

Kwalificatiestructuur: een systematische ordening van erkende kwalificaties op basis van een algemeen geldend raamwerk.

Niveaudecriptor: een generieke omschrijving van de karakteristieken van de competenties die eigen zijn aan de kwalificaties op dat niveau.

Onderwijskwalificatie: is een afgerond en ingeschaald geheel van competenties die noodzakelijk zijn om maatschappelijk te functioneren en te participeren, waarmee verdere studies in het secundair of in het hoger onderwijs kunnen worden aangevat of waarmee beroepsactiviteiten kunnen worden uitgeoefend.

Pact 2020: Lange termijn toekomstvisie van de Vlaamse Overheid.

Persoonlijke competentie: competentie nodig om te kunnen functioneren in het persoonlijke leven.

PISA: Driejaarlijkse internationale studie van de OESO die de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test op het vlak van leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.

Portfolio: is een persoonlijk instrument waarmee de eigen competenties zichtbaar worden gemaakt. Het kan steeds verder worden aangevuld met nieuwe competenties of gebruikt worden om vorderingen in competenties bij te houden of aan te tonen.

Se-n-Se: staat voor secundair na secundair onderwijs. Se-n-Se opleidingen worden georganiseerd door instellingen van het voltijds secundair onderwijs en zijn enkel toegankelijk voor jongeren die al een diploma secundair onderwijs behaald hebben. Een Se-n-Se opleiding is sterk beroepsgericht en leidt tot een erkende onderwijskwalificatie van kwalificatieniveau 4, die bestaat uit minstens één erkende beroepskwalificatie van kwalificatieniveau 4.

Sleutelcompetentie: een competentie die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie, verder leren en werken. Sleutelcompetenties zijn (generieke) competenties die niet aan een bepaalde context verbonden zijn, maar in meerdere contexten kunnen worden ingezet.

Sociale competentie: competentie nodig om zijn/haar rol als burger in een samenleving te kunnen opnemen.

Vakoverschrijdende eindtermen: zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. De school toont aan dat ze met een eigen planning aan de vakoverschrijdende eindtermen werkt.

Werkpleklernen: of alternerend leren. Leeractiviteiten die gericht zijn op het verwerven van algemene en/of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is.

Wetenschappelijke competentie: een competentie die iemand nodig heeft om succesvol te studeren in het hoger onderwijs. Ze worden afgeleid uit een 'wetenschapsdomein' en de verwachtingen van het hoger onderwijs ten aanzien van instromende studenten.

Wetenschapsdomein: wetenschap in een bepaald vakgebied.

13 BIJLAGEN

Bijlage 1: De manier waarop internationale organisaties en de VLOR het uitgangspunt ondersteunen van een brede rol voor onderwijs en het ontwikkelen van competenties.

De Raad en de Commissie van de Europese Unie

Zij wijzen in 2004 op de rol van het onderwijs bij het in stand houden en vernieuwen van de gemeenschappelijke culturele achtergrond en bij het aanleren van essentiële sociale en maatschappelijke waarden, zoals burgerzin, gelijkheid van alle burgers, tolerantie en respect. Het gaat om aspecten die bijzonder belangrijk zijn in een tijd waarin alle lidstaten worden geconfronteerd met de vraag hoe ze moeten omgaan met de toenemende sociale en culturele diversiteit. Bovendien bestaat volgens de Europese Unie de rol van het onderwijs er voor een aanzienlijk deel in om mensen in staat te stellen het beroepsleven binnen te stappen en er te blijven en moet onderwijs eveneens mensen in het kader van de strategieën voor een leven lang leren toerusten met de nodige competenties. Dat resulteerde in 2006 in een aanbeveling van het Europese Parlement en de Raad inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren⁴⁴.

De Europese Commissie

De groeiende mobiliteit van lerenden en werkenden en de migratieprocessen maken het noodzakelijk om competenties waarover mensen beschikken meer zichtbaar te maken en de inzetbaarheid ervan te vergroten. De internationalisering van de arbeidsmarkt vraagt meer aandacht voor competenties die in internationaal geldende kwalificaties worden beschreven. Daarvoor lanceerde de Europese Commissie het Europees Kwalificatieraamwerk (EQF). In 2008 keurden het Europees Parlement en de Raad de EQF - aanbeveling goed. Het EQF is een meta-raamwerk, een vertaalinstrument om kwalificaties uitgeschreven in competenties op Europees niveau inzichtelijk en vergelijkbaar te maken. Aansluitend op de Europese ontwikkelingen heeft het Vlaams Parlement in 2009 een Vlaams kwalificatieraamwerk goedgekeurd.

UNESCO

UNESCO herinnert er in 2009 - naar aanleiding van de Zesde Internationale Conferentie over het Volwassenenonderwijs (CONFINTEA VI) - nog eens aan dat levenslang leren belangrijk is in de aanpak van het onderwijs. Het gaat om een conceptueel raamwerk en een structurend principe voor alle vormen van onderwijs, gesteund op inclusieve, emancipatorische, humanistische en democratische waarden. In de tekst wordt ook opnieuw naar de vier pijlers van leren verwezen, zoals opgenomen in de Aanbeveling van de

⁴⁴ Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren. PB L 394 van 30.12.2006, blz. 10–18.

“Internationale Commissie over Onderwijs voor de 21ste Eeuw”⁴⁵ namelijk leren om te weten, leren om te doen, leren om te zijn en leren om samen te leven.

OESO

Recent onderzocht de OESO in een aantal landen de mate waarin het beroepsgerichte onderwijs afgestemd is op de noden van de arbeidsmarkt. De OESO kwam hierbij ondermeer tot de vaststelling dat in het secundair beroepsonderwijs meer aandacht moet zijn voor transversale competenties omdat ze een belangrijke functie hebben bij het veranderen van job of functie en ter ondersteuning van het leren (ook op de werkplek). Tegelijkertijd stelt het OESO-rapport⁴⁶ dat leerprogramma’s waarbij leerlingen kiezen voor een vroege specialisatie, voldoende aandacht moeten hebben voor wiskundige en talige geletterdheid en voor algemene en sociale competenties. Op die manier wordt een basis gelegd voor een leven lang leren en voor succesvolle loopbanen.

Cedefop

Recente studies van Cedefop⁴⁷ laten zien dat de arbeidsmarkt van de toekomst (2020) onderwijs- en economische actoren voor een dubbele uitdaging stellen. Ten eerste wijzen analyses van CEDEFOP uit dat er steeds meer jobs komen die hogere kwalificaties vragen. Dat kan niet alleen worden gerealiseerd door een groter aantal hoger gekwalificeerden. Onderwijs- en economische actoren zullen door de continue vraag naar hogere kwalificaties ook voldoende moeten investeren in de scholing van lerenden, werkenden en werkzoekenden. Er is echter ook nog steeds een belangrijk aandeel van de bevolking dat in jobs op lagere niveaus werkt. Dat zal ook zo in de toekomst blijven. Volgens Cedefop zal dit tot 2015 blijven stijgen. Maar tegelijk voorspellen zij dat voor die jobs de kwalificatieniveaureisten ook zullen (blijven) toenemen (ook die jobs zijn immers onderhevig aan o.a. technologische veranderingen of wijzigingen omwille van milieureisten). Dus het is belangrijk dat onderwijs en economische actoren ook in laaggekwalificeerden blijven investeren. Niet alleen omwille van economische redenen maar ook vooral als ondersteuning voor meer burgerschap, sociale cohesie en persoonlijke ontwikkeling van betrokken personen.

VLOR

Ook de VLOR onderstreept in een verkennende studie over competentieontwikkend onderwijs de ruime mogelijkheden van het werken met competenties binnen onderwijs (VLOR, 2007). De VLOR vermeldt naast sociaal-economische ook onderwijskundige en pedagogische redenen om te kiezen voor competentieontwikkend onderwijs.

⁴⁵ Delors, J., et al. (1996) *Learning: The Treasure Within*. Parijs: UNESCO.

⁴⁶ CESOR. (2007). *Erkenning van niet-formeel en informeel leren in Vlaanderen (OESO-project “Recognition of non-formal and informal learning”)*, in opdracht van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

⁴⁷ Skill needs in Europe. Focus on 2020. Cedefop Panorama series; 160, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

Een belangrijke conclusie uit deze studie is de vaststelling dat competentieontwikkelen onderwijs kansen biedt om te komen tot een betere integratie en een betere afstemming van onderwijsleerprocessen op het toekomstig functioneren van lerenden (in het maatschappelijke leven, in vervolgoopleidingen en levenslang leren en op de arbeidsmarkt). Competentieontwikkelen onderwijs kan volgens de VLOR-studie zowel de leerprocessen intensifiëren als de relatie tussen het leren en functioneren van mensen in allerlei situaties ten goede komen. Lerenden krijgen een grotere greep op hun leren en worden er ook sterker op betrokken. Het kan door de sterkere band met de reële contexten en door de grotere betrokkenheid leiden tot meer aantrekkelijke en motiverende leeromgevingen. Competentieontwikkelen onderwijs is ook een aantrekkelijk leerconcept vanuit een benadering van levenslang leren, van transfer en validering van verworven competenties. Het kan daardoor volgens de VLOR een grote emancipatorische en “empowerende” kracht hebben en de lerende beter toerusten voor het functioneren in maatschappelijke omgevingen. (VLOR, 2007)

Bijlage 2: Lijst van sleutelcompetenties (Aanbeveling van de Europese Commissie COM (2005) 548)

Communicatie in de moedertaal

Definitie

Communicatie in de moedertaal is het vermogen om zowel mondeling als schriftelijk (luisteren, spreken, lezen en schrijven) concepten, gedachten, gevoelens, feiten en meningen onder woorden te brengen en te interpreteren, en om op gepaste en creatieve wijze in alle maatschappelijke en culturele situaties, in onderwijs en opleiding, werk, thuis en vrije tijd, talig te handelen.

Communicatie in vreemde talen

Definitie

Het vermogen om naar gelang van de eigen behoeften zowel mondeling als schriftelijk (luisteren, spreken, lezen en schrijven) concepten, gedachten, gevoelens, feiten en meningen te begrijpen, onder woorden te brengen en te interpreteren, in verschillende maatschappelijke en culturele contexten, in onderwijs en opleiding, werk, thuis en vrije tijd. Communicatie in een vreemde taal vereist ook vaardigheden als bemiddeling en intercultureel begrip. Iemands taalbeheersing varieert naar gelang van deze vier dimensies (luisteren, spreken, lezen en schrijven), naar gelang van de taal en naar gelang van de sociale en culturele achtergrond, het milieu en de behoeften en/of belangstelling van de betrokkene.

Wiskundige competentie en basiscompetenties op het gebied van exacte wetenschappen en technologie

Definitie

A. Wiskundige competentie is het vermogen wiskundige denkpatronen te ontwikkelen en toe te passen om diverse problemen in dagelijkse situaties op te lossen. Deze competentie is gebaseerd op een degelijke beheersing van rekenvaardigheid, waarbij het accent op procédés en activiteit, alsmede op kennis ligt. Wiskundige competenties houdt – in uiteenlopende mate – het vermogen en de bereidheid in wiskundige denkmethoden (logisch en ruimtelijk denken) toe te passen en wiskundige voorstellingen (formules, modellen, constructies, grafieken/ diagrammen) te gebruiken.

B. Competentie op het gebied van exacte wetenschappen is het vermogen en de bereidheid om de kennis en methoden die gebruikt worden om de natuurlijke wereld te verklaren, te gebruiken om problemen te identificeren en gefundeerde conclusies te trekken. Technologische competentie wordt gezien als de toepassing van die kennis en methoden om in vastgestelde menselijke behoeften te voorzien. Beide terreinen van deze competentie impliceren inzicht in de door menselijke activiteit veroorzaakte veranderingen en verantwoordelijkheid als individueel burger.

Digitale competentie

Definitie

Digitale competentie omvat de vertrouwdheid met en het kritische gebruik van technologieën van de informatiemaatschappij voor het werk, in de vrije tijd en voor communicatie. Zij wordt onderbouwd door basisvaardigheden in ICT: het gebruik van computers om informatie op te vragen, te beoordelen, op te slaan, te produceren, te presenteren en uit te wisselen, en om via internet te communiceren en deel te nemen aan samenwerkingsnetwerken

Leercompetentie

Definitie

Leercompetentie is het vermogen om een leerproces te beginnen en vol te houden, het eigen leerproces te organiseren, onder andere door efficiënt time- en informatiemanagement, zowel individueel als in groepen. De competentie omvat bewustzijn van het eigen leerproces en zijn behoeften, de vaststelling van de beschikbare mogelijkheden en het vermogen om obstakels te overwinnen teneinde met succes te leren. Deze competentie veronderstelt de verwerving, verwerking en assimilatie van nieuwe kennis en vaardigheden en het zoeken naar en gebruik maken van studiebegeleiding. Leercompetentie impliceert voor de lerenden het voortbouwen op eerdere leer- en levenservaringen om kennis en vaardigheden in uiteenlopende situaties — thuis, op het werk, bij onderwijs en opleiding — te gebruiken en toe te passen. Motivatie en zelfvertrouwen zijn van essentieel belang voor iemands leercompetentie.

Sociale en burgerschapscompetentie

Definitie:

Deze competenties omvatten persoonlijke, interpersoonlijke en interculturele competentie en bestrijken alle vormen van gedrag die het personen mogelijk maken op een efficiënte en constructieve manier deel te nemen aan het sociale en beroepsleven, met name in toenemend gediversifieerde samenlevingen, en om waar nodig conflicten op te lossen. Burgerschapscompetenties stellen personen in staat volledig deel te nemen aan het leven als burger, dankzij kennis van sociale en politieke begrippen en structuren, en een actieve en democratische participatie.

Ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin

Definitie

Onder ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin wordt iemands vermogen verstaan om ideeën in daden om te zetten. Het omvat creativiteit, innovatie en het nemen van risico's, alsook het vermogen om te plannen en projecten te beheren om doelstellingen te verwezenlijken. Ondernemerschap helpt iedereen niet alleen in het dagelijks leven thuis en in de maatschappij, maar ook helpt het werknemers om zich bewust te worden van hun arbeidsomgeving en om kansen te grijpen, en is de basis voor meer specifieke vaardigheden en kennis die degenen nodig hebben die aan sociale of economische bedrijvigheid bijdragen. Het dient tevens het bewustzijn van ethische waarden en de bevordering van goed bestuur te omvatten.

Cultureel bewustzijn en culturele expressie

Definitie

Erkenning van het belang van de creatieve expressie van ideeën, ervaringen en emoties in diverse vormen, waaronder muziek, podiumkunsten, literatuur en beeldende kunsten.

Bijlage 3: Niveaudecriptoren van de Vlaamse kwalificatiestructuur

		Niveaudecriptorelementen	
VKS-niveau	Kennis Vaardigheden	Context Autonomie Verantwoordelijkheid	
VKS 1	<ul style="list-style-type: none"> - materialen, beknopte, eenduidige informatie, eenvoudige, concrete basisbegrippen en -regels uit een deel van een specifiek domein herkennen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : informatie uit het geheugen oproepen, herinneren en toepassen - motorische : automatisen gebruiken en praktische handelingen nabootsen - repetitieve en herkenbare handelingen uitvoeren in routinetaken 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een stabiele, vertrouwde, enkelvoudige en goed gestructureerde context, waarin de tijdsdruk van gering belang is - handelen met niet-delicate objecten - onder rechtstreekse leiding functioneren - blijk geven van persoonlijke doeltreffendheid 	
VKS 2	<ul style="list-style-type: none"> - informatie, concrete begrippen en standaardprocedures uit een specifiek domein begrijpen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : informatie analyseren door elementen te onderscheiden en verbanden te leggen - motorische : 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een beperkt aantal vergelijkbare, enkelvoudige, vertrouwde contexten - handelen met delicate, passieve objecten - onder begeleiding functioneren met beperkte autonomie - beperkte uitvoerende verantwoordelijkheid opnemen voor 	

	<ul style="list-style-type: none"> - zintuiglijke ervaringen in motorische handelingen omzetten - aangeleerde praktisch-technische handelingen uitvoeren - een geselecteerd aantal standaardprocedures bij het uitvoeren van taken toepassen; voorgeschreven strategieën aanwenden voor het oplossen van een beperkt aantal herkenbare concrete problemen 	eigen werk
VKS 3	<ul style="list-style-type: none"> - een aantal abstracte begrippen, wetten, formules en methodes uit een specifiek domein begrijpen; hoofd- en bijzaken in informatie onderscheiden - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : <ul style="list-style-type: none"> - informatie analyseren via deductie en inductie - informatie synthetiseren - motorische : <ul style="list-style-type: none"> - constructies maken op basis van een plan - handelingen verrichten die tactisch en strategisch inzicht vereisen - artistiek-creatieve vaardigheden toepassen - standaardprocedures en methodes kiezen, combineren en gebruiken bij het uitvoeren van taken en bij het oplossen van een verscheidenheid van welomschreven concrete problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in vergelijkbare contexten waarin een aantal factoren veranderen - handelen met delicate, actieve objecten - binnen een afgebakend takenpakket functioneren met enige autonomie - beperkte organisatorische verantwoordelijkheid opnemen voor eigen werk

VKS 4	<ul style="list-style-type: none"> - concrete en abstracte gegevens (informatie en begrippen) uit een specifiek domein interpreteren - reflectieve cognitieve en productieve motorische vaardigheden toepassen - gegevens evalueren en integreren en strategieën ontwikkelen voor het uitvoeren van diverse taken en voor het oplossen van diverse, concrete, niet-vertrouwde (maar weliswaar domeinspecifieke) problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een combinatie van wisselende contexten - autonoom functioneren met enig initiatief - volledige verantwoordelijkheid voor eigen werk opnemen; het eigen functioneren evalueren en bijsturen met het oog op het bereiken van collectieve resultaten
VKS 5	<ul style="list-style-type: none"> - de informatie uit een specifiek domein met concrete en abstracte gegevens uitbreiden of met ontbrekende gegevens aanvullen; begrippenkaders hanteren; zich bewust zijn van de reikwijdte van de domeinspecifieke kennis - geïntegreerde cognitieve en motorische vaardigheden toepassen - kennis transfereren en procedures flexibel en inventief aanwenden voor het uitvoeren van taken en voor het strategisch oplossen van concrete en abstracte problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een reeks van nieuwe, complexe contexten - autonoom functioneren met initiatief - verantwoordelijkheid opnemen voor het bereiken van persoonlijke resultaten en voor het stimuleren van collectieve resultaten
VKS 6	<ul style="list-style-type: none"> - kennis en inzichten uit een specifiek domein kritisch evalueren en combineren - complexe gespecialiseerde vaardigheden toepassen, gelieerd aan onderzoeksuitkomsten - relevante gegevens verzamelen en interpreteren en geselecteerde methodes en hulpmiddelen innovatief aanwenden om niet-vertrouwde complexe problemen op te lossen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in complexe en gespecialiseerde contexten - functioneren met volledige autonomie en een ruime mate van initiatief - medeverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten

VKS 7	<ul style="list-style-type: none"> - kennis en inzichten uit een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen integreren en herformuleren - complexe nieuwe vaardigheden toepassen, gelieerd aan zelfstandig, gestandaardiseerd onderzoek - complexe, geavanceerde en/of innovatieve probleemoplossende technieken en methodes kritisch beoordelen en toepassen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in onvoorspelbare, complexe en gespecialiseerde contexten - volledig autonoom functioneren met beslissingsrecht - eindverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten
VKS 8	<ul style="list-style-type: none"> - bestaande kennis uit een substantieel deel van een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen uitbreiden en/of herdefiniëren - nieuwe kennis via origineel onderzoek of geavanceerde wetenschappelijke studie interpreteren en creëren - projecten ontwerpen en uitvoeren die de bestaande procedurele kennis uitbreiden en herdefiniëren, gericht op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, technieken, toepassingen, praktijken en/of materialen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in bijzonder complexe contexten met brede, innoverende implicaties - met een hoge mate van kritische zin en sturend vermogen de verantwoordelijkheid opnemen voor de ontwikkeling van de professionele praktijk of van wetenschappelijk onderzoek



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 2
ingediend op 22 november 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema schoolloopbaan

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1: Verslag over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door de heer Bram Spruyt.....	4
2. Uiteenzetting door prof. dr. Mieke Van Houtte.....	6
3. Uiteenzetting door de heer Armand De Lepeleire.....	10
4. Vragen en opmerkingen van de commissieleden.....	12
4.1. Tussenkost van mevrouw Gerda Van Steenberge.....	12
4.2. Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten.....	13
4.3. Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen.....	13
4.4. Tussenkost van mevrouw Sabine Poleyn.....	13
4.5. Tussenkost van mevrouw Fatma Pehlivan.....	14
4.6. Tussenkost van mevrouw Vera Celis.....	14
4.7. Tussenkost van de heer Boudewijn Bouckaert.....	14
5. Antwoorden van de sprekers.....	15
5.1. Antwoorden van de heer Bram Spruyt.....	15
5.2. Antwoorden van professor Mieke Van Houtte.....	16
5.3. Antwoorden van de heer Armand De Lepeleire.....	18
Gebruikte afkortingen.....	20
Bijlage: Grafieken bij de uiteenzetting van prof. dr. Mieke Van Houtte.....	21

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

1. Uiteenzetting door de heer Bram Spruyt

De heer *Bram Spruyt*, vorser vakgroep Sociologie VUB, zal het hebben over de oriëntatienota van de minister. Daarbij zal hij zich baseren op de snel groeiende wetenschappelijke literatuur over onderwijskeuzes, en in het bijzonder over de keuze rond het B-attest. Eerst zal hij een aantal algemene bedenkingen formuleren over onderwijskeuzes. Dat zal hij linken aan de ideeën van de minister over keuzebekwaamheid en, in mindere mate, over niet-bindende keuzes. Vervolgens zal hij het hebben over het belang van het B-attest als een niet-collectieve onderwijskeuze. Dat zal hij linken aan de ideeën van de minister over zittenblijven en afstromen. Ten slotte wil hij de commissieleden ervan overtuigen dat onderwijskeuzes doorheen de loopbaan niet alleen belangrijk zijn voor de individuele schoolloopbaan. Deze bespreking is gebaseerd op twee artikels die hij samen met zijn collega Ilse Laurijssen heeft geschreven.

Uit de oriëntatienota blijkt dat de minister het belang van onderwijskeuzes beseft. De nota gaat uitvoerig in op het grote aantal mislukte studiekeuzes. De nota werkt in op twee elementen, namelijk op de structuur van het onderwijs die de keuzes opdringt – vandaar de aandacht voor niet-bindende onderwijskeuzes – en op de vaardigheden en kennis bij de leerlingen om een keuze te maken.

De heer Spruyt begint met het formuleren van een aantal algemene beschouwingen over onderwijskeuzes, ongeacht op welk moment van de schoolloopbaan die worden gemaakt. De ambitieuze doelstelling van de minister is dat het maken van onderwijskeuzes minder ingegeven zou zijn door het sociale milieu. De onderzoekers hebben conclusies getrokken uit twintig studies, uit een groot aantal landen, over diverse onderwijskeuzes. Een eerste conclusie is dat onderwijskeuzes altijd en overal leiden tot sociale verschillen. Het mechanisme waartegen men het opneemt om de sociale bepaaldheid te bestrijden is dus heel sterk. Een tweede conclusie is dat de sociale bepaaldheid van de gemaakte onderwijskeuzes afzwakt naarmate ze later in de onderwijsloopbaan gebeuren.

Deze conclusies hebben twee belangrijke gevolgen. Vooreerst zijn onderwijskeuzes een zelfstandig element in de sociale reproductie van de onderwijsverschillen. Dat wordt vaak onderschat, ook in de nota van de minister. De nota heeft het over het schakelblok en over het schakelen zelf, maar er wordt niet gezegd dat het schakelen zelf altijd een keuze zal blijven. De minister lijkt ervan uit te gaan dat leerlingen automatisch zullen schakelen als men hun prestaties voldoende kan opkrikken. Dat is echter niet het geval. Niemand zal kinderen die het altijd moeilijk hebben gehad en die misschien voor het eerst de doelstellingen bereiken die ze zouden moeten bereiken, verplichten om te schakelen. Daar gaat een keuze-element inzitten. Een tweede belangrijk gevolg is dat sterker gedifferentieerde onderwijssystemen zoals het huidige Vlaamse onderwijssysteem, meer ongelijkheid reproduceren. Het Vlaamse onderwijssysteem laat de leerlingen immers vroeg keuzes maken en het laat ze ook veel keuzes maken.

Waarom leiden onderwijskeuzes altijd tot sociale verschillen? Daarvoor verwijst hij naar het model van Breen en Goldthorpe dat ervan uitgaat dat een keuze gebaseerd is op drie elementen: de verwachte slaagkansen, het verwachte nut en de verwachte kosten. Leerlingen met een zwakke sociale achtergrond zijn kwetsbaar op die drie punten. De gepercipieerde slaagkansen zijn voornamelijk gedetermineerd door de studieprestaties, maar niet helemaal. Om zijn slaagkansen in te schatten, heeft men namelijk ook strategische

kennis van het Vlaamse onderwijs nodig. Men dient ook te weten wat er verwacht wordt en vooral wat de implicaties zijn van de keuze. Bij het verwachte nut dient men rekening te houden met het fenomeen van de ‘relative risk aversion’. Bij het maken van keuzes streven mensen niet noodzakelijk naar een zo groot mogelijke sociale mobiliteit. De leerlingen en hun ouders nemen hun eigen sociale positie als referentiepunt. Men wil vooral een sociale daling voorkomen. Als men uit een lager sociaal milieu komt, kan men dat dus makkelijker realiseren. De verwachte kosten zijn financieel en sociaal. Kiezen om niet over te zitten als alle vrienden doorgaan in die richting, leidt bijvoorbeeld tot een sociale kost.

De minister wil ook werk maken van het verhogen van de keuzebekwaamheid. De keuzebekwaamheid omvat drie pijlers. Men wil de leerlingen beter begeleiden, hen meer informatie geven over hun eigen interesses en over de mogelijkheden. Daarbij maakt men twee belangrijke assumpties. Vooreerst gaat men ervan uit dat de verkeerde onderwijskeuzes alleen ingegeven worden door een gebrek aan informatie, hetzij over de eigen talenten, hetzij over de mogelijkheden. Een tweede assumptie is dat talenten en interesses ontdekt moeten worden. Neurologisch onderzoek toont echter aan dat talenten en interesses in hoge mate sociaal voorspelbaar zijn. Ze ontwikkelen zich in samenhang met de sociale achtergrond. Het is dan ook niet correct om de sociale achtergrond van leerlingen en hun biologisch bepaalde talenten en interesses als twee afzonderlijke entiteiten te beschouwen.

Dan gaat de heer Spruyt in op de rol van het B-attest. Het B-attest wordt een niet-collectieve onderwijskeuze genoemd omdat deze niet door alle leerlingen en ook niet steeds op hetzelfde ogenblik in de onderwijsloopbaan genomen dient te worden (bijvoorbeeld in tegenstelling tot de overgang van basis- naar secundair onderwijs). Het wordt alleen uitgereikt wanneer een leerling tekorten heeft die binnen een zekere marge blijven. Dat attest kan worden uitgereikt op verschillende momenten van de onderwijsloopbaan. Het B-attest is de prijs die we betalen voor het vroeg en strak differentiëren van leerlingen. Dit is vooral een problematiek van het aso en van het huidige tso. In de B-stroom en in het bso worden veel minder B-attesten gegeven. Gemiddeld heeft een leerling een kans van ongeveer 28 percent om ooit een B-attest te krijgen.

De onderzoekers wilden weten of een B-attest functioneert zoals elke onderwijskeuze. De vraag is dus of mensen die een B-attest krijgen, kiezen in functie van hun sociaal milieu. Daarvoor hebben ze drie analyses gedaan. De eerste analyse was een vergelijking tussen overzitten en verdergaan zonder schoolvertraging, in een andere studierichting. Uit die analyse blijkt dat een leerling die een ouder heeft met een diploma hoger onderwijs bij een B-attest vaker zal overzitten. Uit onderzoek in Nederland was de idee gegroeid dat ouders met een sterkere achtergrond via overzitten bij een B-attest de kansen van hun kinderen op doorstromen naar hoger onderwijs gaaf willen houden. Indien die idee juist is, dan maakt het wel degelijk een verschil welke verandering er precies plaats vindt. Bij een overstap binnen een bepaalde onderwijsvorm, bijvoorbeeld van een Latijnse afdeling naar een moderne, verminderen de kansen op doorstroming naar het hoger onderwijs nauwelijks. Daar spelen sociale verschillen blijkbaar niet echt een rol. Bij een overstap van het aso naar het tso worden de kansen op doorstroming naar het hoger onderwijs echter kleiner. Vooral daar worden de sociale verschillen duidelijk. De Nederlandse onderzoekers menen dat men in Vlaanderen veel te negatief staat tegenover zittenblijven. Bij een B-attest kan overzitten een goede oplossing zijn voor een leerling die voor het eerst in zijn schoolloopbaan met een probleem geconfronteerd wordt. Leerlingen die bij het eerste B-attest kiezen voor overzitten, hebben blijkbaar een hogere kans om door te stromen naar het hoger onderwijs. Dat wordt volledig verklaard door het belang van de onderwijsvorm.

Het probleem van het B-attest is dat dit systeem verschillen in prestaties koppelt aan het maken van onderwijskeuzes. Daardoor wordt extra kwetsbaarheid geïntroduceerd voor leerlingen met een zwakke sociale achtergrond. Twee elementen waarvoor leerlingen met een zwakke sociale achtergrond kwetsbaar zijn, worden immers in functie van elkaar gezet. Leerlingen die zwakker presteren, moeten vaker kiezen. Bovendien treft het

B-attest vooral de beter presterende leerlingen van de klassieke kwetsbare groepen. Het B-attest komt bijna nooit voor in de B-stroom of in het bso, onderwijsvormen waarvan we weten dat leerlingen met een zwakkere sociale achtergrond een grotere kans hebben om erin terecht te komen. Ten slotte heeft het B-attest ook weinig zichtbare, maar belangrijke gevolgen. In de nota van de minister wordt een sterk pleidooi gehouden tegen zittenblijven. Hij meent dat men moet vermijden dat de weerstand tegen zittenblijven zou resulteren in een groter aantal B-attesten. Men moet ook vermijden dat het niet-bindende karakter van keuzes zou functioneren als een verdoken B-attest. Als leerlingen van richting veranderen, dan is dat namelijk zelden omdat ze plots belangstelling hebben gekregen voor een bepaalde richting, maar wel omdat het niet gaat in de richting die ze gekozen hadden.

De onderwijskeuzes zijn niet alleen belangrijk voor de individuele schoolloopbanen. Keuzes zijn de wissels in het onderwijssysteem die leerlingenstromen organiseren. Het watervalstelsel, met zijn hiërarchisering tussen aso, tso en bso is een van de belangrijkste motivaties voor deze hervorming. De nota gaat ervan uit dat de maatschappij een zekere waardering uitdrukt voor de diverse studierichtingen en dat het onderwijs daar machteloos tegenover staat. Die stelling is echter onvolledig. De manier waarop men met leerlingen omgaat en oriëntaties organiseert, heeft een effect op de perceptie van de onderwijsvormen. Het B-attest maakt het mogelijk om hoog te mikken en om te veranderen als het niet lukt. Het maakt het watervalstelsel mogelijk en moedigt het ook aan. 75 procent van de leerlingen die een B-attest krijgen, verandert effectief van onderwijsrichting. Het is ook onredelijk te spreken van evenwaardige onderwijsvormen als men bij mislukken in de ene onderwijsvorm zonder schoolvertraging kan verder gaan naar een richting in een andere onderwijsvorm.

Tot slot geeft hij een aantal belangrijke richtlijnen voor het uitdenken van een nieuwe structuur. Vooreerst zou men de leerlingen zo lang mogelijk samen moeten houden. Keuzes introduceren immers altijd en overal sociale verschillen. In dit voorstel ligt het keuzemoment voor de interessegebieden echter na het eerste jaar. Het feit dat die keuze niet definitief is, zal wat betreft sociale verschillen bij onderwijskeuzes weinig zoden aan de dijk brengen. Binnen die interessegebieden wil men diverse stromen organiseren. In dat geval meent de heer Spruyt dat men het B-attest niet hoeft af te schaffen, maar dat men de toepassing ervan moet beperken tot overgangen tussen studierichtingen van eenzelfde interessegebied. Zo kan men de interessegebieden die men na het eerste jaar in het leven roept, beschermen. Het erkennen van de autonomie van onderwijstypes is een basisvoorwaarde voor het erkennen van de gelijkwaardigheid. Dat moet beginnen met het principe dat men niet zomaar van het ene naar het andere kan overstappen. Dat vindt hij in de nota evenwel niet terug, integendeel, men benadrukt voortdurend dat leerlingen nog van domein kunnen veranderen.

2. Uiteenzetting door prof. dr. Mieke Van Houtte

Professor *Mieke Van Houtte*, vakgroep Sociologie UGent, formuleert een aantal beschouwingen bij de voorliggende hervorming. Daarvoor zal ze zich baseren op de resultaten van twee onderzoekslijnen. De eerste onderzoekslijn houdt verband met het OBPWO-onderzoek (Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek) dat werd opgestart in opdracht van voormalig minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke naar oriëntatieprocessen bij de transitie van primair naar secundair onderwijs. Dat onderzoek leverde kwantitatieve en kwalitatieve data op voor het schooljaar 2008-2009. De tweede onderzoekslijn komt al een jaar of tien aan bod binnen haar onderzoeksgroep. Op verschillende manieren werd onderzocht wat de effecten zijn van differentiatie binnen het secundair onderwijs. De data die ze zal presenteren, zijn gebaseerd op een onderzoek in het schooljaar 1999-2000 en op een replicatieonderzoek in het schooljaar 2004-2005. In een groot aantal scholen werden verschillende leerlingen en leerkrachten bevraagd.

Uit de onderzoeken blijkt dat er een sterke en blijvende sociale ongelijkheid is bij de overgang van primair naar secundair onderwijs. Dat illustreert ze aan de hand van een grafiek (zie bijlage p. 23). De keuze voor de B-stroom wordt buiten beschouwing gelaten omdat die sterk samenhangt met de voorbije schoolloopbaan zodat men niet echt van een keuze kan spreken. Vooral in de A-stroom worden er echte keuzes gemaakt. Dat is frappant, want binnen het huidige systeem wordt de eerste graad gezien als een gemeenschappelijke oriënterende graad. Uit een bevraging van ouders van leerlingen van het zesde leerjaar bleek trouwens dat veel ouders het verschil tussen de A- en de B-stroom niet kennen. De oude terminologie – Latijnse, Moderne, Technische of Beroeps – was wel bekend. Dat is tekenend.

Het eerste onderscheid dat de onderzoekers hebben gemaakt is namelijk dat tussen A theoretisch, met Moderne en Latijnse, en A niet-theoretisch, met Kunst en Technische. Dat komt ook overeen met de manier waarop de scholen in de praktijk georganiseerd zijn. Uit de grafiek (zie bijlage p. 23) blijkt dat bij het hogere kader meer dan negentig percent van de kinderen opteert voor een theoretische richting. Bij de arbeiders is dat veel minder. Dat heeft niet te maken met de bekwaamheid van de leerlingen. Dit schema verandert nauwelijks als men rekening houdt met de prestaties. Eenzelfde tendens ziet men voor de keuze tussen Latijnse en Moderne (zie bijlage p. 23). De kinderen van professionelen en bedrijfsleiders hebben een veel grotere kans om te kiezen voor de Latijnse afdeling. De kans dat arbeiders voor deze richting kiezen is kleiner. Hoog mikken is dus sociaal bepaald. Hier duikt het fenomeen van de ‘risk aversion’ op. Men maakt een rationele keuze in functie van de eigen status. Ouders en kinderen willen minstens de status van de ouders evenaren, maar ze willen ook geen risico’s lopen. Arbeiderskinderen die voldoende cognitieve capaciteiten hebben voor de Latijnse afdeling, kiezen daar toch niet voor omdat ze menen dat deze richting niet is voor mensen zoals zij.

Dan gaat ze in op de effecten van de differentiatie in het secundair onderwijs. Uit internationale onderzoeken is gebleken dat deze differentiatie doorgaans negatieve gevolgen heeft voor de richtingen die maatschappelijk minder gewaardeerd zijn. In Vlaanderen gaat het om technisch en beroepsonderwijs. In het Engels heeft men het doorgaans over de ‘lower tracks’ en de ‘higher tracks’, maar deze termen impliceren geen waardeoordeel.

Een eerste bevinding is dat de leerlingencultuur in het tso en het bso veel minder studiegeoriënteerd is dan in het aso. Het gaat hier duidelijk om de cultuur en niet om de individuele attitudes. Deze cultuur heeft echter een impact op alle leerlingen van de school, ook op de leerlingen die zelf wel studiebetrokken zijn. De futiliteitscultuur – een algemeen aanvoelen dat studeren niet zinvol is – is sterker in het tso en het bso (zie grafiek als bijlage p. 24). Deze cultuur heeft implicaties, onder meer voor de faalkans. Falen werd geoperationaliseerd als het behalen van een B- of C-attest. Uit de grafiek (zie bijlage p. 24) blijkt dat de kans op falen veel groter is in het tso en het bso dan in het aso. Uit de rode balkjes blijkt echter dat het verschil tussen aso en tso/bso niet langer statistisch significant zou zijn als de studiecultuur in de beide soorten scholen dezelfde zou zijn. Deze cultuur heeft ook een effect op het welbevinden van de leerlingen. Er zijn significante verschillen in de zelfwaardering van de leerlingen naargelang het schooltype. De school is immers heel bepalend in het leven van een adolescent. Dit heeft blijkbaar een grotere impact op jongens dan op meisjes (zie grafiek als bijlage p. 25). Jongens zijn immers veel gevoeliger voor status. Ook de ‘sense of belonging’ – of jongeren zich al dan niet thuis voelen op school – wordt bepaald door het schooltype. Leerlingen in het aso voelen zich duidelijk beter thuis op school. Na de controle voor ‘faculty trust’, het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de leerling – is het verschil in ‘sense of belonging’ echter nagenoeg verdwenen (zie grafiek als bijlage p. 25). De leerlingen in het tso en het bso voelen zich dus minder goed thuis op school, mede doordat de leerkrachten minder vertrouwen tonen in de leerlingen. Dat vertrouwen werd nochtans niet gemeten bij de leerlingen, maar bij de leerkrachten zelf.

Ook voor de leerkrachten heeft de differentiatie de nodige gevolgen. Verschillende aspecten van de stafledencultuur werden in kaart gebracht. Voor het nastreven van academische doelen, onder meer het aanleren van goede werkgewoonten, scoort het aso duidelijk hoger (zie grafiek als bijlage, p. 26). Ook voor de onderwijsbaarheid is er een groot verschil tussen aso en tso/bsso. De onderwijsbaarheid, dat is de mate waarin leerkrachten vinden dat hun leerlingen onderwijsbaar zijn. Daarbij gaat het niet alleen om de vraag of de leerlingen goed opletten en hun huistaken maken, maar ook of ze vriendelijk zijn, gevoel voor humor hebben en rustig zijn in de klas. Ook het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen en de mate waarin men belang hecht aan het stimuleren van de discipline werden onderzocht. Dat laatste is dan weer sterker in het tso/bsso dan in het aso. Dat is allicht een reactie op de studiecultuur van de jongeren. Het is duidelijk dat de jobsatisfactie van de leerkrachten in het tso/bsso daaronder lijdt. Dat verschil valt echter weg na controle voor studiecultuur (zie grafiek als bijlage p. 26). De negatieve studiecultuur in het tso/bsso verklaart dus heel wat. Volgens de onderzoekers verloopt dat effect via vertrouwen.

De verklaring voor deze situatie ziet ze in het feit dat het secundair onderwijs in Vlaanderen sterk hiërarchisch gestructureerd is. Tussen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen wordt een duidelijke rangorde aangebracht, ook al is het officiële verhaal dat alle richtingen gelijkwaardig zijn. Die rangorde is gebaseerd op de mate van abstractie. Door dat onderscheid worden tso en bso, waar het cognitieve het minst belangrijk is, ook het minst gewaardeerd. Dat hangt samen met het feit dat handenarbeid in onze kennis-samenleving minder gewaardeerd wordt.

Hierdoor is de keuze voor tso of bso vaak een negatieve keuze die gemaakt wordt omdat men de andere studierichtingen niet aankan. De oriëntering gebeurt louter op basis van cognitieve bekwaamheid. Er is ook een verband met 'risk aversion'. Men mikt hoog, maar dat is gedifferentieerd naargelang de sociale status. Binnen het onderwijssysteem komt tso of bso volgen dus neer op falen. In de internationale literatuur gebruikt men de termen differentiatie en polarisatie. De differentiatie leidt tot verschillende culturen bij leerkrachten en leerlingen. Het ordenen van de leerlingen op basis van academische criteria leidt tot een polarisatie in twee tegengestelde groepen, waarvan de ene kan omschreven worden als pro-school en de andere als anti-school. De zogenaamde hogere onderwijsvormen bieden status. Terecht komen in een zogenaamde lagere onderwijsvorm betekent falen en status-verlies. Het gevolg is dat die leerlingen zich afzetten tegen het systeem dat van hen falers maakt en dat ze de ideeën verwerpen waarop het systeem gebaseerd is. Hard werken voor school en tonen dat men bekwaam is, wordt dus steeds minder belangrijk. Soms gaan de jongeren op zoek naar andere bronnen van status. Dat verklaart waarom leerlingen in het tso en bso massaal gaan werken om geld te verdienen en waarom ze materialistischer ingesteld zijn dan leerlingen in het aso. Het resultaat is een anti-schoolcultuur. Uit internationaal onderzoek is gebleken dat een waternalstelsel dit effect versterkt.

Bij een hervorming is het dus belangrijk dat de keuze voor een technische richting een positieve keuze wordt, liefst geleid door interesses en talenten en niet door sociale herkomst. Uit onderzoek over de transitie van het lager naar het secundair onderwijs is immers gebleken dat de interesses van de leerlingen zelf heel vaak buiten beschouwing worden gelaten.

Dit betekent uiteraard niet dat de differentiatie volledig moet verdwijnen. Er zijn immers verschillen in talenten en interesses. Er is ook een differentiatie nodig in voorbereiding op de verschillende beroepen. De hiërarchie moet echter weggewerkt worden. De oplossing is een 'comprehensive school' waarbij de studiekeuze zo lang mogelijk wordt uitgesteld. Vaak wordt het voorbeeld van Finland aangehaald, waar de leerlingen tot de leeftijd van zestien jaar samenblijven.

Een pluspunt van de voorliggende nota is de gemeenschappelijke eerste graad en het uitwerken van belangstellingsgebieden. Nochtans kent ook het huidige systeem in theorie

een gemeenschappelijke eerste graad. Blijkbaar loopt er dus een en ander fout. Vooreerst is de bovenbouw van de school heel bepalend voor de manier waarop die eerste graad wordt ingevuld. Vanaf het eerste jaar zijn er optievakken. Dat is trouwens ook in het nieuwe plan het geval, al noemt men het daar differentiatiepakketten. In een school voor aso kan men kiezen voor Latijnse of Moderne, maar niet voor extra uren techniek. Het omgekeerde geldt voor de technische scholen. In de praktijk is er dus geen sprake van een gemeenschappelijke eerste graad. Die tendens wordt nog versterkt door het feit dat de groepen worden samengesteld op basis van de gemaakte keuze. De leerlingen die bijvoorbeeld kiezen voor Latijn, zitten ook voor alle andere vakken in dezelfde groep. De ouders gaan ervan uit dat die kinderen ook voor de andere vakken sneller zullen werken. De leerkrachten beamen dat. Zo wordt het gemeenschappelijke karakter van de eerste graad ondermijnd. De facto kiest men dus vanaf de eerste graad voor een specifieke richting.

Om de voorliggende hervorming te doen slagen, moet ze aan een aantal basisvoorwaarden voldoen. Vooreerst moet men nieuwe hiërarchieën voorkomen. Dat betekent dat alle scholen in principe alle belangstellingsgebieden moeten aanbieden in de eerste graad. Voor de hogere graden maakt het plan momenteel een onderscheid tussen doorstroomrichtingen en arbeidsmarktrichtingen. Dat is volgens haar een nieuwe hiërarchie. Het ligt voor de hand dat doorstroomrichtingen meer theoretisch zullen zijn en de arbeidsmarktrichtingen meer praktisch. Als alle scholen hun eigenheid bewaren, en de ene school wordt een doorstroomschool en de andere een arbeidsmarktschool, dan ontstaat er de facto opnieuw een sociale segregatie.

Het is belangrijk dat er voor alle basispakketten wordt gestreefd naar heterogene groepen. Nu is dat nauwelijks het geval. Ze ziet geen enkele reden waarom de groepen voor de vakken Lichamelijke Opvoeding of Plastische Opvoeding zouden worden gedifferentieerd op basis van de keuze voor bijvoorbeeld Latijn. Als men de groepen samen brengt, kan men aan de leerlingen duidelijk maken dat iemand die cognitief misschien niet zo bekwaam is, soms wel handig is of mooi kan tekenen. Dat zou zelfs voor de B-stroom kunnen gelden.

Als men aan al die voorwaarden wil voldoen, moet het scholenlandschap sterk veranderen. Voor het realiseren van een echt gemeenschappelijke eerste graad zijn er eigenlijk autonome middenscholen nodig. Zij vreest dat deze nota niet zal leiden tot een fundamentele verandering, maar alleen tot een naamsverandering. Het aso wordt de doorstroomrichting, het tso wordt de arbeidsmarktrichting. Het schakelblok verwijst naar de B-stroom en alles wat erop volgt.

Een drastische hervorming die een verandering van het scholenlandschap vergt, zou veel geld kosten. Bovendien zitten de scholen niet te wachten op hervormingen. Daarom suggereert ze om eerst al eens na te gaan wat er fout loopt binnen het bestaande systeem. Vooreerst kan men de oriëntering aanpakken. Eigenlijk zou de oriëntering vanaf de kleuterklassen moeten worden aangepakt met een portfolio. Vanaf de kleuterklassen zou men met de kinderen moeten werken aan keuzes maken. De ouders zou men daar actief bij moeten betrekken. Op dit ogenblik kunnen de kinderen wel bepaalde interesses hebben, maar uiteindelijk beslissen de ouders welke richting het kind uitgaat. De sociale herkomst speelt daarbij een bepalende rol. Men moet dus veel minder cognitief selecteren, maar oriënteren in functie van de talenten van de leerling. Bovendien moet de eerste graad van het secundair onderwijs echt gemeenschappelijk worden en moeten er waar mogelijk heterogene groepen worden gecreëerd.

Ze heeft ook een lijst toegevoegd van internationale en Nederlandstalige publicaties waarin men deze ideeën nog eens kan nalezen (zie bijlage p. 27). Ook de multilevelanalyses worden daarin nog eens uitgelegd.

3. Uiteenzetting door de heer Armand De Lepeleire

De heer *Armand De Lepeleire*, directeur van het Scheppersinstituut in Wetteren, stelt zich voor. Hij heeft een tijdlang in de industrie gewerkt en is daarna overgestapt naar het onderwijs. Gedurende zes jaar heeft hij gewerkt op het pedagogisch bureau van het VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) als begeleider van het vso (vernieuwd secundair onderwijs). Vanaf het begin van de jaren 1980 heeft hij de implementatie van het vso begeleid in een heel aantal Vlaamse scholen. Daarna heeft hij twee jaar gewerkt aan de voorbereiding van de eenheidsstructuur, die in 1989 werd ingevoerd. Vervolgens is hij directeur geworden in een school voor technisch en beroepsonderwijs.

Hij is hier vandaag aanwezig omdat hij het belangrijk vindt dat tso en het bso een stem zouden krijgen in de discussie rond de vernieuwing van het onderwijs. Bij de invoering van het vso waren er bijvoorbeeld 27 begeleiders in het pedagogisch bureau, waarvan slechts twee met een technische achtergrond. Daardoor werd het moeilijker om rekening te houden met de situatie van het technisch en beroepsonderwijs. De laatste jaren is er een steile terugval van het nijverheidsonderwijs in Vlaanderen. Het technisch onderwijs als geheel blijft ongeveer status quo, maar er is een nadrukkelijke verschuiving ten gunste van de meer zorgende en sociaal georiënteerde studierichtingen. Sinds 1999 is het aantal leerlingen in het nijverheidsonderwijs met ongeveer dertig percent verminderd. Het bso is in diezelfde periode met twaalf percent achteruitgegaan. Nochtans is de nijverheid in onze samenleving nog altijd de productieve sector die zorgt dat er geld vrijkomt voor de uitbouw van de verzorgingsstaat. Op dit ogenblik wordt de industrie in Vlaanderen reeds in haar groei gehinderd omdat ze onvoldoende technici vindt op de markt. Dit probleem wordt met de dag acuter. Hieraan wil de heer De Lepeleire de voorstellen van de minister toetsen.

De conclusies van professor Van Houtte sluiten aan bij de ervaringen in de praktijk. Het comprehensieve onderwijsmodel, dat onder meer in Groot-Brittannië wordt gehanteerd, vormde het uitgangspunt bij het opstarten van het vso in de jaren zeventig. In het vso was er dus een observatiegraad waarin de uitgesproken keuzes werden afgevlakt. Dat werd echter nooit ten volle gerealiseerd. Het beoogde uitstel van de studiekeuze werd nooit gerealiseerd. Belangrijke voorwaarden om het uitstel van studiekeuze te realiseren werden door de meeste scholen immers niet ingevuld. Op dit ogenblik vreest de Vlaamse Onderwijsraad Vlor dat binnen de nu voorgestelde structuur gewoon hetzelfde zal gebeuren. Hij denkt dat die vrees terecht is.

De invoering van het vso heeft nochtans geleid tot interessante initiatieven. Sommige scholen hebben gewerkt met een middenschoolmodel. Soms werden zelfs leerkrachten van het technisch onderwijs ingeschakeld in de middenscholen om toe te zien op de objectiviteit van de oriëntering. Aanvankelijk werd de oriëntering daardoor beïnvloed. Er ontstond een meer objectieve keuze, waarbij er op een meer positieve manier werd gekozen voor de sterkere technische studierichtingen. Er kwam ook meer kwaliteit in de bovenbouw van de technische studierichtingen. Gaandeweg vlakke dit echter af en kwam men weer terecht in de klassieke keuzepatronen, ook op het einde van de middenschool. Op het ogenblik dat men met die totaal nieuwe structuur van start ging, heeft de school de ouders stevig geïnformeerd, onder meer over de waarde van de technische opleidingen. Een van de redenen waarom de keuze voor het technisch onderwijs op dit ogenblik vaak een negatieve keuze is, is namelijk dat men de waarde van het technisch onderwijs onvoldoende kent. Toen men terug overging naar de orde van de dag, doken de klassieke keuzepatronen echter weer op. De scholengemeenschap van Izegem is een duidelijk voorbeeld van deze evolutie.

In het voorstel van de minister is de eerste graad gebaseerd op hetzelfde concept als binnen de huidige structuur. Er is dus eigenlijk geen vernieuwing. De studiekeuze wordt hooguit met een jaar uitgesteld. De kans is reëel dat de scholen zich zullen blijven profileren op basis van hun bovenbouw, zoals ze dat vandaag doen in de eenheidsstructuur. Het

is ondenkbaar dat men zou toelaten dat een technische school Latijn zou aanbieden of dat een aso techniek zou aanbieden. Het voorstel zal dus niet leiden tot de door hem gewenste positieve oriëntering naar het technisch onderwijs. Zelfs indien men over de financiële middelen zou beschikken om campussen te realiseren waarin alle scholen van de regio opgaan, dan nog is hij er niet van overtuigd dat de keuzes zullen gebeuren op basis van de indicatoren die door professor Van Houtte worden aangehaald. De sociale achtergrond zal een rol blijven spelen. Een positieve keuze voor techniek zou volgens hem wel mogelijk zijn indien men naar een 32-urige structuur zou evolueren waarbij alle mogelijke keuze-pakketten voor het eerste jaar worden afgeschaft zodat alle leerlingen in alle eerste jaren hetzelfde pakket krijgen. Ook de belangstellingsgebieden in het tweede jaar zullen leiden tot een keuze die predeterminerend is voor de keuze in de bovenbouw.

Hij maakt zich ook zorgen over het feit dat men de afschaffing van de onderwijsvormen voorstelt als een middel om de studierichtingen op een andere manier te benaderen en om tso en bso positiever te laten overkomen. Ook in het advies van de Vlor merkt hij hierover grote twijfel. De afschaffing van de onderwijsvormen leidt immers tot de invoering van twee belangrijke begrippen, namelijk arbeidsmarktgericht en doorstroomgericht. Zo worden het tso en het bso gestigmatiseerd als een fabriek om arbeiders voort te brengen. Op een ogenblik dat er wordt gestreefd naar een convergentie van de statuten van arbeiders en bedienden wil het onderwijs de categoriale tweedeling dus nog versterken.

In de derde graad zou er worden gestreefd naar een continuüm van studierichtingen, waarbij het aantal studierichtingen zou moeten verminderen. De onderwijsstructuur zou namelijk te weinig transparant zijn door het grote aantal studierichtingen. Hij heeft daar zijn twijfels bij. In zijn school zijn er bijvoorbeeld 1060 leerlingen en tien studierichtingen. In een aso-school is er een achttal mogelijkheden. Dat is best te overzien. Over heel Vlaanderen is er uiteraard een groot aantal technische studierichtingen, die inspelen op lokale behoeften. In Zaventem en Oostende bestaat er bijvoorbeeld een opleiding vliegtuigtechnologie. Hij betwijfelt of de overheid veel zal besparen als de leerlingen uit minder richtingen kunnen kiezen. Het enige probleem is dat sommige scholen in verhouding tot hun leerlingenaantal te veel studierichtingen aanbieden. Hij betwijfelt echter of de overheid op dat vlak regulerend moet optreden. Volgens hem moet men vooral de lokale onderwijsverstrekkers responsabiliseren.

In de derde graad zou er ook worden gestreefd naar een continuüm van studierichtingen dat zou gaan van de doorstroomrichtingen naar het klassieke bso. Links in het continuüm zullen dus alle aso-richtingen staan en rechts alle bso-richtingen. In het midden zal men wat mengvormen vinden. Bij een indeling van de studierichtingen op basis van academische criteria plaatst men het aso namelijk altijd uiterst links. De leerplannen voor wiskunde en wetenschappen in de richtingen Industriële en Biotechnische Wetenschappen hebben echter voor 93 percent dezelfde leerdoelen als die in het aso. Ze horen dus uiterst links te staan in het continuüm. Zo kan men aangeven dat het de moeite waard is om te kiezen voor technisch onderwijs. Dat is in de huidige discussies echter niet het geval.

Het zou de bedoeling zijn om alle leerlingen te kwalificeren aan het einde van het zesde jaar, met niveaoverschillen tussen de diploma's. Alleen in Vlaanderen en Ierland wordt geprobeerd om de Europese kwalificatiestructuur te volgen in het onderwijs. De Vlor staat daar sceptisch tegenover. De heer De Lepeleire is vooral bezorgd over het feit dat de B-stroom met een jaar zou worden verkort. Op dit ogenblik stromen veel leerlingen door van het zesde naar het zevende jaar bso. In de scholen wordt gestreefd naar een cultuur waarbij doorstromen na het zesde jaar vanzelfsprekend is. Bij de invoering van het hbo (hoger beroepsonderwijs) ging men er vanuit dat het zevende jaar bso uit de structuur van het secundair onderwijs zou worden gelicht. Na verloop van tijd heeft men echter beslist om dat zevende jaar toch binnen het secundair onderwijs te houden. Nu wordt dat zevende jaar met een pennentrek weer afgeschaft. Dat is volgens hem een grote fout. Sommige opleidingen van het bso starten immers pas vanaf het vijfde jaar. Gezien de

complexiteit van de huidige technologie is het voor de onderwijsverstrekkers nu al bijzonder moeilijk om binnen het curriculum degelijk geschoolde vakmensen te vormen, laat staan dat de opleiding met een jaar zou worden ingekort. Hij denkt bijvoorbeeld aan de verschillende verwarmingssystemen die er tegenwoordig bestaan. De industrie kijkt alleen naar de output. Ze verwacht dat de leerlingen die systemen kennen en kunnen toepassen en bekommert zich niet over het feit dat de onderwijsstructuur verandert. Na de geplande hervorming van het secundair onderwijs zal het voor de scholen niet meer mogelijk zijn om mensen af te leveren met de bekwaamheden die gevraagd worden door de industrie.

Hij sluit zich aan bij de oproep van professor Van Houtte om te werken binnen het bestaande systeem. Hij verwijst naar een studiedag over het opstarten van een platform *BètaMentality* in Nederland. Dat is een van de hefboomen die Vlaanderen nodig heeft: een centrale aansturing die zorgt voor een positieve kijk op het technisch onderwijs. In Nederland heeft dit platform al een duidelijk effect gehad. Weliswaar bestaan er in Vlaanderen al diverse initiatieven voor de promotie van het technisch onderwijs. Het gaat echter om sectorfondsen zoals het fonds voor vakopleiding en het fonds voor de chemie, die promotie voeren voor hun eigen technische behoeften en die mekaar zelfs beconcurreren. Ook de Regionale Tewerkstellingscomités, die toch een vaste waarde zijn geworden in de samenwerking met de technische scholen, voeren een eigen promotiecampagne. Hij vindt dat men die middelen zou moeten samenbrengen om een platform op te richten dat een positieve dynamiek op gang kan brengen rond het technisch onderwijs.

4. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

4.1. *Tussenkoms van mevrouw Gerda Van Steenberge*

Mevrouw *Gerda Van Steenberge* stelt vast dat de heer Spruyt ervoor pleit om het B-attest te behouden maar om het alleen toe te passen binnen eenzelfde interessegebied. Zij leidt daaruit af dat een kind dat na het eerste gemeenschappelijke jaar een keuze heeft gemaakt, veroordeeld is om binnen dat interessegebied te blijven. Niet iedereen weet echter op de leeftijd van dertien jaar welke interesse hij of zij precies heeft. Ze wil weten welke mogelijkheden de heer Spruyt ziet voor het geval men toch van interessegebied zou willen veranderen.

Mevrouw Van Houtte vindt het tekenend dat de ouders niet weten wat er wordt bedoeld met de termen A-stroom en B-stroom. Wat bedoelt ze daarmee precies? Is het tekenend dat de ouders niet mee zijn of dat de beleidsmakers niet weten wat er bij de ouders leeft?

Ze kan zich inbeelden dat arbeiders – of mensen die uit een arbeidersmilieu afkomstig zijn – vinden dat mensen zoals zij niet naar het aso gaan. Ze vraagt zich af of een betere begeleiding dan niet nuttiger zou zijn dan een hervorming van het systeem. Professor Van Houtte stelt dat de begeleiding niet alleen in het zesde leerjaar dient te gebeuren, maar gedurende de hele basisschool. Mevrouw Van Steenberge heeft echter de indruk dat een dergelijke begeleiding op dit ogenblik al gebeurt.

Uit de grafieken maakt professor Van Houtte op dat er grote verschillen zijn tussen aso en tso. Bij sommige grafieken vond mevrouw Van Steenberge de verschillen echter helemaal niet groot. Ze denkt daarbij bijvoorbeeld aan de grafiek over ‘the sense of belonging’. Er zou een verschil zijn van twee of drie punten. Ze wil weten wat de waarde is van een dergelijk punt.

Bijna iedereen, ook mevrouw Van Houtte, pleit voor een algemene eerste graad en voor heterogene groepen. Is dit een pleidooi tegen differentiatie binnen het eerste jaar? Dan moet er binnen het eerste jaar een nivellering gebeuren. Wat moet men in die eerste graad dan doen met zwakkere en sterkere leerlingen? Leerlingen die het in het basisonderwijs moeilijk hadden, zijn blij dat ze na het zesde leerjaar naar het beroepsonderwijs kunnen. In heterogene groepen zullen deze leerlingen opnieuw het gevoel krijgen dat ze falen.

De heer De Lepeleire stelde dat het verkeerd zou zijn het zevende jaar beroepsonderwijs af te schaffen. Vandaag wordt in een artikel van De Standaard betoogd dat het zevende jaar, dat bso-ers voorbereidt op hoger onderwijs, een val is. Dat is blijkbaar in strijd met de visie van de heer De Lepeleire die het zevende jaar niet ziet als een voorbereiding op hoger onderwijs. Daarover wil ze wat meer uitleg.

Ze is geen tegenstander van het uitstellen van de studiekeuze naar de leeftijd van zestien jaar zoals dat in Finland het geval is. Ze vraagt zich echter af of men in de twee resterende jaren nog al het nodige kan leren om een overgang naar het hoger onderwijs mogelijk te maken.

4.2. *Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten*

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Van Steenberge over de brede eerste graad. Dat was destijds het knelpunt bij de invoering van het vso. Op dit ogenblik is dezelfde discussie aan de gang. Dat heeft ook te maken met de infrastructuur. De middenscholen zitten doorgaans in een gebouw waar ook een bovenbouw aanwezig is. Daarom worden de keuzevakken aangeboden die ook in de bovenbouw aan bod komen. Zelf is een voorstander van een brede eerste graad. Soms wordt ze echter geconfronteerd met opmerkingen zoals die van mevrouw Van Steenberge. Ze merkt op dat het onderwijs in Finland anders gestructureerd is: men heeft er drie keer vier jaar in plaats van twee keer zes jaar zoals bij ons. In de jaren die bij ons de laatste jaren van het basisonderwijs zijn, worden er al belangrijke stappen gezet. De leerlingen hebben er ook een ander soort leerkrachten. Ze denkt dat er een belangrijke taak weggelegd is voor de laatste jaren van het basisonderwijs. Iemand heeft gezegd dat het de ouders zijn die bepalen wat een kind zal doen in het secundair onderwijs. Vaak zijn het echter ook de leerkrachten van het zesde leerjaar die mee een richting geven aan die studiekeuze.

4.3. *Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen*

Mevrouw *Kathleen Helsen* sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Vanderpoorten. De problemen die rijzen in het secundair onderwijs, hebben hun oorsprong in het basisonderwijs. Ze denkt dat het beter is om deze problematiek aan te pakken waar hij voor het eerst zichtbaar wordt. Vanaf de leeftijd van ongeveer tien jaar worden de problemen van demotivatie en van een tekort aan differentiatie binnen de leerpakketten zichtbaar. De keuze voor een brede eerste graad is goed als men kiest voor een brede algemene vorming voor iedereen. Omwille van de grote diversiteit is differentiatie evenwel noodzakelijk. Wetenschappelijk onderzoek heeft echter aangetoond dat differentiatie op veel verschillende niveaus in de praktijk niet haalbaar is. Dan is het de vraag hoe men daarmee moet omgaan. Op dit ogenblik lossen de scholen dat op door de vorming van relatief homogene groepen waardoor men binnen de groep niet al te sterk moet differentiëren.

Alle sprekers geven aan dat er een hervorming ten gronde nodig is om een oplossing te vinden voor de huidige knelpunten. Tegelijk wijzen alle sprekers ook op het risico dat er een hervorming wordt doorgevoerd in de rand, zodat de bestaande knelpunten niet worden opgelost. Dat zou leiden tot ontgoocheling op het terrein. Dat wil ze voorkomen. Ze begrijpt dat een hervorming ten gronde nodig is.

4.4. *Tussenkost van mevrouw Sabine Poleyn*

Mevrouw *Sabine Poleyn* vindt de opmerkingen over de schoolcultuur interessant. De 'sense of belonging' is ruimer dan de sociale verschillen die vaak aangehaald worden. Het gaat om factoren die het welbevinden van de leerlingen in rekening brengen. Professor Van Houtte maakt altijd het onderscheid tussen aso en tso/bso. Eigenlijk lijken die verschillen haar niet zo groot. Mevrouw Poleyn wil ook weten of er ook een significant verschil is binnen tso/bso.

Mevrouw Van Houtte besluit dat men in de mate van het mogelijke heterogene groepen moet vormen. Mevrouw Poleyne wil daarvan graag een voorbeeld. Ze is het eens met de opmerking van de heer De Lepeleire dat de stem van tso/bsso, en zeker van het nijverheids- en beroepsopleidingsonderwijs, hoorbaar moet worden gemaakt. Ze wil weten wat er volgens hem zeker moet veranderen en hoe dat moet worden aangepakt. Ze wil ook weten of hij iets ziet in de idee van scholen voor wetenschap en techniek. Binnen dat systeem zou een klassieke nijverheidstechnische school ook de richting wetenschappen van een klassieke aso-school aanbieden, geïntegreerd binnen een continuüm van abstract tot praktisch.

4.5. Tussenkoms van mevrouw Fatma Pehlivan

Mevrouw *Fatma Pehlivan* verwijst naar de opmerking van mevrouw Helsen dat de keuze-problemen binnen het secundair onderwijs een grondige hervorming vergen. Bij de grafiek van professor Van Houtte over de overgang van het primair naar het secundair onderwijs maakt ze de bedenking dat er bij ouders, leerkrachten en leerlingen een selffulfilling prophecy aan de gang is. Het probleem is dat bepaalde leerlingen, vooral arbeiderskinderen, hun competenties niet realiseren. Sommige kinderen hebben de competentie om aso te doen, maar komen door tekortkomingen van het lager onderwijs uiteindelijk terecht in het tso of het bso en raken daardoor gedemotiveerd, waardoor hun talenten verloren gaan voor onze samenleving. Zij hecht veel belang aan het lager onderwijs. Op de leeftijd van dertien of veertien jaar is het volgens haar al voor een stuk te laat. Ze wil weten of er in de studie ook binnen de arbeidersgroep nog verschillen merkbaar zijn. Er zouden namelijk verschillen kunnen zijn naargelang het gaat om kinderen van geschoolde of ongeschoolde arbeiders, autochtonen of allochtonen. De meeste allochtone kinderen zijn afkomstig uit een arbeidersmilieu. In de grote steden zijn er veel allochtone kinderen in het basisonderwijs. In de derde graad van het aso gaat het nog om twee tot drie procent. In het hoger onderwijs zijn er bijna geen allochtone leerlingen. Deze leerlingen komen terecht in het tso of het bso, waar ze zelfs ongekwalificeerd uitstromen, misschien omdat er te weinig geïnvesteerd is in het basisonderwijs. Ze meent dat een hervorming van het secundair onderwijs ertoe moet leiden dat elke leerling, wat ook zijn afkomst is, alle mogelijkheden krijgt om zijn talenten te ontwikkelen. Zij wil weten of de huidige plannen volstaan om die doelstelling te realiseren.

4.6. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis

Mevrouw *Vera Celis* heeft begrepen dat de heer Spruyt ervoor pleit dat het B-attest alleen nog mogelijk zou zijn voor studierichtingen binnen eenzelfde interessegebied. Als de klas-senraad een B-attest geeft, dan is dat echter net omdat de leerling binnen die studierich-ting niet op zijn plaats zit. Zij wil weten of de leerkrachten hierover bevraged werden.

Professor Van Houtte zegt dat hoog mikken sociaal bepaald is. In dit verband verwijst ze ook naar de opmerking van de heer De Lepeleire dat de verwachtingen van de werkvloer over de opleiding Sanitair en Verwarming heel anders zijn dan 25 jaar geleden. Ze wil weten of de vakinvulling van de huidige tso- en bso-afdelingen zou moeten veranderen om de zogenaamde aso-leerlingen vlotter te doen doorstromen. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen. Ouders proberen om een heel gamma aan mogelijkheden open te stellen voor hun kinderen. In dat verband verwijst ze naar het geval van een landbouwerszoon. Zijn ouders eisten dat hij een hoger diploma haalde voor-aleer hij het landbouwbedrijf zou overnemen. Hij heeft dus eerst een diploma gehaald van handelsingenieur. Na de overname van het bedrijf heeft hij ook een winkel van streek-producten opgezet. Zijn talent leidt dus tot een meerwaarde. De agrobio heeft vanuit de vakken zoals economie en financiën dan toch een ander type van leerlingen kunnen rege-neren.

4.7. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, sluit zich aan bij de vragen van de vorige spre-kers. Hij begrijpt dat de schoolpoortkeuze – voor hem was dat een nieuw begrip – het stre-

ven naar een gezamenlijke eerste graad volledig kan ondermijnen. De schoolpoortkeuze kan dus een verkapte studiekeuze zijn. De heer De Lepeleire vertelde dat het werken met middenschole een significante invloed had op de instroom in tso en bso. Is de heer De Lepeleire een voorstander van het herinvoeren van de middenschole? Denkt hij hierbij alleen aan de eerste graad of aan de eerste en de tweede graad? Wat doet men dan met de kinderen die op de leeftijd van twaalf jaar eigenlijk al een duidelijke keuze hebben gemaakt?

5. Antwoorden van de sprekers

5.1. Antwoorden van de heer Bram Spruyt

De heer *Bram Spruyt* gaat eerst in op de vraag over het beperken van de B-attesten tot de mogelijkheden van hetzelfde interessegebied. Hij meent immers dat men alleen scheidingslijnen mag trekken wanneer het gaat om verschillend onderwijs. Overigens is het de nota van de minister die bepaalt wanneer de keuze voor een interessegebied zou moeten gebeuren. Hijzelf heeft van meet af aan gezegd dat de keuze zo ver mogelijk naar achteren moet worden geschoven. Een niet-bindende keuze zal volgens hem even zware sociale gevolgen hebben als een bindende keuze.

Het feit dat de keuze voor de technische richtingen vaak een negatieve keuze is, heeft deels te maken met het feit dat het B-attest een hiërarchie doet ontstaan tussen aso, tso en bso. Als men in het aso mislukt, dan kan men zonder schoolvertraging overstappen naar een technische of een beroepsrichting. Hij zou het goed vinden als de hiërarchie die op een bepaald ogenblik misschien toch ontstaat, wordt geconcentreerd binnen een interessegebied. Anders zal er ook een hiërarchie van interessegebieden ontstaan. Het aantal interessegebieden mag volgens hem verminderen, maar er moet een variëteit aan richtingen zijn binnen dat interessegebied. Het zou niet goed zijn als men met een B-attest zou kunnen overstappen van het ene interessegebied naar het andere. Het onderwijs binnen een bepaald interessegebied heeft immers een zekere eigenheid. Dat betekent echter niet dat leerlingen nooit kunnen veranderen van interessegebied, maar wel dat ze niet kunnen verdergaan zonder schoolvertraging.

Eigenlijk is de idee heel eenvoudig. Leerlingen worden zo lang mogelijk samen gehouden (dat is het uitgangspunt). De nota van de minister voorziet mogelijkheden om variatie tussen leerlingen op te vangen via differentiatiepakketten (de grootte van die pakketten bepaalt de absorptiecapaciteit voor interindividuele verschillen). Op een gegeven ogenblik wil men mogelijk toch echt 'andere' onderwijstypes organiseren (de interessegebieden). Het gaat dan om types onderwijs die zodanig verschillen dat zij niet via een aantal keuzevakken kunnen worden opgevangen (als dat wel zou kunnen dan is er eigenlijk geen reden om op te splitsen). Als men dan echt 'ander' onderwijs wil en niet hoger of lager, dan is het de logica zelve dat je niet zomaar van het ene type naar het andere kan overgaan. Waarom zou dat wel moeten kunnen? Wil men toch veranderen, dan is het ook weer logisch dat men een jaar nodig heeft om een leerling wegwijst te maken in het nieuwe interessegebied. Daarom pleit ik voor minder maar fundamenteel verschillende interessegebieden.

De vraag over de rol van de klassenraad sluit niet aan bij het onderzoek. Met het onderzoek wilde men vooral achterhalen of er nog sociale verschillen meespelen bij het nemen van een beslissing. In de reproductieliteratuur die het heeft over differentiatie binnen het onderwijs in relatie tot sociale ongelijkheid, scoort Vlaanderen niet alleen vrij slecht omdat het een sterk gedifferentieerd onderwijs heeft, het scoort ook slechter dan landen met een gelijke mate van differentiatie. Volgens de onderzoekers is de aantrekkelijke optie van het B-attest daarvoor een van de redenen.

5.2. *Antwoorden van professor Mieke Van Houtte*

Professor *Mieke Van Houtte* vindt het tekenend dat de ouders het verschil tussen de A- en de B-stroom niet kennen omdat dit aantoont dat de gemeenschappelijke eerste graad vandaag de dag niet bestaat.

Uit het open PWO-onderzoek werd ook geconcludeerd dat een betere begeleiding van de studiekeuze in het basisonderwijs noodzakelijk is. De studiekeuze moet een proces worden. Sommige basisscholen maken daar nu al werk van, maar dat is zeker niet overal het geval. Dat moet geïnstitutionaliseerd worden. Daarbij mag men niet alleen kijken naar wat het kind cognitief niet kan, zoals nu, maar vooral naar wat het kind wel kan, binnen een brede waaier aan talenten. Het feit dat men sterk cognitief blijft denken is de valkuil van het hele onderwijssysteem. Leerkrachten zijn geneigd om kinderen al heel vroeg in hokjes te plaatsen op basis van hun cognitieve mogelijkheden. Zo worden ze al heel vroeg in een bepaald traject geplaatst zonder dat ze hun andere talenten hebben kunnen exploreren. Bij een leerling die handig is en die bovendien sterk is in wiskunde redeneert men niet dat industriële wetenschappen een goede richting is. De handigheid wordt veronachtzaamd. Men merkt alleen dat de leerling cognitief sterk is. Zo komt men terecht bij de richting Latijn-Wiskunde. Het is de combinatie van talenten die maakt dat men naar een bepaalde richting kan doorstromen. Leerkrachten die dit proces van in een vroege fase kunnen volgen, kunnen een sturende rol spelen. De onderzoekers hebben aan de leerkrachten gevraagd met welke factoren ze rekening houden bij het oriënteren van de leerlingen. Ze hebben ook nagegaan welke adviezen de leerlingen krijgen van de leerkrachten. Ook dat advies blijkt erg sociaal bepaald te zijn, hoewel de leerkrachten zeggen dat de sociale achtergrond van de leerlingen geen rol speelt bij de oriëntatie. In focusgroepen werd nagegaan welke factoren bepalend waren voor het oriënteringsadvies van de leerkracht. Daaruit bleek dat er niet alleen rekening wordt gehouden met de prestaties, maar ook met de vaardigheid van de leerling om zijn werk te plannen en om zelfstandig huiswerk te maken, met de vraag of leerlingen creatief zijn en of ze initiatief kunnen nemen. Uit de sociologische literatuur blijkt echter dat arbeiderskinderen dit soort vaardigheden niet van thuis uit meekrijgen. Dat zijn typische middenklassekenmerken. De conclusie is dat het gaat om een probleem waaraan men moet werken in het basisonderwijs. Nu zien de leerkrachten dit te veel als een gegeven.

In het onderzoek werd inderdaad een vrij ruw onderscheid gemaakt tussen verschillende mogelijke sociale achtergronden. In de praktijk gaat het echter om een continuüm. Zo kan er bij de arbeiders een onderscheid worden gemaakt tussen ongeschoolde handenarbeid, geschoolde handenarbeid, en gespecialiseerde handenarbeid. In het onderzoek werd naar de etnische afkomst gevraagd, maar het gaat om een representatieve steekproef voor Vlaanderen. Het aantal allochtonen binnen het onderzoek was dus te klein om conclusies mogelijk te maken. In ander onderzoek dat specifiek gericht is op allochtonen en concentratiescholen ligt de focus doorgaans op de grote steden. Zo krijgt men een voldoende groot aantal allochtonen om een onderscheid te maken. De allochtonen binnen dit onderzoek maken inderdaad deel uit van de arbeidersgroep. Zij komen doorgaans in de B-stroom terecht en zelden in het aso. De kenmerken voor de arbeidersgroep gelden dus zeker ook voor de allochtonen.

De verschillen die in het onderzoek werden vastgesteld lijken niet zo groot, maar ze zijn wel significant. Ze kunnen namelijk belangrijke gevolgen hebben. Inzake studiecultuur lijken de verschillen bijvoorbeeld niet zo groot. Het is echter net omdat de cultuur in het tso en het bso zo weinig op studie gericht is, dat de faalkansen groter worden. De factor zelfwaardering kan dan weer een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van deviant gedrag. De verschillen zijn echter niet zo groot als de onderzoekers hadden verwacht. Een belangrijke reden is dat de jongeren zelf naar middelen zoeken om hun zelfwaardering op te krikken. Die alternatieve bronnen van status zijn werken of deviant gedrag. Ook 'the sense of belonging' heeft gevolgen voor de ontwikkeling van deviant gedrag. In die scho-

len waar er veel leerlingen zijn met een lage sense of belonging is er meer deviant gedrag. Dat heeft dan weer consequenties voor de studiebetrokkenheid en voor de prestaties.

In verband met de heterogene groepen hoort ze vaak het argument van de leerlingen die openbloeien in het beroepsonderwijs, naar men veronderstelt omdat ze daar terechtkomen in een groep gelijkaardige leerlingen. Deze redenering is volgens haar een soort van pleidooi voor duaal onderwijs waarbij mensen van elkaar gescheiden worden op basis van cognitieve capaciteiten. Eigenlijk moet men streven naar heterogene groepen waarbij iedereen in zijn waarde wordt gelaten zodat niemand zich slecht hoeft te voelen. Daarbij kan men gerust differentiëren. Een keuzepakket moet mogelijk zijn, maar de differentiatie mag niet doorgetrokken worden naar de andere vakken. In de meeste scholen worden de leerlingen echter in verschillende groepen verdeeld op basis van de optievakken. Bij de leerlingen die niet voor Latijn hebben gekozen ligt ook het niveau van de andere vakken lager. Dan gaat het echter niet alleen over differentiëren, maar ook over segregeren. Die kinderen komen niet meer met elkaar in contact. De heer Koen Pelleriaux heeft erop gewezen dat deze segregatie ook sociale en culturele gevolgen heeft en gevolgen voor de politieke attitudes. Op die manier wordt een duale maatschappij gecreëerd.

Er is ook een vergelijking gebeurd tussen multilaterale en categoriale scholen. Men zou kunnen denken dat de verschillen ten top gedreven worden in de gescheiden scholen. In de multilaterale scholen zijn de verschillen echter nog meer uitgesproken. In de multilaterale scholen zijn de verschillende onderwijsvormen aanwezig, vaak heel rigide van elkaar gescheiden. Er zijn andere gebouwen of een andere speelplaats. Enkele jaren geleden was er zelfs een rel met een school in Wallonië waar met behulp van een rode lijn werd aangeduid welke ruimte bestemd was voor de leerlingen van het beroepsonderwijs en welke voor de leerlingen van het technisch onderwijs. Het enige wat men daarmee bereikt is dat men de kinderen met hun neus op de feiten drukt.

Als men kiest voor differentiatie zonder daarom de groepen op basis daarvan in te delen, dan komen de kinderen niet in een aparte stroom terecht. Voor vakken als lichamelijke opvoeding of plastische opvoeding, of voor levensbeschouwelijke vakken kan men gerust de leerlingen van de A-stroom en van de B-stroom samen zetten. Dat zou best verrijkend kunnen zijn. Leerlingen die cognitief niet zo sterk zijn, kunnen openbloeien, bijvoorbeeld omdat ze sterk blijken te zijn in muziek. Op dit ogenblik is dat niet mogelijk omdat de leerlingen kunstmatig uit elkaar getrokken worden. Het gaat dus niet om een voortzetting van het basisonderwijs. Het is de bedoeling dat de leerlingen in de eerste graad ontdekken waar ze goed in zijn en welke richting ze verder uitwillen.

Echte voorbeelden van heterogene groepen zijn er op dit ogenblik in Vlaanderen niet, meent ze. De vrees bestaat dat heterogene groepen zouden leiden tot een verlaging van het niveau. In internationaal onderzoek wordt dat echter tegengesproken. In de scholen die het proberen, blijkt ook het omgekeerde: de betere leerlingen trekken de zwakkere op. Een voorwaarde is wel dat de betere leerlingen daartoe worden gestimuleerd. In het secundair onderwijs lijkt men daar vandaag echter bang voor te zijn. Ze beseft dat homogene groepen gemakkelijker zijn. Voor de leerlingen zelf is het echter niet de beste oplossing. Dat blijkt uit de negatieve gevolgen voor de zwakkere groepen.

Een uitstel van de studiekeuze naar de leeftijd van zestien jaar is alleen mogelijk als het goed voorbereid wordt. Als het in Finland kan, moet het echter ook hier kunnen. Het komt er alleen op aan om een manier van onderwijzen te vinden waarbij de leerlingen in de twee resterende jaren kunnen worden klaargestoomd voor de gekozen richting. Mits een goede voorbereiding kan dat geen probleem zijn.

De hervorming houdt inderdaad een risico in. Ofwel hervormt men ten gronde, wat betekent dat men middenscholen creëert en dat men ingaat tegen de eigenheid van de scholen. Dat ziet ze niet meteen gebeuren. Als dat niet mogelijk is, dan is het risico op ontgooche-

ling heel groot. Dan zou ze er de voorkeur aan geven dat men zou remediëren aan de elementen van de huidige situatie die niet functioneren. Dat is volgens haar beter dan een hervorming die zogezegd neerkomt op oude wijn in nieuwe zakken.

Mevrouw Celis vroeg of het niveau van het tso en het bso niet moet worden opgekrikt opdat ook mensen uit meer begoede kringen voor die richtingen zouden kiezen. Professor Van Houtte meent dat men met de ouders duidelijker moet communiceren over het feit dat tso en bso veel beroepskansen bieden. De richting Industriële Wetenschappen is een voorbeeld van een technische richting waarvan het niveau heel hoog is. Dat is echter niet bekend. Men is niet geneigd om kinderen naar die richting te oriënteren omdat men blijft oriënteren op basis van cognitieve vaardigheden. Als ouders kunnen kiezen tussen Industriële Wetenschappen en Latijn-Wiskunde, dan is de kans groot dat ze voor Latijn-Wiskunde gaan. Ouders hebben ook schrik dat hun kinderen in de technische school slechte manieren zullen leren. Als men er in zou slagen om de sociale gedetermineerdheid weg te werken, waardoor ook leerlingen die cognitief goed presteren doorstromen naar een technische richting, dan zal het niveau automatisch stijgen. Er zijn wel degelijk richtingen binnen het technisch onderwijs die een hoog niveau halen.

Er gaat niet alleen veel talent verloren bij de kinderen uit de arbeidersklasse. Ook in de meer begoede kringen gaat er veel talent verloren omdat mensen onrealistische verwachtingen koesteren. Wanneer deze kinderen na een rampzalige schoolcarrière uiteindelijk in het technisch onderwijs terechtkomen, zijn ze schoolmoe en halen ze het niveau verder naar beneden. Men zou duidelijk moeten maken dat het geen ramp is om onmiddellijk te kiezen voor het technisch onderwijs. De twee uiteinden van het sociale continuüm moeten dus bespeeld worden.

De schoolpoortkeuze hangt daarmee samen. Professor Van Houtte is een groot voorstander van autonome middenscholen. Alleen binnen een dergelijk systeem is een gemeenschappelijke eerste graad mogelijk. Daarmee kan men ingaan tegen het ontstaan van de duale samenleving.

5.3. *Antwoorden van de heer Armand De Lepeleire*

Op de vraag van mevrouw Pehlivan over de heterogene groepen antwoordt de heer *Armand De Lepeleire* dat dit een differentiatie vergt op meso- en op microniveau. Het is wetenschappelijk bewezen dat men de selffulfilling prophecy zou kunnen tegengaan door alle leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs heterogeen te groeperen in de klassen. Dan wordt het voor de leerkrachten echter onmogelijk om de klasgroepen te managen met een systeem van binnenklasdifferentiatie. Daarom moet men op mesoniveau sowieso een stuk van de stroom wegnemen. Men zou er kunnen aan denken om de B-stroom af te scheiden. De B-stroom is nu al erg heterogeen samengesteld. Sommige leerlingen komen uit het gewone basisonderwijs, andere uit het bijzonder lager onderwijs type 1, type 8 of type 3. Het vergt al grote inspanningen om binnen deze groep te differentiëren. Als men die groep afscheidt, kan men voor de resterende groep de keuze mogelijk maken tussen Latijn, moderne en techniek. Het is echter niet nodig om de leerlingen ook op basis van die optie te groeperen voor de andere vakken. Het blijft echter grote inspanningen vergen om binnen dergelijke groepen de nodige differentiatie door te voeren. Dat vergt extra personeel en het is onduidelijk waar de minister daarvoor de nodige middelen zal halen. Het is echter zeker een verdedigbare strategie. De minder bekwame kinderen worden opgetild, en als het goed wordt uitgewerkt, evolueren de sterkere kinderen zelfs verder dan in een homogene klas. Zelfs binnen de huidige context waar men werkt met het ideale infrastructurele model, met middenscholen, bereikt men na verloop van tijd niet meer diezelfde doelstellingen. Men valt terug op het klassieke patroon.

Het B-attest is in zijn huidige vorm per definitie negatief voor het technisch en beroeps-onderwijs. Het werkt immers slechts in een richting. Het is bijvoorbeeld niet mogelijk om

in de eerste graad een uitsluiting te formuleren voor Industriële Wetenschappen, maar wel om leerlingen uit te sluiten voor Latijn, waardoor ze in Industriële Wetenschappen kunnen terechtkomen, ook al hebben ze daarvoor niet de nodige talenten. Men zou kunnen denken aan een clausulering op basis van leerpakketten. Wanneer men tot de conclusie komt dat iemand niet in staat is om door te gaan met aso, mag men er niet van uitgaan dat hij ipso facto geschikt is voor het tso. Het tso kan niet leven van het watervaleffect vanuit het aso.

Hij pleit voor een continuüm, waarbij de onderverdeling tussen aso en tso wordt afgeschaft. Er is ook nood aan een betere informatiecampagne over de mogelijkheden en de waarde van het technisch onderwijs. De leerkrachten van het basisonderwijs hebben een grote impact op de studiekeuze, maar ze zijn doorgaans totaal onbekend met het technisch onderwijs.

Als verantwoordelijke voor een technische school verwacht hij niet alleen heil van ingrepen van overheidswege. Er ligt ook een grote verantwoordelijkheid bij de technische scholen zelf, die zeer slecht communiceren. Ze weten de ouders niet te vatten door het te hebben over innovatieve zaken die zorgen voor de algemene ontwikkeling van het kind. In promotiemateriaal van zijn school wordt bijvoorbeeld benadrukt dat de school een uitgesproken cultuurbeleid heeft. Het moet duidelijk zijn dat de school meer te bieden heeft dan de klassieke vakschool van vijftig jaar geleden. Het is belangrijk een samenspel te realiseren tussen de verantwoordelijkheid van de scholen om hun communicatie bij te stellen en een centraal orgaan dat hen daarbij ondersteunt.

Op de vraag van mevrouw Celis of tso en bso zo kunnen worden georganiseerd dat ook aso-leerlingen daartoe aangetrokken worden, antwoordt hij dat er vandaag binnen het tso volwaardige alternatieven zijn, bijvoorbeeld Industriële Wetenschappen en Biotechniek. Sommige van die leerlingen stromen door naar masteropleidingen binnen de universiteit. Het is echter niet mogelijk bso-opleidingen zo te construeren dat ze aantrekkelijk worden voor aso-leerlingen. Het bso richt zich namelijk tot leerlingen die al doende leren.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

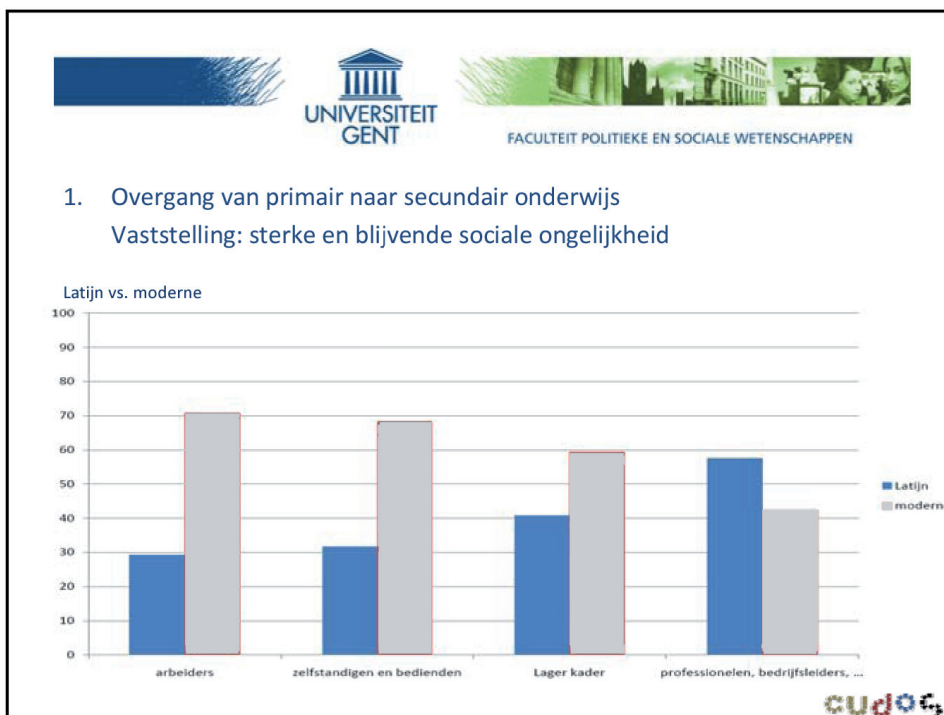
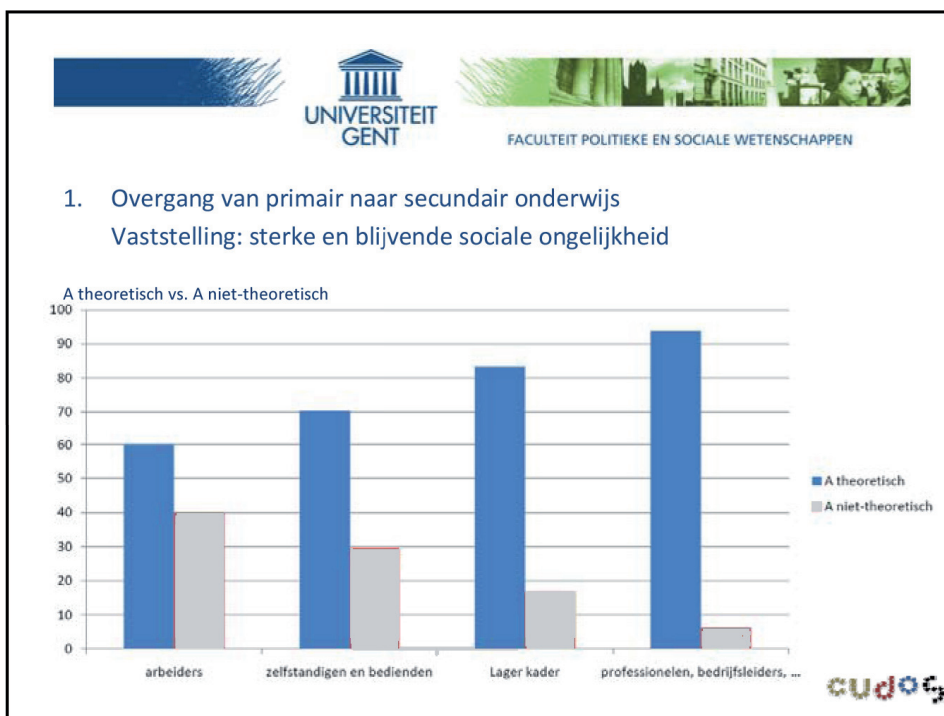
Gebruikte afkortingen

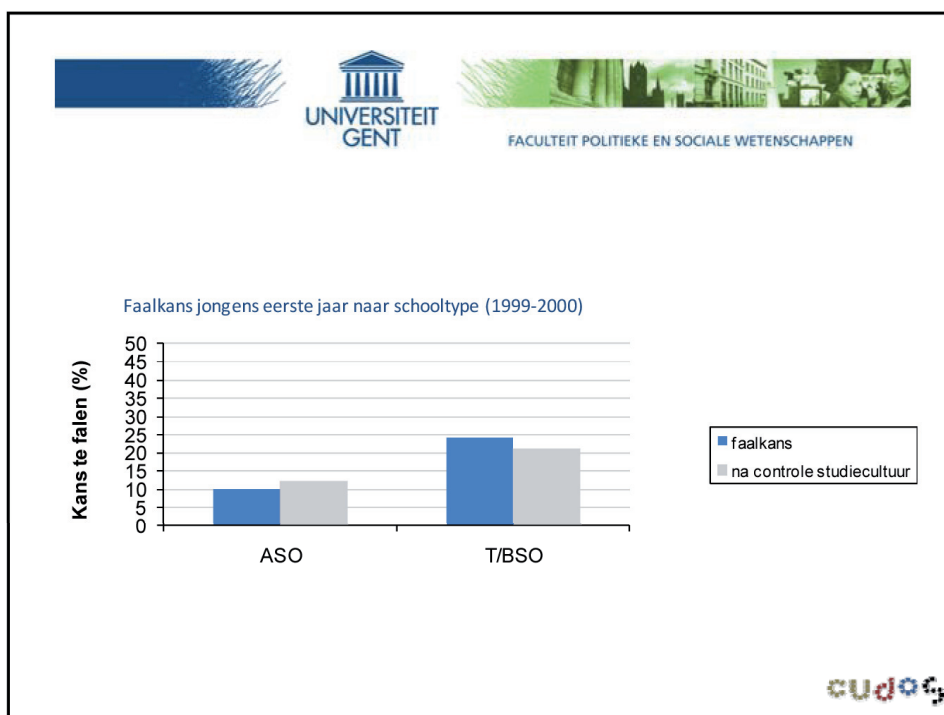
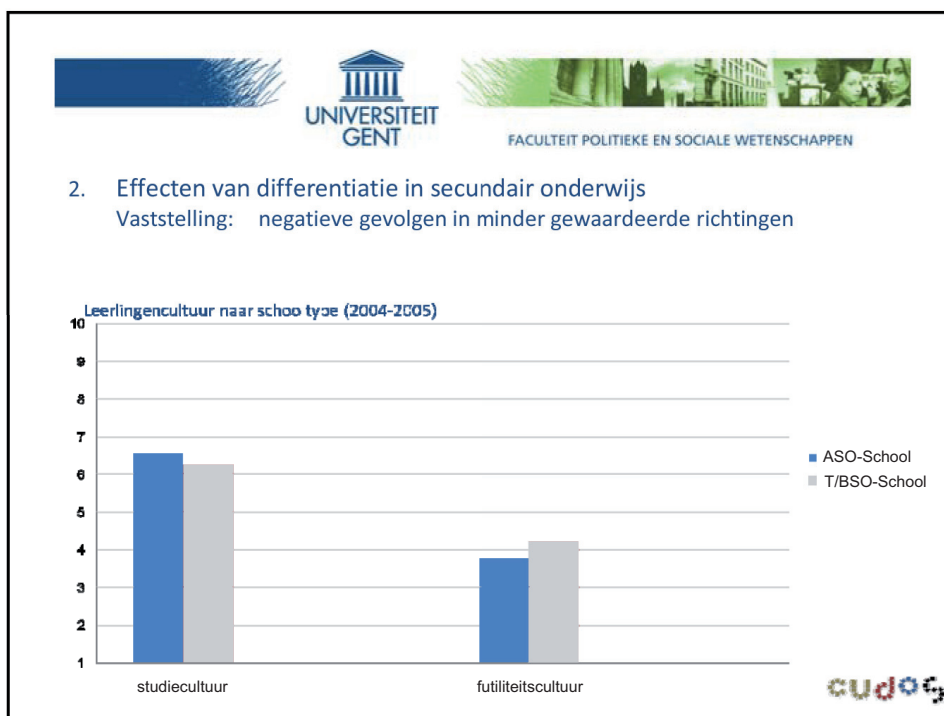
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
hbo	hoger beroepsonderwijs
OBPWO	onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
PWO	projectmatig wetenschappelijk onderzoek
tso	technisch secundair onderwijs
UGent	Universiteit Gent
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
vso	vernieuwd secundair onderwijs
VUB	Vrije Universiteit Brussel

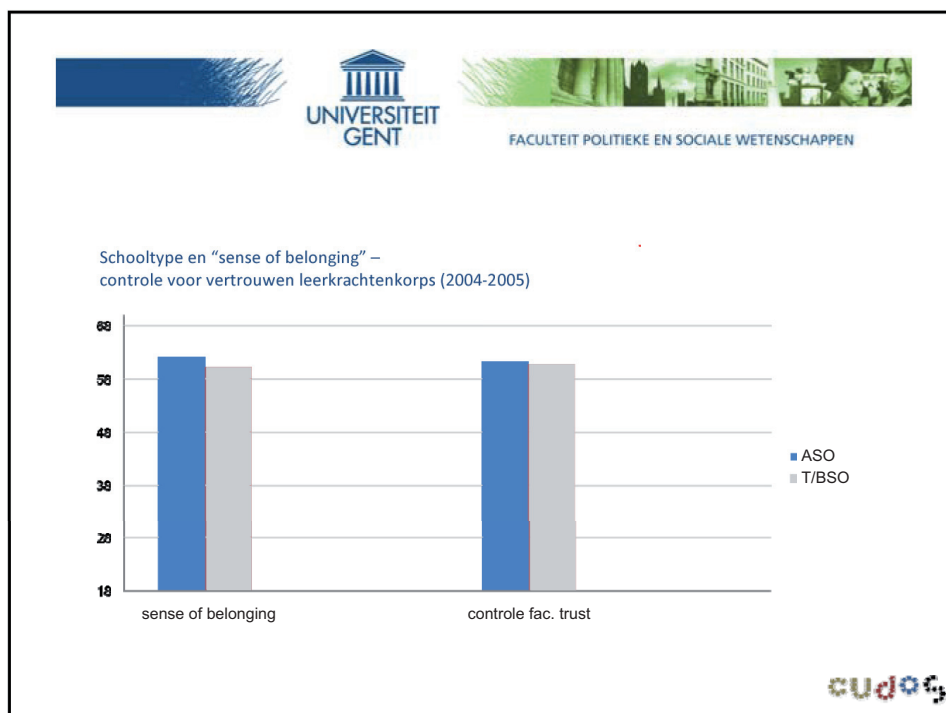
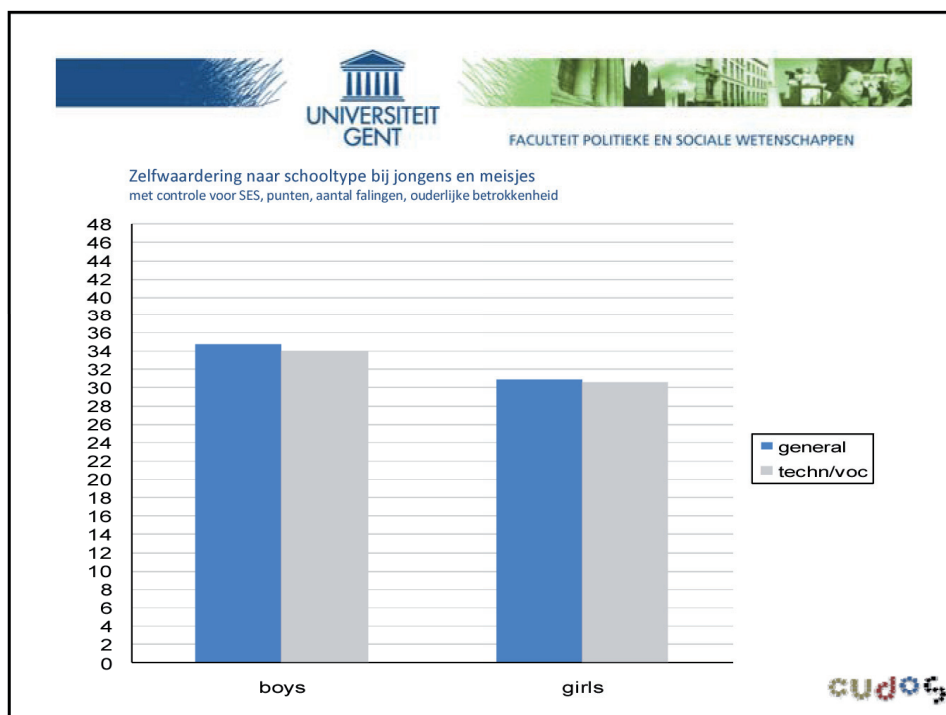
BIJLAGE:

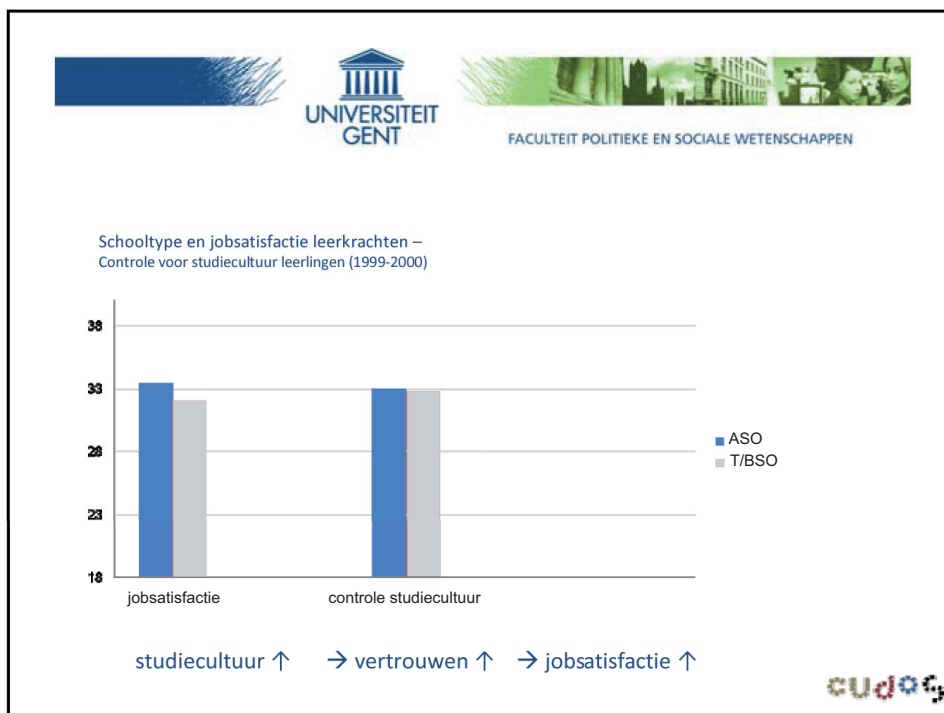
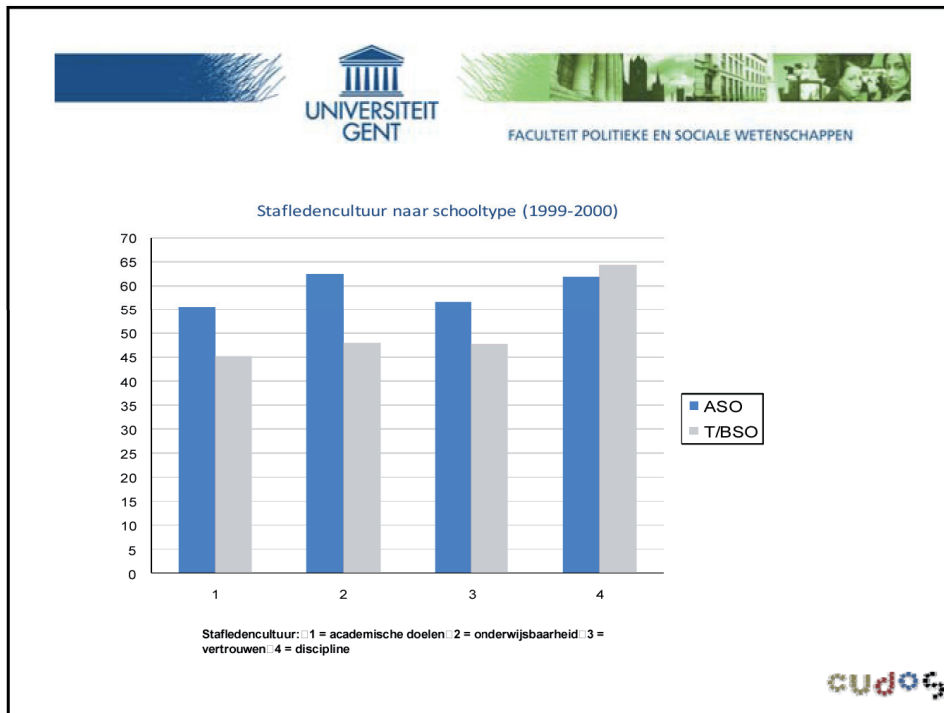
Grafieken bij de uiteenzetting van prof. dr. Mieke Van Houtte

studiecultuur	futiliteitscultuur	ASO-School	T/BSO-School
sense of belonging	controle fac. trust	ASO	T/BSO
jobsatisfactie	controle studiecultuur		











Literatuur

Van Houtte, M. (2004) Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110, 4, p.354-388

Van Houtte, M. (2005) Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: A matter of gender? *Sex Roles*, 53, 9/10, p.753-761

Van Houtte, M. (2006) Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *Journal of Educational Research*, 99, 4, p.247-254

Van Houtte, M. (2006) School type and academic culture: Evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 3, p.273-292

Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2008) Sense of futility: The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth & Society*, 40, 2, p.245-264

Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2009) Study involvement of academic and vocational students: Does between-school tracking sharpen the difference? *American Educational Research Journal*, 46, 4, p.943-973

Van Houtte, M. (2009) De verschillen tussen onderwijsvormen: een kwestie van culturen. *Caleidoscoop*, 21, 6, p.25-30.

Van Houtte, M. & Stevens, P.A.J. (2010) The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36, 1, p.23-43

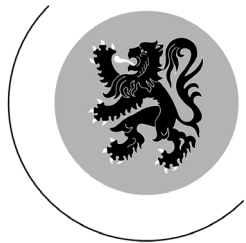
Van Houtte, M. (2010) De structurele hervorming van het secundair onderwijs: de weg naar gelijke kansen? *Impuls voor Onderwijsbegeleiding*, 41, 1, p.8-17

Van Houtte, M. (2010) De structurele hervorming van het secundair onderwijs als weg naar gelijke kansen (pp.209-223). In: Van Avermaet, P., Van den Branden, K. & Heylen, L. (red.) *Goed geGOKI? Reflecties op twintig jaar gelijke onderwijskansen-beleid in Vlaanderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Boone, S. & Van Houtte, M. (2010) *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het 'OBPWO-programma'. Gent: Universiteit Gent. http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/ER0703_def.pdf

Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012) Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: the mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114, 7 (in press)





Vlaams
Parlement

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

Hoorzitting

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

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

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

INHOUD

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

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

1. Uiteenzetting door de heer Bregt Henkens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Uiteenzetting door de heer Raf Feys

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Uiteenzetting door prof. dr. Ferre Laevers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Uiteenzetting door prof. dr. Piet Van Avermaet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Vragen en opmerkingen van de leden

5.1. *Tussenkoms van mevrouw Elisabeth Meuleman*

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

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

5.2. *Tussenkost van mevrouw Ann Brusseel*

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

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

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

5.3. *Tussenkost van mevrouw Marleen Vanderpoorten*

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

5.4. *Tussenkost van mevrouw Irina De Knop*

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

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

5.5. *Tussenkost van mevrouw Vera Celis*

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

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

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

5.6. *Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen*

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

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

5.7. *Tussenkost van mevrouw Sabine Poleyn*

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

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

5.8. Tussenkost van mevrouw Fatma Pehlivan

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

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

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

5.9. Tussenkost van de heer Boudewijn Bouckaert

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

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

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

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

6. Antwoorden van de sprekers en replieken

6.1. Antwoorden van prof. dr. Piet Van Avermaet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3. Antwoorden van de heer Raf Feys

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

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

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

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

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

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

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

6.4. Antwoorden van de heer Bregt Henkens

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

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

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

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

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

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

6.6. Replieken

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

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

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

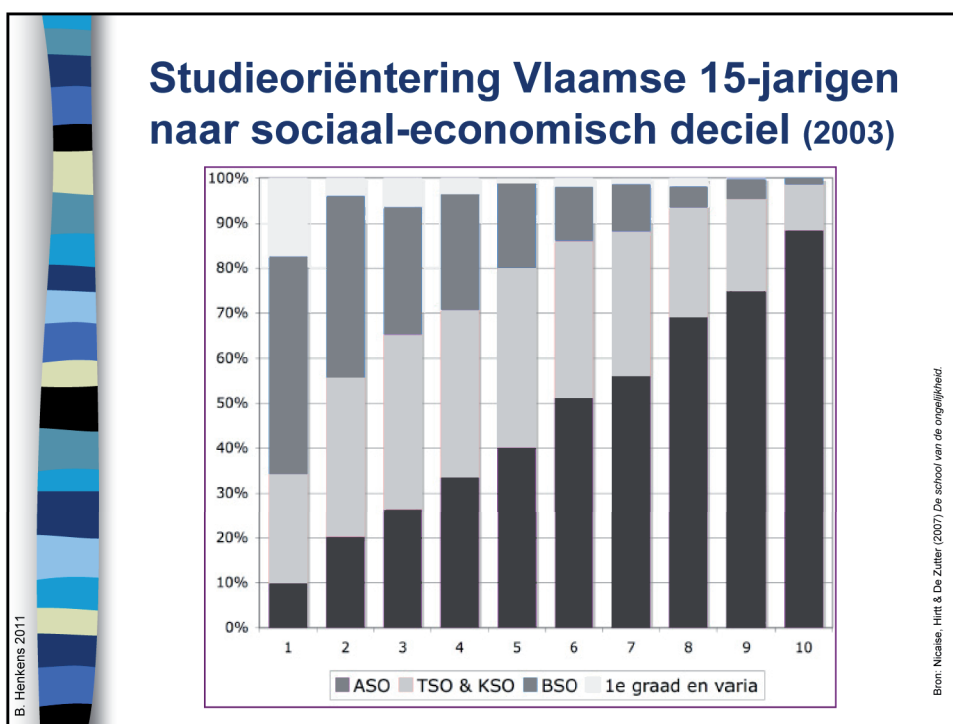
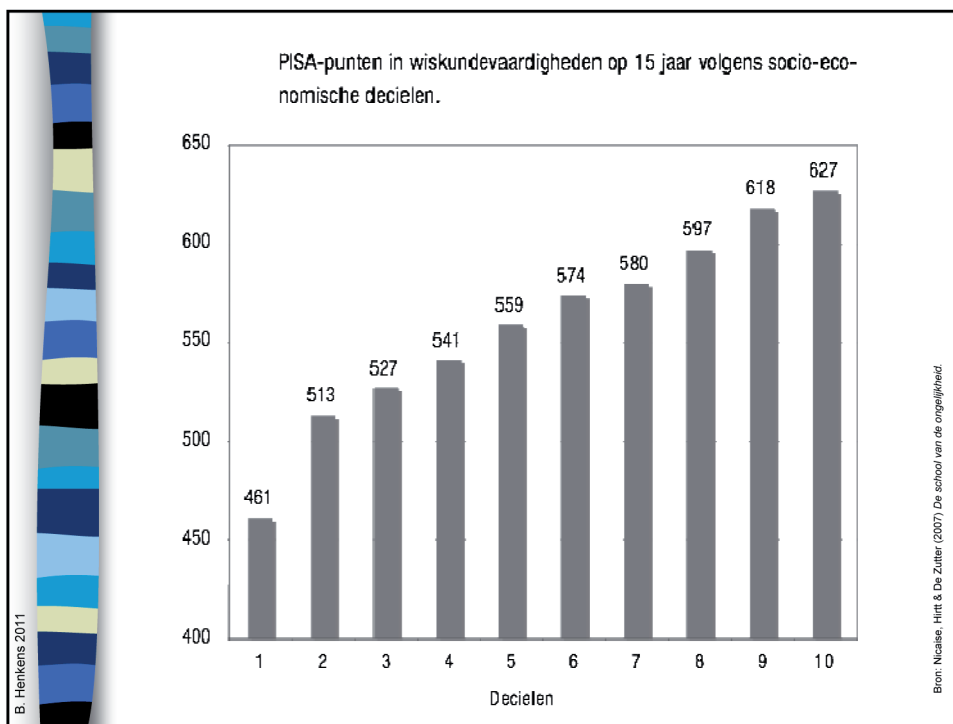
Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

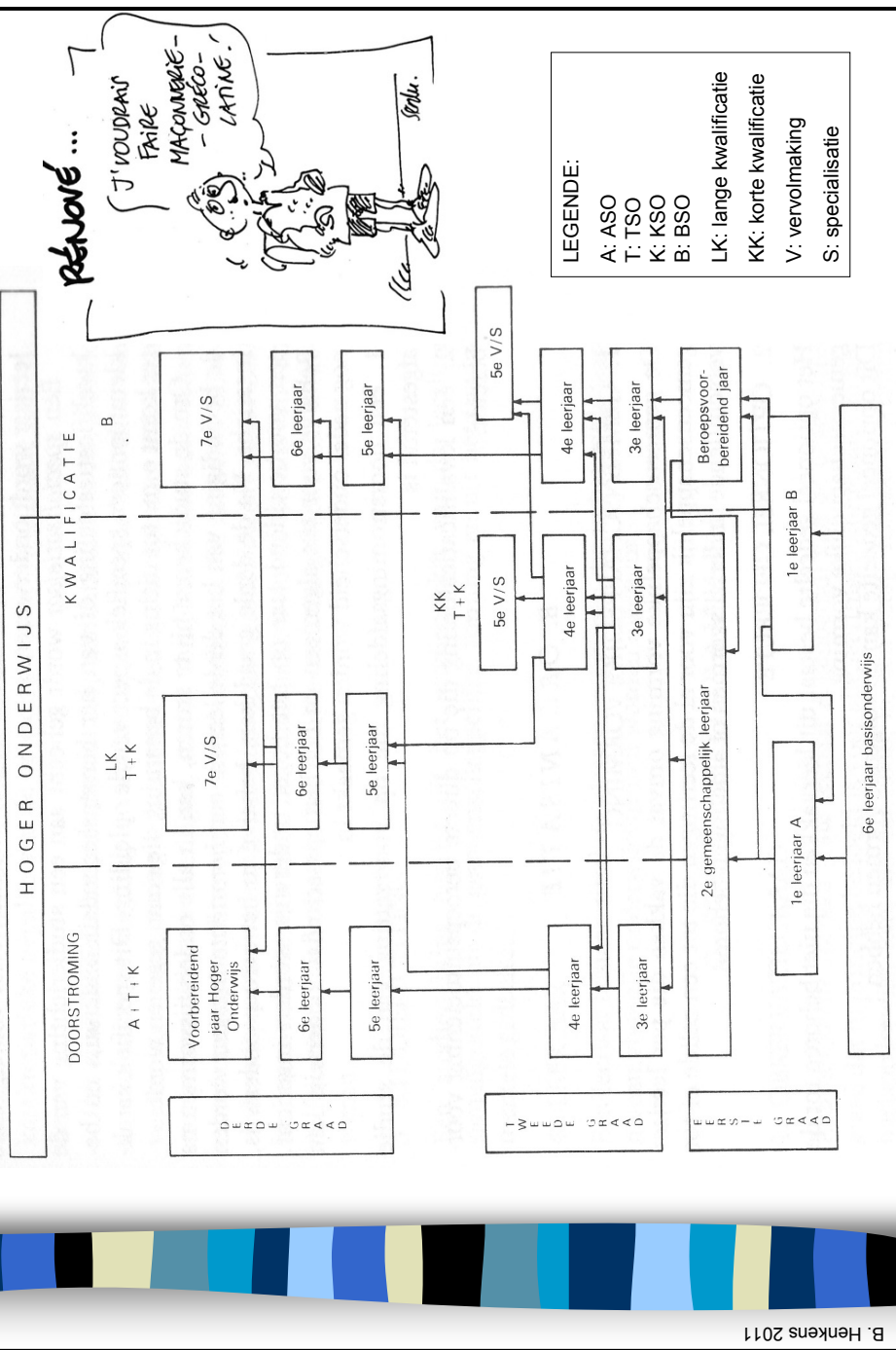
AN	algemeen Nederlands
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
CEGO	Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CSPO	Centrum voor Sociaal Pedagogisch Onderzoek
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
EVC	eerder verworven competenties
FWO	Fonds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

BIJLAGE 1:

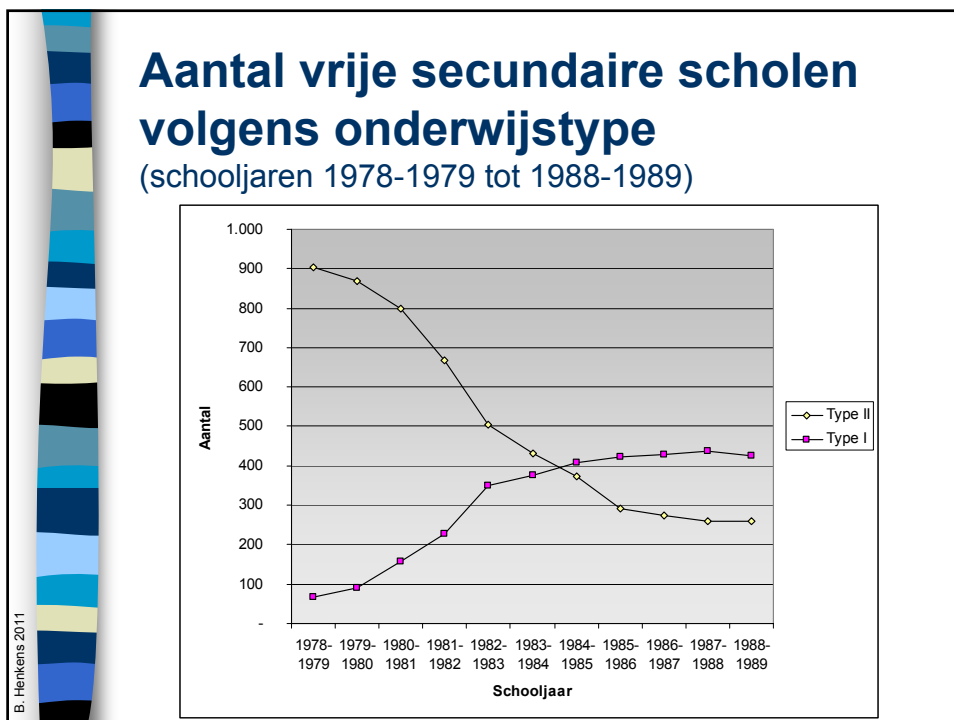
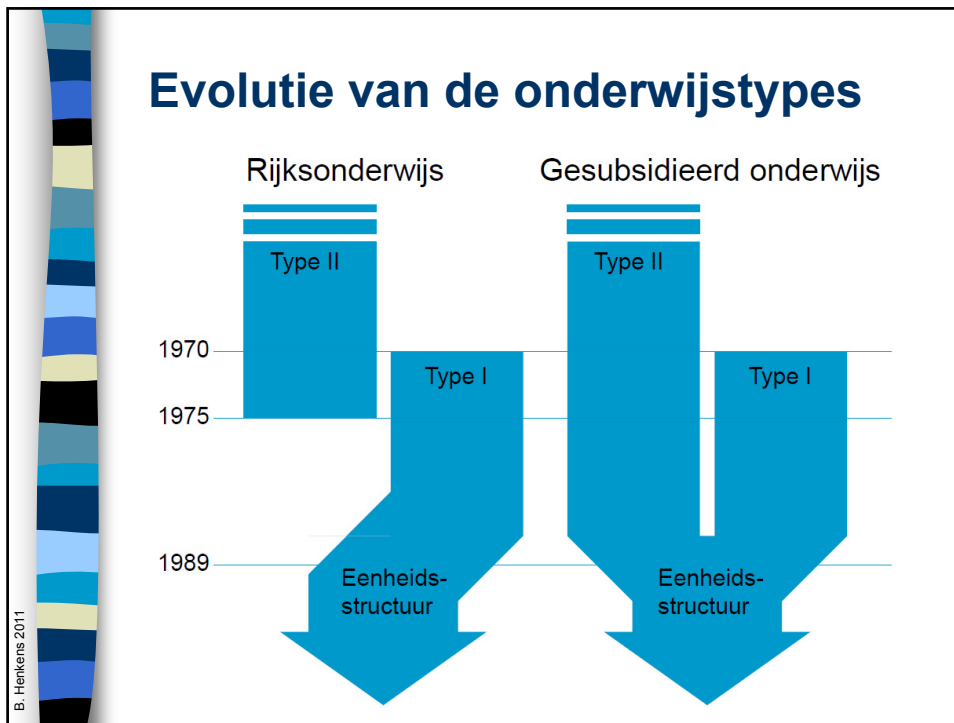
Grafieken en schema's bij de uiteenzetting van de heer Bregt Henkens

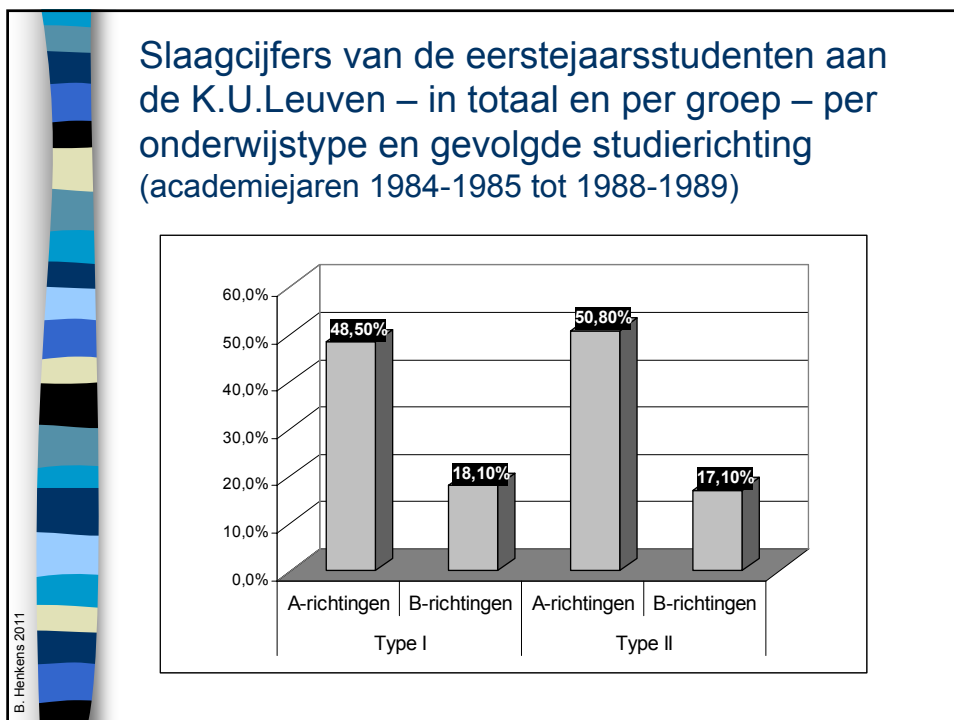
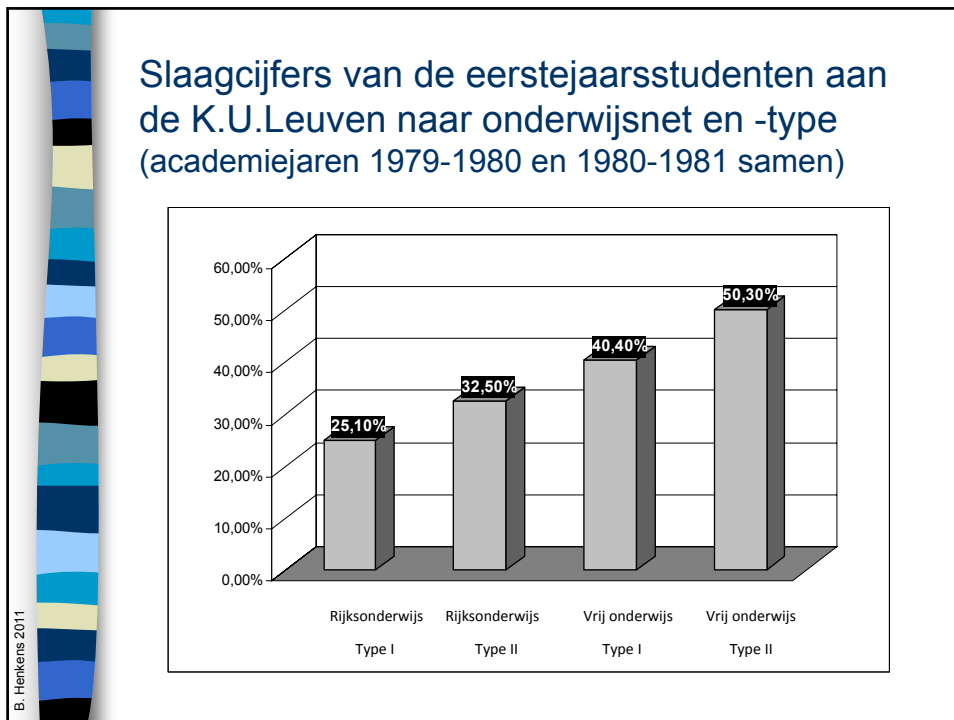


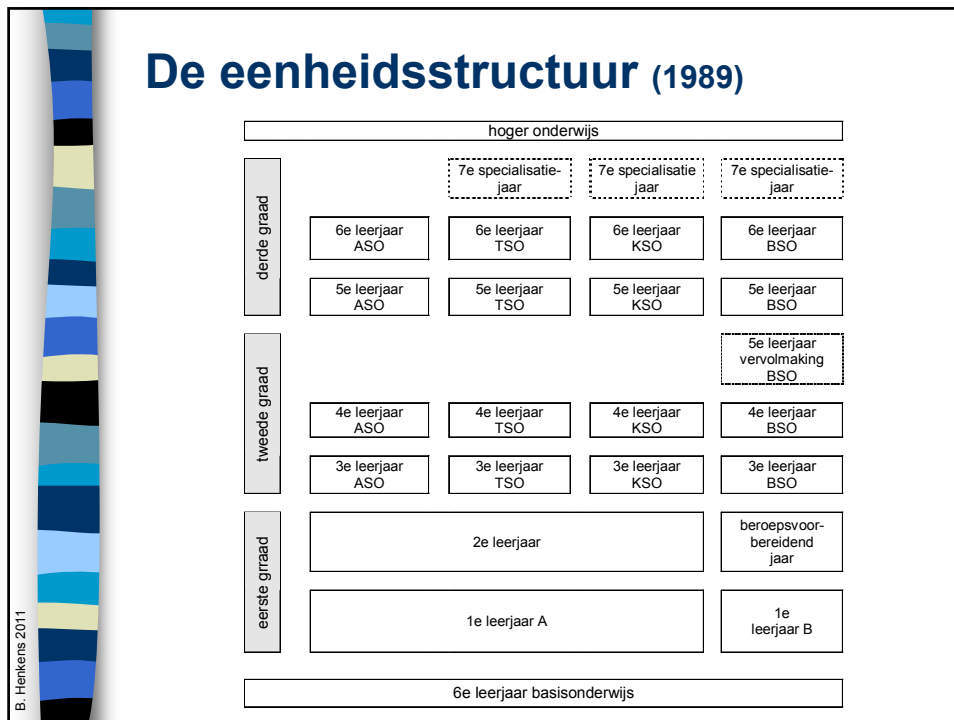
Vernieuwd onderwijs (type I) (1970)



B. Henkens 2011







Samenvattend: de voornaamste problemen van het VSO

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



BIJLAGE 2:

Slides bij de uiteenzetting van prof. dr. Ferre Laevers

Naar excellentie in de uitbouw van het secundair onderwijs

Inspiratie vanuit de nieuwe paradigma's in de onderwijskunde

Prof. Ferre Laevers
Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs -
KULeuven

Werken aan kwaliteit
Drie invalshoeken

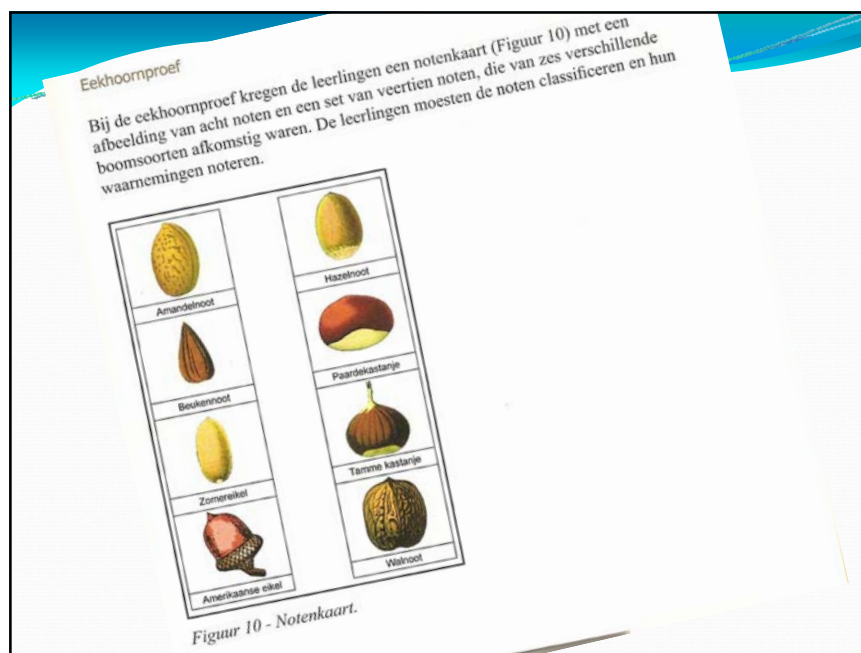
```
graph LR; A["AANPAK  
praktijk-  
principes"] --> B["PROCES  
de ervaring"]; B --> C["EFFECT  
doelen  
output"]
```



De uitdagingen

1

Een competentie- & talentgerichte benadering



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

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

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

Output

Competenties en disposities

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

Output

Competentiegericht leren

Een complex samenspel van krachten

“De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan leeders. (-)
In het begrip competentie zit besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen deze drie elementen van leren: kennis, vaardigheden en praktijk.”
(Janse & Koole; Nedermeijer & Pilot 2000)

Output

Competenties en disposities

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

Uitdaging 1 Vragen

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



Neem nu pagina

4

Wat kan je over het volgende beeld zeggen?



Neem nu pagina **5**

Waarom zit dit zo in elkaar?



Neem nu pagina

6

Kan je door het volgende beeld
nog iets toevoegen?





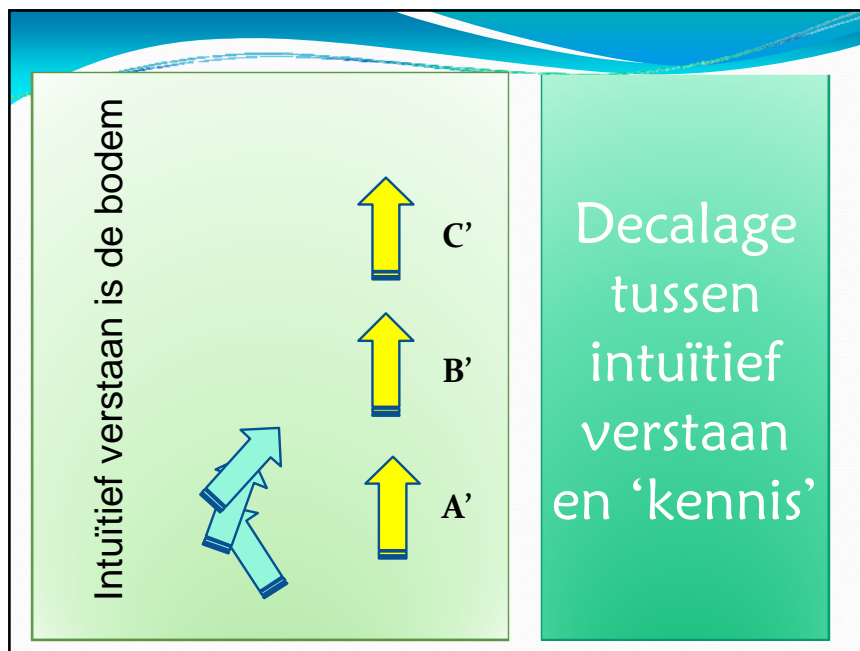
Niveau 5

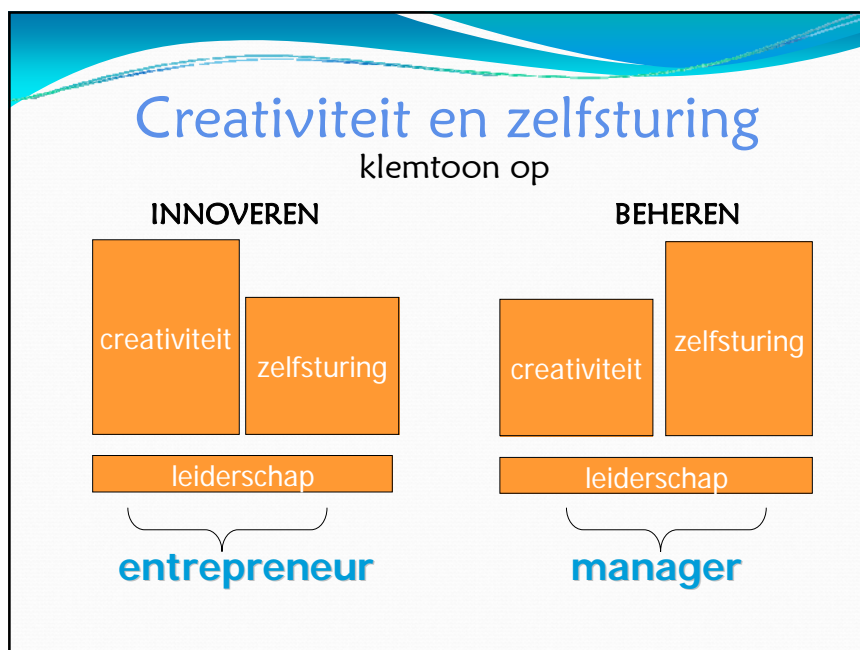
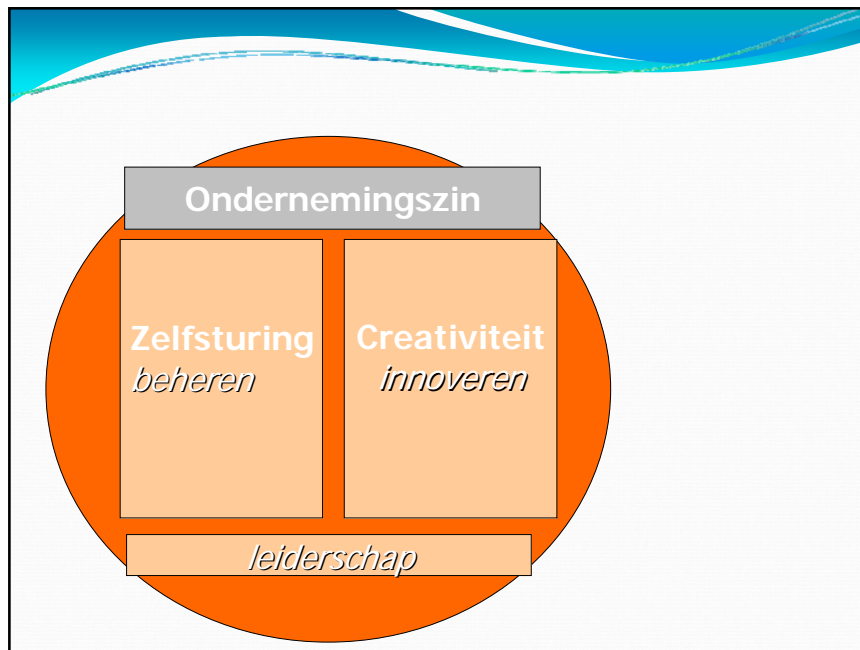
Begrijpen van de fysische wereld

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

Uitdaging 1 Vragen

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







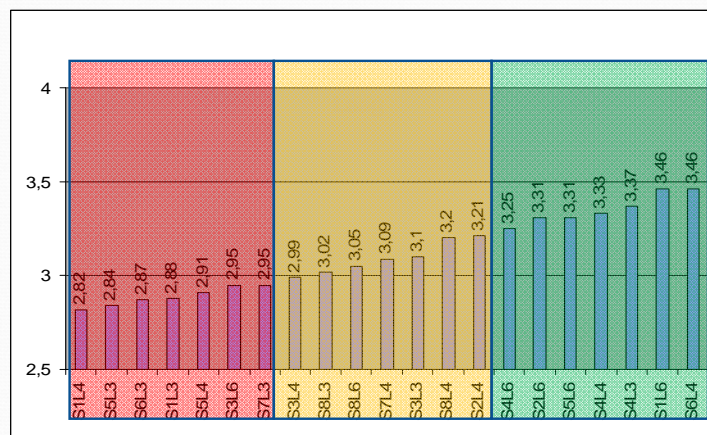
- ...absolute concentratie en tijdvergeten bezig zijn, hoge (intrinsieke) motivatie, intense mentale activiteit, grote mate van voldoening in de exploratie en het opereren aan de grens van je mogelijkheden...

⇒ Meetbaar met de Leuvense Betrokkenheidsschaal

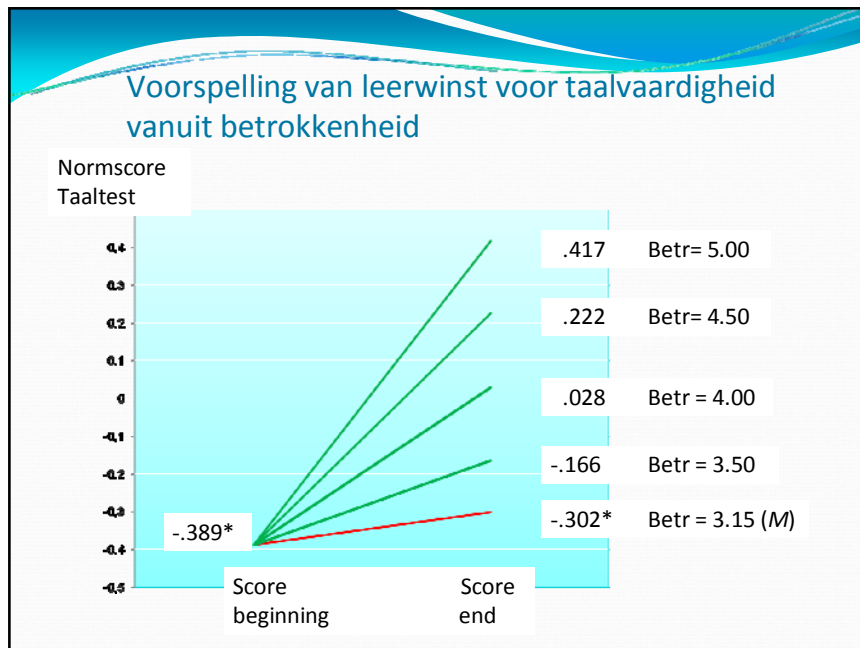
De 10.000 uur-regel van Gladwell

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

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



[Onderzoek Gelijke Onderwijskansen]



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

Laevers & Vandeputte, 1996

Hoe creativiteit ontwikkelen?

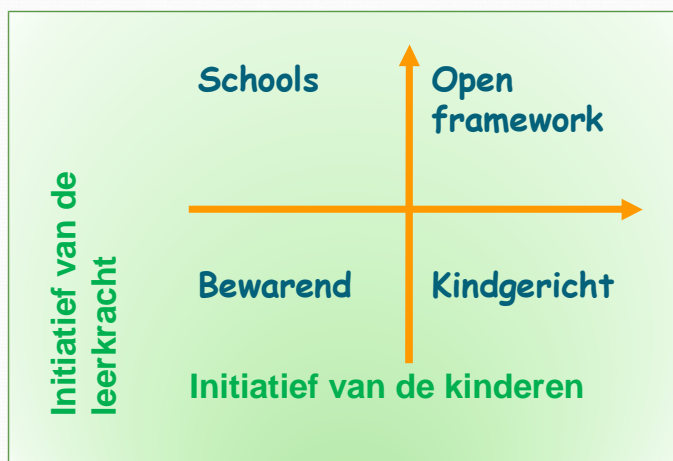


3
Innovatieve
leeromgevingen

Werkzame bestanddelen van krachtige leeromgevingen

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

Het 'open framework' model



Werkzame bestanddelen van krachtige leeromgevingen

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

4

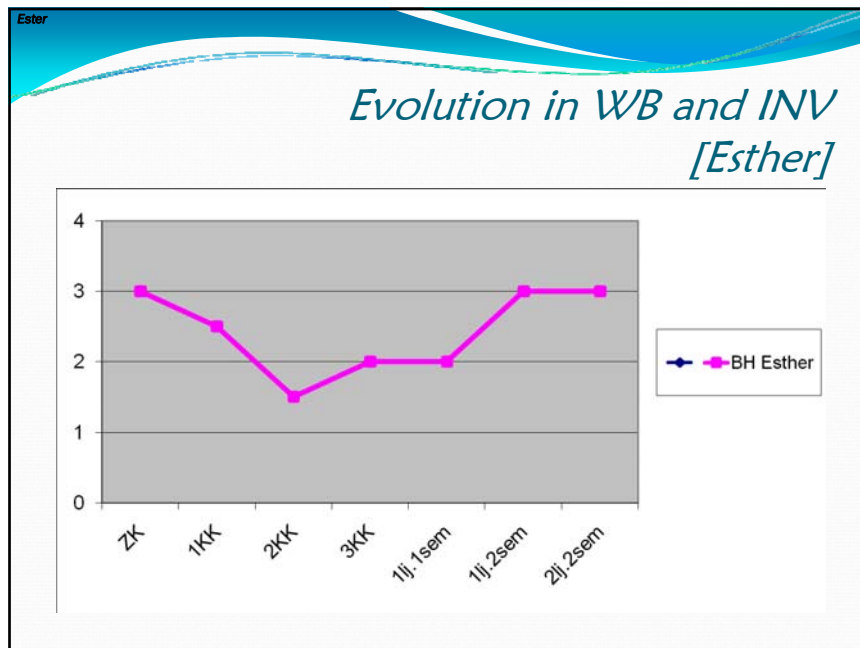
Randvoorwaarden

Randvoorwaarden

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

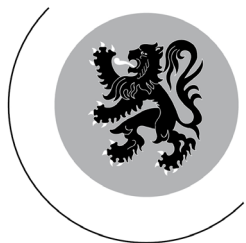
verwerking 1 - algemeen welbevinden														
oktober														
2de jaar	Welbevinden op school							Welbevinden in de klas						
	toelichting							toelichting						
Naam	score op 5	Gaan leerkrachten goed met je om?	Gaat ander personeel goed met je om?	Voel je je goed bij de andere leerlingen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

klas: 2d	maand oktober										vak Nederlands						
	Betrokkenheid	toelichting door de leerling										Competentie	Toelichting	welbevinden			
Naam	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	leerkrachtscore	leerlingscore	
Achmed	3	4	ja	ja	nee	ja	ja	ja	ja	nee	ja	ja	3	4	3	4	
Bjorn	3	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	5	4	4	4	
Frederik	2	3	nee	ja	nee	ja	ja	ja	ja	nee	ja	ja	4	3	2	3	
Glenn	4	4	ja	ja	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	3	2	
Kevin	3	3	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	4	2	3	2	
Kristel	1	1	nee	nee	nee	ja	nee	ja	nee	nee	nee	nee	2	2	2	3	
Lieven	4	5	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	5	5	3	5	
Mohamed	2	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	2	5	4	4	
Sirthe	4	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	2	4	4	3	
Hakim	5	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	4	4	
Fatima	4	2	nee	nee	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	3	3	3	4	
Fien	4	3	nee	nee	nee	ja	nee	ja	ja	nee	ja	nee	4	3	2	3	
Sylvio	4	3	nee	ja	nee	ja	ja	ja	ja	nee	ja	nee	4	4	4	3	
Tom	5	4	nee	ja	nee	ja	nee	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	4	4	
Sarah	5	4	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	4	4	4	
Stien	4	3	nee	ja	nee	ja	nee	ja	ja	nee	ja	nee	3	3	3	4	
Sergio	2	3	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nee	ja	3	3	3	4	
Joris	3	3	ja	nee	ja	ja	nee	ja	ja	nee	nee	nee	4	4	4	3	
Peter	4	5	nee	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	4	5	5	2	
totaal: 19	3.5	3.5	aantal ja: 4	aantal ja: 14	aantal ja: 13	aantal ja: 9	aantal ja: 19	aantal ja: 14	aantal ja: 14	aantal ja: 15	aantal ja: 12	aantal ja: 12	3.4	3.8	3.5	3.0	3.6



Randvoorwaarden

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



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 4
ingediend op 25 november 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema aansluiting arbeidsmarkt en hoger onderwijs

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1 t.e.m. 3: Verslagen over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door de heer Fons Leroy	4
2. Uiteenzetting door de heer Erik Peeters	7
3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden	9
3.1. Tussenkoms van mevrouw Ann Brussee	9
3.2. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Deckx	10
3.3. Tussenkoms van mevrouw Elisabeth Meuleman	10
3.4. Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn	10
3.5. Tussenkoms van mevrouw Goedele Vermeiren	11
3.6. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis	11
3.7. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen	12
3.8. Tussenkoms van de heer Filip Watteuw	12
3.9. Tussenkoms van mevrouw Marleen Vanderpoorten	12
3.10. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert	13
4. Antwoorden van de sprekers en replieken	13
4.1. Antwoorden van de heer Fons Leroy	13
4.2. Antwoorden van de heer Erik Peeters	15
4.3. Replieken	16
Gebruikte afkortingen	18
Bijlage: Grafiek bij de uiteenzetting van de heer Erik Peeters	19

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 26 oktober 2011 een vierde hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, thema aansluiting van het secundair onderwijs met de arbeidsmarkt en met het hoger onderwijs. Voor het verslag van de eerste hoorzitting, zie *Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/1*. In dit parlementair stuk is ook de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, opgenomen. Deze nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen. De tweede hoorzitting behandelde het thema schoolloopbaan (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/2*), de derde hoorzitting het thema curriculum en didactiek (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/3*).

1. Uiteenzetting door de heer Fons Leroy

De heer *Fons Leroy*, gedelegeerd bestuurder VDAB, merkt op dat zijn presentatie gebaseerd is op een advies van de raad van bestuur van de VDAB naar aanleiding van de nota van minister Smet over de hervorming van het secundair onderwijs.

De VDAB vertrekt van drie uitgangspunten. Vooreerst is een eventuele hervorming van het secundair onderwijs geen zaak van het onderwijs alleen. Ook actoren van de arbeidsmarkt zoals bedrijven, VDAB en sectorfondsen moeten die hervorming mee gestalten geven. Verder moet er coherentie zijn in de trajectmatige aanpak doorheen het onderwijs, met aansluiting op de arbeidsmarkt. Voor jongeren die afhaken moeten er naadloze overgangen zijn waardoor ze toch een plaats op de arbeidsmarkt kunnen vinden. Ten slotte dient de hervorming coherent en begrijpelijk te zijn, ook voor ouders en leerlingen.

De goede punten in de nota zijn de brede basisopleiding, de kennismaking met allerlei belangstellingsgebieden waardoor jongeren zin kunnen krijgen om zich op bepaalde terreinen verder te ontwikkelen. Het is belangrijk om gedifferentieerd te sturen op talentontwikkeling en competentiegericht leren. De nota sluit naadloos aan bij bepaalde ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, namelijk competentiegericht werken en talentontwikkeling op de arbeidsmarkt. Door de bredere oriëntering kunnen er ook bredere studiekeuzes worden gemaakt. Taalachterstand moet zo snel mogelijk worden opgespoord en geremedieerd om de integratie op de arbeidsmarkt te vergemakkelijken. Het inbouwen van schakelprogramma's en keuzemomenten is ook een goede zaak. Het inbedden van innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën is noodzakelijk omdat het initieel onderwijs tot op zekere hoogte coherent moet zijn met het levenslang leren waar ook afstandslernen en werkpleklernen een rol spelen. De nota besteedt ook aandacht aan vier hardnekkige pijnpunten van ons onderwijssysteem, namelijk de schoolse vertraging en het watervalstelsel, de schoolmoeheid en de ongekwalificeerde uitstroom.

De VDAB bekijkt de nota uiteraard vanuit de situatie van de arbeidsmarkt. Gelet op de demografische ontwikkelingen en op de lage werkzaamheidsgraad, is de arbeidsmarkt heel fragiel. Er is niet alleen een kwantitatieve schaarste, maar ook een kwalitatieve: vraag en aanbod sluiten steeds minder op elkaar aan. Veel jongeren maken studiekeuzes die slechts beperkte kansen bieden op de arbeidsmarkt. Deze jongeren moeten dus meteen na het verlaten van de school geheroriënteerd worden naar beroepen die wel perspectieven bieden. De studiekeuze zelf is weinig gedifferentieerd. Zestig procent van de leerlingen van het tso en het bso richt zich op drie studiegebieden die dan nog eens onderverdeeld zijn in typisch mannelijke en typisch vrouwelijke studierichtingen. Er ontstaan wel nieuwe studierichtingen in functie van de arbeidsmarkt. De vergroening van de economie zet zich door naar het tso en het bso. De modules die goede toekomstperspectieven bieden worden echter door weinig jongeren gevolgd. Werkgevers merken op dat afgestudeerden van de arbeidsmarktgerichte studierichtingen niet altijd klaar zijn voor de arbeidsmarkt. De scholing is niet altijd gericht op de bedrijfsbehoeften en ook de attitude laat soms te wen-

sen over. Ook de 6000 aso'ers die niet verder studeren zijn moeilijk te integreren op de arbeidsmarkt.

Het zal een aantal jaren duren vooraleer de hervorming van het secundair onderwijs zichtbaar wordt in de praktijk. Nochtans zal de arbeidsmarkt tegen 2015 met enorme uitdagingen worden geconfronteerd. Hij pleit ervoor om, binnen de krijtlijnen van de hervorming, vooruit te lopen op de hervorming door het bevorderen van een pragmatische samenwerking tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Ouders en leerlingen moeten wijze studiekeuzes kunnen maken waarbij de perspectieven op de arbeidsmarkt een rol spelen. De nota somt de sterktes en de zwaktes van het onderwijssysteem op. Men mag zich echter niet beperken tot het onderwijs zelf. Ook de 'stakeholders' moeten een inbreng kunnen doen. Daarbij denkt hij aan thema's als de levensbrede keuzebegeleiding, de oriënteringspraktijken, het werkplekleren, het organiseren van gemeenschappelijke opleidingstrajecten en het gebruiken van gemeenschappelijke infrastructuur.

Nog belangrijker dan de beroepsgerichte vorming is het verwerven van sleutelcompetenties waarvoor ook de Europese Commissie een referentiekader heeft vastgesteld. Jongeren die beschikken over generieke sleutelcompetenties zoals sociale vaardigheden, communicatievaardigheden, zin voor initiatief en ondernemerscompetenties, staan immers sterker op de arbeidsmarkt, ook al maken ze een studiekeuze die op zichzelf minder perspectieven biedt.

De VDAB is van oordeel dat er een goede afstemming moet zijn tussen de loopbaanbegeleiding en het onderwijs. Jongeren moeten in het onderwijs competentieportfolio's kunnen opbouwen die overdraagbaar zijn naar de arbeidsmarkt en die door de arbeidsmarkt verder gestoffeerd worden. Dat is nu al het geval in het beroepsonderwijs en bij instrumenten als My Digital Me en de JES-portfolio die gebruikt worden in de transitie tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Het verwerven van arbeidsmarktinzichten is cruciaal. Daarom zet de VDAB een samenwerking op met de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). De effecten op het werkveld zijn echter onvoldoende waarneembaar. Daarom zal de VDAB nu een instrument ontwikkelen, ook op vraag van de minister van Onderwijs, om ouders en leerlingen arbeidsmarktinzichten bij te brengen. Op de arbeidsmarkt is er een enorme vraag naar technische en technologische profielen. Als de hervorming daarop geen antwoord kan bieden, dan mist ze een deel van haar doelstellingen. Het is dus nodig om technische interesses op te wekken, wat met de brede vorming in de eerste jaren mogelijk zou moeten worden.

Het is belangrijk dat uitval door remediëring zoveel mogelijk voorkomen wordt. Arbeidsmarktspelers kunnen het onderwijs helpen door het opnemen van een proactieve bemiddeling bij mogelijke uitval. Ze kunnen jongeren perspectieven bieden, aanvullend op hun scholing, via werkplekleren, individuele beroepsopleiding of gewone contracten.

De VDAB vraagt ook dat men het secundair onderwijs zou bekijken in zijn overgang naar nieuwe onderwijsvormen. De arbeidsmarkt heeft veel belangstelling voor deze nieuwe onderwijsvormen omdat ze sterk vraaggericht zijn opgezet, maximale tewerkstellingskansen bieden voor de betrokken jongeren en ingaan tegen de stroom van onderwijsverlenging. Het gaat immers om korte opleidingstrajecten waarbij gebruik wordt gemaakt van eerder verworven competenties (EVC) en eerder verworven kwalificaties (EVK).

Men moet nagaan hoe het onderwijs kan inspelen op de snelle ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. In dat verband hecht hij, net als de werkgevers, veel belang aan de sleutelcompetenties. De arbeidsmarktgerichtheid is dus een blijvend aandachtspunt in de organisatie van het secundair onderwijs.

Hij beklemtoont dat men bij de herstructurering van het secundair onderwijs niet mag terugvallen in nieuwe watervalsystemen. Ook in het advies van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) wordt die vrees uitgedrukt. Hij beseft dat het watervalstelsel wordt versterkt door het handhaven van het onderscheid tussen arbeiders en bedienden. Op dat vlak kunnen ook de arbeidsmarktspelers nog een bijdrage leveren. Het komt erop aan allianties voor talentontwikkeling te creëren. Op dit ogenblik zijn er al heel wat allianties tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Er is samenwerking op het vlak van stages en infrastructuur en bedrijfsleiders nemen verantwoordelijkheden op in het bestuur van onderwijsinstellingen. Daardoor is er een overdracht van talentontwikkeling van het onderwijs naar de arbeidsmarkt. Het onderwijs en het bedrijfsleven hanteren een aantal gemeenschappelijke uitgangspunten, onder meer de loopbaanbegeleiding.

Hij denkt dat er op korte termijn al bruggen kunnen worden geslagen tussen onderwijs en arbeidsmarkt. De klassieke voorbeelden zijn stageplaatsen voor leerlingen en leraren, het gezamenlijk gebruik van infrastructuur, het ter beschikking stellen van machines en het delen van arbeidsmarktinformatie. De leerlingen van tso en bso kunnen gedurende 72 uur gratis opgeleid worden binnen de VDAB-infrastructuur. De VDAB beschikt immers over bepaalde machines en infrastructuur die niet aanwezig zijn binnen het onderwijs. Daarmee bereikt de VDAB op dit ogenblik ongeveer 5000 leerlingen uit 250 scholen. Deze mogelijkheid zal worden uitgebreid in functie van de vrijstaande capaciteit. In sommige centra zal ook aan de leerlingen van het vijfde jaar een gratis opleidingskrediet worden gegeven. Die 72 uur zal ook worden aangevuld met een module over loopbaanbegeleiding en arbeidsmarktmogelijkheden. Klassieke instrumenten zijn de doedagen om kinderen in contact te brengen met de verschillende sectoren, bedrijven en functies. Visueel is dat het sterkst uitgewerkt in Het Beroepenhuis in Gent. Het is echter de bedoeling om in alle competentiecentra een sectoraal beroepenhuis uit te werken. De VDAB stelt ook heel wat informatie ter beschikking van het onderwijs, onder meer de afstandscursussen en de brochure 'Start van mijn loopbaan'.

In het kader van het levenslang leren krijgt men steeds meer te maken met gemengde onderwijscontexten waarbij gewerkt wordt met diverse doelgroepen. Werkzoekenden en jongeren van het initieel onderwijs zullen steeds vaker samen een opleiding volgen. Werkzoekenden hebben doorgaans een andere cultuur en een andere motivatie.

'Work in Progress' impliceert dat die allianties moeten worden geconcretiseerd in sterke onderwijs- en opleidingscontexten. Op vraag van de SERV heeft men gestalte gegeven aan het concept van de excellente centra. Dit concept werd mee geïnspireerd door de afstemmingsproblematiek op de arbeidsmarkt en door de moeilijke budgettaire tijden. Inmiddels werd dit concept goedgekeurd door het Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité (VESOC). Door een goede samenwerking tussen allerlei instanties voor onderwijs en opleiding moeten centra kunnen worden uitgebouwd waar de beste opleidingen worden gegeven door de beste instructeurs met de beste machines. Het zal dan niet gaan om VDAB-centra, maar om partnerschapscentra waar een kruisbestuiving mogelijk is tussen werknemers, leerlingen en werkzoekenden binnen dezelfde onderwijscontext. Het is de bedoeling dat de leerlingen daardoor worden uitgedaagd op het vlak van vakbekwaamheid en beroepsfierheid. De werknemers blijken de beste ambassadeurs van het beroep te zijn. Door het inbedden van testcentra binnen deze context kunnen ook EVC gestalte krijgen. Aldus worden sterke opleidingsgehelen gecreëerd die kunnen leiden tot een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

Hij besluit dat de hervorming van het secundair onderwijs voor de VDAB kadert binnen het opzetten van leerladders, met springplanken voor degenen die dat nodig hebben. Het

moet gaan om een geolied geheel dat steunt op het bouwen aan competenties en het verzekeren van loopbanen.

2. Uiteenzetting door de heer Erik Peeters

De heer *Erik Peeters*, hoofd Dienst Onderwijsondersteuning en -ontwikkeling van KAHO Sint-Lieven, zal het hebben over de overgang tussen het secundair en het hoger onderwijs. Hij zal vooral ingaan op een instrument dat de studiekeuzebegeleiding van de zeventien- en achttienjarigen kan vergemakkelijken.

Hij vertrekt van een citaat uit de pers van de voorbije weken: de hogescholen botsen op de grenzen van de groei. Veel jongeren hebben de weg gevonden naar het hoger onderwijs. Daarvoor worden in de pers diverse redenen aangehaald.

Bij de vrije studiekeuze vanuit het secundair onderwijs kan men een aantal bedenkingen maken. Niemand wil nog vakman worden. Op de arbeidsmarkt is er nochtans een gebrek aan goede vaklui. Jongeren kiezen meer en meer voor het hoger onderwijs. Bij deze evolutie, die op zich niet negatief is, kan men toch een aantal bedenkingen maken. Het feit dat veel jongeren niet slagen in het hoger onderwijs komt neer op een enorme verspilling van talent en menselijke energie. Het is ook een verspilling van geld van de ouders en van de belastingbetaler. Ook het psychologische aspect is belangrijk voor de betrokken jongeren.

Het verstrekken van degelijke informatie is een essentieel element binnen de studiekeuzebegeleiding tussen het secundair en het hoger onderwijs. Vandaag de dag krijgen de jongeren in het secundair onderwijs heel wat informatie. Ze worden begeleid door hun eigen leerkrachten. Daarnaast zijn er ook de websites en de opendeurdagen van de instellingen voor hoger onderwijs. Goede informatie over het hoger onderwijs betekent vooral correcte en onverbloemde informatie. Men moet aan de student duidelijk kunnen zeggen wat zijn of haar slaagkansen zijn, gegeven een bepaalde vooropleiding. Dat is echter geen gemakkelijke zaak. Elke student die zich inschrijft in het hoger onderwijs zorgt immers voor extra inkomsten voor de betrokken instelling.

Men kan zich afvragen of een oriëntatieproef of een toelatingsproef een goede aanvulling zou zijn bij de informatie die nu al bestaat. Een oriëntatieproef impliceert dat er alleen een richting wordt aangegeven, terwijl een toelatingsproef werkelijk bepaalt of iemand al dan niet aan een bepaalde studierichting kan beginnen. Moet een dergelijke test verplicht worden? Moet dat al dan niet een bindend karakter hebben? Moet het gaan om een proef die specifiek gericht is naar een bepaalde opleiding, zoals de toelatingsproef Geneeskunde, of naar interessegebieden? Wat moet er bij de jongeren worden getest? Een dergelijke test moet zeker de voorkennis testen die nodig is om aan een bepaalde opleiding te kunnen beginnen. Het kan gaan om wiskundige kennis of om communicatieve en andere vaardigheden. Veel van die vaardigheden worden in de tekst opgesomd bij de sleutelcompetenties. Attitude en motivatie zijn eveneens doorslaggevende elementen.

Op het internet vindt men een waaier aan testen. De website www.studiekiezer.be bevat bijvoorbeeld de ZOBEST-test die jongeren attent maakt op hun belangstellingsgebieden. Deze test brengt echter geen competenties in kaart. Hetzelfde geldt voor de test SOS Studiekeuze. Deze lacunes werden ook vastgesteld door de onderzoekers van de dienst Onderwijsondersteuning en -ontwikkeling. Daarom werd een studiekeuzebegeleidingsinstrument uitgewerkt.

Met middelen van de associatie werd onder de naam Start-Competent een instrument uitgebouwd dat ondersteuning biedt bij studiekeuze, maar ook bij studiekeuzebegeleiding. Het belangrijkste doel van dit project is het tegengaan van de grote drop-out. Heel wat

studenten stoppen nog vóór ze een eerste keer getest zijn. Uit de stopzettersbevragingen blijkt dat 65 percent van deze groep aangeeft dat ze geen duidelijk beeld hadden van de studie. De beschikbare informatie dringt dus niet altijd door tot de jongere. Een tweede belangrijk antwoord is dat de studierichting te zwaar is. Waarom heeft men hen dan van start laten gaan? Voor al deze jongeren zijn er namelijk gebouwen, machines, docenten en administratie nodig.

Een belangrijk tekort binnen het studiekeuzeproces is het inschatten van de eigen competenties. Een leerling maakt deel uit van een bepaalde klasgroep en spiegelt zich aan zijn medeleerlingen. Het is echter veel moeilijker om de toekomstige opleiding in te schatten. De startcompetenties vormen het minimum dat noodzakelijk is om succesvol van start te kunnen gaan. Door dit instrument wordt de student geconfronteerd met zijn keuze en met zichzelf. De vraag is of de student in kwestie wel de geschikte persoon is voor deze opleiding, of hij daarvoor de competenties, de motivatie en de interesse heeft, maar ook of hij de nodige capaciteiten heeft. Het instrument is gericht op vier opleidingen, namelijk verpleegkunde, kleuteronderwijs, elektromechanica en industrieel ingenieur. Het is ontwikkeld met negen hogescholen en met de K.U.Leuven.

De organisatie van dit project verliep als volgt. Eerst werd een stuurgroep opgericht. De stuurgroep installeerde een resonantiegroep die op zijn beurt contact heeft opgenomen met een aantal organisaties die instaan voor studieadvies in het secundair onderwijs. Deze resonantiegroep heeft het project nauwgezet mee opgevolgd. Eerst werd een generiek basisinstrument uitgewerkt, vervolgens een opleidings specifiek zelftoetsingsinstrument en ten slotte een draaiboek.

Competenties die nodig zijn voor een bepaalde opleiding of een bepaald belangstellingsgebied werden in kaart gebracht: cognitieve competenties, communicatief vermogen, cooperatief vermogen en zelfstandigheid. Motivatie, interesse en verwachtingen spelen zeker ook een belangrijke rol in de kans op succes bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs.

Elk van deze competenties werd door de negen betrokken partijen grondig geanalyseerd. Op basis daarvan werden subcompetenties geïdentificeerd, werden gedragsindicatoren geformuleerd en werd een reeks van vragen ontwikkeld om de gedragsindicatoren te kunnen meten. Deze vragen kwamen terecht in een databank. Men zorgde voor variatie in de vragen. Niet alleen wordt de test daardoor aantrekkelijker voor de student. Het is ook niet mogelijk om alles op dezelfde manier te testen. Er werd dus een beroep gedaan op zelfinschattingsvragen, meerkeuzevragen, rangschikken, filmpjes over concrete situaties in het beroep en open vragen. Bij de centrale databank werd ook een handleiding gemaakt. Daardoor kan het instrument worden uitgebreid naar andere opleidingen of faculteiten.

Er is een website ontwikkeld, met de webapplicatie, Start-Competent. Alle studenten kunnen daar vrij naartoe surfen. Ook studiekeuzebegeleiders kunnen er gebruik van maken. Men dient wel aan te loggen voor deze website. Het is immers de bedoeling dat men de vragenlijst kan onderbreken zonder dat de gegevens verloren gaan. Het instrument wordt ook gebruikt voor studenten die zich na een aantal weken of maanden vragen stellen over de gemaakte studiekeuze. Iedereen kan inloggen in dit systeem. Op de webpagina van Start-Competent vindt men de vijf testen die werden ontwikkeld. Er is een algemene test die peilt naar belangstelling en motivatie en naar de begincompetenties die men overal in het hoger onderwijs nodig heeft, zoals studievaardigheid en begrijpend lezen. Vervolgens kan men een keuze maken voor een bepaalde studierichting. Na het invullen van de vragenlijst, krijgt men de resultaten. De vragen werden ontwikkeld door de negen hogescholen en door de universiteit. Men heeft zich gebaseerd op de vereiste competenties en op de niveaus die men voor die competenties voor ogen heeft.

Het is ook de bedoeling om de student een goed beeld te geven van de opleiding. Alle aspecten van de opleiding worden in beeld gebracht. De student moet voor zichzelf kunnen uitmaken of dit iets voor hem is. Bij de eindresultaten wordt dat gevisualiseerd. Bij het ontwikkelen van dit instrument hebben studenten deze tests afgelegd bij het begin van het academiejaar. Vervolgens werden de resultaten van deze studenten vergeleken met hun studiesucces bij de januari-examens. Zo heeft men kunnen in kaart brengen welke startcompetenties gecorreleerd zijn met de graad van succes. Men kan de resultaten ook meer in detail gaan bekijken voor bepaalde vaardigheden. Zo wordt de kandidaat-student geconfronteerd met de opleiding en met zichzelf. Het probleem is dat het instrument ook studenten afschrikt. Binnen een concurrentiële situatie kan men zich dat jammer genoeg niet zomaar veroorloven.

Ook studiekeuzebegeleiders kunnen aanloggen en de testresultaten bekijken samen met de student. Aan de hand van de ingevulde vragen kunnen bepaalde aspecten ook worden geredieerd. Voor de studiebegeleiders is er een draaiboek voor het voeren van een oriënteringsgesprek op basis van de testresultaten.

Deze test werd wetenschappelijk onderbouwd. De resultaten van de vragenlijst die in september-oktober werden afgenomen, werden vergeleken met die van de eerste examenperiode. Er was een significant lineair verband met een matige positieve correlatie (zie grafiek p. 21).

De algemene conclusie kan zijn dat de opleidingsspecifieke vragenlijsten een voorspellende waarde hebben ten opzichte van de examenresultaten. De vragenlijsten kunnen ook belangrijk zijn om deficiënties van bij de start op te sporen en om de juiste begeleiding aan te bieden. De vragenlijsten zeggen echter niet alles. Er zijn nog heel wat andere factoren die het uiteindelijke examenresultaat van de studenten mee bepalen.

De politici moeten dus een antwoord vinden op de volgende vragen. Kan dit instrument nuttig zijn om de beschikbare middelen nuttiger te gebruiken? Kan de vrije studiekeuze met dit instrument gevrijwaard worden? Is het een goed idee om het instrument aan te bieden aan alle jongeren?

3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

3.1. *Tussenkomst van mevrouw Ann Brusseel*

Mevrouw *Ann Brusseel* zou van de heer Leroy wat meer uitleg willen over zijn uitspraak rond keuzes met geringe kansen op de arbeidsmarkt. Welke maatregelen stelt hij voor om foute studiekeuzes te voorkomen? Is het de bedoeling om, zoals een vertegenwoordiger van Agoria enige tijd geleden stelde, jongeren te stimuleren om te beginnen met opleidingen, bijvoorbeeld ingenieursstudies, en om hen te ontmoedigen voor andere opleidingen, bijvoorbeeld door te bepalen dat afgestudeerden van die studierichting geen recht hebben op werkloosheidsuitkeringen? Waarom kiezen jongeren onvoldoende voor bepaalde studierichtingen? Hebben zijn opmerkingen over een foute studiekeuze alleen te maken met tso en bso of ook met het hoger onderwijs? Zij denkt dat er voor het hoger onderwijs niet echt een probleem is omdat de meeste mensen die hoger onderwijs hebben gedaan, hoe dan ook werk vinden.

De heer Peeters heeft een aantal interessante vragen gesteld rond een oriëntatieproef of een toelatingsproef. Hij heeft die vragen echter niet beantwoord. Nochtans heeft hij daarover vermoedelijk wel een eigen mening. De test biedt een goede oriëntering. Voor bepaalde opleidingen zou de test – of bepaalde onderdelen ervan – echter ook bindend kunnen zijn. Daarover wil ze de mening van de heer Peeters kennen. Hoe staat hij tegenover een centraal eindexamen aan het einde van het aso, zoals dat bestaat in de meeste

andere Europese lidstaten? Zo kan men aan de achttienjarige een beter beeld geven van zijn eigen kennis en competenties. Op dit ogenblik bestaat een dergelijke objectieve evaluatie namelijk niet.

3.2. Tussenkomen van mevrouw Kathleen Deckx

Mevrouw *Kathleen Deckx* verwijst naar de opmerking van de heer Leroy dat afgestudeerden van tso en bso niet altijd echt klaar zijn voor de arbeidsmarkt. Zij zou graag weten in welke specifieke richtingen dat opvalt. Wat is de oorzaak van dit probleem? Welke oplossingen zijn er mogelijk?

Hoe moet men omgaan met de 6000 aso'ers die niet doorstromen naar hoger onderwijs en die dus niet echt voorbereid zijn op de arbeidsmarkt? Moet er binnen de aso-richtingen ook meer arbeidsmarktgericht gewerkt worden?

Ze is het ermee eens dat er aandacht moet zijn voor werkplekleren, degelijke begeleiding en een gepast instrumentarium. In de praktijk is het echter niet altijd evident om voor studenten een aangepaste en kwalitatieve werkplek te vinden. Hoe moet men daarmee omgaan? Doen de bedrijven op dat vlak wel de juiste inspanningen? Wat bedoelt hij met de opmerking dat de invulling van het werkplekleren nog te beperkt is?

De heer Peeters zegt niet expliciet of toetsen volgens hem wenselijk zijn voor de start van het hoger onderwijs. Wat moet er gebeuren indien een jongere niet slaagt? Hoe moet die verder georiënteerd worden? Moeten er schakeljaren worden opgericht tussen secundair en hoger onderwijs? Moet er niet meer op maat van de student worden gewerkt, ook in het hoger onderwijs? Wat doet men met een student die net niet slaagt in een toelatingsexamen? Betekent dat dat hij absoluut geen kans heeft om te slagen in de betrokken richting?

3.3. Tussenkomen van mevrouw Elisabeth Meuleman

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* wil weten hoe de heer Leroy staat tegenover de algemene en brede eerste graad die bepleit wordt in de nota van de minister. Vindt hij het goed dat de keuze voor een beroepsgerichte opleiding zou worden uitgesteld? Dan is er namelijk minder tijd voor de eigenlijke beroepsopleiding, maar misschien zullen er wel meer jongeren een juiste keuze maken.

In zijn nota heeft hij het onder meer over de sleutelcompetenties die de jongeren in het onderwijs zouden moeten verwerven. Bij de arbeidsmarktgerichtheid heeft hij het over de wendbaarheid, over het vermogen om in te spelen op snelle maatschappelijke veranderingen. Ze vraagt zich af of dat niet in tegenspraak is met de vraag dat de jongeren klaar zouden zijn voor de arbeidsmarkt.

Als de 6000 mensen die na het aso niet verder studeren, beschikken over een set van sleutelcompetenties, kan men het volgens haar aan de arbeidsmarkt overlaten om te zorgen voor een korte beroepsgerichte opleiding. Ze wil weten of de heer Leroy het daarmee eens is.

3.4. Tussenkomen van mevrouw Sabine Poleyn

Mevrouw *Sabine Poleyn* wil graag weten welk percentage van de leerlingen op dit ogenblik bereikt wordt met de samenwerking tussen excellentiecentra en secundaire scholen. Is het de bedoeling om alle leerlingen daarmee te bereiken? Ze veronderstelt dat het basisonderwijs geen doelgroep is. Het hoger onderwijs kan daar ook een beroep op doen, maar dan tegen betaling. Zijn er plannen om dat gratis te maken? Wat is de rol van de VDAB binnen het Beroepenhuis in Gent? Is het de bedoeling dat elke sector een dergelijk beroepenhuis

opricht, wellicht verspreid over Vlaanderen? Het is de bedoeling van de regionale technologische centra (RTC) om met alle partners samen te investeren in hoogtechnologische infrastructuur. Ze wil weten hoe dit te rijmen valt met de opdracht van de RTC's.

Uit de hoorzittingen is gebleken dat de bedoelingen van de hervorming van het secundair onderwijs voor een groot deel kunnen worden gerealiseerd door in te zetten op de lerarenopleiding. Het is haar niet duidelijk wat de VDAB te bieden heeft aan de leerkrachten als doelgroep.

De nieuwe structuur die wordt omschreven in het voorstel van minister Smet wordt sterk afgelijnd op de Vlaamse kwalificatiestructuur. Vanuit de onderwijswereld wordt dat niet zo positief bekeken. Ze veronderstelt dat men dat wel waardeert vanuit de arbeidsmarkt. Hierdoor wordt de positie van het zevende jaar bso minder duidelijk. Na het zesde jaar bso zouden de leerlingen een kwalificatie krijgen, maar dan een lagere. Se-n-Se (secundair-na-secundair) zou verbreed worden tot het bso. Ze vraagt zich af of dat positief is voor de arbeidsmarkt.

Men zegt dat het onderwijs beter zou moeten worden afgestemd op de arbeidsmarkt. Bij het opstellen van de beroepscompetentieprofielen voor hbo5 vanuit de SERV verlopen de discussies echter zeer moeilijk. Het is dus niet zo makkelijk om de noden van de arbeidsmarkt te omschrijven.

Aan de heer Peeters vraagt ze of er indicaties zijn dat het aanbod binnen de lerarenopleidingen zal moeten worden uitgebreid om deze hervorming te realiseren. Ze denkt daarbij onder meer aan de noodzakelijke bijscholingen.

3.5. Tussenkost van mevrouw Goedele Vermeiren

Mevrouw *Goedele Vermeiren* sluit zich aan bij de vragen van de vorige sprekers. Ze is het eens met de opmerking van de heer Leroy dat afgestudeerden van het tso en het bso niet altijd klaar zijn voor de arbeidsmarkt.

De heer Leroy is voorstander van een brede eerste graad, wellicht omdat hij hoopt dat leerlingen dan een betere keuze zullen maken. Ze vraagt zich af of de opleidingstijd daarvoor niet te kort wordt. Zou men de competenties en de interesses van de leerlingen niet moeten beginnen opsporen in het basisonderwijs? De heer Leroy heeft het over schoolloopbaanbegeleiding, over studiekeuzebegeleiding en over loopbaandenken. Daarbij is inzicht in de arbeidsmarkt noodzakelijk. De leerkrachten, die in dit alles het eerste aanspreekpunt zijn, hebben echter niet altijd een zicht op de diverse studiemogelijkheden en op de arbeidsmarkt. Zij wil vernemen, ook van de heer Peeters, hoe dat kan worden ingepast in de opleiding van de leraar.

De heer Peeters is zich ervan bewust dat het aan het begin van het academiejaar eigenlijk al te laat is voor het afnemen van deze test. In dat verband verwees hij naar de maturiteitsproef die vroeger werd afgenomen aan het einde van het secundair onderwijs. Misschien zou het goed zijn als secundaire scholen in het zesde jaar tijd zouden vrijmaken voor het afleggen van die testen. Misschien moeten die testen meer bekend worden gemaakt.

3.6. Tussenkost van mevrouw Vera Celis

Mevrouw *Vera Celis* sluit zich aan bij de vragen van de vorige sprekers. Van de heer Leroy wil ze vernemen of de arbeidsmarkt vragende partij is voor een dergelijke spectaculaire hervorming van het secundair onderwijs. Zullen de hervormingen tegemoetkomen aan de noden van de arbeidsmarkt? Kan het gelijkschakelen van het statuut van arbeiders en

bedienden geen positieve rol spelen? Hoe staat hij tegenover de koppeling van de opleidingen aan de Vlaamse kwalificatiestructuren?

Van de heer Peeters wil ze vernemen hoe men de studiekeuzebegeleiding naar het hoger onderwijs kan verbeteren binnen een hervormd secundair onderwijs. Kan een dergelijke test worden ingebouwd binnen een studiekeuzetraject in het secundair onderwijs?

3.7. *Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen*

Mevrouw *Kathleen Helsen* merkt op dat er in het Vlaamse secundair onderwijs wel 800 studierichtingen zijn. Dat is heel veel. Binnen de geplande hervorming van het secundair onderwijs wil men daarin schrappen. Ze vraagt aan de heer Leroy of de arbeidsmarkt een dergelijk groot aantal studierichtingen nodig heeft. Waarmee dient men volgens hem rekening te houden bij het schrappen in die studierichtingen? Jongeren moeten inzetbaar zijn op een arbeidsmarkt die continu in beweging is. De heer Leroy is van oordeel dat de opdeling tussen arbeidsmarktgerichte en doorstromingsgerichte opleidingen niet direct een oplossing is voor de huidige knelpunten. Heeft hij dan een beter voorstel?

De heer Peeters heeft veel aandacht besteed aan een testinstrument. Een belangrijke vraag is echter of de eindtermen van het secundair onderwijs aansluiten bij de beginsituatie van het hoger onderwijs. Een eventuele kloof tussen beide moet men proberen te dichten, hetzij binnen het secundair onderwijs, hetzij binnen het hoger onderwijs. De uitgewerkte test maakt het mogelijk om extra begeleiding aan te bieden indien jongeren onvoldoende voorbereid zijn op een bepaalde opleiding binnen het hoger onderwijs. Men zou er ook kunnen van uitgaan dat bepaalde studierichtingen voldoende voorbereiding bieden voor een bepaalde opleiding van het hoger onderwijs. Op dit ogenblik is de keuzevrijheid echter heel groot. Ze vraagt zich af of die keuzevrijheid moet behouden blijven. Kan Se-n-Se of hbo5 een goede oplossing zijn wanneer de leerlijnen tussen secundair en hoger onderwijs niet perfect bij elkaar aansluiten?

3.8. *Tussenkoms van de heer Filip Watteeuw*

De heer *Filip Watteeuw* gaat in op het ontwikkelen van allianties om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te realiseren. De arbeidsmarkt moet worden binnengebracht in het onderwijs, maar misschien moet ook het onderwijs worden binnengebracht in de arbeidsmarkt. Hij vraagt zich af of het bedrijfsleven daar wel klaar voor is. Slechts een derde van de bedrijven heeft immers een competentiebeleid. Veel bedrijven voldoen zelfs niet aan de basisvoorwaarden om daarmee te beginnen. Binnen de human resources is er een evolutie aan de gang naar outsourcing. Bepaalde diensten worden uitbesteed. Aanvankelijk werd vooral de ‘payroll’ overgelaten aan een sociaal secretariaat. Nu worden ook training en opleiding uitbesteed. Daardoor zijn de bedrijven niet langer bezig met het competentiegericht werken. Dat zal de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt eveneens bemoeilijken. Welke instrumenten zijn er om het bedrijfsleven meer onderwijsgericht en meer competentiegericht te maken? Welk aanbod wil de VDAB doen op dit vlak? Hoe schat hij de huidige evoluties binnen het bedrijfsleven in?

3.9. *Tussenkoms van mevrouw Marleen Vanderpoorten*

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* sluit zich aan bij de vragen van de vorige sprekers. De heer Leroy merkte op dat men kostbare tijd kan verliezen door het wachten op een hervorming van het secundair onderwijs. Ze wil weten welke elementen volgens de heer Leroy dringend moeten worden aangepakt. Hoe kunnen die elementen uit de hervorming van het secundair onderwijs worden gehaald?

Ze sluit zich aan bij de vraag van mevrouw Poleyn over de RTC's en over het beroepenhuis. Hoe ziet de heer Leroy een eventuele uitbreiding van dat initiatief? Hoe kan het basisonderwijs worden bijgestuurd om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren?

Van de heer Peeters wil ze vernemen wie deze test nu kan gebruiken. Is de test bestemd voor de studenten die nu in de betrokken opleidingen zitten? Of kan hij mits enige aanpassing ook worden gebruikt in het secundair onderwijs?

3.10. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, wil weten of er ook een benchmark is gebeurd met de studenten die de test niet hebben afgelegd.

4. Antwoorden van de sprekers en replieken

4.1. Antwoorden van de heer Fons Leroy

De heer *Fons Leroy* antwoordt dat de VDAB ervan uitgaat dat men zich niet mag blindstaren op de technische componenten van het secundair onderwijs. De generieke competenties zijn minstens even belangrijk. Iemand die binnen het onderwijs generieke competenties verworven heeft, zoals leercompetenties, loopbaancompetenties en ondernemerscompetenties, staat altijd sterker op de arbeidsmarkt, welke studierichting hij ook gevolgd heeft. De kritiek van de ondernemers gaat meer over de generieke competenties dan over de technische. Technische competenties kan men immers vrij gemakkelijk bijspijkeren.

Het lijkt hem geen goed idee om jongeren te vroeg definitieve keuzes te laten maken. Dan krijgen ze immers niet de kans om hun talenten te ontdekken. Daarom lijkt een brede oriëntering hem beter. Vanaf het kleuteronderwijs zouden kinderen de kans moeten hebben om hun talenten en hun passies te ontdekken. Het onderwijs hoeft niet arbeidsmarktgericht te zijn in die zin dat het focust op beroepsgerichte of technische competenties. Men dient echter een talentstrategie uit te bouwen. Ook hij vraagt zich af of het mogelijk is om binnen het secundair onderwijs een oriënteringstest in te lassen.

Hij pleit niet voor arbeidsmarktgericht onderwijs. De actoren van de arbeidsmarkt moeten wel betrokken worden bij deze hervorming. De verantwoordelijkheid mag niet worden afgeschoven op het onderwijs. Het onderwijs is nu al overbevraagd. De arbeidsmarkt of de VDAB moeten de onderwijsdoelstellingen niet bepalen. Ze moeten wel nagaan waar men het onderwijs kan faciliteren bij het bereiken van die doelstellingen, vooral bij jongeren die kiezen voor arbeidsmarktgerichte opleidingen. De actoren van de arbeidsmarkt moeten inderdaad een grotere verantwoordelijkheid opnemen, onder meer door het aanbieden van stages en van werkplekklere en door het ter beschikking stellen van infrastructuur. De excellente centra moeten een goede onderwijs- en opleidingscontext bieden, niet alleen voor leerlingen, maar ook voor instructeurs en leerkrachten. De actoren van de arbeidsmarkt moeten de leerkrachten dus ook als doelgroep gaan beschouwen.

In Vlaanderen is er geen cultuur van levenslang leren. Ook hij vreest dat de huidige bedrijfscontext niet positief is voor het ontstaan van een dergelijke cultuur. De sociaaleconomische toestand en de verwachtingen van nieuwe kandidaten op de arbeidsmarkt zijn echter van die aard dat bedrijven wel zullen moeten investeren in levenslang leren. Bedrijven die zich niet ontwikkelen tot leeromgevingen dreigen de aansluiting te missen, zowel op economisch vlak als voor het aantrekken van nieuwe kandidaten. Het onderwijs moet een actor zijn op de arbeidsmarkt door de jongeren sleutelcompetenties aan te reiken. De

bedrijven moeten echter ook leeromgevingen zijn. Dat moet leiden tot het versterken van de competentieportfolio van de werknemer.

Goede instrumenten zoals het beroepenhuis moeten worden behouden. Men kan eraan denken het effect ervan te vermenigvuldigen door ze te koppelen aan de excellente centra. Als de sectoren bereid zijn om daarin te investeren, samen met de overheid, scholen, VDAB en Syntra, dan kunnen binnen de excellente centra ontdekhoeken worden uitgewerkt waar jongeren en werkzoekenden kunnen kennismaken met de diverse functies binnen een bepaalde sector. In de nota van de minister staat dat de competenties altijd verbonden zijn aan bepaalde contexten. Dat is echter niet makkelijk te realiseren op de arbeidsmarkt omdat die heel veel verschillende contexten heeft. Bij de inrichting van het onderwijs- en opleidingssysteem zou men echter tenminste de industriële context moeten inbouwen.

Hij meent dat het niet de taak is van de VDAB om aan te geven welke opleidingen er kunnen worden afgeschaft binnen een rationalisatie. Hij wil wel een aantal maatschappelijke criteria aanreiken die in overweging kunnen worden genomen. Inzake de inhoud van de opleiding moet men zich vooral afvragen of ze de generieke competenties versterkt. Het afschaffen van bepaalde richtingen mag het huidige onevenwicht binnen het aanbod niet nog versterken. Het onderwijs moet voldoende arbeidskrachten afleveren, niet alleen voor de socialprofitsector, maar ook voor de technologische richtingen en voor de industrie.

De VDAB maakt gebruik van de Vlaamse kwalificatiestructuur om de eigen opleidingen te positioneren. Een kwalificatiestructuur kan een instrument zijn om mensen te emanciperen, om hen te doen groeien naar een zo hoog mogelijk competentieniveau. Binnen de Vlaamse en de Europese kwalificatiestructuur wordt zestig percent van de beroepsbevolking echter gestigmatiseerd door ze te situeren op de onderste treden van deze structuur. Ook het onderscheid tussen arbeiders en bedienden werkt volgens hem stigmatiserend. Een Vlaamse kwalificatiestructuur zonder een beleid van leerladders is volgens hem een gemiste kans. Leerladders kunnen ook ontstaan door het verwerven van competenties op de werkvloer of in maatschappelijke activiteiten.

De allianties moeten inderdaad werken in twee richtingen. In de praktijk gebeurt er in Vlaanderen echter meer dan men wel denkt. Er zijn nu al allianties met het secundair en het hoger onderwijs, met bedrijven en sectoren, met de VDAB, met Syntra en met sectorfondsen. Dit zou echter de normale gang van zaken moeten zijn.

Uiteraard dienen de RTC's een belangrijke rol te spelen in de talentontwikkelingscoalities. Het is niet de bedoeling dat Onderwijs, Syntra of VDAB een dominante rol spelen binnen de excellente centra. Het moet een gemeenschappelijk verhaal worden. Dat is alleen mogelijk als de RTC's de rol spelen van katalysator. Daarvoor zouden de RTC's echter een neutrale actor moeten zijn die boven de andere actoren staat.

De vrije studiekeuze is een goede zaak. Heel wat jongeren komen echter op de arbeidsmarkt in een studierichting waarvoor weinig of geen vacatures zijn. Wanneer men de gemeenschap dan ook vraagt om een werkloosheidsvergoeding te betalen, dan gelden er andere regels. Hij vindt het onverantwoord om deze jongeren zes maanden te laten aanmodderen op de arbeidsmarkt. Men moet de moed hebben om hen een andere oriëntatie aan te reiken. Deze jongeren krijgen nog altijd vacatures doorgespeeld die verband houden met hun oorspronkelijke keuze, maar ze moeten er een tweede beroep bijnemen. Als ze op de arbeidsmarkt komen, dan moet het duidelijk worden welke interessante competenties ze wel hebben, ook al biedt hun oorspronkelijke studiekeuze weinig perspectieven. Gezien zijn communicatieve vaardigheden kan een presentator bijvoorbeeld ingezet wor-

den als verkoper. De ontbrekende competenties kunnen worden aangevuld in een opleiding.

4.2. *Antwoorden van de heer Erik Peeters*

De heer *Erik Peeters* antwoordt dat hij een voorstander is van een oriënterings- of toelatingsproef. De huidige situatie leidt immers tot een gigantische verspilling van middelen. Ook de rectoren hebben zich hierover uitgesproken. Rector Van Cauwenberge, die sinds 1 oktober voorzitter is van de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR), heeft gezegd dat hij binnen de drie maanden een nota zal uitbrengen rond de invoering van een oriënterings- of toelatingsproef tegen 2013. In de pers werd vermeld dat de minister voorstander is van een ‘assessment’ of een breed beoordelingsprogramma. De heer Peeters is het daar niet mee eens en zegt dat het uitvoeren van een uitgebreid individueel assessment van kandidaat-studenten niet nodig is. Een goed ontwikkelde oriënterings- of toelatingsproef is voldoende.

In het buitenland wordt er gewerkt met een systeem van centrale eindexamens. Hij ziet niet zoveel heil in een dergelijk systeem. Volgens hem heeft het weinig zin om te testen wat men in de vooropleiding heeft gehad. Hij geeft het voorbeeld van het vak fysica. Voor veel opleidingen binnen de exacte wetenschappen of de technologie moet men namelijk wel een basis fysica hebben, maar in essentie start men vanaf nul. De mensen met een aangepaste vooropleiding hebben het in het begin heel gemakkelijk voor dat vak, maar zij hebben dan weer andere problemen. Eventuele oriënteringsproeven zou hij organiseren per interessegebied, per faculteit of zelfs voor meerdere faculteiten samen.

Hij is zeker een voorstander van het organiseren van oriëntatieproeven of toelatingsproeven op het einde van het secundair onderwijs. De oriëntering naar het hoger onderwijs vormt immers het sluitstuk van het secundair onderwijs. Bij de aanvang van het eerste academiejaar heeft men eigenlijk al een beslissing genomen op basis van een zelfinschatting. Na het toetsen moet men sowieso communiceren over de toetsresultaten.

Als de toetsen (oriëntatieproeven of toelatingsproeven) niet goed zijn, moeten ze worden aangepast. Als de toetsen de instroom naar het hoger onderwijs te zeer afremmen, dan moeten de toetsen eveneens worden aangepast. Als de toetsen erop wijzen dat men bepaalde competenties meer moet gaan uitbouwen in het secundair onderwijs, dan moet daarover worden gecommuniceerd en moet dat worden meegenomen in de hervorming van het secundair onderwijs.

Wanneer een individuele kandidaat-student niet slaagt voor de toets, dan bewijst men hem een dienst door hem duidelijk te maken dat hij voor dat gebied niet de geschikte competenties heeft. Deze jongere kan zich heroriënteren of hij kan aan het werk gaan. Men mag geen foutieve verwachtingen scheppen bij de jongeren.

Men is zich er duidelijk van bewust dat er een aanbod nodig is voor nascholing en lerarenopleiding. De hogescholen en de universiteiten hebben via hun diensten ‘permanente vorming’ en ‘voortgezette opleidingen’ een breed aanbod. Ze zullen hun aanbod natuurlijk moeten aanpassen eens de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs zijn goedgekeurd.

Soms wordt opgemerkt dat er te veel contacten zijn tussen de universiteiten en het bedrijfsleven. Omwille van de centen zouden de universiteiten zich schikken naar de wensen van het bedrijfsleven. Daardoor zouden ze te weinig bezig zijn met de studenten. Hij is van oordeel dat een verwevenheid tussen het hoger onderwijs en de beroepswereld essentieel is.

De lesgever dient betrokken te zijn bij het bedrijfsleven. Ook de studenten moeten vrij snel in de opleiding geconfronteerd worden met het werkveld.

Hij vindt het een goed idee om de testen te laten afnemen op het einde van het secundair onderwijs. Hij is voorstander van een oriëntatieproef, maar op dit ogenblik hoeven de resultaten van deze proef nog niet bindend te zijn. Hij meent wel dat men een dergelijke proef zou moeten afleggen vooraleer men zich in het hoger onderwijs kan inschrijven. Als de resultaten van de proef bindend zouden worden, dan dreigen er problemen te rijzen omdat de financiering gebaseerd is op de instroom. Misschien zullen sommige faculteiten de testen dan iets gemakkelijker maken. De heer *Boudewijn Bouckaert* vraagt of een bindende toets niet het risico inhoudt dat studenten strategisch zullen antwoorden. De heer *Erik Peeters* beaamt dat dit gevaar bestaat. Hij weet wel dat de psychologen en de pedagogen die deze testen uitwerken, daarmee rekening houden.

De uitdaging bestaat erin de startcompetenties van het hoger onderwijs te laten aansluiten bij de eindtermen van het hoger onderwijs. Het is de bedoeling een continuüm te creëren. Als er een kloof blijkt te zijn, dan moet daaraan gewerkt worden. In dat kader werden ook Se-n-Se en hbo5 vermeld als mogelijke noodoplossingen om de overgang te helpen maken. Hij is van mening dat dat dit geen 'noodoplossingen' zijn, maar dat het gaat om volwaardige opleidingen. Een Se-n-Se-opleiding moet leiden tot een volwaardig diploma waarmee iemand echt aan de slag kan gaan. Ook een hbo5-opleiding is geen opstapje naar een professionele bachelor. Het is de bedoeling dat dit volwaardige opleidingen worden die een plaats hebben binnen het geheel. Se-n-Se- en hbo5-opleidingen zullen er wel voor zorgen dat een aantal jongeren die de opstap vandaag niet kunnen maken, dat dan wel kunnen doen. Het is de bedoeling om de EVK's te valideren bij het verder studeren na een hbo5-opleiding.

Kandidaat-studenten dienen de vrijheid te behouden om te kiezen voor een oriëntatietoets in een bepaald domein. De vooropleiding mag de latere studiekeuze niet determineren. De slaagcijfers van jongeren die in het secundair onderwijs een sterkere richting hebben gevolgd liggen hoger. Toch slagen er ook heel wat leerlingen die afkomstig zijn uit de zogenaamd zwakkere richtingen.

Het ontwikkelen van het instrument heeft veel tijd gevergd. In oktober is men het instrument beginnen testen bij een brede waaier aan instellingen, bij studenten die al ingeschreven waren voor een bepaalde opleiding. De test bleek een hoge betrouwbaarheid te hebben. Wie zwak scoorde voor de test, deed het ook niet goed voor de examens van januari. De heer *Peeters* verduidelijkt nog dat de website vrij toegankelijk is. Iedereen kan de test doen.

4.3. Replieken

Mevrouw *Ann Brusseel* vraagt of het de bedoeling is dat de test breed wordt verspreid, ook buiten de associatie K.U.Leuven?

De heer *Erik Peeters* zegt dat de test bekend is gemaakt binnen de associatie, voorgesteld werd aan de CLB's en op een studiedag en er worden workshops gegeven, onder andere in secundaire scholen om kennis te laten maken met de test. Het instrument heeft echter ook beperkingen: het gaat om vier opleidingen en een algemene oriëntatietest. Het is ook een vrij hard, confronterend instrument en in die zin mogelijks niet voor iedereen geschikt.

Verder is mevrouw *Ann Brusseel* van mening dat voor een oriënterings- of toelatingsproef er toch een centraal meetmoment moet zijn.

De heer *Erik Peeters* is van oordeel dat een eventuele oriënteringsproef zo breed mogelijk moet worden doorgevoerd. Zo niet, kunnen studenten bij verschillende instellingen testen gaan afleggen.

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* vraagt of een verbreding van de bacheloropleiding, waarvoor sommige rectoren sympathie koesteren, wel nodig is bij een betere studiebegeleiding, bijvoorbeeld door een dergelijke test.

De heer *Erik Peeters* zegt dat de brede bachelors terug werden ingevoerd bij de ingenieurs. Het eerste jaar is er terug universeel. Het eerste jaar was volgens hem te specifiek. Voor tewerkstellingsmogelijkheden is een brede basis nuttig. Maar hij is geen voorstander van het verlengen van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs.

De heer *Filip Watteuw* deelt met de heer Leroy de bekommernis voor het levenslang leren en de rol van het bedrijfsleven. Hij heeft wel vragen bij de opvatting van de heer Leroy dat bedrijven die geen competentiebeleid zullen ontwikkelen, afgestraft zullen worden door de arbeidsmarkt. Er zullen nog meer inspanningen nodig zijn op het vlak van onderwijs.

De heer *Fons Leroy* antwoordt dat de VDAB werkt aan het faciliteren van bedrijven in het competentiegericht werken en handelen. Er wordt een systeem uitgebouwd om competentiegericht te ‘matchen’. Vacatures zullen competentiegericht moeten vertaald worden. Werkzoekenden zullen competentiegericht geregistreerd en opgeleid worden. Werknemers krijgen een portfolio met hun competenties. Hierdoor ontstaat een druk vanonder uit van medewerkers die hun carrière competentiegericht willen invullen. Het is de rol van de VDAB als regisseur op de arbeidsmarkt om die beweging mee te ondersteunen.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

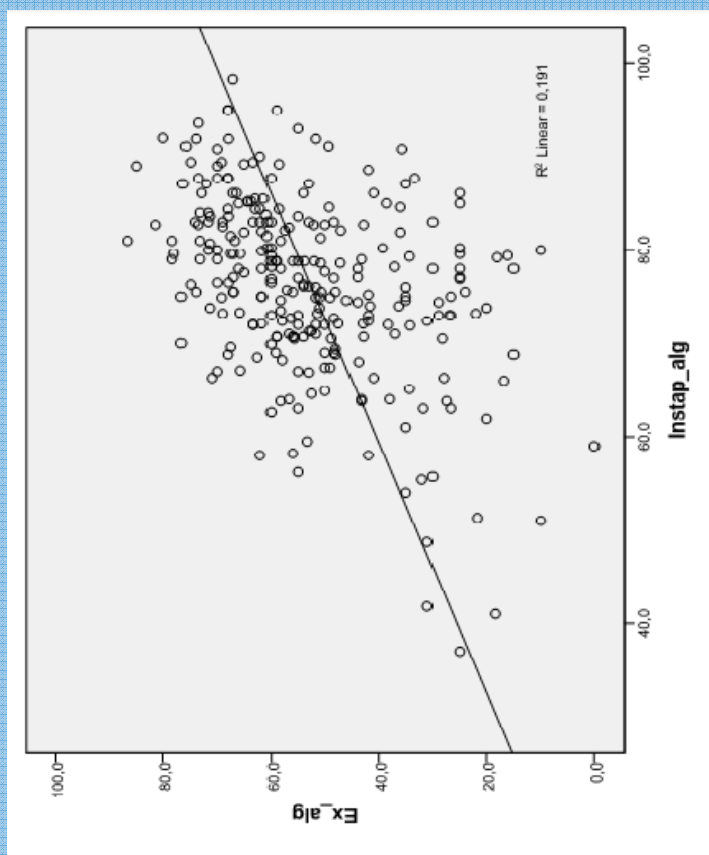
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
EVC	eerder verworven competentie
EVK	eerder verworven kwalificatie
hbo5	hoger beroepsonderwijs 5
JES	Jeugd en Stad
RTC	regionaal technologisch centrum
Se-n-Se	secundair-na-secundair
SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
tso	technisch secundair onderwijs
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VESOC	Vlaams Economisch Sociaal Overlegcomité
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
ZOBEST	zelfonderzoek belangstelling einde secundair

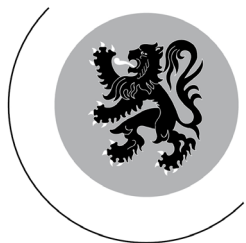
BIJLAGE:

Grafiek bij de uiteenzetting van de heer Erik Peeters

Ter afronding: de eerste resultaten...

- Imperfect significant
lineair verband
- Matig positieve correlatie
→ Vragenlijst goede
voorspeller voor examen-
resultaten
- De vragenlijst kan
deficiënties opsporen
→ Aanbieden van begeleiding
voor een welbepaald
opleidingsonderdeel





Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 5
ingediend op 9 december 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema personeel, professionalisering lerarenkorps
en lerarenopleiding

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1 t.e.m. 4: Verslagen over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door de heer John Maes en mevrouw Dorien Van Rooy.....	4
2. Uiteenzetting door prof. dr. Antonia Aelterman	7
3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden	11
3.1. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen	11
3.2. Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn	11
3.3. Tussenkoms van mevrouw Gerda Van Steenberge	12
3.4. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis	13
3.5. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Deckx.....	13
3.6. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert	13
4. Antwoorden van de sprekers en replieken	14
Gebruikte afkortingen	18
Bijlage: Grafiek bij de uiteenzetting van prof. dr. Antonia Aelterman.....	19

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 9 november 2011 een vijfde hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, thema personeel, professionalisering lerarenkorps en lerarenopleiding. Voor het verslag van de eerste hoorzitting, zie *Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/1*. In dit parlementair stuk is ook de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, opgenomen. Deze nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen. De tweede hoorzitting behandelde het thema schoolloopbaan (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/2*), de derde hoorzitting het thema curriculum en didactiek (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/3*), de vierde hoorzitting het thema aansluiting arbeidsmarkt en hoger onderwijs (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/4*).

1. Uiteenzetting door de heer John Maes en mevrouw Dorien Van Rooy

Mevrouw *Dorien Van Rooy*, stafmedewerker van de School of Education van de Associatie KU Leuven, situeert haar expertisenetwerk. De expertisenetwerken werden opgericht naar aanleiding van het decreet van 2006 op de lerarenopleiding. Ze moeten de expertise bundelen en onderzoek doen binnen de lerarenopleidingen. Behalve de School of Education zijn er nog vier andere expertisenetwerken, namelijk het Brussels Expertisenetwerk Onderwijs (BEO), het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen (ELAnt), het Netwerk voor de Ontwikkeling van Expertise voor de Limburgse Lerarenopleiding (NOVELLe) en het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen (ENW) binnen de Associatie Universiteit Gent (AUGent).

De School of Education bestrijkt de KU Leuven, twaalf hogescholen en negen centra voor volwassenenonderwijs die allemaal een lerarenopleiding aanbieden. De ambitie is het professionaliseren van de lerarenopleiders en het verrichten van beleidsvoorbereidend en beleidsondersteunend werk. Dat gebeurt aan de hand van projecten. De belangrijkste taak is het opzetten van onderzoeksprojecten die uitgevoerd worden door de lerarenopleiders. Er gebeurt ook overleg binnen bepaalde werkgroepen en leergemeenschappen. Ten slotte zijn er vormingsinitiatieven om de projectresultaten bekend te maken bij de instellingen van het netwerk.

In oktober 2009 werd er een werkgroep opgericht over de hervorming van het secundair onderwijs. Deze werkgroep heeft de nota-Monard en de oriëntatienota van minister Smet grondig besproken. Over de oriëntatienota werd een standpunttekst geschreven.

Het expertisenetwerk oordeelt dat de lerarenopleidingen zich moeten voorbereiden op de hervorming van het secundair onderwijs. In september 2012 zal een onderzoeksproject worden opgezet. Zo wil men onderbouwde en praktijkgerichte pistes uitwerken om het curriculum van de lerarenopleiding aan te passen in functie van de hervormingsvoorstellen. Op vraag van de minister en van het departement nam het expertisenetwerk ook deel aan de werkzaamheden van een focusgroep. De vraag was welke competenties een leraar nodig heeft binnen een hervormd secundair onderwijs. Het expertisenetwerk voert dus op verschillende fora mee de discussie rond de hervorming van het secundair onderwijs.

De heer *John Maes*, voorzitter van de werkgroep hervorming secundair onderwijs van de School of Education, Associatie KU Leuven, verduidelijkt dat deze werkgroep enkele jaren geleden werd opgericht, na een afspraak op de algemene vergadering van de associatie dat de lerarenopleiding diende te anticiperen op de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Hijzelf is ook departementshoofd van de lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Kempen die deel uitmaakt van het expertisenetwerk van de Associatie KU Leuven.

De nota van de werkgroep vertolkt het standpunt van de 22 lerarenopleidingen die deel uitmaken van het expertisenetwerk van de KU Leuven. De werkgroep ging in grote lijnen akkoord met de oriëntatienota van minister Smet. Een hervorming van het secundair

onderwijs is noodzakelijk. Het is positief dat men zou vertrekken vanuit belangstellingsgebieden. De creativiteit van de leerlingen moet immers worden gestimuleerd. Het is ook positief dat men iets probeert te doen aan de voortijdige uitval. Werkplekleren, informeel leren, digitale aspecten van leren en het valoriseren van elders verworven competenties (EVC) komen op dit ogenblik te weinig aan bod in het secundair onderwijs. Ook het tegengaan van de sociale segregatie is een belangrijk uitgangspunt. Het uitstellen van de studiekeuze is daar inherent mee verbonden.

Er zijn echter ook randvoorwaarden. De leraar is de spilfiguur die deze hervorming moet waarmaken. Daarom moet er een haalbaar tijdpad zijn. De lerarenopleiding moet vanaf het begin betrokken worden bij de hervormingen. Schoolorganisaties moeten goed functioneren. Dit voorstel kan alleen functioneren binnen scholengemeenschappen met een volledig en goed gestructureerd aanbod. Daarvoor zal misschien een hervorkaveling noodzakelijk zijn.

Lerarenopleidingen en bevoegdheden zijn cruciaal. Het gaat om een continuüm, vanaf de lerarenopleiding, over de aanvangsbegeleiding naar de verdere professionalisering.

De werkgroep vindt dat het secundair onderwijs moet afstappen van het deficitdenken. Het onderwijs moet vertrekken van de zaken waar jongeren goed in zijn. De groeimogelijkheden en het welbevinden van de leerling sluiten daarbij aan.

Er zijn echter ook heel wat knelpunten. Men kan het secundair onderwijs niet hervormen zonder het leerplichtonderwijs in zijn geheel te bekijken. Misschien moet men ook het basisonderwijs meenemen in een hervormingsbeweging. Er zal werk worden gemaakt van een goede begeleiding, van keuze- en oriënteringstrajecten en van leerlingvolgsystemen. Deze zaken moeten echter ook functioneren. Daarbij moet rekening worden gehouden met opleidings- en tewerkstellingsmodaliteiten van leraren. Met het decreet van 2006 heeft de lerarenopleiding een bepaalde structuur gekregen. De beleidsevaluatie van dit decreet moet sporen met de hervorming van het secundair onderwijs of van het leerplichtonderwijs in het algemeen.

Een leerling van het secundair onderwijs moet daar terechtkomen waar hij de meeste groeimogelijkheden kan creëren voor zichzelf. Het duale traject, dat zowel gericht is op beroepen als op doorstroommogelijkheden, moet goed worden bewaakt. De leerling moet in het secundair onderwijs een identiteitsontwikkeling doormaken. De leraren moeten dat begeleiden, vanuit een positief-waarderende aanpak. De leraren mogen niet uitsluitend remediërend werken.

De oriëntatienota van minister Smet hecht veel belang aan het differentiëren. De werkgroep ziet dat als een middel en niet als een doel op zich. Dat geldt trouwens voor alle werkvormen. De differentiëring wordt gezien als een hefboom tegen sociale segregatie en als een middel om leerlingen uit te dagen, ook sterke leerlingen. Drie differentiëringvormen zouden in elke scholengemeenschap en in elke school moeten worden aangeboden, namelijk verdieping, verbreding en terug aansluiting zoeken. Deze laatste omschrijving vervangt de term remediëring die slechte associaties oproept. De verschillende werkvormen kunnen worden geoefend in de lerarenopleiding. De leraar moet daarvoor echter ook kansen krijgen op school.

De werkgroep is voorstander van een brede, algemeen-vormende eerste graad, die gericht is op talentherkenning en op het bereiken van sleutelcompetenties. De belangstellingsgebieden zijn noodzakelijk voor de talentherkenning. Elke leerling moet voelen op welk terrein hij zeer goed kan worden. De leerlingen moeten schitteren, zoals de oriëntatienota het verwoordt. Het mag dus niet gaan om algemene vorming in louter abstracte zin, zoals nu het geval is in het secundair onderwijs. De samenleving heeft ook nood aan technisch geschoolde mensen. Dat komt soms te laat aan bod in het onderwijs.

De aansluiting met het basisonderwijs is heel belangrijk. Dat komt ook aan bod bij de bespreking van het lerarenprofiel. De werkgroep hecht ook veel belang aan het projectmatig werken. In de eerste graad mag er nog geen definitieve keuze worden gemaakt, ook niet na het tweede leerjaar. Het schakelblok moet het geloof in het eigen kunnen aanscherpen. Soms kunnen deze leerlingen opnieuw aansluiting vinden. Soms zullen aparte trajecten echter noodzakelijk blijven. In de tweede graad zou het continuüm tussen abstract en concreet verder doorgetrokken moeten worden. Er moeten voldoende domeinbrede studierichtingen overblijven. Een sterke differentiëring in de tweede graad kan leiden tot nichevorming. De leerling die afstudeert in het secundair onderwijs moet nochtans meer wegen kunnen uitgaan dan het strikte domein waartoe hij opgeleid is. In Vlaanderen is de toegang tot het hoger onderwijs namelijk open voor iedereen, welke studierichting hij ook gevolgd heeft in het secundair onderwijs.

Het hoger onderwijs zal zeker moeten worden betrokken bij de vormgeving van de hervorming. Het is de ambitie dat er in Vlaanderen meer hoogopgeleide mensen zouden zijn. De toegang tot het hoger onderwijs mag niet versperd worden. Daarom zijn de doorstroomrichtingen zo belangrijk. Daarom is ook het opzetten van het schakeltraject, in samenwerking met het hoger onderwijs, absoluut noodzakelijk.

Er zijn echter nog veel onduidelijkheden in de oriëntatienota. Talenterkenning of talentontwikkeling gebeurt in wisselwerking tussen veel partijen: leerlingen, ouders, school en maatschappelijke context. Er zijn nog onvoldoende instrumenten om daarmee aan de slag te gaan. Inzake de kwalificatiestructuren wil de minister de hiërarchie tussen verschillende onderwijsvormen doorbreken. De werkgroep vindt dat de beroepsrichtingen binnen het secundair niet te veel afzonderlijk mogen worden beschouwd, maar dat ze gericht moeten worden op doorgroeimogelijkheden. Tegelijk moeten de afgestudeerden ook kunnen functioneren in het beroep als ze dat zelf wensen.

De sleutelcompetenties zouden na de tweede graad moeten gerealiseerd zijn. Sommige sleutelcompetenties zouden deel gaan uitmaken van de eindtermen. Het is echter de vraag hoe men ze toetsbaar maakt. Men zou eindtermen kunnen opstellen. De leerplanontwikkelaars zouden die kunnen koppelen aan vakken of belangstellingsgebieden. Hier ziet de werkgroep moeilijkheden opduiken.

De werkgroep meent dat de basiscompetenties voor de lerarenopleiding best overeind blijven. Leraar zijn is echter ook: je beroep met passie uitoefenen en creatief zijn. Dat moet aan bod komen binnen het loopbaan debat van leraren. Er moet aandacht zijn voor identiteitsontwikkelen en voor keuzebegeleiding. Ook de didactiek is heel belangrijk, zeker bij de sleutelcompetenties.

Differentiëring en uitdagende werkvormen en de aansluiting met de derde graad lager onderwijs als leraar zijn ook noodzakelijke aandachtspunten. Nu zijn de leraren in de eerste graad vakexperten die goed opgeleid zijn voor twee vakgebieden. In de toekomst zal de leraar echter breed inzetbaar moeten zijn en zal hij de sleutelcompetenties mee moeten realiseren. De toekomst zal uitwijzen welk lerarenprofiel daarvoor noodzakelijk is. Dat zou moeten beginnen in de derde graad van het lager onderwijs. Er zal een onderzoeksproject worden uitgeschreven om na te denken over de mogelijke lerarenprofielen die nodig zijn voor de realisatie van de oriëntatienota van minister Smet. De professionalisering van leraren kadert in een continuüm. Talenten moeten gevaloriseerd worden, ook bij leraren. Dat impliceert differentiatie. Elke persoon is anders. Leraar is men met zijn persoon. Dan is passie mogelijk. Dan zal men de leraren ook behouden. Het hrm-beleid moet daarop gericht zijn. Ook creativiteit en het werken in een schoolteam zijn belangrijk. Onderwijs is een teamgebeuren.

2. Uiteenzetting door prof. dr. Antonia Aelterman

Professor *Antonia Aelterman*, vakgroep Onderwijskunde, Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen (PPW), Universiteit Gent (UGent), heeft haar uiteenzetting opgebouwd rond vijf thema's.

Vooreerst gaat ze in op een aantal uitgangspunten die belangrijk zijn voor het profiel van de leraar. Vervolgens zal ze een aantal bedenkingen formuleren rond de loopbaanontwikkeling en de professionele ontwikkeling van leraren. Ze zal het ook hebben over beroepsprofiel en basiscompetenties. Ten slotte zal ze iets vertellen over de maatschappelijke waardering.

Vooreerst gaat ze in op de uitgangspunten van de hervorming van het secundair onderwijs die belangrijk zijn voor de discussie over het profiel van de leraar. Uit de sterktezwaakteanalyse in de oriëntatienota bleken de volgende aandachtspunten: de overgangen, kansrijk onderwijs, studiekeuze en schoolloopbaan, het welbevinden van de leerlingen, de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen, de subculturen en de achtergronden van de leerlingen, het aspect leerlingenbegeleiding, het democratisch burgerschap, de competentieontwikkeling, en de digitalisering. Deze aandachtspunten zijn niet nieuw. Ze behoren tot de kern van het beroepsprofiel van leraren dat geformuleerd werd in 1997 en geactualiseerd in 2007. Men zou dus eigenlijk mogen verwachten dat de leraren die punten realiseren. Als bepaalde zaken niet naar behoren verlopen, moet men eerst nagaan wat daarvan de oorzaak is.

Een essentieel uitgangspunt voor het profiel van de leraar is de getrapte studiekeuze. Er is een brede eerste graad, met een blok basisvorming en met belangstellingsdomeinen. Daar wordt de nadruk gelegd op differentiëring, remediëring en talentontwikkeling. In de tweede graad is er een keuze mogelijk. De studierichtingen blijven vrij breed en dat is positief. Ten slotte is er de kwalificerende derde graad.

De vermelde aandachtspunten zijn ook een zorg van de huidige leraar. Bepaalde accenten zullen echter meer in de verf moeten worden gezet: de schoolmoeheid, het watervalstelsel, de schooluitval en de PISA-resultaten inzake gelijke kansen. Men zou ook aandacht moeten besteden aan de realisaties van het secundair onderwijs in de verschillende richtingen op het ogenblik dat de leerlingen het secundair onderwijs verlaten. Omwille van het streven naar internationale vergelijkingen gaan alle onderzoeken momenteel over de realisaties op de leeftijd van 15 jaar.

Differentiatie moet niet alleen mogelijk zijn voor zwakke leerlingen, maar ook voor sterke. Dat vergt binnenklasdifferentiatie en remediëring. De brede belangstellingsgebieden impliceren dat er vakoverschrijdend wordt gewerkt. Men dient na te gaan welk lerarenprofiel daarvoor noodzakelijk is. Is er nood aan een leraar, die breed gevormd is? Of geeft men de voorkeur aan een team van meerdere leraren die elk met hun expertise de belangstellingsgebieden uitdiepen, in team teaching of via projectwerking? Dat is nog niet uitgeklaard.

De oriëntatienota van de minister bevat nog een aantal onduidelijkheden. Zo is het nog niet duidelijk hoe de belangstellingsgebieden moeten worden geconcretiseerd. Zal het gaan om projecten of om vakken? Die keuze zal gevolgen hebben voor de manier waarop leraren worden ingeschakeld.

De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) merkte op dat de belangstellingsgebieden van het secundair onderwijs niet overeenstemmen met de leergebieden van het lager onderwijs. Zij denkt dat een hervorming pas kan lukken als de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs beter op elkaar worden afgestemd.

In het eerste jaar moeten de leerlingen alle belangstellingsgebieden volgen, in het tweede jaar is er een verdieping in twee belangstellingsgebieden. Het is de vraag welke verdie-

pingsgebieden de scholen zullen aanbieden. Ook op dit punt zijn de gevolgen voor de lerarenopleiding complex, zeker voor de leraar-bachelor. Men dient zich te buigen over de concretisering van de sleutelcompetenties, de persoonlijke competenties, de beroepscompetenties en de wetenschappelijke competenties. Dat is noodzakelijk voor het toetsen van de competenties, maar ook voor de bekwaamheidsbewijzen van leraren.

Een volgende onduidelijkheid betreft de vakken in de domeinbrede studierichtingen en hun relatie tot het differentiatiepakket in de tweede en in de derde graad.

In de oriëntatienota is ook niets terug te vinden over de relatie tussen de leraar en de externe partners als CLB, pedagogische begeleidingsdiensten, ouders, leerlingenbegeleiders en studiekeuze- en loopbaanbegeleiders. Het lijkt erop dat de leraar alles zelf moet doen. In dat verband sluit ze zich aan bij het standpunt van de vorige spreker dat een haalbaar tijdpad absoluut noodzakelijk is.

Inzake het profiel van de leraar vraagt de oriëntatienota van minister Smet zowel meer vakbekwaamheid als een brede inzetbaarheid. Kan dat worden gerealiseerd binnen dezelfde opleiding of moet er worden voorzien in differentiatiepakketten? Of moet de school anders omgaan met haar personeelsbeleid? Op dit ogenblik is het onduidelijk wie er bevoegd zal zijn voor de belangstellingsgebieden, voor de vakken, voor de differentiatiepakketten en voor de doorstroom. Heterogene groepen vergen binnenklasdifferentiatie. Uit onderwijskundig onderzoek in binnen- en buitenland is evenwel gebleken dat dit heel moeilijk te realiseren is. Het gaat om een complexe werkvorm. Men moet kunnen differentiëren op inhoud, op werkvormen en op talentherkenning en -erkenning. Daarvoor moet men zijn vak tot in de diepte beheersen. Een van de belangrijkste redenen waarom leraren problemen hebben met klasmanagement is dat ze de leerstof niet goed kunnen brengen omdat ze die onvoldoende beheersen. Uit het onderzoek dat ze heeft begeleid, samen met Nadine Engels van de Vrije Universiteit Brussel, blijkt dat de leerlingen veel belang hechten aan de vakbekwaamheid van de leraren.

Schoolorganisatie is belangrijk voor de binnenklasdifferentiatie. Men moet kunnen werken met flexibele uren en pakketten. Ook het doorbreken van het jaarklassensysteem kan misschien een uitkomst bieden voor de differentiatie.

De leraar moet ondersteuning bieden in de studiekeuze en in de schoolloopbaanbegeleiding. Ook de leerkracht van het lager onderwijs moet dat doen. Dat vergt vakkennis en pedagogisch-didactische kennis. De lerarenopleidingen binnen het expertisenetwerk AUGent maken zich zorgen omdat de scholen verschillende modellen zullen gebruiken om dat te realiseren. Daardoor zullen de opleidingen er niet in slagen om de studenten op alles voor te bereiden zodat er ook problemen zullen rijzen met de stageplaatsen.

Zal de huidige lerarenopleiding, met twee vakken en 180 studiepunten, volstaan om de vereiste bekwaamheid en de brede inzetbaarheid te realiseren? Zal de lerarenopleiding binnen de CVO's (centrum voor volwassenenonderwijs), met 60 studiepunten, voldoende zijn voor het realiseren van de vakbekwaamheid en de pedagogisch-didactische aspecten, zoals de leerlingenbegeleiding en de studiekeuzebegeleiding? In dat geval gaat het om zij-instromers die vaak een hele tijd gefunctioneerd hebben in het werkveld. Is er binnen de lerarenopleiding een differentiatie nodig om de brede inzetbaarheid te realiseren?

Het systeem van de vereiste bekwaamheidsbewijzen is op dit ogenblik een moeilijk punt. Het is niet in lijn met de recente ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs. Sommige nieuwe bachelors en masters kunnen niet worden ingepast binnen dit systeem. In de toekomst zal het systeem van de vereiste bekwaamheidsbewijzen nog ingewikkelder worden. Daarom zou de directeur meer autonomie moeten hebben om te oordelen wat een leraar kan en waar hij het best kan worden ingezet. Daarvoor zou hij zich kunnen baseren op creditbewijzen, diplomasupplementen, levenslang leren, EVC's en EVK's. Het zou geen

goed signaal zijn voor de waardering van de leraar als men uit angst voor een tekort aan leraren een beroep zou doen op mensen met andere bekwaamheidsbewijzen, zonder pedagogisch-didactische vorming.

Voor de slaagkansen van de onderwijsvernieuwing verwijst ze naar het onderzoek van de heer Roland Vandenberghe. Daaruit is gebleken dat onderwijsvernieuwingen niet slagen als leraren het nut en de betekenis ervan niet inzien. Het top-downmodel is nochtans mislukt in verschillende landen. Dat geldt voor het vso, maar ook voor het studiehuis in Nederland en voor de hervormingen in de Angelsaksische landen. Het curriculum, de doelen, de inhouden, de werkvormen en de evaluatievormen zijn heel belangrijk. De overheid moet de contouren uitzetten. Het is belangrijk om de onderwijstijd voldoende te benutten. Het curriculum wordt gerealiseerd door de leraar. Moet men eerst werk maken van een vernieuwing van de structuren? Misschien moet men nagaan wat men kan realiseren met een herziening van het curriculum van de verschillende onderwijsvormen.

Is er een andere lerarenopleiding nodig? In de eerste plaats moet de huidige situatie grondig geanalyseerd worden. De geplande evaluatie van de lerarenopleiding zal aandacht besteden aan de instroom en aan de uitstroom. Op dit ogenblik is de evaluatie echter nog niet gegund, hoewel het rapport ervan moet worden opgeleverd in 2012. De visitaties van de lerarenopleidingen zullen ook verduidelijking brengen. Men moet nagaan of de basiscompetenties moeten worden geactualiseerd. De inhoud van de lerarenopleiding en het onderwijsgedrag van de lerarenopleider moeten congruent zijn met wat men verwacht van de toekomstige leraar. De term 'congruent opleiden' impliceert dat de lerarenopleider model moet staan. Hij moet expliciteren wat hij doet en waarom. Dat is een belangrijk element voor de vernieuwing en voor het realiseren van krachtige leeromgevingen. Zo moet men de competenties bij de leraar ontwikkelen. Uit het doctoraat van Isabel Rots (Universiteit Gent, 2010) over de invloed van de lerarenopleiding op de instap in het beroep van leraar blijkt dat de stage een fundamentele rol speelt. Het expertisenetwerk lerarenopleiding AUGent pleit voor een grotere rol voor de vakmentoren. Dat komt binnen het decreet op de lerarenopleiding onvoldoende aan bod. Aan al deze elementen moet dus aandacht worden besteed vooraleer men het secundair onderwijs kan vernieuwen.

Inzake de professionele ontwikkeling van leraren dient er een continuüm te zijn tussen de lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding en de nascholing. De onderwijsvernieuwing moet worden uitgevoerd door de huidige leraren. Zij zullen de kans moeten krijgen om zich te herscholen. Op dit ogenblik wordt er te weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheden tot aanvangsbegeleiding en nascholing. Als men onvoldoende focust op aanvangsbegeleiding, is er een terugval naar de manier waarop de leraar destijds zelf les gekregen heeft. Dat is gebleken uit onderzoek.

De school is niet alleen een werkplaats, maar ook een leerplaats voor leraren. Intervisie en collegiale visitatie kunnen de leraren sterker maken. Leraren die zich ondersteund voelen in hun professionele ontwikkeling en die de kans krijgen om nascholing te volgen, voelen zich beter op school en staan ook meer open voor onderwijsvernieuwing. Evaluatie en feedback zijn hefboomen voor professionele ontwikkeling. Dat blijkt uit het doctoraat van Melissa Tuytens (Universiteit Gent) mede gebaseerd op het model van Helen Timperley, een onderzoeker uit Nieuw-Zeeland. Evaluatie van leraren is echter een recent verschijnsel binnen de scholen. Aan de professionele ontwikkeling van leraren moet meer aandacht worden besteed. Uit de TALIS-studie (TALIS: Teaching and Learning International Survey) van professor Van Petegem van de Universiteit Antwerpen is gebleken dat de leraren in Vlaanderen zich goed voelen, maar dat ze weinig nascholing volgen. Dat is wel een probleem in het kader van onderwijsvernieuwing. De studie had betrekking op de eerste graad.

Functiedifferentiatie van leraren is nu al mogelijk. In cao VIII en in Onderwijsdecreet XVII werd een onderscheid gemaakt tussen geïntegreerde taken en instellingsgebonden

taken. De leraren willen dat wel doen, maar dat is moeilijk als ze geen flexibel takenpakket hebben. In deze tijd is een leraar geen solist meer. Het onderzoek over de maatschappelijke waardering van leraren (Aelterman e.a. 2002) toont aan dat het goed zou zijn om de opdracht van de leraren niet langer uit te drukken in lessen. Zo ontstaat er binnen het statuut ruimte voor nascholing en voor overleg met collega's. Daarover bestond bij de respondenten grote eensgezindheid. Hij is een partner van ouders en van externen en hij is lid van een schoolteam. Vakoverschrijdend werken vereist een longitudinale werkwijze en inzet van verschillende expertises. Er is nood aan professioneel leiderschap. Coaching en ondersteuning zorgen ervoor dat leerkrachten en directies zich beter voelen. De schoolcultuur is dus van fundamenteel belang.

Met de aandachtspunten hierboven geschetst werd rekening gehouden bij de uitwerking van het beroepsprofiel van de leraar, in 2007 en in 1997. Het beroepsprofiel verwoordt de minimale kwaliteitseisen. Het is een generiek kader. In 2008 werd een brochure opgesteld over de manier waarop lerarenopleidingen voorbereiden op het beroepsprofiel en op de basiscompetenties voor leraren. Die brochure is in alle scholen aanwezig. De lerarenopleidingen werken systematisch met de basiscompetenties. De evaluatie van de studenten is daarop geënt. Dat is dus een vertrouwd kader binnen de scholen. Het uitgangspunt van het beroepsprofiel van leraren is de vraag: welke leraar voor welk soort onderwijs in welke maatschappij? Om het beroepsprofiel te actualiseren, moet men een zicht hebben op de competenties die men in het secundair onderwijs wil ontwikkelen.

Men moet de professionaliteit van leraren bekijken vanuit een verruimd perspectief. De leraren moeten meer mogelijkheden hebben om onderwijsvernieuwingen te realiseren binnen de klas. Alle klassen en alle scholen zijn immers verschillend. Men moet dus leraren opleiden die kunnen werken vanuit een visie. De leraren moeten zich natuurlijk wel kunnen verantwoorden, naar leerlingen, ouders, collega's en overheid.

De leraren moeten een onderzoekende en reflectieve houding hebben. Ook passie is heel belangrijk. De leraar moet rekening houden met de morele en pedagogische imperatieven die binnen de klas gesteld worden. Sommige leerlingen hebben meer noden dan andere. Op bepaalde momenten moet de leraar daarin een keuze maken. Autonomie, collegialiteit en levenslang leren zijn belangrijke elementen.

De school moet uit haar isolement treden. Daartoe krijgen de scholen te weinig incentives. De scholen moeten ook werken binnen de nieuwe maatschappelijke context. Op dit ogenblik sluiten de scholen omstreeks vier uur in de namiddag, wat vaak een probleem is voor de ouders. Hier zou de brede school haar nut kunnen bewijzen, zeker in het kader van het gelijkekansenbeleid.

De leraar heeft ook een rol als intellectueel. Hij moet kunnen participeren aan het maatschappelijk debat. Op dat vlak doen leraren al heel wat, zonder daarmee naar buiten te komen. Soms zijn ze te bescheiden.

Mevrouw Aelterman is het niet eens met de stelling dat leraren niet gewaardeerd worden. Dat blijkt uit diverse onderzoeken. De samenleving ziet in dat het gaat om een veeleisend beroep. Heel wat mensen zouden het zien zitten als hun zoon of dochter leraar wordt. Er is een hoge waardering voor leerkrachten in het kleuter-, lager en buitengewoon onderwijs (zie grafiek blz. 21). In het secundair onderwijs ligt die waardering iets lager, al is ze nog altijd hoog. Mensen zijn wel ontevreden als de leerlingen te weinig begeleid worden. De klachten van leraren klinken altijd luid en dat leidt tot een depreciatie van het beroep.

Uit een Delphi-studie bij leraren (in het kader van het onderzoek naar de maatschappelijke waardering van leraren, Aelterman e.a., 2002), pedagogische begeleiding en directies over de loopbaanperspectieven van leraren, bleek dat er een grote eensgezindheid bestaat over de noodzaak van functiedifferentiatie, betere aanvangsbegeleiding en meer continui-

teit voor beginnende leraren. Dat laatste probleem bestaat in verschillende landen. Mede door de onzekerheid over de aanstelling en de benoeming stappen sommige leraren uit het beroep omdat ze elders een job kunnen vinden. De mogelijkheden van de conjunctuur spelen daarbij ook een rol. Men was het er ook over eens om de lesopdracht uit te drukken in termen van beschikbaarheid op school. Loondifferentiatie werd alleen wenselijk geacht voor leraren die werkelijk een andere opdracht hebben binnen de school. Voor leraren die hetzelfde werk doen, vond men dat niet nodig.

3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

3.1. *Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen*

Mevrouw *Kathleen Helsen* ziet een duidelijke samenhang in de tussenkomsten van de verschillende sprekers die al aan bod zijn gekomen in de hoorzittingen. Men mag zich niet beperken tot het secundair onderwijs. Men moet zich een visie vormen over het onderwijs in zijn geheel. De rol van de leraar staat daarbij centraal. Dat is niet evident. De leerkracht moet overtuigd zijn van de noodzaak van veranderingen. Onderzoekers geven aan dat een hervorming van het secundair onderwijs noodzakelijk is omwille van een aantal knelpunten. Op dit ogenblik is de leerkracht daarvan echter nog niet overtuigd. Het is de vraag hoe de overheid de leerkracht kan overtuigen van de noodzaak van veranderingen.

De onderzoekers hebben heel wat verteld over de organisatie van de school, van het vakgebonden en het vakoverschrijdend aanbod. De leerinhouden worden steeds omvangrijker, maar het aantal lessen wordt niet uitgebreid. Er werden vakoverschrijdende eindtermen geformuleerd. Ook de vakken veranderen. In de scholen wordt nu bijvoorbeeld het vak natuurwetenschappen gegeven. Binnen de lerarenopleiding wordt er echter nog altijd gewerkt met vakken als fysica en biologie. Misschien moet men binnen de hervorming ook nadenken over het herformuleren van de vakkenpakketten binnen de lerarenopleiding.

3.2. *Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn*

Mevrouw *Sabine Poleyn* beseft dat de leraar een centrale rol speelt binnen het onderwijs. De cultuur en de persoon van de leraar zijn belangrijker dan een structuurhervorming. Professor Aelterman stelt dat de aandachtspunten van de hervorming eigenlijk al vervat zitten in de opdracht van de leraar. De lerarenopleiding slaagt er blijkbaar niet in om de leraren deze vaardigheden bij te brengen. Ze wil weten wat precies het probleem is.

Het is haar ook niet duidelijk welke elementen men wil toevoegen aan de lerarenopleiding. Maakt men in de praktijk een onderscheid tussen de lerarenopleiding voor het basisonderwijs en die voor het secundair onderwijs?

Ze is het ermee eens dat leraren te weinig nascholing volgen. Wie moet er op dit vlak verantwoordelijkheid opnemen? Ze hoopt dat er in de toekomst meer coaching zal zijn. Ze wil weten welke begeleiding een beginnende leraar nu al krijgt. Het decreet Lerarenopleiding voorzag in de invoering van mentoren, binnen de lerarenopleidingen en binnen de scholen. Hoe verloopt dat in de praktijk? De extra uren voor de mentoren in de scholen werden om bezuinigingsredenen afgeschaft. Wie is de belangrijkste begeleider van een beginnende leraar? Is dat de lerarenopleiding van waaruit de leraar vertrekt, is het de school waar hij terechtkomt of is het een derde neutrale partner? Sommige koepels zorgen immers voor een begeleiding van beginnende leerkrachten.

De sprekers stellen dat de leraren meer autonomie moeten krijgen. Ze wil weten of de vrije ruimte in de derde graad aso een goed model is. Of zijn er andere modellen om meer autonomie te geven aan de leerkrachten?

Een van de ideeën van minister Smet in de discussie over de loopbaan van de leraar is dat men van de lerarenopleiding een algemene master zou kunnen maken. Ze wil weten wat de onderzoekers daarvan denken.

3.3. *Tussenkoms van mevrouw Gerda Van Steenberge*

Mevrouw *Gerda Van Steenberge* dankt de sprekers voor hun aanwezigheid. Enkele weken geleden liet de heer André Oosterlinck immers nog weten dat er niet publiekelijk mocht worden gediscussieerd over de master- of bacheloropleidingen voor leraren.

Zijzelf is er niet van overtuigd dat een hervorming van het secundair onderwijs noodzakelijk is. Professor Maes stelde dat een hervorming van het secundair onderwijs noodzakelijk is. Professor Aelterman stelde echter dat men vooraf de lerarenopleidingen moet evalueren en de knelpunten die al meer dan tien jaar bestaan, moet onderzoeken. Tussen deze twee standpunten ziet zij een tegenspraak.

Ze heeft de indruk dat professor Aelterman niet zo enthousiast is over het huidige decreet Lerarenopleiding dat nog niet geëvalueerd is.

Ze is het eens met het standpunt dat de rol van de leraar cruciaal is. De leerkrachten en de scholen moeten meer autonomie krijgen. De directeur speelt een belangrijke rol. Als hij de leraren goed kan coachen, dan voelen die zich goed en dat straalt af op de leerlingen. Zij vreest dat de voorliggende hervormingsplannen zullen leiden tot grotere scholen. Het is immers de bedoeling om te werken met brede domeinen waarbij de tussenschotten tussen aso, bso en tso zouden verdwijnen. Daardoor zal volgens haar de rol van de directeur, als coach van het personeel, ter discussie komen te staan. De domeinbrede studierichtingen zijn volgens haar in strijd met de vakkennis die de leraar moet verwerven. In het decreet op de lerarenopleiding werd overgestapt van drie naar twee vakken. Nu wordt de leraar een superman die vakoverschrijdend moet optreden in de eerste graad. Ze veronderstelt dat de huidige lerarenopleiding daarvoor niet geschikt is. Ze vraagt zich af hoe de lerarenopleiding dan wel moet worden ingevuld.

Een eerdere spreekster heeft opgemerkt dat de resultaten van de PISA-onderzoeken niet juist zijn. In de realiteit is het verschil tussen de gemiddelde en de zwakke leerling immers niet zo groot als het PISA-onderzoek suggereert. Ze vraagt zich dan ook af op welke onderzoeken men zich zou moeten baseren om een goede indruk te krijgen van de bestaande problemen.

De oriëntatienota van de minister focust sterk op binnenklasdifferentiatie. Dat blijkt echter heel moeilijk te zijn. Ook op dat vlak moet de leraar dus bijna een superman of supervrouw zijn. Ze zou graag beschikken over de resultaten van de onderzoeken die aantonen dat binnenklasdifferentiatie heel moeilijk is.

De zij-instromers moeten nu twee vakken volgen, goed voor 60 studiepunten, om het beroep van leraar te kunnen uitoefenen. Dat zou te weinig zijn. Zij vraagt zich af hoeveel zij-instromers men dan nog zal vinden.

Er is sprake van het welbevinden, de interesses en de behoeften van leerlingen. Zij vraagt zich af welke rol er is weggelegd voor de kennisoverdracht. Zij denkt dat men wat meer moet focussen op de kennisoverdracht en minder op het welbevinden. Professor Aelterman verwees naar een onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen een enorm welbevinden hebben als er een leraar voor de klas staat die passie heeft voor zijn vak en die hen kennis bijbrengt. Misschien moet het welbevinden gewoon anders omschreven worden.

Ze had de indruk dat binnen de lerarenopleiding sterk wordt gefocust op het streven dat zoveel mogelijk leerlingen moeten kunnen doorstromen naar de lerarenopleiding. Ze

vraagt zich af of men op het einde van het secundair onderwijs niet duidelijker moet stellen dat de lerarenopleiding vrij zwaar is. Ze is wel blij dat uit onderzoeken blijkt dat het welbevinden van de leerkrachten vrij hoog is. Op basis van de berichtgeving in de kranten had ze namelijk een andere indruk gekregen.

3.4. *Tussenkost van mevrouw Vera Celis*

Mevrouw *Vera Celis* is enthousiast over de mogelijkheden van een onderwijsvernieuwing. Uit de tussenkost van professor Aelterman is echter gebleken dat de slaagkansen van een vernieuwing beperkt zijn, zeker als de leraren daarvan niet overtuigd zijn. Ze wil weten of er binnen de lerarenopleiding rekening wordt gehouden met de twee scenario's, namelijk een grondige hervorming of een verbetering binnen het bestaande systeem. Professor Aelterman stelt dat de basis voor het secundair onderwijs moet worden gelegd in de derde graad basisonderwijs. Moet de hervorming van het secundair onderwijs dan niet beginnen in de derde graad van het basisonderwijs? Of zou het nog beter zijn om te beginnen in de kleuterschool? De hogescholen klagen over de kwaliteit van de studenten die instromen. Hoe kan men dan een antwoord bieden op de eisen die aan de leraren worden gesteld binnen die hervormingen? Moet men een soort van toelatingsexamen organiseren? Dezelfde vraag geldt voor de directieambten. Als de directeur meer autonomie krijgt, dan zal het profiel van de directeur heel belangrijk worden. Kan dat geregeld worden vanuit de lerarenopleiding of pleit men voor een instroom van externe mensen met andere competenties? Op dit ogenblik hebben de directeurs van het basisonderwijs meestal een paar jaar zelf in de klas gestaan. Daarna groeien ze door naar een directieambt.

3.5. *Tussenkost van mevrouw Kathleen Deckx*

Mevrouw *Kathleen Deckx* is het eens met de opmerking dat men leraar is met zijn persoon. Hoe interpreteert professor Aelterman dat? Hoe zien de sprekers de aanvangsbegeleiding? Hoe kijken ze aan tegen de plannen om de lerarenopleiding te professionaliseren en om masters in te zetten in de basisscholen? Is een verlenging van de studieduur noodzakelijk en hoe kan dat ingevuld worden. Moet een eventuele studieduurverlenging voor iedereen gelden? Een leerling die instroomt vanuit bso of tso moet misschien een ander traject volgen dan leerlingen uit een aso-richting. Hoe komt men bij de opmerking dat 60 studiepunten misschien niet voldoende zijn voor de zij-instromers?

3.6. *Tussenkost van de heer Boudewijn Bouckaert*

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, meent dat de organisatie van een gezamenlijke eerste graad van het secundair onderwijs het cruciale punt is. Dat heeft implicaties voor het basisonderwijs en voor de rest van het secundair onderwijs. In Nederland en Frankrijk komt men blijkbaar terug van die gezamenlijke eerste graad. Een gezamenlijke eerste graad vergt een groot vermogen om differentiatie te brengen. Daardoor zou de hervorming ofwel heel duur worden ofwel tot een mislukking leiden. De leraren zijn immers van oordeel dat het heel moeilijk is om te werken met een heel heterogene groep. Een keuze voor het tso of het bso heeft trouwens niet altijd te maken met het watervaleffect, maar soms ook met reële belangstelling en talenten.

De schoolpoortkeuze is een reëel sociologisch gegeven. In theorie kan er een gemeenschappelijke eerste graad zijn, maar als de bovenbouw van de school eng is, zal de keuze in de eerste graad tegelijk ook al een keuze zijn voor de tweede graad. Als het scholenlandschap niet grondig hertimmerd wordt, dan beperkt men zich beter tot punctuele hervormingen.

Hij is het eens met de opmerking dat de hervorming van het secundair onderwijs staat of valt met de rol van de leraren. Daarom vergt de hervorming van het onderwijs in de eerste plaats een hervorming van de lerarenopleiding. Hoe moet de fasering worden aangepakt?

Moet men nog enkele jaren wachten tot de nieuwe leraren afgestudeerd zijn of kunnen beide aanpassingen tegelijkertijd worden gerealiseerd?

4. Antwoorden van de sprekers en replieken

De heer *John Maes* merkt op dat de geïntegreerde lerarenopleiding voor een bachelor goed is voor 180 studiepunten. Binnen de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) doet men dat in 60 studiepunten omdat de kandidaat-leraren de vakinhoud al meegekregen hebben in de praktijk of in een andere studie.

Inzake de aanvangsbegeleiding spreekt hij in persoonlijke naam. Deze ideeën werden immers niet afgetoetst in de werkgroep. Als men de aanvangsbegeleiding niet aanpast, dan zal het niet lukken. Hij denkt dat men dat moet integreren in de loopbaan van een leraar. Het beroepsprofiel stelt nu dat men leraar wordt als men beschikt over de basiscompetenties en over voldoende praktijkervaring. Men zou er kunnen aan denken om het diploma van leraar pas uit te reiken wanneer de afgestudeerde in de praktijk al gewerkt heeft. Ook een afgestudeerde arts is nog geen huisarts of specialist. Eerst dient hij nog enkele jaren stage te lopen, waarbij hij wel al geld verdient en in een reële beroepscontext terechtkomt. Pas daarna wordt het attest van huisarts of van specialist uitgereikt. Men zou kunnen denken aan een aanvangsbegeleiding waarbij het opleidingsinstituut voeling houdt met de student op de werkplek. Tegelijk kan men de jongeren loopbaanperspectieven bieden.

Mevrouw *Antonia Aelterman* is het eens met de opmerking van de heer Maes dat een initiële opleiding niet alles kan realiseren. De aanvangsbegeleiding en de nascholing moeten integraal deel uitmaken van het loopbaanperspectief van de leraren. Veel leraren doen enorme inspanningen. Sommigen lopen er echter de kantjes vanaf. Ook die leraren moet men meekrijgen. In Nederland duurt de opleiding drie jaar. In het vierde jaar gaan leren en werken samen, in partnerschap met de lerarenopleidingen. Zo worden de basiscompetenties van de leraren beter gerealiseerd. Een andere mogelijkheid is dat men het bachelor-diploma wel zou uitreiken na de opleiding, maar dat een vaste benoeming pas mogelijk wordt wanneer men de aanvangsbegeleiding en de bijscholing heeft gevolgd. Beginnende leraren met een fulltimeopdracht hebben echter hun handen meer dan vol. Ze hebben geen tijd voor aanvangsbegeleiding of nascholing, tenzij die worden aangeboden binnen de school. Dan komt men opnieuw terecht bij het coachend leiderschap van de directeur. Op dit ogenblik is een fulltimeopdracht uitgedrukt in een aantal lessen. Men zou echter ook kunnen denken aan een fulltimeopdracht met minder uren voor de klas en meer ruimte voor intervisie en klasbezoek. Ze is het dus eens met de heer Maes dat er na de lerarenopleiding nog iets dient te gebeuren. Dat gebeurt het best binnen de schoolcontext, in partnerschap met lerarenopleidingen. Er zijn immers grote verschillen naargelang de onderwijsvorm en naargelang de regio. Sommige scholen nemen de aanvangsbegeleiding op zich en andere doen dat niet. Het teamgerichte aspect van bijscholing en nascholing is heel belangrijk. Men kan de leraren het nut van een vernieuwing doen inzien door aan te tonen dat ze daarmee betere resultaten kunnen behalen in hun klas. Zo kan men de aandachtspunten in de praktijk brengen. In dit verband zijn investeringen in schoolleiderschap heel belangrijk. De autonomie van de scholen moet kunnen spelen. Om te beginnen zou men de scholen het lestijdenpakket kunnen geven waar ze recht op hebben. De directeur kan dan zelf beslissen hoe hij de middelen aanwendt om tegemoet te komen aan de noden van de school. Om de leraren van het secundair onderwijs het nut van een vernieuwing te laten inzien, zou de overheid ook kunnen werken met focusgroepen met leraren uit verschillende regio's. Dat zal het tijdspad vertragen, maar zo kan men de creativiteit en de verantwoordelijkheid van de leerkrachten aanspreken. Nu doet men dat niet.

De heer *John Maes* beaamt dat hij een voorstander is van een hervorming van het secundair onderwijs. Men moet dat echter doen in samenspraak met de lerarenopleiding. Dan kan de hervorming groeien vanuit de leraren. Men mag niet werken met opgelegde school-

structuren. Men mag de derde graad basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs bijvoorbeeld niet verplicht onderbrengen in een schoolstructuur. Men zou wel leraren kunnen opleiden die zowel in de derde graad van het basisonderwijs kunnen werken als in de eerste graad van het secundair onderwijs. Dan zullen er volgens hem spontaan experimenten in die zin komen. Dan moet de hervorming echter wel in een breder kader worden geplaatst, waarbij men niet alleen focust op het secundair onderwijs. Bij de evaluatie van de lerarenopleiding moet met dit alles rekening worden gehouden.

Mevrouw Celis vroeg wat er bedoeld wordt met de leraar als persoon. De heer John Maes vindt het belangrijk dat de leraar veel empathie, creativiteit en passie voor leren heeft. Dat vergt bijkomend onderzoek.

Op de vraag of er voldoende nascholingsmogelijkheden zijn voor leraren antwoordt hij dat leraren in staat zijn om, samen met hun vakcollega's, zelf nascholing te ontwikkelen. Kennisoverdracht tussen leraren als professionals is belangrijk. Het welbevinden hangt daarmee samen. Men moet de leerhonger bij leraren stimuleren. Soms moet men daarvoor bepaalde dingen opleggen.

Hij vindt dat men moet nadenken over de suggestie dat leraren zouden kunnen worden opgeleid voor de derde graad van het basisonderwijs en voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Men mag echter niet over een nacht ijs gaan. De leraar moet een centrale rol spelen in de hervorming. Dat is zijn belangrijkste boodschap.

Op de vraag of er niet te veel zwakke leerlingen naar de lerarenopleidingen worden georiënteerd, antwoordt hij dat het hele hoger onderwijs met dat probleem te kampen heeft. Veel studierichtingen in het secundair onderwijs zitten eigenlijk in een bepaalde niche. Toch heeft iedereen de kans om bijna alle studierichtingen aan te vatten in het hoger onderwijs. Ook dat is een argument voor een hervorming van het secundair onderwijs naar een bredere basiskennis. In de geïntegreerde lerarenopleiding is men op een vrijblijvende manier begonnen met screenings. Daaruit blijkt dat het niveau van een kleine minderheid van kandidaat-studenten ontzettend laag is. Deze situatie heeft wellicht te maken met het feit dat sommige vooropleidingen te weinig algemeen vormend zijn. De beroepen veranderen voortdurend. De belangrijkste competentie is dan ook dat men flexibel algemene kennis en vaardigheden kan inzetten in een snel veranderende maatschappij.

Mevrouw *Sabine Poleyn* vraagt zich af of de jongeren met een ontzettend laag startniveau ook een kans hebben om af te studeren. De heer *John Maes* antwoordt dat er een zijtraject kan worden aangeboden als de basiskennis voor wiskunde, Nederlands of Frans niet aanwezig is. Deze leerlingen kunnen voor 1 euro per lesuur inschrijven in een cursus van een CVO. Er is ook een screening logopedie omdat de leraren heel hun leven met hun stem moeten werken. Men kan de studenten niet verplichten om aan die screenings deel te nemen. Met de resultaten van de screening kan de student vanaf het begin van de opleiding beter inschatten of de opleiding geschikt is en/of bijsturing in het stemgebruik noodzakelijk is.

Mevrouw *Kathleen Deckx* heeft gehoord dat studenten soms kiezen voor een lerarenopleiding secundair onderwijs, precies om bepaalde vakinhouden van de lerarenopleiding basisonderwijs te ontwijken. Als dat juist is, dan worden er leerkrachten afgeleverd die onvoldoende basisvorming hebben om in het onderwijs te staan.

Professor *Antonia Aelterman* antwoordt dat met deze opmerkingen rekening moet worden gehouden bij de hervorming van de lerarenopleiding. Sommige hogescholen stellen bijvoorbeeld dat leerlingen die niet voldoen aan de eindtermen Nederlands, in het tweede jaar geen stage mogen doen. Het is de vraag hoe hogescholen moeten omgaan met het gedifferentieerde aanbod van studenten. Een student die afkomstig is uit het bso, kan bijvoorbeeld goed functioneren in een jeugdbeweging en heel gemotiveerd zijn om met

kinderen te werken. In dat geval kan men gebruik maken van de aanwezige passie voor het beroep. Men dient er echter voor te zorgen dat deze student begeleid wordt om zijn achterstand bij te benen. Door aldus te werken stapt men af van het deficitmodel, en gaat men de talenten van de jongeren benutten. Op dit ogenblik hebben de hogescholen daar echter niet de nodige omkadering voor. Geïndividualiseerde trajecten (GIT) kunnen een deel van de oplossing zijn. Op dit ogenblik zitten er echter al meer leerlingen in de GIT-trajecten dan in de modeltrajecten. Men legt dus nog meer lasten op aan de studenten die het toch al moeilijk hebben, terwijl men hen de ruimte zou moeten geven om de begincompetenties te realiseren. Hopelijk zal dat blijken uit de evaluatie van de lerarenopleiding. Eerst moet men de lerarenopleiding verbeteren en de loopbaan van de leraren ondersteunen door het verhogen van het aantal bijscholingsmogelijkheden. Op dit ogenblik is een verlenging van de lerarenopleiding al mogelijk door het toevoegen van een specialisatiejaar. Die mogelijkheden moeten eerst worden verkend.

De vraag of er ook in het kleuter- en het lager onderwijs masters Pedagogische Wetenschappen moeten worden ingezet, wordt momenteel besproken in een werkgroep van de Vlor. Deze masters zouden ondersteuning kunnen bieden bij remediëring, differentiatie en zorgverbreding. Na de lerarenopleiding stromen heel wat bachelors door naar pedagogische wetenschappen of Educational Studies. Ze worden echter niet op dat niveau betaald. Men zou ook meer aandacht kunnen besteden aan 'team teaching' waarbij de deskundigheid van verschillende mensen wordt ingezet. De complexiteit van de samenleving en van de kennis vereist dat. Ook in de medische sector wordt er vaak gewerkt in teams. In het onderwijs denkt men nog te vaak dat een enkele leraar voor alles verantwoordelijk dient te zijn. Op dit ogenblik wisselen leerkrachten lager onderwijs al taken uit. Binnen de lerarenopleiding zou men dat kunnen ondersteunen met vorming en met differentiatietrajecten. Vooraleer men beslist om de studieduur te verlengen, moeten er dus eerst nog heel wat andere pistes worden verkend. De mogelijkheden van levenslang leren en van coaching binnen de school worden te weinig benut.

De heer *John Maes* gaat in op de vraag van mevrouw Deckx over de instroom in de lerarenopleiding secundair onderwijs. Hij meent dat men heel veel vraagt van de leraren lager onderwijs. Misschien kan men differentiëren door te zoeken naar synergieën tussen de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Op die manier zou team teaching ook in de derde graad van het lager onderwijs mogelijk kunnen worden. Mevrouw *Antonia Aelterman* vult aan dat dit in veel andere landen nu al het geval is. Leerkrachten van de derde graad lager onderwijs moeten zich specialiseren in bepaalde vakken. Inzetten op zwakke en op sterke leerlingen moet beginnen vanaf de kleuterschool. Men kan de hervorming van het secundair onderwijs dus zeker niet los zien van het basisonderwijs.

Binnen de werkgroep van het expertisenetwerk lerarenopleiding AUGent was er ook discussie over de zij-instromers. Er is een verschil tussen mensen die al lange tijd in de praktijk hebben gestaan en mensen die pas afgestudeerd zijn. Bij de laatste groep kan men vooral de nadruk leggen op het pedagogisch-didactische. Bij de eerste groep is er misschien ook bijkomende vorming nodig over de meest recente evoluties binnen het vakgebied.

De heer *John Maes* gaat in op de vraag welke vakexpertise de leraar in de eerste graad van het secundair onderwijs dient te hebben. Het decreet somt een aantal vakken op, waarvan de studenten er twee moeten volgen. In de praktijk ontstaan er echter andere vakken die niet vermeld worden in het decreet, bijvoorbeeld het vak natuurwetenschappen. Hij meent dat men leraren moet opleiden in een bepaald belangstellingsgebied waarbinnen een cluster van vakexpertise aan bod komt. Zo kan men de inzetbaarheid van de leerkrachten verhogen. Op dit ogenblik kiezen veel studenten voor onlogische combinaties van vakken, bijvoorbeeld Nederlands en fysica. Mevrouw *Gerda Van Steenberge* merkt op dat er aan de universiteiten een omgekeerde beweging aan de gang is. Vroeger moest

men bijvoorbeeld kiezen voor Romaanse talen, nu kan men binnen de letterkunde Frans en Engels combineren. De heer *John Maes* merkt op dat men zich dan wel beperkt tot een taalopleiding. Mevrouw *Antonia Aelterman* vult aan dat een student die kiest voor Latijn en Engels wel vakinhoudelijke vorming krijgt voor die twee vakken. In de lerarenopleiding aan het hoger onderwijs is dat minder het geval. Zij is ook voorstander van clustergericht werken. De heer *John Maes* vult aan dat veel studenten na de geïntegreerde lerarenopleiding beslissen om een masterstudie aan te vatten. Wie in de aanvankelijke lerarenopleiding kiest voor Nederlands en fysica, heeft echter geen wiskunde gevolgd. Daardoor wordt een vervolgopleiding fysica moeilijk.

Mevrouw *Kathleen Helsen* vraagt of het wenselijk is om ook de vakken van het secundair onderwijs te herformuleren. Mevrouw *Antonia Aelterman* antwoordt dat men hier een onderscheid dient te maken tussen de eerste graad en de latere jaren. De eerste graad wil men breed houden. Er wordt aandacht besteed aan vakken en belangstellingsgebieden. Naarmate men vordert in het secundair onderwijs, zal men echter voldoende ruimte moeten besteden aan vakgericht werken, zeker in de doorstroomrichtingen. Hoe dieper men graaft in een kennisgebied, hoe specialistischer men wordt. Dat is ook nodig. Binnen de lerarenopleiding moet men ervoor zorgen dat de leraren in de hogere jaren voldoende breed inzetbaar zijn. Aan de universiteit van Maastricht wordt aandacht besteed aan probleemgestuurd werken op het niveau van het hoger onderwijs. Men vertrekt van een probleemsituatie. Om een probleem in zijn totaliteit te kunnen vatten is er echter voldoende vakkennis nodig. Naarmate men vordert zal men meer moeten differentiëren, afhankelijk van de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen. Dan zal men moeten ingaan op de kennis en op de vakinhoud.

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, had begrepen dat de sprekers voorstellen om de benoeming van de leerkrachten niet langer uit te drukken in uren, maar in beschikbaarheid op school. Mevrouw *Antonia Aelterman* antwoordt dat uit de Delphi-studie – een studie die een concreet beleidsvoorstel toetst aan de basis die er in de praktijk moet mee werken – is gebleken dat het merendeel van de leraren daarmee akkoord gaat. De leraren stelden wel de voorwaarde dat ze dan over de nodige ruimtes moeten beschikken om te kunnen werken op school. Op dit ogenblik is dat doorgaans niet het geval. De directeur van de school zou meer autonomie moeten hebben om de leerkrachten in te zetten. De ene leerkracht zou bijvoorbeeld meer kunnen worden ingezet voor vakgericht onderwijs, de andere voor projectonderwijs of voor zorgverbreding. Eigenlijk zou men dit nu al kunnen opnemen in de functiebeschrijving van de leraar.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

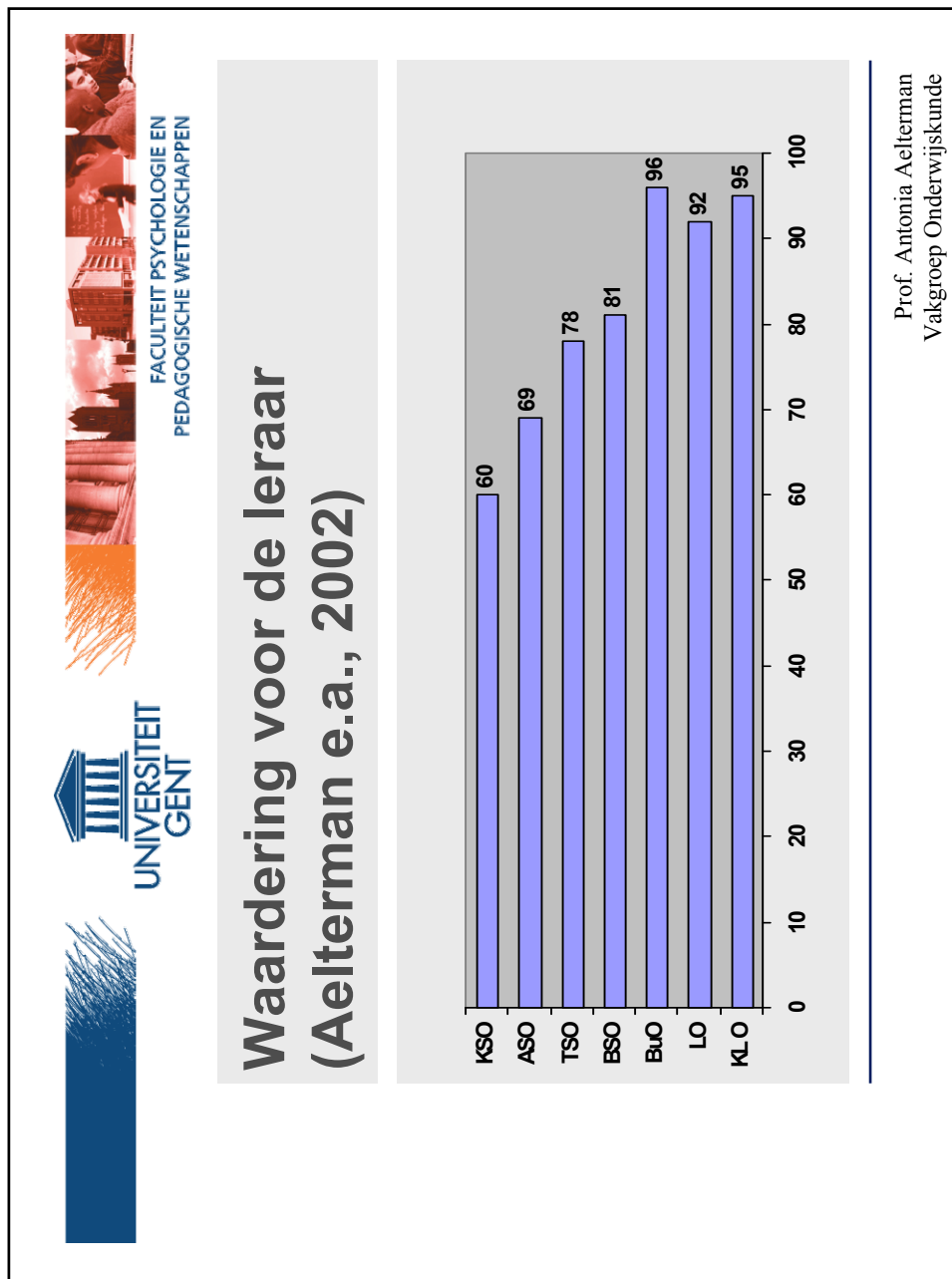
Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

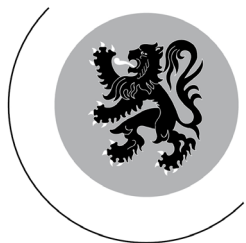
Gebruikte afkortingen

aso	algemeen secundair onderwijs
AUGent	Associatie Universiteit Gent
BEO	Brussels Expertisenetwerk Onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs
ELAnt	Expertisenetwerk Lerarenopleidingen Antwerpen
ENW	Expertisenetwerk Lerarenopleidingen
EVC	eerder verworven competenties
EVK	eerder verworven kwalificaties
GIT	geïndividualiseerd traject
hrm	human resources management
NOvELLE	Netwerk voor de Ontwikkeling van Expertise voor de Limburgse Lerarenopleiding
PISA	Programme for International Student Assessment
PPW	Psychologische en Pedagogische Wetenschappen
SLO	Specifieke Lerarenopleiding
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UGent	Universiteit Gent
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
vso	vernieuwd secundair onderwijs

BIJLAGE:

Grafiek bij de uiteenzetting van prof. dr. Antonia Aelterman





Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 6
ingediend op 14 december 2011 (2011-2012)

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
thema's schoolloopbaan (vervolg) en
spreiding studieaanbod

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1 t.e.m. 5: Verslagen over hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door prof. dr. Jan Van Damme.....	4
1.1. Vooraf: onderzoek over schoolloopbanen.....	4
1.2. Verschillen bij de start.....	4
1.3. Keuze tussen onderwijsvormen te vroeg	5
1.4. Concept van algemeen onderwijs is te eng	5
1.5. Sociale ongelijkheid?	6
1.6. Speelt belangstelling een onvoldoende grote rol bij studiekeuze?	6
1.7. Overgang naar het hoger onderwijs	6
1.8. Hoog mikken.....	7
1.9. Verminderen hiërarchie tussen aso en tso/bsso in eerste en tweede graad	7
1.10. Prioriteiten	7
2. Uiteenzetting door de heren Ludo de Caluwé en Walter Van Dam	7
2.1. Situering authentieke middenschole	7
2.2. Algemene bedenkingen.....	8
2.3. Algemene bedenkingen met betrekking tot de eerste graad in de oriëntatie- nota	9
2.4. Schakelblok (B-stroom).....	9
2.5. Eerste en tweede leerjaar (A-stroom).....	10
2.6. Structuur eerste en tweede leerjaar eerste graad.....	10
2.7. Structuur en aanpak eerste en tweede leerjaar (A-stroom).....	10
2.8. Studie- en studieloopbaanbegeleiding.....	11
2.9. Oriëntering en attestering	12
2.10. Overweging.....	12
2.11. Slot.....	12
3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden	12
3.1. Tussenkoms van mevrouw Marleen Vanderpoorten	12
3.2. Tussenkoms van mevrouw Elisabeth Meuleman.....	13
3.3. Tussenkoms van mevrouw Sabine Poleyn	13
3.4. Tussenkoms van mevrouw Kathleen Helsen	13
3.5. Tussenkoms van mevrouw Goedele Vermeiren	14
3.6. Tussenkoms van mevrouw Vera Celis	14
3.7. Tussenkoms van de heer Boudewijn Bouckaert	14
4. Antwoorden van de sprekers en replieken	15
Gebuurde afkortingen	20

De Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hield op 16 november 2011 een zesde hoorzitting over de hervorming van het secundair onderwijs, thema schoolloopbaan (vervolg van de tweede hoorzitting) en spreiding studieaanbod. Voor het verslag van de eerste hoorzitting, zie *Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/1*. In dit parlementair stuk is ook de oriëntatienota ‘Mensen doen schitteren’ van de heer Pascal Smet, Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, opgenomen. Deze nota vormde de aanleiding voor een reeks van zes hoorzittingen. De tweede hoorzitting behandelde het thema schoolloopbaan (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/2*), de derde hoorzitting het thema curriculum en didactiek (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/3*), de vierde hoorzitting het thema aansluiting arbeidsmarkt en hoger onderwijs (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/4*); de vijfde hoorzitting het thema personeel, professionalisering lerarenkorps en lerarenopleiding (*Parl. St. VI. Parl. 2011-12, nr. 1306/5*).

1. Uiteenzetting door prof. dr. Jan Van Damme

Professor *Jan Van Damme*, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie, KU Leuven bedankt de commissie voor de uitnodiging. Deze commissie doet het immers beter dan de commissie-Monard die in het geheel geen onderzoekers heeft uitgenodigd.

1.1. Vooraf: onderzoek over schoolloopbanen

Als onderzoeker is hij de laatste tijd vooral bezig geweest met het lager onderwijs, meer bepaald met het onderzoek naar studieloopbanen in het basisonderwijs (SiBO). Het decennium daarvoor heeft hij een longitudinaal onderzoek gedaan binnen het secundair onderwijs. Zesduizend leerlingen werden gevolgd vanaf het eerste leerjaar tot ze 22 jaar oud waren, met inbegrip van hoger onderwijs en arbeidsmarkt. Een tiental jaar geleden werd die databank aan de overheid bezorgd, maar die heeft er nauwelijks gebruik van gemaakt. In het buitenland heeft men nochtans bewondering voor de interessante gegevens waarover Vlaanderen beschikt. De geplande hervorming van het secundair onderwijs is onderzoeksmatig niet echt voorbereid. Onderwijshervormingen bereiken soms hun doelstellingen, maar soms ook niet. Onderwijshervormingen die niet goed zijn voorbereid hebben meestal een aantal negatieve neveneffecten die pas later duidelijk worden. Daarom geeft hij de voorkeur aan een bescheiden hervorming die mikt op essentiële punten. Bovendien moet er voldoende geëxperimenteerd worden vóór de maatregelen worden veralgemeend. Zijn bijdrage over het secundair onderwijs zal bescheiden zijn. Daarover bestaat immers weinig recent onderzoek. Hij kan zich wel baseren op de gegevensbank waaraan hijzelf heeft meegewerkt.

1.2. Verschillen bij de start

Hij stelt vast dat er bij de start van het secundair onderwijs grote verschillen zijn tussen de leerlingen. Vanaf de start van het secundair onderwijs is er dus behoefte aan differentiatie. Die differentiatie kan gebeuren tussen scholen, tussen klassen binnen de school of binnen de klas. Hij beseft dat de Vlaamse overheid weinig bevoegdheden heeft voor wat er binnen de klas gebeurt. De scholen hebben een grote pedagogische autonomie. Hijzelf is een voorstander van heterogene klassen. De heterogeniteit mag echter niet zo groot worden dat de leerkrachten het niet meer aankunnen. Zowel de zwakke als de sterke leerlingen moeten maximaal uitgedaagd worden.

Men zou kunnen denken dat de zwakke leerlingen het niet ver genoeg brengen in het lager onderwijs. Uit het meest recente internationale onderzoek blijkt evenwel dat het Vlaamse lager onderwijs het voor de zwakkere leerlingen wel tamelijk goed doet. Het presteert echter zeer middelmatig voor de sterkere leerlingen. Als er op dat punt verbetering zou worden gerealiseerd, dan zouden de verschillen bij de start van het secundair onderwijs dus nog groter worden.

Op dit ogenblik is er al differentiatie bij de start van het secundair onderwijs. Sommige leerlingen zitten in de B-stroom, andere doen Latijn of Moderne. Hij vindt het geen probleem dat de leerlingen van de Latijnse afdeling iets extra doen. Zij werken de gemeenschappelijke leerstof immers af in een kortere tijd en halen toch de eindtermen. In internationale vergelijkingen doen de sterke leerlingen het slecht in de lagere school, maar op vijftienjarige leeftijd doen ze het goed. Er is dus een positieve evolutie in het secundair onderwijs. Daarom is hij bang voor maatregelen in het secundair onderwijs die slecht kunnen uitpakken voor de sterke leerlingen. De hiërarchie tussen Moderne en Techniek in het eerste jaar vindt hij wel een groot probleem. De best presterende leerlingen mogen naar de Moderne en de minder sterke moeten naar Techniek. In de Moderne wordt er, vooral in het vrij onderwijs, meer tijd uitgetrokken voor algemene vakken. Zo halen deze leerlingen een stuk van hun achterstand tegenover de sterkste groep in. De leerlingen die Techniek doen, krijgen technische vakken, maar ze krijgen niet de kans voor een inhaalbeweging inzake algemene vakken. De meeste anderstalige leerlingen zitten in de B-stroom of in Techniek. Dat is dus geen beleid van gelijke onderwijskansen.

Binnen de huidige voorstellen tot hervorming van het secundair onderwijs zijn er voor de zwakkere leerlingen bij de start van het secundair onderwijs twee duidelijk onderscheiden onderwijsvarianten, namelijk het buitengewoon secundair onderwijs en 1B. Voor de sterkere leerlingen wordt er niet voorzien in een specifiek programma. Er is relatief weinig tijd uitgetrokken voor inhaalmanoeuvres. De verschillen tussen de scholen inzake aanbod zullen wellicht blijven bestaan, hetzij door een keuze voor verschillende belangstellingsgebieden, hetzij binnen de belangstellingsgebieden.

1.3. Keuze tussen onderwijsvormen te vroeg

Elke hervorming heeft op termijn ook negatieve effecten die men niet vooraf voorzien had. Men gaat ervan uit dat de leerlingen na de eerste graad terechtkomen in de passende onderwijsvorm. Binnen het traditioneel onderwijs maakten heel wat leerlingen eerst de zogenaamde lagere cyclus af binnen het aso en kozen daarna voor een meer beroepsgerichte opleiding, eventueel binnen het technisch onderwijs. Binnen het vso kon men na de tweede graad de overstap maken. Binnen de huidige structuur moet men een keuze maken bij het begin van het derde leerjaar. Als men nadien nog verandert is er sprake van het watervaleffect. De vervroeging van de keuze is een belangrijk negatief neveneffect van deze hervorming. Dat is een van de redenen waarom het tso en het bso niet het soort van leerlingen krijgt dat ze zouden moeten krijgen. Hij heeft niet het gevoel dat de huidige hervormingsvoorstellen daaraan iets zullen veranderen. Ook de commissie-Monard pleit voor rechtlijnige loopbanen vanaf het begin van het derde leerjaar. Hij is het daar niet mee eens. Na de middenschool is er volgens hem voor een bepaald segment van de bevolking nog een relatief comprehensieve tweede graad nodig die aandacht besteedt aan de belangstelling van de kinderen. Die moet dan tot uiting komen in de derde graad of in het hoger onderwijs.

1.4. Concept van algemeen onderwijs is te eng

Hij is van oordeel dat het concept van het algemeen onderwijs te eng is. Eigenlijk maken ook het technisch en het kunstonderwijs deel uit van het algemeen onderwijs. Zonder kunst of techniek kan men trouwens niet spreken van algemeen onderwijs. Als de decreetgever een term afschaft, dan verandert er in de realiteit doorgaans niet zoveel. Hij is veel eerder een voorstander van het herdefiniëren van de concepten. Hij stelt voor dat men in de tweede graad alleen een onderscheid zou maken tussen algemeen onderwijs en beroeps- of kunstonderwijs. In de derde graad zou men de vier onderwijsvormen kunnen behouden. Men kan zich ook beperken tot aso, kso en bso.

1.5. *Sociale ongelijkheid?*

In het kader van de hervorming van het secundair onderwijs komt het thema van de sociale ongelijkheid vaak aan bod. Uit de PISA-testen (PISA: Programme for International Student Assessment) blijkt dat de ongelijkheid groter is in onderwijssystemen waar men vroegtijdig begint met beroepsonderwijs. De gelijkheid is dan weer groter binnen systemen waar men tot het einde van het secundair onderwijs algemeen onderwijs geeft. Uit longitudinale onderzoeken blijkt echter ook dat een vroegtijdig beroepsvoorbereidend onderwijs op lange termijn goed is voor de maatschappelijke integratie van kansarmen. Men moet dus een afweging maken.

De PISA-testen meten de doelstellingen die nagestreefd worden in het algemeen onderwijs en niet de doelstellingen van het beroepsvoorbereidend onderwijs. Daarom mag men zich niet uitsluitend op de PISA-onderzoeken baseren. Als men het heeft over sociale ongelijkheid, moet men ook het onderscheid maken tussen de autochtone Vlamingen die thuis Nederlands spreken en de anderstalige Vlamingen. Voor de Nederlandstaligen is de sociale gelijkheid eigenlijk heel groot in vergelijking met andere landen. Er is echter een groot probleem van integratie van de anderstalige nieuwe Vlamingen. Als de democratisering van het secundair onderwijs gelukt is voor de Nederlandstaligen binnen een tamelijk hiërarchische structuur, dan betwijfelt hij of die structuur volledig moet worden omgegooid voor de anderstaligen. Als men prioritair oplossingen zoekt voor het bevorderen van het onderwijsniveau van de anderstaligen, dan moet het onderwijsbeleid ruimer bekeken worden. Dan moet men vooral werk maken van het kleuter- en het lager onderwijs. Vroeg ingrijpen is de boodschap, en niet alleen in het onderwijs, maar ook bijvoorbeeld in de buurt. De sterkte van de leerkrachten in het basisonderwijs is op dat vlak heel belangrijk. Op dat vlak mag men de mogelijkheden van het secundair onderwijs niet overschatten. Hij vermoedt dat de achterstand van de anderstaligen groter wordt in de loop van het kleuteronderwijs en dat hij iets kleiner wordt in het lager onderwijs – vooral dan in het eerste leerjaar – en in het secundair onderwijs.

1.6. *Speelt belangstelling een onvoldoende grote rol bij studiekeuze?*

De belangstellingsgebieden spelen een belangrijke rol binnen de hervormingsplannen. Uit onderzoeken blijkt dat er een duidelijke correlatie is tussen de belangstelling van de jongeren in het begin en op het einde van het secundair onderwijs. Er zijn echter ook sterke evoluties. Er is een sterk verband tussen de richting waarin de leerlingen afstuderen in het secundair onderwijs en hun interesses, niet alleen de interesses gemeten in het laatste jaar van het secundair onderwijs, maar ook de interesses gemeten in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs. Ook binnen de huidige structuur slagen de leerlingen er dus over het algemeen in om een studierichting te kiezen waarvoor ze echt belangstelling hebben. Uiteraard spelen ook de intelligentie, het sociale milieu en het geslacht een rol. Als men de onderwijsvormen vervangt door belangstellingsgebieden, dan zal het zopas omschreven probleem, namelijk dat de keuze te vroeg dient te gebeuren, nog verergeren. Voor vele kinderen is het niet haalbaar en ook niet nodig om op dertienjarige leeftijd al een passend belangstellingsgebied te vinden.

1.7. *Overgang naar het hoger onderwijs*

Professor Van Damme heeft ook laten onderzoeken of de schoolloopbaan in het secundair onderwijs iets te maken heeft met het succes in het hoger onderwijs. Daaruit blijkt dat er, na een correctie voor het soort van leerlingen dat in een bepaalde richting terechtkomt, geen verschil is tussen de sterkere aso-richtingen inzake het succes in het hoger onderwijs. De aso-richtingen die minder sterke leerlingen aantrekken leiden echter tot iets minder succes in het hoger onderwijs. Een keuze voor een bepaalde richting van het aso kan dus leiden tot minder kansen op succes in het hoger onderwijs. Dat is volgens hem een probleem. Overschakelen tussen onderwijsvormen blijkt echter geen enkel negatief effect te hebben op het succes. Dat wordt dus ten onrechte negatief voorgesteld.

1.8. Hoog mikken

Hoog mikken is volgens hem een positieve strategie binnen het secundair onderwijs. Te hoog mikken is niet goed, maar dat blijkt pas achteraf. Negatief is een onderwijsstructuur die daarmee geen rekening houdt, die vlug definitieve keuzes voorziet en die niet voorziet in heroriënteringsmogelijkheden.

1.9. Verminderen hiërarchie tussen aso en tso/bsa in eerste en tweede graad

In de eerste en de tweede graad bestaat er een te sterke hiërarchie tussen aso, tso en bso. Dat moet veranderen. Dat kan alleen worden opgelost door het organiseren van een aangepaste vorm van algemeen onderwijs voor de minder sterke leerlingen gedurende een aantal jaren. Alleen positieve keuzes kunnen leiden tot een vroegtijdige oriëntering op een beroep. Op het einde van het vierde jaar moet er een belangrijke keuze worden gemaakt.

1.10. Prioriteiten

Hoe dan ook moet men nagaan wat men wil doen voor de sterk presterende leerlingen bij de start. Het onderscheid tussen moderne en techniek moet grondig veranderen. Wie het verder kan brengen in de algemene vakken door er meer tijd aan te besteden, moet bij voorrang die kans krijgen. Ten tweede moeten de doorstromingsrichtingen van de tweede graad tso en het kso worden opgenomen binnen het aso. Het nieuwe concept van het algemeen onderwijs moet in de feiten worden gerealiseerd. De overheid zou maatregelen moeten nemen om ervoor te zorgen dat deze studievormen ruimtelijk samenkomen. Ten derde moeten jongeren die dat wensen recht hebben op algemeen onderwijs tot de leeftijd van vijftien of zestien jaar. Ze mogen niet verplicht worden om vóór die leeftijd een beroep te kiezen. Ten vierde moeten ook zwakke aso-richtingen aantrekkelijk worden voor sterke leerlingen. Ten slotte denkt hij vooral dat in het schoolbeleid de kinderen meer opbrengstgericht moeten worden benaderd, zoals men dat in Nederland noemt, zelfs in het kleuteronderwijs. Men moet het nodige doen om de achterstand niet te laten oplopen. De minister pleit voor het inschakelen van masters in het basisonderwijs. Die moeten echter ook volgens hun diploma worden betaald. De meerkost moet betaald worden door de overheid.

2. Uiteenzetting door de heren Ludo de Caluwé en Walter Van Dam

2.1. Situering authentieke middensholen

De heer *Ludo de Caluwé*, voorzitter Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen (St.A.M.), verduidelijkt dat het verhaal van St.A.M. geworteld is in de praktijk, vanuit een sterke visie. De aanvankelijke naam Studiegroep voor Autonome Middenscholen werd op een congres vijftien jaar geleden gewijzigd in Studiegroep voor Authentieke Middenscholen. Die verfijning geeft beter de inhoudelijke missie weer.

St.A.M. verenigt een zestigtal scholen over heel Vlaanderen. Een groot aantal van die scholen was aanwezig van bij de beginjaren. Mettertijd is de groep gegroeid door haar positieve visie en door de toetsing van die visie aan de praktijk. St.A.M. maakt op een loyaal-kritische manier deel uit van de koepel van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO). Tot nog toe is er geen enkele vorm van subsidiëring. St.A.M. zorgt voor publicaties. Het organiseert ook studiedagen en een jaarlijks tweedaags congres voor alle leden. De laatste zes jaar kreeg St.A.M. ook erkenning binnen de koepel en binnen het onderwijskabinet. Het heeft meegewerkt aan de visietekst rond het werken in de eerste graad en het was betrokken bij de reflectiegroep van de commissie-Monard.

St.A.M. opteert voor vier belangrijke doelen. De authentieke middenscholen willen alle leerlingen die de basisscholen verlaten, opvangen onder hetzelfde dak. Het leven is rijk

aan verscheidenheid. De school moet die diversiteit ten volle weerspiegelen. Ten tweede opteren deze scholen voor een brede gemeenschappelijke basisvorming. Iedereen moet begeleid worden om de juiste inzichten, kennis, vaardigheden en houdingen te verwerven. Dat is de betekenis van basisvorming. Uiteraard zal de school in haar gemeenschappelijke basisvorming rekening moeten houden met de verschillen tussen leerlingen.

De authentieke middenscholen streven ten derde naar een uitstel van de studiekeuze en opteren voor groeikansen in een positieve oriëntering. De ontwikkelingspsychologie toont immers aan dat een gedetermineerde keuze voor zes jaar nefast is voor pubers. In die levensfase beginnen ze immers aan een proces van zelfconceptverheldering. Ten vierde moet de school alle leerlingen met zorg en op maat begeleiden bij het leren leren, het leren leven en het leren kiezen. Men moet zorgen voor een aanpak op maat. Dat mag niet alleen een kwestie zijn van goede wil, het moet structureel worden aangepakt.

St.A.M.-scholen zijn dus comprehensieve scholen. Ze willen de ongelijkheid van kansen beperken en de veelzijdigheid van talenten erkennen. De St.A.M.-scholen staan in voor de schakeljaren tussen het basisonderwijs en de tweede graad. Ze hebben dus alle belang bij een nauwere samenwerking met het basisonderwijs en bij een autonome oriëntering van de leerlingen naar de tweede graad en verder. De sterkte van St.A.M. is dat het die visie ook kan toetsen aan de praktijk. De zwakte is dat sommige mensen St.A.M. alleen verbinden met bepaalde scholen. Het gaat echter om veel verschillende scholen die zich engageren om te groeien in functie van de reeds vermelde authentieke doelen.

2.2. *Algemene bedenkingen*

De heer *Walter Van Dam* wil het hebben over de reflecties van de raad van bestuur en van de algemene vergadering van St.A.M. op de oriëntatienota van minister Smet. De leden van St.A.M. zijn geen onderzoekers, maar ze onderzoeken wel geregeld de eigen praktijk.

De reacties van het onderwijsveld op de geplande hervormingen zijn zeer divers. Ze gaan van herkenning en hoopvolle verwachting tot cynisme en conservatisme. Uit alle signalen kan men echter leren. St.A.M. ziet alleszins voldoende redenen voor een hervorming en pleit voor een constructieve en tegelijk kritische blik. Het is ook belangrijk dat de onderwijswereld zich niet laat gijzelen door een bepaald extern discours.

Het competentieontwikkelen dat in de oriëntatienota vaak aan bod komt en dat wordt gekoppeld aan de kwalificatiestructuren, bevat vaak immers ook een economische ondertoon. Onderwijsmensen menen echter dat het onderwijs een mate van autonomie dient te hebben in het vormen van jongeren. Het onderwijs moet ook drager zijn van cultuur in de brede zin.

De laatste jaren vragen nogal wat onderwijsmensen dat er zou worden gesleuteld aan de eerste graad. Daarvoor zijn er verschillende redenen. De instroom in het secundair onderwijs wordt meer divers, ook in aso-scholen. De zorg om sterkere leerlingen aan te trekken voor de nijverheidstechnische richtingen begint in de eerste graad. Men streeft naar het terugdringen van de ongelijkheid van kansen en naar het beperken van het watervaleffect en van de ongekwalificeerde uitstroom. De erkenning van de gelijkwaardigheid en de veelzijdigheid van menselijke talenten is een maatschappelijke en economische noodzaak. Ook de wetenschappelijke inzichten zijn gegroeid. De sociologie leert hoe de verandering van de samenleving de manier van leren en van kiezen van de jongeren beïnvloedt. De ontwikkelingspsychologie en de neurowetenschap zorgen voor diepere inzichten in hoe pubers functioneren. De noodzaak om iets te veranderen binnen de eerste graad is duidelijker geworden. De al te determinerende opsplitsing in sterke en zwakke leerlingen in functie van de studiekeuze moet ernstig in vraag worden gesteld. De eerste graad zou breder moeten zijn. Het zou een ingroeigraad moeten zijn die gefocust is op oriëntering en die jonge pubers ruimte en tijd biedt om te groeien in studiekeuze. De visietekst van het

VVKSO over de eerste graad wijst in dezelfde richting. In dit verband is trouwens ook een betere afstemming en een sterker continuüm tussen het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs noodzakelijk.

2.3. *Algemene bedenkingen met betrekking tot de eerste graad in de oriëntatienota*

Hij somt een aantal positieve punten van de oriëntatienota op. De oriëntatienota erkent de scharnierfunctie van de eerste graad. Alle keuzemogelijkheden blijven open, welke keuze men ook maakt in de eerste graad. In de eerste graad wordt er gewerkt met een brede basisvorming en met belangstellingsgebieden van waaruit keuzes kunnen groeien. Dat is een goed concept. Jongeren zouden inderdaad moeten kunnen kiezen vanuit hun belangstelling om dan op basis van hun sterkten en zwakten uit te maken wat de beste studierichting is binnen hun belangstellingsgebied. Men moet er wel over waken dat men binnen het aansluitende ordeningskader voor de tweede en de derde graad niet opnieuw gaat werken met labels zoals doorstromingsgerichte en arbeidsgerichte studierichtingen. Die kenmerken horen thuis in de profielen van de studierichting op zich. Dat in de eerste graad een A-stroom en een B-stroom blijven bestaan, is volgens St.A.M. een goed uitgangspunt, want sommige kinderen met ernstige leerachterstand zijn op het einde van het basisonderwijs inderdaad toe aan een afzonderlijke begeleiding. Men moet de kenmerken van de onderscheiden leerlingengroepen wel goed voor ogen houden. Ook de grens tussen gewoon en buitengewoon onderwijs moet duidelijk blijven. Het geplande zorgcontinuüm werd nog niet gerealiseerd. Daarbij is alleszins bijzondere aandacht nodig voor de draagkracht van de gewone school en de specifieke expertise van het buitengewoon onderwijs.

2.4. *Schakelblok (B-stroom)*

Inzake de oriëntering legt de oriëntatienota een grote verantwoordelijkheid bij het basisonderwijs. Door het al dan niet toekennen van een getuigschrift basisonderwijs bepaalt het immers of een kind al dan niet in het schakelblok, de huidige B-stroom terecht komt. St.A.M. betwijfelt of dat het enige criterium kan zijn. Het meent dat een intensere samenwerking met het basisonderwijs nodig zal zijn om het groeiproces van bepaalde kinderen richting schakelblok vlotter te laten verlopen. De overstap van de B-stroom naar de A-stroom werkt momenteel nauwelijks in de praktijk. Nu wil men dat traject verlengen tot maximaal drie jaar. St.A.M. is er niet zonder meer van overtuigd dat dit een oplossing kan bieden, maar vindt dat dit voorstel wel het voordeel van de twijfel verdient. Men moet wel beseffen dat deze constructie ertoe leidt dat twaalf- tot veertienjarigen en dertien- tot zestienjarigen in dezelfde klas kunnen terechtkomen. Gezien de ontwikkelingsverschillen binnen deze leeftijdsgroep, vergt dat wel de nodige aandacht.

Met het oog op oriëntering vanuit het schakelblok zijn er verschillende modellen. De oriëntatienota voorziet in een model waarbij de leerling gedurende twee jaar alle belangstellingsgebieden geïntegreerd leert kennen in de vakken. Het huidige model laat nu reeds toe om een breed eerste jaar B in te richten. In het tweede jaar (beroepsvoorbereidend leerjaar) is er de mogelijkheid om een pakket basisvorming met daar bovenop polyvalente beroepenvelden in te richten. Een dergelijk concept lijkt hem iets transparanter. Het geeft ook een eerste aanzet voor en mogelijkheden om aftastend te groeien naar een keuze in de tweede graad.

Het is zinvol om te overwegen om alle scholen te verplichten om in de eerste graad een A-stroom en een B-stroom te organiseren. Dat zou positief zijn voor de integratie van kwetsbare leerlingen en voor de perceptie van die leerlingen door leraars en medeleerlingen. Uiteraard kan men die verplichting niet van de ene dag op de andere opleggen. Een weliswaar strikt tijdpad en een goede samenwerking met de tweede graad van de schoolengemeenschap zullen daarbij noodzakelijk zijn.

De bekommernis rond zorg in de school manifesteert zich duidelijk in de B-stroom maar beperkt zich er niet toe. Het bieden van zorg moet evenwel hanteerbaar blijven. Het moet ten dienste gesteld worden van de kerntaken van de school, namelijk leren en kiezen. Sommige scholen hebben zich sterk gespecialiseerd in het bieden van zorg binnen het kader van het gewone onderwijs en zijn op die manier onbedoeld zorgscholen geworden. Een hervorming zal ook op deze problematiek antwoorden moeten bieden.

2.5. *Eerste en tweede leerjaar (A-stroom)*

Inzake de A-stroom hecht hij veel belang aan het concept van een brede, gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen. Een samenleving die steeds heterogener wordt, moet immers blijven beschikken over een gemeenschappelijke taal van kennis, vaardigheden en attitudes. Een degelijke gemeenschappelijke basisvorming is ook een belangrijke hefboom voor het terugdringen van ongelijke kansen. In dat verband verwijst hij naar de term volksverheffing, die tegenwoordig een paternalistische bijklank heeft gekregen. Voor de vorming van de jongere als persoon – de derde pijler van een gemeenschappelijke brede basisvorming – verwijst hij naar een goed begrepen gebruik van het concept van de Bildung, een begrip dat tegenwoordig ten onrechte alleen vanuit conservatieve hoek wordt geclaimd.

Een gemeenschappelijke basisvorming bevat zeker elementen van oriëntering. De oriëntatienota van minister Smet erkent dat: ze stelt immers voor om belangstellingsgebieden te integreren in de basisvorming. Tegelijk probeert ze een antwoord te bieden op de vraag hoe men moet omgaan met de verschillen tussen de leerlingen die eenzelfde basisvorming moeten krijgen. De oriëntatienota van minister Smet stelt voor om in het eerste jaar enerzijds belangstellingsgebieden geïntegreerd aan te bieden in de basisvorming. Daarnaast is er een differentiatiepakket dat de school vrij kan aanwenden om tegemoet te komen aan de verschillen. Vanaf het tweede jaar is er een afgebakende basisvorming en zijn er afgescheiden belangstellingspakketten. Daaruit blijkt de intentie om breed te oriënteren en om het categoriale denken te doorbreken. Dat is positief maar er zijn aan dit model ook gevaren verbonden die net het tegendeel kunnen veroorzaken of bestendigen.

2.6. *Structuur eerste en tweede leerjaar eerste graad*

Het eerste jaar wordt minder transparant wanneer men de belangstellingsgebieden exclusief in de basisvorming integreert. De verantwoordelijkheid om te definiëren hoe dat wordt verwerkt in de vakken van de basisvorming wordt overgelaten aan de onderwijsverstrekkers, de koepels en de leerplannenmakers. Het is de vraag welke rol de drukkingsgroepen daarbij zullen spelen. Misschien zullen de scholen er uiteindelijk toch in slagen om hun huidige profiel te bewaren. Het differentiatiepakket op basis van de individuele behoeften van de leerlingen is een mooie gedachte maar de kans is echter groot dat scholen dit aangrijpen om eens te meer aparte categorieën en profielen te creëren in het eerste jaar. De oriëntatienota suggereert bijvoorbeeld dat hiermee extra uren wiskunde of Latijn kunnen worden georganiseerd. De neiging zal echter groot zijn om de leerlingen op basis daarvan te organiseren in klassen en eens te meer verkapte studierichtingen in de eerste graad te installeren.

2.7. *Structuur en aanpak eerste en tweede leerjaar (A-stroom)*

St.A.M. pleit daarom voor een transparante structuur. Enerzijds is er een duidelijk gedefinieerd pakket van brede basisvorming vanaf het eerste jaar waarin alle aspecten van vorming aan bod komen en waarin zeker indicatoren voor verdere oriëntering aanwezig zijn. Daarnaast moet de verkenning van specifieke belangstellingsgebieden worden aangeboden in het keuzegedeelte. In zo'n keuzepakket zouden alle leerlingen de kans moeten krijgen om de verschillende niveaus van abstractie en toepasbaarheid binnen een belangstellingsgebied te leren kennen. Binnen het belangstellingsgebied wetenschap zouden ze bijvoorbeeld het verschil kunnen ervaren tussen de betekenis van wetenschap voor een

onderzoeker of voor een verpleger. Zo wordt de hiërarchie tussen hoofd- en handenarbeid al wat doorbroken. Tegelijk kan er binnen dat keuzepakket reeds voor een deel aan studiekeuzebegeleiding worden gedaan. Over de mogelijke belangstellingsgebieden kan men eindeloos discussiëren. De keuze van de nota voor zes belangstellingsgebieden lijkt werkbaar. Het ideaal zou zijn dat alle leerlingen de zes belangstellingsgebieden zouden ervaren. In de praktijk is dat echter minder evident. Bovendien zijn leerlingen die het basisonderwijs verlaten niet helemaal een onbeschreven blad alhoewel hun keuze nog heel wat groeitijd nodig heeft. St.A.M. suggereert dat de leerlingen in het eerste jaar zouden kiezen voor drie belangstellingsgebieden van twee uur. In het tweede jaar zouden ze dan twee belangstellingsgebieden kunnen kiezen van drie uur. Daarbij zouden ze de kans krijgen om ofwel twee nieuwe belangstellingsgebieden te verkennen ofwel een belangstellingsgebied te verdiepen. Het andere belangstellingsgebied moet echter wel nieuw zijn. Zo zouden ze in de eerste graad minstens vier van de zes belangstellingsgebieden hebben leren kennen. Het verdiepen van een belangstellingsgebied in het tweede jaar mag alleszins geen voorwaarde zijn om in een bepaalde studierichting van de tweede graad te kunnen starten. Daarvoor moeten de eindtermen en leerplannen van de tweede graad garant staan.

Hij denkt dat alle scholen de zes belangstellingsgebieden zouden moeten aanbieden. Dat vergt echter expertise en uitrusting. Daarom kan het niet van de een op de andere dag worden gerealiseerd. In een eerste fase zou men de scholen kunnen verplichten om minstens vier van de zes belangstellingsgebieden aan te bieden. De scholen die meteen zes belangstellingsgebieden aanbieden zou men kunnen belonen. In een tweede fase binnen een strikt tijdsplan zouden dan alle scholen alle belangstellingsgebieden in de eerste graad moeten aanbieden. Ook hier ligt een duidelijke opdracht voor de scholengemeenschappen.

Omwille van de verschillen tussen leerlingen, moet er worden gewerkt met een model van kwalitatieve differentiatie. De gemeenschappelijke doelen moeten worden benaderd op verschillende beheersingsniveaus. Elke leerling in de A-stroom moet het basisbeheersingsniveau halen. Sommige leerlingen hebben ook nood aan verdieping. Daarbij gaat het niet om een al te vroege differentiatie van het curriculum, maar om een differentiatie binnen het curriculum van de gemeenschappelijke vorming en binnen de klas. Het verdiepingsniveau wordt nagestreefd voor alle leerlingen, maar het is niet voor iedereen haalbaar voor elk leerstofonderdeel van een vak. In dit model biedt men alle leerlingen wel voldoende kansen en prikkels aan. Sommige middenscholen hebben goede ervaringen met deze werkwijze, vooral ook omdat het bereiken van de beheersingsniveaus een duidelijke weerslag kan vinden in de evaluatie en aansluitend ook de oriëntering duidelijker kan helpen onderbouwen.

2.8. Studie- en studieloopbaanbegeleiding

Studie- en studieloopbaanbegeleiding moeten structureel geïntegreerd worden in het eerste en tweede leerjaar. St.A.M. stelt voor om daarvoor een afzonderlijk uur uit te trekken in de gemeenschappelijke basisvorming. In het eerste jaar zou daarbij een grotere nadruk liggen op basisstudievaardigheden (leren leren), in het tweede jaar verschuift de klemtoon naar leren kiezen. Daarin zou deze kwestie in zijn verschillende facetten aan bod kunnen komen. Waaruit kan ik kiezen, aan welke voorwaarden moet ik voldoen om keuzes te kunnen maken en wie ben ik zelf? De evaluatie van het leren moet ingebracht worden in het leren kiezen. Er moet voldoende aandacht worden besteed aan het partnership tussen school, leerling en ouders. Eigenlijk leren de ouders kiezen, samen met hun kinderen. De school moet hierbij sterk inzetten op het betrekken en stimuleren van mensen uit minder kansrijke milieus bij het studiekeuzegroeiproces van hun kinderen. De context van een heterogene school kan daar sterk toe bijdragen.

2.9. Oriëntering en attestering

Het zwaartepunt van de attestering zou op het einde van het tweede jaar moeten liggen. De oriëntatienota stelt ook voor dat na het eerste leerjaar alleen een A-attest en een C-attest mogelijk zouden zijn. St.A.M. stelt voor dat men op het einde van het eerste jaar in plaats van een C-attest een B-attest zou mogelijk maken met clause voor het tweede leerjaar van de eerste graad. Voor sommige kinderen wordt het na dat eerste jaar immers duidelijk dat ze beter niet doorgaan in de A-stroom. Met een dergelijk B-attest blijft overzitten ook nog altijd mogelijk terwijl anderzijds ook de stap naar het schakelblok positief kan worden benaderd.

2.10. Overweging

De wetgever kan niet opleggen hoe de klassen moeten worden samengesteld. Een homogene groepering vormt geen probleem voor cognitief sterke leerlingen, maar voor de leerlingen die in een zogenaamde technische setting terecht komen ligt dat anders. De meeste middenscholieren werken met heterogene klasgroepen in de A-stroom. Zo proberen ze de segregatie te doorbreken. In een dergelijke context blijkt de middengroep meer uitdaging te krijgen. Men moet er echter over waken dat de sterke leerlingen voldoende uitgedaagd worden en dat de zwaksten bijzondere zorg krijgen. Als men kiest voor gelijke kansen en voor het terugdringen van segregatie, dan is het zinvol om na te denken over de manier waarop men klassen samenstelt. In dit verband verwijst hij naar de publicatie van professor Van Damme bij de Vlor.

2.11. Slot

St.A.M. is dus van oordeel dat deze hervorming heel wat kansen biedt. Er zijn echter ook valkuilen. Men mag niet te vroeg determineren of categorieën creëren. De hervorming mag geen omwenteling zijn. Men moet de nodige tijd nemen. De mislukking in Nederland, die vaak wordt aangehaald door mensen die de hervorming willen afremmen, heeft veel te maken met overhaasting en onbezonnenheid. Het is positief dat de klemtoon voor de eerste graad wordt gelegd op breed vormen, ingroeien en oriënteren. Belangstelling, talenten en beperkingen moeten worden uitgeklaard. St.A.M. pleit voor een transparante structuur waarbij leerlingen positief op weg kunnen gaan naar een studierichting op maat in de tweede graad. St.A.M. kijkt hoopvol en kritisch uit naar deze hervorming. Het valt wel te betwijfelen of dat al mogelijk is vanaf 2014.

3. Vragen en opmerkingen van de commissieleden

3.1. Tussenkomen van mevrouw Marleen Vanderpoorten

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* verwijst naar de opmerking van professor Van Damme over de achterstand die groter wordt in de loop van het kleuteronderwijs. Naar de oorzaken van die groter wordende achterstand wordt weinig onderzoek gedaan. Misschien heeft professor Van Damme echter wel een vermoeden van de oorzaken. Op het einde van zijn betoog had hij het over de opbrengstgerichte benadering. Over dit alles zou zij wat meer uitleg willen.

St.A.M. groepeerde alleen scholen van het VVKSO. Zij zou willen weten wat het verschil is tussen deze middenscholieren en die van het gemeenschapsonderwijs.

De brede eerste graad is een belangrijk onderdeel van de vernieuwingsgedachte. Bij de vorige hervormingen werd echter ook al een redelijk brede graad gerealiseerd, maar dat heeft niet de gewenste resultaten opgeleverd. Wat moet er precies gebeuren om de brede eerste graad van het nieuwe plan een kans te geven?

3.2. Tussenkost van mevrouw Elisabeth Meuleman

Mevrouw *Elisabeth Meuleman* heeft begrepen dat de sterke leerlingen het in Vlaanderen minder goed doen in het lager onderwijs. Ze vraagt zich af of die uitspraak op onderzoek gebaseerd is. In de basisschool zijn de leerlingengroepen heel heterogeen. Er werd echter al gewerkt aan differentiatie, onder meer door het introduceren van uitbreidingstoetsen. De suggestie is dat er een grens is aan de heterogeniteit van de groepen, zeker voor de sterke leerlingen. Ze denkt dat professor Van Damme verwees naar internationaal onderzoek waaruit bleek dat er eigenlijk geen problemen zijn inzake niveau of uitdaging, ook niet voor sterke leerlingen. Het belangrijkste probleem hield verband met het welzijn van de zwakkere leerlingen.

3.3. Tussenkost van mevrouw Sabine Poleyn

Mevrouw *Sabine Poleyn* begrijpt dat professor Van Damme meent dat er ook in algemeen onderwijs moet worden voorzien voor zwakkere leerlingen die in de tweede graad niet willen kiezen voor een belangstellingsgebied. Ze wil weten hoe dat op schoolniveau kan worden georganiseerd.

Uit de hoorzittingen maakt ze op dat de derde graad van het basisonderwijs zou moeten meegenomen worden in deze hervormingen. De zesjarige structuur van het basisonderwijs is blijkbaar ook niet ideaal. Welke concrete suggesties hebben de sprekers in dit verband?

Ze weet niet welke leeftijd volgens de ontwikkelingspsychologie de beste is om een keuze te maken. De vertegenwoordigers van St.A.M. geven echter zelf aan dat ze zich omwille van hun structuur beperken tot de eerste graad. Heeft men ooit overwogen om de middenschool uit te breiden tot een derde jaar?

De middenscholen passen goed binnen de filosofie van de eerste graad. Nochtans zijn ze geen groot succes geworden. Hoe kan men ervoor zorgen dat dit in de toekomst wel een succes wordt?

3.4. Tussenkost van mevrouw Kathleen Helsen

Mevrouw *Kathleen Helsen* heeft uit de tussenkost van professor Van Damme begrepen dat de problemen beginnen in het basisonderwijs. In zijn prioriteiten neemt hij echter alleen de verloning van de masters in het basisonderwijs op. Ze wil weten waarom hij geen prioriteit heeft gemaakt van de hervorming van het basisonderwijs.

Inzake de structuur van het secundair onderwijs heeft hij sterk benadrukt dat alle leerlingen de kans moeten krijgen om een brede algemene vorming te verwerven. Daarom zou er een aangepaste vorm van algemeen onderwijs moeten worden uitgewerkt voor minder sterke leerlingen. Is dat terug te vinden in het huidige 1B? Een brede algemene vorming voor alle leerlingen tot zestien jaar is niet hetzelfde als aso. Pas op de leeftijd van zestien jaar zou men een beroepskeuze moeten maken of een keuze die voorbereidt op een verdere studie. Vaak wordt echter opgemerkt dat het niet mogelijk is om in het secundair onderwijs een beroep aan te leren op twee jaar. Ze wil weten hoe hij daar tegenover staat.

Professor Van Damme is ook van oordeel dat men het aso voldoende interessant moet maken voor sterke leerlingen en voor de iets minder sterke leerlingen. Hoe moet men dat concreet aanpakken?

Ze heeft de indruk dat professor Van Damme ervoor pleit om in de eerste graad nog niet te starten met belangstellingsgebieden. De vertegenwoordigers van St.A.M. stellen echter voor om de leerlingen in de eerste graad te laten kiezen voor een aantal belangstellingsgebieden. Hoe staan zij tegenover een brede algemene vorming voor iedereen in de eerste graad, waarbij elke leerling werkt binnen zijn niveau en zijn mogelijkheden, maar waarbij

er niet zou worden gewerkt met belangstellingsgebieden waarvoor een keuze moet worden gemaakt?

3.5. *Tussenkoms*t van mevrouw Goedele Vermeiren

Mevrouw *Goedele Vermeiren* heeft begrepen dat het onderscheid tussen Moderne en Techniek volgens professor Van Damme kleiner moet worden. Heeft dit probleem niet vaak te maken met de infrastructuur? De vertegenwoordigers van St.A.M. pleiten ervoor om de A-stroom en de B-stroom onder te brengen in dezelfde school. Ouders en leerlingen kiezen echter in de mate van het mogelijke voor een school waar ze terecht kunnen voor de volle zes jaar van het secundair onderwijs.

Kan de hervorming van het secundair onderwijs volledig losgekoppeld worden van de werking van het basisonderwijs?

Professor Van Damme had het over aangepast algemeen onderwijs. Hoe moet men zich dat concreet voorstellen? Hij geeft een positieve connotatie aan de keuze voor een beroep. Hij vindt dat men daarvoor nog voldoende ruimte moet laten na een tweede graad. Men mag de leerlingen niet te vroeg verplichten tot een keuze. In dat geval zal de keuze niet worden ervaren als een watervaleffect.

3.6. *Tussenkoms*t van mevrouw Vera Celis

Mevrouw *Vera Celis* is het eens met de opmerking van professor Van Damme dat een aantal richtingen van het technisch onderwijs, bijvoorbeeld Techniek-Wetenschappen, sterk algemeen vormend zijn. Ze ziet niet in waarom de zwakkere aso-richtingen ook toegankelijk zouden moeten zijn voor sterkere leerlingen. Het hoger onderwijs klaagt nu al steen en been over het niveau van de jongeren die de studie aanvatten. Hoe kan men ervoor zorgen dat de jongeren die instromen in het hoger onderwijs, voldoende bekwaam zijn?

De vertegenwoordigers van St.A.M. stelden voor dat men in het eerste jaar zou kunnen kiezen voor drie belangstellingsgebieden van twee uur en in het tweede jaar voor twee belangstellingsgebieden van drie uur, waarvan een verdieping en een nieuw. Zo wordt het mogelijk dat er binnen eenzelfde belangstellingsgebied leerlingen zitten die de leerstof moeten uitdiepen, en andere voor wie alles nieuw is. Zij denkt dat de attestering aan het einde van de eerste graad dan wel een heel ingewikkelde zaak wordt.

3.7. *Tussenkoms*t van de heer Boudewijn Bouckaert

De heer *Boudewijn Bouckaert*, voorzitter, heeft uit de tussenkoms

t van professor Van Damme begrepen dat een grote heterogeniteit binnen de klas een bijkomende last legt op de leerkracht. Men dient de heterogeniteit dus te beperken tot wat de leerkrachten aankunnen. Dat thema werd hier ook al ter sprake gebracht door de zogenaamde conservatieven. Professor Van Damme pleit voor een gezamenlijke eerste en tweede graad. Hij gaat dus nog een stap verder dan de oriëntatienota van minister Smet. Zo wordt de heterogeniteit binnen de klassen wellicht nog versterkt.

Het onderscheid tussen arbeidsmarktrichtingen en doorstroomrichtingen zou geheel of gedeeltelijk moeten verdwijnen. In het middelbaar onderwijs zou men de leerlingen geleidelijk aan moeten toeleiden naar de keuze die ze moeten maken op achttienjarige leeftijd, namelijk of ze aan het werk willen gaan of verder studeren binnen het hoger onderwijs. Uit een onderzoek binnen de Rechtenfaculteit van de UGent is evenwel gebleken dat de slaagkansen van de studenten die afkomstig zijn uit het bso op 1 percent ligt. Hij vraagt zich af of het behouden van arbeidsmarktrichtingen en doorstroomrichtingen in dat verband geen goede zaak zou zijn.

4. Antwoorden van de sprekers en replieken

Professor *Jan Van Damme* beklemtoont dat hij de vragen over het kleuteronderwijs niet ten gronde zal kunnen beantwoorden. Hij is immers niet gespecialiseerd op dat vlak. Het SiBO-onderzoek volgt de kinderen vanaf de derde kleuterklas tot in het secundair onderwijs en misschien zelfs tot de leeftijd van vijftien jaar, zodat deze jongeren een PISA-test kunnen doen. Zo zou men ook een beter zicht kunnen krijgen op de betekenis van de PISA-test. In de derde kleuterklas kregen de onderzoekers de indruk dat de achterstand van sommige kinderen groter werd. In de kleuterklassen wordt er ervaringsgericht gewerkt. Het is vooral de bedoeling dat de kinderen zich goed voelen. Men gaat echter niet systematisch na waar de kinderen staan en of ze iets bijleren. Dat moet beter onderzocht worden. In het eerste leerjaar wordt de achterstand niet kleiner voor de Vlaamse kansarmen, maar wel voor de nieuwe Vlamingen van allochtone afkomst.

Vlaanderen neemt deel aan de PISA-tests. Er zijn echter ook internationale tests voor de lagere school. Hij heeft er bij de vorige minister op aangedrongen dat ook het lager onderwijs zou meedoen aan dergelijke tests, maar de minister is daar niet op ingegaan. Daarom heeft hij de deelname van Vlaamse scholen aan dat internationale onderzoek in 2006 zelf bekostigd. Dat onderzoek betrof de leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar. Daaruit blijkt dat Vlaanderen aan de top van de wereld staat voor de vijf percent zwakste scores. Er zijn echter twintig tot dertig landen met meer sterke presteerders. Echt dramatisch is dat niet, want de Vlaamse vijftienjarigen blijken aan de top te staan. Hij vindt dat men zou moeten nagaan of men erin slaagt om in de heterogene klassen van het vijfde en het zesde leerjaar, zo gedifferentieerd te werken dat zowel de sterke als de zwakke leerlingen er goed uitkomen. De leerkracht moet duidelijk maken wat hij aankan. Desnoods moet de school sterkere en minder sterke klassen maken. Men moet ook rekening houden met de sterkere leerlingen.

Het stoort hem al lang dat mensen die vier jaar bijkomende universitaire studies doen en in een lagere school gaan werken, uiteindelijk niet betaald worden als master. Hij vindt het belangrijk dat men de leerkrachten van de lagere scholen rekruteert uit de sterkere groepen. Dat is nu niet het geval. Hij heeft de indruk dat het programma van het vijfde en het zesde leerjaar van de lagere school voor sommige leerkrachten al vrij zwaar is. Sterke leerlingen hebben sterke leerkrachten nodig, ook in die betekenis. Voor sommige vakken zou men kunnen denken aan iets meer gespecialiseerde leerkrachten.

Het is niet zonder meer correct dat hij pleit voor een algemene eerste graad die hij zelfs nog zou doortrekken naar de tweede graad. In sommige landen, bijvoorbeeld in de Angelsaksische landen, bestaat er in het secundair onderwijs alleen algemeen onderwijs. Daar bestaat geen technisch of beroepsonderwijs in onze betekenis van het woord. Het gaat echter om aangepast onderwijs. In sommige landen gebeurt de differentiatie binnen de klas, bijvoorbeeld in de Scandinavische landen. In andere landen gebeurt de differentiatie tussen de klassen. Dan is er een sterke klas, een middelmatige en een zwakke. Bij ons wordt er in het eerste jaar van de eerste graad extra tijd uitgetrokken voor de hoofdvakken in de Moderne. De leerlingen van Techniek krijgen die kans echter niet. Als men de allochtonen verder wil brengen, zal men ook die leerlingen meer kansen moeten geven voor een inhaalbeweging voor de algemene vakken. Hij vraagt zich af of dat gebeurt in de St.A.M.-scholen.

Het gemeenschapsonderwijs is begonnen met middenscholen in de tijd van het vso, in de jaren 1970. Men is daar echter op teruggekomen. Binnen het traditioneel onderwijs was er een lagere en een hogere cyclus, die allebei drie jaar duurden. Heel wat scholen boden alleen een lagere cyclus aan. Het was een normale zaak dat men drie jaar algemeen onderwijs volgde en daarna koos voor een beroep. Het is echter niet zo gemakkelijk om een autonome middenschool van twee jaar op te zetten die aantrekkelijk is voor ouders. Twee jaar is nogal kort. Dat is het grootste probleem.

Sommige leerlingen zijn na de eerste graad toe aan een keuze. Men mag men niet tegenhouden. De grote meerderheid van de leerlingen is daar op de leeftijd van dertien, veertien jaar echter nog niet aan toe. Daarom moet er ook in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs aandacht zijn voor de belangstellingsgebieden van leerlingen. De overheid zegt al jaren dat ze de studiekeuze uitstelt, maar in de praktijk wordt de studiekeuze eigenlijk vervroegd. Na vier jaar aso kunnen de leerlingen die dat willen vaak niet meer overstappen naar bijvoorbeeld een richting elektromechanica. Wat is de goede leeftijd om een keuze te maken? De meeste studenten hoeven pas na het secundair onderwijs een keuze te maken. Voor sommige richtingen van het hoger onderwijs is het belangrijk dat men in de derde graad van het secundair onderwijs al voor een bepaalde studierichting kiest. Dat betekent echter niet dat deze jongeren aan het begin van de tweede graad al moeten kiezen voor een belangstellingsgebied. Het is net positief dat het secundair onderwijs een brede algemene vorming aanbiedt. Hij betreurt ook dat men een leerling die psychologie wil studeren moet afraden om te kiezen voor de richting Menswetenschappen. In die richting krijgt men immers onvoldoende bagage mee om te slagen aan de universiteit. Op elk niveau moeten de leerkrachten daarom met heterogene klassen leren werken. De klassen mogen echter niet heterogener zijn dan wat de leerkrachten aankunnen.

Mevrouw *Goedele Vermeiren* vraagt of de moeilijke overstap tussen aso en een sterke technische richting iets te maken heeft met de infrastructuur van scholen. Professor *Jan Van Damme* antwoordt dat de infrastructuur die nodig is voor een dergelijke tweede graad eigenlijk nog beperkt is. Voor een derde graad is er wel een gespecialiseerde infrastructuur nodig. De middenscholen zullen maar succes kennen als de scholengemeenschappen krachtiger worden. Dan kunnen de scholen beslissen om de hele tweede graad onder te brengen in de gebouwen van de technische scholen. Na de tweede graad moet er ook nog gekozen worden. Dan moet de leerling misschien weer naar een ander gebouw.

Op de vraag van mevrouw *Vanderpoorten* over het verschil tussen de middenscholen van het gemeenschapsonderwijs en die van het vrij onderwijs, antwoordt de heer *Ludo de Caluwé* dat hij niet op de hoogte is van de interne zaken van het gemeenschapsonderwijs. In Antwerpen is er wel een goede netoverschrijdende samenwerking. Misschien zijn de scholen van het gemeenschapsonderwijs of van het stedelijk onderwijs beter ingebed in een overkoepelende structuur. Bij St.A.M. is dat niet het geval. Een van de redenen van het succes van St.A.M. is de kritisch-loyale houding tegenover de eigen koepel. Het is hem niet duidelijk waarom men op veel plaatsen gestopt is met de middenscholen. Misschien waren de leerkrachten en de scholen onvoldoende voorbereid. Het vrij onderwijs heeft gekozen voor de geleidelijkheid. De typestrijd heeft zware gevolgen gehad. St.A.M. heeft gekozen voor een verdieping van de visie. Op basis van de vier basisprincipes in de tekst werd nagegaan voor welke soort van comprehensief onderwijs men koos. Sommige middenscholen zijn echt wel een succes geworden. Er wordt ernstig werk gemaakt van differentiëring. Dat is een groeiproces. De scholen steunen mekaar daarin.

Op de vraag waarom de middenscholen niet overal een succes zijn geworden, antwoordt de heer *Walter Van Dam* met een verwijzing naar de typestrijd. Binnen het eenheidstype dat in 1989 als compromis uit de bus is gekomen blijven er in de eerste graad heel wat varianten mogelijk. Dan komt men snel weer terecht bij de traditionele richtingen. Binnen die structuur hebben de middenscholen wel (beperkter) kansen om hun eigen model waar te maken maar moeten zij vaak ook opboksen tegen gewoonten die gemakshalve niet in vraag worden gesteld. In 1994 heeft hijzelf de kans gehad om een heel nieuwe middenschool op te starten. In dergelijke gevallen komt het erop aan dat men de eigen visie durft uit te dragen en dat men rekening houdt met opportuniteiten die de context biedt en zich evenmin laat intimideren. Zijn middenschool is bijvoorbeeld gelegen naast de scholen die de vaandeldrager waren van het traditioneel onderwijs en heeft ouders vanuit de praktijk en de werking kunnen overtuigen van haar effectiviteit. Vooroordelen weerleggen is steeds moeilijk maar niet onmogelijk.

De voorwaarden om een eerste graad te doen slagen werden in de uiteenzetting al aangeraakt. De regelgeving moet meer afstemming en gelijkwaardigheid tussen eerste graden stimuleren en soms opleggen. Als men de scholen de vrijheid geeft om het differentiatiepakket naar eigen goeddunken in te vullen, dan zal er niet veel veranderen. St.A.M. pleit voor een gemeenschappelijke basisvorming en belangstellingsgebieden in afzonderlijke keuzepakketten. Men kan eraan denken om scholen op te leggen om een A- en een B-stroom te organiseren in de eerste graad. Men zou de scholen ook kunnen opleggen om alle belangstellingsgebieden te organiseren in de eerste graad. Dat heeft natuurlijk consequenties voor de infrastructuur en voor de organisatie. Dat hoeft echter niet onoverkomelijk te zijn als men werkt met goed functionerende scholengemeenschappen. Dat is vandaag een van de problemen. Het belang van de individuele scholen weegt nog zwaar door.

De heer *Ludo de Caluwé* voegt daaraan toe dat het in zijn geval ging om het ombouwen van een vso-school naar een comprehensief onderwijs van de inhoudelijk sterkere soort. Het is soms moeilijker om de oude gewaden af te leggen dan om tabula rasa te maken. Het weerwerk dat hij gekregen heeft, was een stimulans om te werken aan een verfijning in visieontwikkeling. Veel inrichtende machten zijn bang dat de St.A.M.-scholen kunnen leiden tot nivellering en daardoor tot een vermindering van de leerlingenaantallen. Daardoor krijgen directies niet de vrijheid om middenscholen uit te bouwen. Sommigen wilden ook te snel scoren. Er is nog veel werk aan de winkel, onder meer inzake de verfijning van de kwalitatieve differentiatie, de groepering en de studieloopbaanbegeleiding. Dat is een groeiproces. De verschillende St.A.M.-scholen proberen elkaar te ondersteunen. De heer Robert Voorhamme heeft eerder al interesse getoond met de bedoeling een nauwere samenwerking te realiseren tussen het stedelijk onderwijs en St.A.M. St.A.M. houdt de boot echter een beetje af omdat dit kwantitatief moeilijk hanteerbaar is. Het werk voor St.A.M. komt trouwens nog bovenop het gewone werk voor de school. De leden van St.A.M. zijn sterk gewortelde verdedigers van dit gedachtegoed.

De term ‘belangstellingsgebied’ is goed, maar men mag niet de indruk wekken dat men meteen opgesloten wordt in een territorium waar men niet meer uitraakt. Op dit ogenblik wordt binnen de St.A.M.-scholen al geëxperimenteerd met het organiseren van drie keuzepakketten van twee uur in het eerste jaar en twee keuzepakketten van drie uur in het tweede jaar. In zijn school is het gemeenschappelijke pakket opgetrokken naar 29 uur. Iedereen krijgt een extra uur wiskunde en Nederlands. Die tijd wordt gebruikt voor het optrekken van de zwakkere leerlingen en voor verdieping voor de sterkere leerlingen, binnen dezelfde klas. Er zijn dertien heterogeen samengestelde klasgroepen. Op het ogenblik dat de proeftrajecten doorgaan, zwermen de leerlingen uit in clusters. Daarna komen ze terug naar hun basisklas. Dit model functioneert in heel wat scholen. De proefkeuzes worden in het tweede jaar omgezet in opties. Na het tweede jaar adviseert men een definitieve keuze. Dit systeem werkt. De heer *Walter Van Dam* vult aan dat men soms zegt dat belangstellingsgebieden geen pretpakketten mogen zijn. Dat getuigt van een negatieve visie op de leerlingen. Op de vorming die men krijgt binnen de belangstellingsgebieden wordt men immers ook geëvalueerd. Aldus krijgt men meer zicht op de stappen die men in functie van belangstelling of mogelijkheden beter wel of niet zet. De attestering zou alleen mogen gebaseerd zijn op de basisvorming. Dat is ook vandaag al het geval. Een belangstellingsgebied moet voldoende breed georganiseerd worden. Alle mogelijke niveaus van abstractie en toepasbaarheid moeten daarin zitten. Inzake attestering vult de heer *Ludo de Caluwé* aan dat er binnen zijn school aan de leerkrachten van de keuzevakken gevraagd wordt om te observeren of het kind in kwestie geschikt is en belangstelling heeft om door te schuiven naar een groter keuzepakket binnen die richting in het tweede jaar. Dat komt ook aan bod binnen de delibererende klassenraden.

De heer *Walter Van Dam* vervolgt dat er inzake de gradenstructuur verschillende modellen circuleren. Er is de 3-maal-4-structuur, die men niet kan waarmaken omwille van

infrastructurele problemen. Daarnaast is er ook de structuur van 6+3+3-structuur en de 6+2+2+2-structuur. De continuïteit tussen de graden moet bevorderd worden, welk model men ook kiest. Ook hier liggen er uitdagingen voor goed functionerende scholengemeenschappen.

St.A.M. betwist niet dat studierichtingen in de derde graad overwegend doorstromings- of arbeidsmarktgericht zijn. Het is vooral belangrijk dat men in de voorstelling van de structuur niet dat ordeningskader creëert. Een leerling die bijvoorbeeld heeft vastgesteld dat hij belangstelling heeft voor wetenschappen, kan vervolgens nagaan welke studierichting het best bij hem past. Die keuze is gebaseerd op het profiel van die studierichting. Ook de vervolgwegen maken deel uit van dat profiel. Men mag dat echter niet a priori ordenen zoals men nu doet met aso, tso en bso.

Mevrouw *Goedele Vermeiren* had gevraagd of de keuze van ouders voor een school waar kinderen gedurende zes jaar terecht kunnen ook te maken heeft met infrastructuur. De heer *Ludo de Caluwé* bevestigt dat dat het geval is. Sommige leerlingen kiezen van meetaf aan bewust voor een technische opleiding. Dat is geen probleem, maar het is wel belangrijk dat de keuze niet gebeurt vanuit de sociale context. De groeimogelijkheden van de kinderen moeten gevrijwaard blijven. Er is duidelijk ook belangstelling voor een B-stroom die niet gesegregeerd wordt van de A-stroom. Men kiest dan ook voor het schoolproject. Voor leerlingen die zwak theoretisch begaafd zijn en die liever hun handen gebruiken, is het niet altijd een goede oplossing om een technische school te kiezen. Men kan bijvoorbeeld kiezen voor een nijverheidstechnische school, terwijl hotel en voeding voor die leerling een betere keuze was geweest. In die zin kiest men soms voor de middenschool. Het zou goed zijn als men, na de kennismaking met de polyvalente beroepenvelden, op een meer gemotiveerde manier zou kunnen doorstromen naar het beroepsonderwijs.

Op de vraag of de hervorming van het secundair onderwijs kan worden losgekoppeld van een hervorming van het basisonderwijs, antwoordt de heer *Ludo de Caluwé* dat het basisonderwijs de voorbije tien jaar hard heeft gewerkt aan de differentiëring. In de praktijk zijn de leerlingen de hele week bezig met allerlei vormen van differentiëring en variatie in werkvormen, onder meer hoekenwerk en contractwerk. Differentiatie zal nodig blijven, ook in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. Homogene klasgroepen bestaan eigenlijk niet. Zelfs binnen een homogene klasgroep bestaan verbazingwekkend grote verschillen. Sommige kinderen zijn sterk voor alle vakken, maar sommige zijn sterk in wiskunde en zwak in talen of andersom. Sommige kinderen zijn cognitief sterk, maar doen het niet zo goed voor artistieke vakken of voor handvaardigheid. Als men de gelijkwaardigheid van de vakken vooropstelt, wordt het duidelijk dat homogene klassen moeilijk te realiseren zijn. Men zou misschien gedifferentieerd homogeen kunnen groeperen naargelang bepaalde deelfacetten van leerlingen. Binnen de organisatie van een school is dat echter niet zo eenvoudig. Daarom kiest St.A.M. voor het behoud van de heterogeniteit die ook in de lagere school bestaat. Daarbij moet verder werk worden gemaakt van interne differentiatie. Sterke leerlingen mogen gedispenseerd worden en naar een open leercentrum gaan waar ze eigen leertaken krijgen. Daarin gelooft hij meer dan in het realiseren van homogene klassen.

St.A.M. opteert niet voor de 3-maal-4-structuur. Dat is niet realistisch, ook niet vanuit de bestaande traditie. St.A.M. is geen voorstander van revoluties. St.A.M. zou graag nog meer samenwerken met het basisonderwijs. Die samenwerking is echter niet gemakkelijk te realiseren. De 320 leerlingen van het eerste jaar van zijn school zijn bijvoorbeeld afkomstig uit 72 verschillende lagere scholen. Uit de diversiteit van die scholen kan de middenschool veel leren. Het secundair onderwijs zou samen met het basisonderwijs trajecten voor leerlingen kunnen uitwerken die al een aanvang nemen in het basisonderwijs.

Mevrouw *Marleen Vanderpoorten* wil graag nog een reactie van professor Van Damme over de middenscholen van het gemeenschapsonderwijs. De masters in het basisonderwijs

worden inderdaad niet betaald volgens hun diploma. Het is ook mogelijk om bachelors uit de lerarenopleiding secundair onderwijs in te schakelen in het basisonderwijs. Die worden even veel betaald. Dat gebeurt echter heel weinig. Misschien kan dat een eerste stap zijn om een grotere mobiliteit te creëren. Professor *Jan Van Damme* antwoordt dat het gemeenschapsonderwijs inderdaad begonnen is met middenscholen, maar dat men daar uit concurrentieoverwegingen vanaf gestapt is. Ouders kiezen immers niet graag voor een tweejarige school. Hij heeft geen probleem met het inschakelen van regenten in de derde graad van het lager onderwijs. Hij meent dat men in Vlaanderen nog niet klaar is voor het uitwerken van een masteropleiding voor de leerkracht basisonderwijs. Er gebeurt immers nauwelijks didactisch onderzoek. De overheid meent dat zulks een taak is van de netten. Eerst moet men dus uitmaken wat goed leesonderwijs of goed rekenonderwijs is. Daarop moet de masteropleiding worden gebaseerd. Dat is een werk van dertig jaar. Elke school kan haar leerlingen laten deelnemen aan de SiBO-toetsen. De resultaten worden gecorrigeerd voor de instroom. Men kan ook nagaan of de resultaten verbeteren na een bepaalde vernieuwing. Hij meent dat in elke lagere school een onderzoeker aanwezig zou moeten zijn om met die gegevens te werken. Dat zal niet lukken zonder masters.

De heer *Ludo de Caluwé* is het daarmee eens. Dat betekent niet dat alle leerkrachten van het basisonderwijs masters moeten zijn. Dat zou leiden tot een uitholling van de lerarenopleiding. De scholen moeten die competenties echter in huis halen om bepaalde veranderingen in de praktijk te kunnen realiseren. Dat moet ook als zodanig gehonoreerd worden.

Mevrouw *Sabine Poleyn* zegt dat de parlementsleden er zich van bewust zijn dat te weinig jongeren kiezen voor technische en wetenschappelijke richtingen. Op dit ogenblik maakt techniek al deel uit van de basisvorming in de eerste graad. Zou het een goed idee zijn om iedere school ook te verplichten om techniek aan te bieden als keuzevak in de eerste graad? De heer *Walter Van Dam* antwoordt dat het goed zou zijn als de scholen tijdens de eerste fase van de hervorming vier belangstellingsgebieden aanbieden. Na een zekere tijd zouden de scholen alle zes de belangstellingsgebieden moeten aanbieden. Het vak techniek binnen de basisvorming evolueert de laatste tijd in de goede richting. Men moet dat echter nog eens grondig opnieuw bekijken.

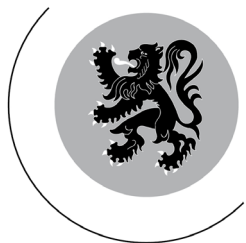
Professor *Jan Van Damme* vult aan dat hij een voorstander van het introduceren van techniek in de tweede graad van het aso, waar die dimensie nu ontbreekt. Als daaraan verholpen wordt, kunnen de leerlingen ervoor kiezen om in de derde graad door te gaan in die richting. Leerlingen van de eerste graad weten nog niet zoveel over wetenschappen en het is niet evident om wetenschappen toe te passen die men nog niet kent.

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
kso	kunstsecundair onderwijs
PISA	Programme for International Student Assessment
SiBO	studieloopbanen in het basisonderwijs
St.A.M.	Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen
tso	technisch secundair onderwijs
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad
vso	vernieuwd secundair onderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs



Vlaams
Parlement

stuk **1306** (2011-2012) – Nr. 7
ingediend op 8 februari 2012 (2011-2012)

Hoorzittingen

over de hervorming van het secundair onderwijs.
Samenvatting

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

Stukken in het dossier:

1306 (2011-2012) – Nr. 1 t.e.m. 6: Verslagen over hoorzittingen

Hervorming van het secundair onderwijs
Samenvatting van de hoorzittingen
van de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen
Najaar 2011

Inhoudstafel

Inhoud

Inhoudstafel	4
Experts en getuigen.....	6
1 Overzicht van voorstellen.....	7
1.1 Uitgangspunten	7
1.2 Voorstellen commissie Monard	7
1.2.1 Krijtlijnen	8
1.2.2 Architectuur	9
1.2.3 Lerarenloopbaan	11
1.2.4 Bijkomende voorwaarden	11
1.3 Oriënteringsnota Minister Smet	13
1.3.1 Verbeterpunten.....	13
1.3.2 Nieuwe inzichten.....	13
1.3.3 Hervorming.....	13
1.3.4 Structuur.....	15
2 Kritische bedenkingen en standpunten van experts hoorzittingen	18
2.1 Vlaanderen in internationaal perspectief	18
2.1.1 Kenmerken van het Vlaamse onderwijs.....	18
2.1.2 Internationale tendensen.....	18
2.1.3 Landenvergelijking	20
2.2 Standpunt van Vlaamse Onderwijsraad.....	21
2.2.1 Toetsstenen	21
2.2.2 Competenties	22
2.2.3 Attestering.....	22
2.2.4 D- en A-stroom	23
2.3 Lessen uit het VSO.....	24
2.4 Schoolloopbaan.....	27
2.4.1 Effecten op gelijke kansen.....	27
2.4.2 Effecten op keuzes	29
2.5 Didactiek en Curriculum.....	32
2.5.1 Behoud traditie	32

2.5.2	Naar excellentie.....	32
2.5.3	Homogene of heterogene klasgroepen?.....	34
2.6	Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt	36
2.6.1	De visie van de VDAB.....	36
2.6.2	De visie van de hogeschool	37
2.7	Lerarenopleiding	39
2.7.1	School of Education	39
2.7.2	Een nieuwe leraar?.....	40
2.8	Studieaanbod en differentiatie	42
2.8.1	Differentiatie	42
2.8.2	Leeftijd voor studiekeuze	43
2.8.3	Brede middenschool	44
	Lijst van termen en afkortingen	45

Experts en getuigen

De commissie Onderwijs en Gelijke Kansen van het Vlaamse Parlement organiseerde in de periode september-november 2011 een reeks hoorzitting over de hervormingen van het secundair onderwijs. Daar gaven volgende experts en getuigen hun visie:

- Antonia Aelterman, vakgroep Onderwijskunde, faculteit Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent
- Ludo De Caluwé, voorzitter Stuurgroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.)
- Armand De Lepeleire, directeur Scheppersinstituut, Wetteren
- Mia Douterlungne, administrateur-generaal van de Vlaamse Onderwijsraad
- Raf Feys, O-ZON – Onderwijs zonder ONtscholing
- Bregt Henkens, Academisch Vormingsinstituut voor Leraren, K.U.Leuven
- Ferre Laevers, Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs, K.U.Leuven
- Fons Leroy, VDAB
- Ilse Laurijssen, vakgroep sociologie Vrije Universiteit Brussel en onderzoeksgroep TOR
- John Maes, voorzitter van de werkgroep hervorming secundair onderwijs, School of Education, Associatie K.U.Leuven
- Georges Monard, voorzitter van de commissie Monard, ere-kabinetschef van minister van Onderwijs Daniël Coens en ere-secretaris-generaal van het departement Onderwijs
- Erik Peeters, hoofd van de dienst Onderwijsondersteuning en -ontwikkeling, KAHO Sint-Lieven Gent
- Bram Spruyt, vakgroep sociologie Vrije Universiteit Brussel en onderzoeksgroep TOR
- Roger Standaert, ere-directeur van de dienst Curriculum op het departement Onderwijs en hoogleraar vergelijkende pedagogiek aan de Universiteit Gent
- Piet Van Avermaet, faculteit Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent
- Walter Van Dam, ondervoorzitter Stuurgroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.)
- Jan Van Damme, faculteit Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven
- Mieke Van Houtte, faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen, Universiteit Gent
- Dorien Van Rooy, stafmedewerker School of Education, Associatie K.U.Leuven

1 Overzicht van voorstellen

1.1 Uitgangspunten

Internationale en eigen evaluaties tonen aan dat het secundair onderwijs in Vlaanderen een aantal sterke troeven kan uitspelen:

- degelijke kennisoverdracht
- brede algemene vorming
- voorbereiding op hoger onderwijs of arbeidsmarkt
- gemotiveerde leraren
- leerplicht tot 18 jaar.

Toch vragen een aantal knelpunten de aandacht van de wetgever. De voorbije jaren wezen verschillende partijen erop dat het belangrijk is om een aantal aspecten bij te sturen. Wil het Vlaams onderwijs naar de toekomst zijn uitstekende reputatie behouden, moet het onderwijsveld hieraan verhelpen.

De belangrijkste aandachtspunten zijn:

- de sociale stratificatie van de schoolkeuze aanpakken;
- het beste uit iedere leerling halen;
- meer leerlingen laten doorstromen naar beroeps- en technische vorming;
- schoolse vertraging en ongekwalificeerde uitstroom verminderen;
- de studie- en schoolmotivatie van leerlingen opkrikken;
- meer aandacht schenken aan school-, leer- en taalachterstand;
- het studieaanbod transparanter en rationeler maken;
- leerlingen nog beter voorbereiden op de arbeidsmarkt en het hoger onderwijs;
- een vlottere overgang tussen basis- en secundair onderwijs realiseren;
- zorgen voor een betere opvang van de heterogene schoolbevolking.

1.2 Voorstellen commissie Monard

Voormalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke riep een commissie in het leven met de opdracht een toekomstvisie voor een eigentijds secundair onderwijs uit te tekenen. Deze commissie – gekend als de commissie Monard – diende op 20 april 2009 haar voorstellen in met de nota ‘Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs’¹.

Georges Monard bevestigde in de hoorzitting dat de kwaliteit van ons onderwijs het vertrekpunt is van de analyse door de commissie. “Het vertrouwen van de Vlamingen in hun onderwijs is goed, zo ook de waardering van de arbeidsmarkt. In het buitenland beschouwt men onze goed opgeleide arbeidskrachten als een van onze economische troeven.” Hij voegt eraan toe: “Ons huidig onderwijs is uitstekend voor de sterke leerlingen en bij de middenmoot voor de zwakkere leerlingen. Een hervorming heeft slechts kans op slagen indien ze evenwichtig is, de kansen van de zwakkere leerlingen substantieel verhoogt en tegelijkertijd uitdagend en ambitieus onderwijs blijft aanbieden aan de sterkere leerlingen.”

¹ Volledige nota: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/bijlagen/0424-visienota-SO.pdf>

1.2.1 Krijtlijnen²

De voorstellen willen beantwoorden aan de dubbele doelstelling van het secundair onderwijs. Jongeren:

- begeleiden bij hun persoonlijkheidsontwikkeling: waarden bijbrengen en inzichten, vaardigheden en attitudes laten verwerven die nodig zijn om te participeren aan de samenleving;
- specifieke kennis, vaardigheden en attitudes verwerven om door te stromen naar hoger onderwijs, of om met een relevante beroepskwalificatie de arbeidsmarkt te betreden.

De commissie liet zich bij haar keuzes sturen door een aantal uitgangspunten:

- Kwaliteit staat voorop.
- Iedere leerling heeft recht op kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs.
- *Alle* leerlingen krijgen een brede algemene vorming.
- Meer activerend onderwijs en competentiegericht leren via projectmatig en vakdoorbrekend werken en werkplekleren krijgt de voorkeur.
- De indeling van het secundair onderwijs gebeurt op basis van brede belangstellingsgebieden (pakketten binnen één interesseveld met verschillende studierichtingen).
- De keuzebekwaamheid van leerlingen moet toenemen, onder meer via kennismaking met verschillende belangstellingsgebieden vóór ze een definitieve keuze maken. Het kan niet langer dat in een technologische samenleving technische opleidingen als ‘tweede keuze’ worden ervaren.
- Meer differentiatie en mediëring speelt in op de heterogeniteit van de leerlingen, en leidt tot vermindering van zittenblijven en watervalstelsel.
- De niveaus basis- en secundair onderwijs moeten vlotter en naadlozer op elkaar inspelen.
- Het lerarenberoep moet aantrekkelijk blijven.
- De onderwijsvernieuwing kan alleen slagen met sterke scholen en lerarenteams.

Bij de hervorming wil de commissie Monard uitdrukkelijk een aantal sterke punten behouden en versterken:

- de hoge scalarisatiegraad in Vlaanderen;
- de sterke resultaten van Vlaamse leerlingen (bijv. in internationale onderzoeken zoals PISA);
- de zorg voor en begeleiding van leerlingen met moeilijkheden;
- de evenwichtige en brede vorming;
- het evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie;
- de grote inzet van schoolteams;
- de ruime personeelsomkadering.

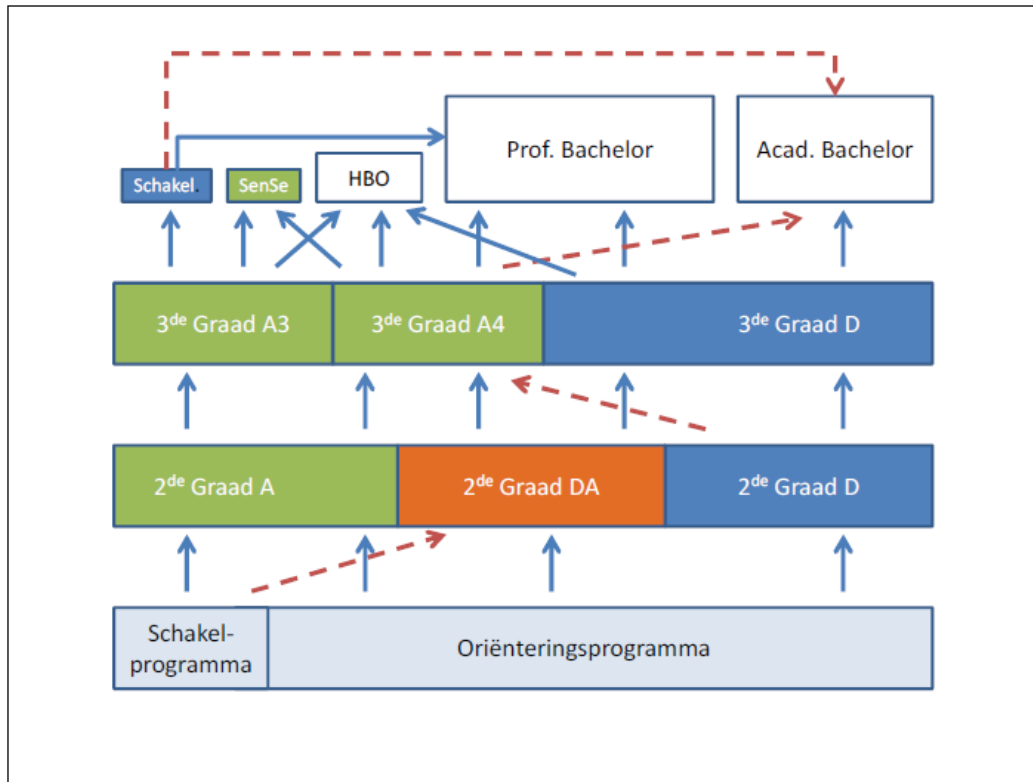
Tegelijk wil ze een aantal verbeterpunten aanpakken:

- de grote kloof tussen prestaties van sterke en zwakke leerlingen;
- de schoolmoeheid – maar daarom niet de leermoeheid – bij een te groot aantal leerlingen;
- de aanzienlijke schoolse vertraging;
- de overvloed aan studierichtingen, vooral in de tweede en derde graad;
- de versterking van de sociale ongelijkheid;
- de problemen bij doorstroming naar hoger onderwijs (70% begint eraan, maar daarvan slaagt slechts twee derde) en naar de arbeidsmarkt (niet de juiste competenties);

² Verslag van uiteenzetting Georges Monard: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-1.pdf>

- te zwakke effecten op het vlak van creativiteitsontwikkeling, ondernemingszin en communicatieve vaardigheden;
- te beperkt beleidsvoerend vermogen in veel scholen.

1.2.2 Architectuur



Legende: A = arbeidsgericht, D = doorstroming, HBO = hoger beroepsonderwijs, SenSe = (voortgezet) secundair onderwijs na secundair onderwijs

1.2.2.1 De grote lijnen van het voorstel

- 1 De gefaseerde structuur met eerste, tweede en derde graad blijft behouden.
- 2 Een indeling op basis van brede belangstellingsvelden vervangt de opsplitsing in de onderwijsvormen aso, tso, kso en bso.
- 3 Het oriënterend karakter van de eerste graad wordt versterkt: leerlingen maken er kennis met verschillende belangstellingsgebieden vóór ze beslissende studiekeuzes maken.
- 4 De bestaande B-stroom wordt omgevormd tot 'schakelprogramma' om de functionele taal- en rekenvaardigheid bij te sturen als voorbereiding op doorstroming naar de A-stroom.
- 5 Elk vak telt minstens twee lessen. Het aantal verschillende leraren in de eerste graad neemt af door samenvoeging van vakken en verbreding van de onderwijsbevoegdheid.

- 6 In de tweede graad zijn er minder studierichtingen. Vanaf de tweede graad geeft de commissie de voorkeur aan doorlopende leerlijnen over de vier laatste jaren, met opsplitsing in doorstroom- en arbeidsmarktgerichte kwalificatie.
- 7 In de tweede graad komt er een tussenvorm voor leerlingen die de keuze tussen doorstroom- of arbeidsmarktgerichte studierichting nog niet maakten.
- 8 Voor de tweede en derde graad zijn er eindtermen en leerdoelen op twee beheersingsniveaus.
- 9 Van bij de start zijn er keuzeactiviteiten die geen uitbreiding zijn van bestaande vakken en niet bepalend zijn voor verdere studiekeuzes.
- 10 Versterking van algemene vorming met Nederlands, wiskunde en vreemde talen als hoofdbestanddelen. Er is extra aandacht voor kunst en cultuur, maatschappij, economie en techniek.
- 11 Structurele invoering van differentiatie en (re)mediëring met bruggen en overgangstrajecten voor wie een verkeerde keuze heeft gemaakt.

In zijn toelichting benadrukte Georges Monard dat de overheid voorzichtig tewerk moet gaan: "Mensen houden niet zo van verandering en zeker niet van totale verandering, want dan heeft men geen houvast meer. Het ergste is een gebrek aan continuïteit."

1.2.2.2 Specifieke aandachtspunten per graad

1 Eerste graad

- Via een breed gamma aan leeractiviteiten, vaardigheden en inhouden gaan leerlingen op zoek naar waar ze goed in zijn. Op basis daarvan maken ze samen met hun ouders keuzes.
- Er is een geleidelijke(r) overgang nodig tussen de leerlinggerichtheid van de basisschool en de vakgerichtheid van het secundair onderwijs.
- De leerlingen maken in het eerste jaar kennis met vier belangstellingsgebieden (eventueel één meer intensief). In het tweede jaar kiezen ze voor twee. Voor het keuzegedeelte zijn er geen eindtermen of ontwikkelingsdoelen.
- In het schakelprogramma komen leerlingen terecht die zonder getuigschrift uit het basisonderwijs doorstromen, die uit het buitengewoon lager onderwijs komen of kampen met aanslepende moeilijke thuissituaties of een povere sociale achtergrond.
- De basisvorming telt 18 uren met minstens 6 uur taal en rekenen – waarvan twee uren als individuele (re)mediëring – en drie uur lichamelijke opvoeding. Daarnaast zijn er 12 uren voor optievakken.

2 Tweede graad

- De tweede graad is het scharniermoment waar de meeste leerlingen al een doordachte keuze hebben gemaakt en aan een consequent vierjarig leertraject beginnen.
- Voor de D-stroom omvat het programma 20 tot 22 uur basisvorming (met eindtermen per graad), 8 tot 10 uur optievakken in een of twee belangstellingsgebieden (met eindtermen voor het einde van de derde graad) en 2 tot 6 uur keuzevakken.
- In de A-stroom zijn er 14 uur basisvorming (met eindtermen), 16 tot 18 uur optievakken in één studiegebied (zonder specifieke eindtermen, maar procedures van het decreet Vlaamse kwalificatiestructuur of VKS) en 2 tot 4 uur keuzevakken.
- De DA-stroom in de tweede graad is een tussenvorm voor leerlingen die nog geen keuze hebben gemaakt tussen arbeidsgerichte vorming of doorstroming.

3 Derde graad

- Leerlingen in de D-stroom verdiepen zich in de gekozen studierichting als voorbereiding op hoger onderwijs. Leerlingen uit de DA-stroom maken nu een keuze.

- Voor de D-stroom omvat het programma 18 tot 22 uur basisvorming, 10 uur optievakken in een of twee belangstellingsgebieden en 2 tot 4 uur keuzevakken.
- Alle leerlingen in de D-stroom maken een omvattende eindproef die een synthese inhoudt van de gehele vorming en nadrukkelijk verbanden legt tussen de vakken.
- In de A-stroom zijn er studiegebieden die leiden tot niveau 3 en andere tot niveau 4 van de VKS.

In zijn getuigenis voor de commissie zette Georges Monard wel nieuwe vraagtekens bij de opdeling in 'doorstroming' en 'arbeidsgericht' – D- en A-stroom: "Het gevaar bestaat dat de indeling in onderwijsvormen terugkomt onder andere benamingen, met de indeling arbeidsmarkt- en doorstromingsgericht, waarbij elke studierichting het ene of het andere moet zijn. Dat heb ik tijdens de debatten ingezien. Dan krijg je inderdaad een nieuwe tweedeling. Je moet eerder gaan naar richtingen die wat meer theoretisch of wat meer praktijkgericht zijn."

1.2.3 Lerarenloopbaan

De commissie Monard stelt dat er geen kwaliteitsvol onderwijs mogelijk is zonder competente en gemotiveerde leraren ('leraren' als algemene term voor al wie op school pedagogisch bezig is).

Het beleid moet een aantal stappen zetten:

- Het lerarenberoep attractief houden door de interessante werk- en arbeidsvoorwaarden te behouden.
- De retentie verhogen door goede opvang en coaching van jonge en interim leraren, met als mogelijke piste een nieuwe versie van de 'vervangingspool'.
- Zij-instromers aantrekken met betere verrekening van elders verworven anciënniteit. Ook deeltijdse instroom of aanstelling voor beperkte periodes mogelijk maken.
- Een interessant loopbaanperspectief bieden door een verbreding van het activiteitspectrum en meer wisseling tussen les- en instellingsgebonden taken. De introductie van de functie van 'senior leraar'.
- Als integraal onderdeel van het kwaliteitsbeleid de ontwikkeling van een professioneel personeelsbeleid en een volwaardige invulling van het werkgeverschap van schoolbesturen stimuleren.
- Flexibelere toepassing van de onderwijsbevoegdheden mogelijk maken door een lossere band tussen het diploma van de leraar en de vakken die hij geeft, en valorisatie van bijscholing en zelfstudie.
- De mobiliteit van leraren tussen scholen bevorderen.
- Incentives voor wie met moeilijke doelgroepen werkt, moeten ervoor zorgen dat uitstekende leraren les geven aan de zwakste en de moeilijkste leerlingen.
- Actieve participatie van leraren en andere leden van de schoolteams in het schoolbeleid organiseren.
- De lerarenopleiding en -nascholing afstemmen op de doelstellingen en onderliggende visie van de vernieuwde architectuur van het secundair onderwijs. Leraren opleiden tot werkvormen zoals AVC-leren (activerend, vakdoorbrekend, competentiegericht), binnenklasdifferentiatie, en remediëring, én aangepaste eindtermen en leerplannen opstellen. Daarbij moet speciale aandacht gaan naar de nieuwe invulling van de taak van de leraar in de eerste graad.

1.2.4 Bijkomende voorwaarden

- **Sterke scholen** met een degelijk bestuur en onderwijskundig leiderschap, een functionele organisatie, een helder en breed onderwijsaanbod en voldoende autonomie.

De overheid moet scholen voldoende middelen geven om een degelijk beleid te voeren en een degelijke en veilige infrastructuur (inclusief uitrusting en leermiddelen) uit te bouwen. Scholen moeten ingebed zijn in functionele scholengemeenschappen met een rationeel onderwijsaanbod.

- **Vlotte overgangen** met andere onderwijsniveaus en naar de arbeidsmarkt.
Scholen moeten de leerlingen doorheen hun onderwijstraject volgen met leerlingvolgsystemen die basis- en secundair onderwijs overspannen, met leerlingportfolio's en een persoonlijk ontwikkelingsplan voor bepaalde leerlingen (zoals instromers uit het buitenland, leerlingen die leerachterstand hebben, langdurig ziek zijn of van studierichting veranderen).
Voor een soepele overgang tussen basis- en secundair onderwijs moet het aantal leerlingen dat met leerachterstand of vertraging doorstroomt, dalen. De basisschool moet starten met de ontwikkeling van de keuzebekwaamheid bij leerlingen.
Instellingen voor hoger onderwijs moeten de zekerheid hebben dat wie een bepaalde studierichting in het secundair onderwijs volgde, effectief een aantal competenties heeft verworven. Zelf moeten ze duidelijk maken welke studierichtingen en vakken op welk beheersingsniveau nodig zijn om bepaalde studies te volgen.
- Soepele **overgang** naar de **arbeidsmarkt**
Het decreet over de Vlaamse kwalificatiestructuur biedt daarvoor bruikbare beroepscompetentieprofielen. Leraren moeten zich via stages, nascholing of tijdelijke detachering op de hoogte houden van de evoluties op de arbeidsmarkt.

1.3 Oriënteringsnota Minister Smet

In september 2010 publiceerde Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, zijn visie in 'Mensen doen schitteren. Eerste oriënteringsnota hervorming secundair onderwijs'³. Deze nota vertrekt van de analyse van de commissie Monard en bouwt erop verder.

In deze werknota gaan we niet opnieuw in op de inhoudelijke hoofdlijnen die de minister overneemt van de nota van de commissie Monard (zijn herformulering kunt u nalezen in de volledige nota). We vatten hier alleen de principes en inzichten samen die hij aan de nota toevoegt. Daarna volgen het overzicht van de structurele vertaling ervan zoals minister Smet die voorstelt.

1.3.1 Verbeterpunten

Aan de knelpunten die de commissie Monard opsomt, voegt minister Smet er nog enkele toe:

- De PISA-onderzoeken tonen aan dat in Vlaanderen de verschillen tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen de grootste zijn van Europa.
- Onderzoek toont aan dat de overgang van de eerste naar de tweede graad een kritisch moment is, zowel op het vlak van welbevinden als van leerprestaties.
- Het aantal meldingen van problematische afwezigheden stijgt jaar na jaar en bedraagt nu 1% van de schoolbevolking.
- Al vroeg in de onderwijsloopbaan duikt het fenomeen van zittenblijven op: 4% doet de derde kleuterklas over, 7% het eerste en nog eens 4% het tweede leerjaar lager onderwijs. In het secundair onderwijs heeft 20% van de leerlingen in de eerste en 35% in de derde graad leervertraging opgelopen – in het bso zelfs 61% van de leerlingen in het eerste jaar van de tweede graad. Nochtans stellen onderzoekers de effectiviteit van zittenblijven in vraag.
- Het aantal jongeren dat het secundair onderwijs zonder getuigschrift verlaat, steeg van 12% in 2002 tot 14,5% in 2007. De minister geeft wel toe dat de score van 85% leerlingen die wel een diploma of getuigschrift halen, naar internationale maatstaven een goede score is.

1.3.2 Nieuwe inzichten

De snelle technologische en wetenschappelijke ontwikkelingen van de laatste decennia hebben tot een aantal nieuwe inzichten geleid:

- De kneedbaarheid van het brein is een levenslange factor, maar met 'gevoelige periodes'. Zo leer je een taal best op jonge leeftijd. In de puberteit hebben jongeren een goed ontwikkelde cognitieve capaciteit, maar zijn ze emotioneel heel onvolwassen. Dat pleit ervoor om keuzes met definitieve implicaties, zoals een bepalende studiekeuze, in die periode zoveel mogelijk te vermijden.
- Nieuwe vormen van leren vragen aandacht: projectwerk, leren vanuit reële problemen, digitale leeromgevingen.

1.3.3 Hervorming

Minister Pascal Smet formuleert de missie van het Vlaamse secundair onderwijs zo:

³ Volledige tekst: <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20100913-hervorming-so.pdf>

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

Competenties

De nota breekt een lans voor competentie-ontwikkelen onderwijs. Competenties definieert ze als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. Sleutelcompetenties zijn de competenties die ieder individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en werk.

De Europese Commissie stelde een lijst van acht sleutelcompetenties op die het onderwijs als richtsnoer moet gebruiken:

- competenties voor communicatie in de moedertaal;
- competenties voor communicatie in vreemde talen;
- competenties in wiskunde, exacte wetenschappen en technologie;
- digitale competenties;
- leercompetenties;
- sociale en burgerschapscompetenties;
- initiatief en ondernemerschapscompetenties;
- competenties voor cultureel bewustzijn.

De minister wil die voor Vlaanderen aanvullen met:

- competenties voor duurzame ontwikkeling en
- competenties voor mentaal en lichamelijk welbevinden.

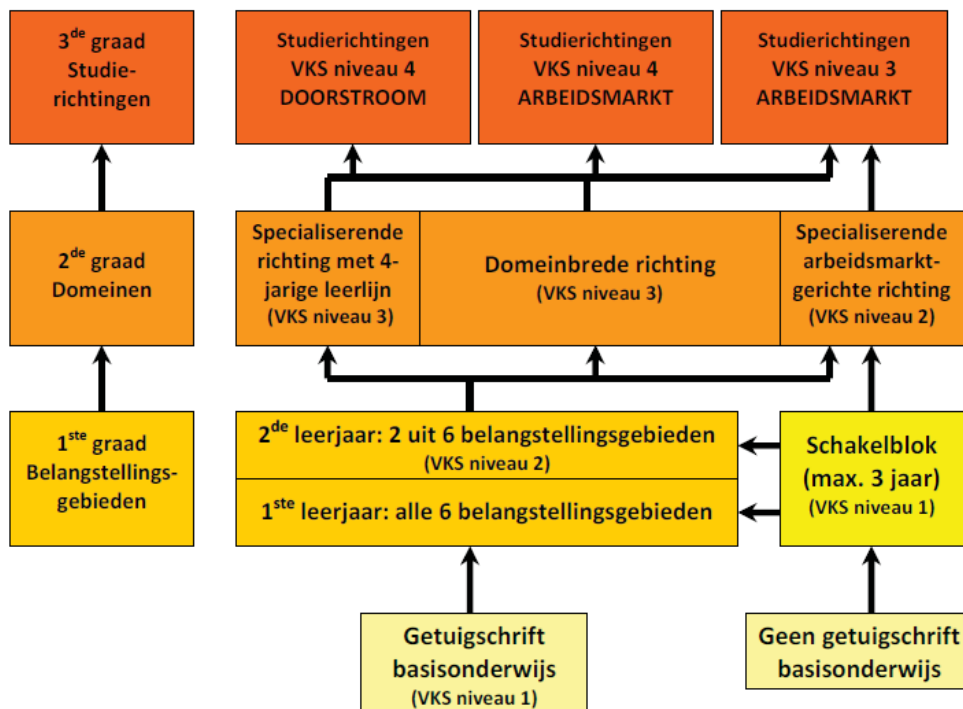
Getuigschrift basisonderwijs

Op dit ogenblik dekt het getuigschrift niet overal dezelfde lading. Dat betekent dat secundaire scholen het moeilijk kunnen gebruiken om de startpositie van leerlingen te bepalen. De minister wil dat er in het hervormd secundair onderwijs een één-op-één-relatie komt tussen het behalen van dat getuigschrift en de toegang tot het eerste leerjaar. Dat vereist een heldere en eenduidige invulling van dat getuigschrift.

De minister voorziet ook een screening van de beheersing van het Nederlands voor alle leerlingen bij de start van het secundair onderwijs.

1.3.4 Structuur

De nieuwe structuur die de oriënteringsnota voorstelt, sluit zeer nauw aan bij de voorstellen van de commissie Monard.



Legende: VKS = Vlaamse Kwalificatiestructuur

Eerste graad

In de eerste graad voorziet de oriënteringsnota zes belangstellingsgebieden:

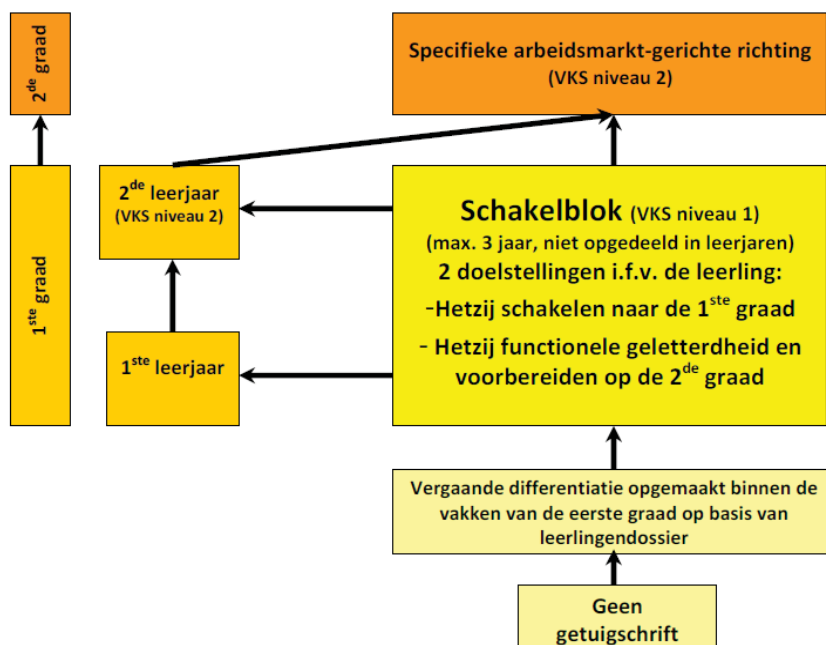
- techniek en wetenschappen
- natuur en wetenschappen
- welzijn en sociale wetenschappen
- handel en economische wetenschappen
- creatie en kunst
- taal en letterkunde.

De focus ligt hier op het verwerven van sleutelcompetenties, met een klemtoon op kennisverwerving – leerlingen hebben immers voldoende referentiekaders nodig om zich in de hogere graden complexere competenties eigen te maken. Tegelijk bereidt de school hen voor om een bewuste en wel overwogen keuze te maken in de tweede en derde graad.

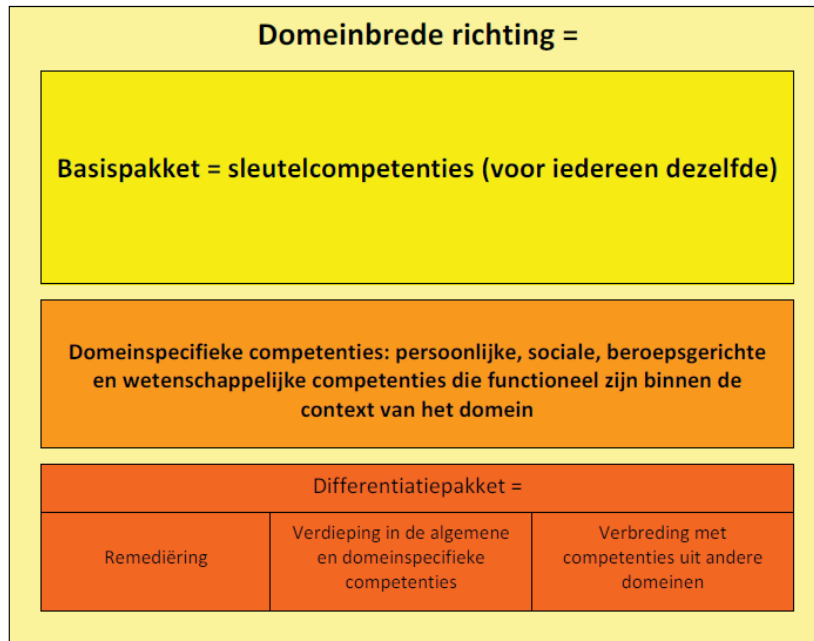
Na het eerste leerjaar kunnen leerlingen alleen een A- of een C-attest krijgen, eventueel met verplichte remediëring voor het volgende schooljaar. Leerlingen en ouders krijgen ook een advies over de keuzes die de leerlingen maken voor de belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar. Het schakelblok krijgt in deze nota dezelfde invulling als in de voorstellen van de commissie Monard.

Tweede graad

In de tweede graad worden de belangstellingsgebieden verder opgesplitst in een aantal 'domeinen'. Elk domein bevat een domeinbrede studierichting en eventueel een of meer specialiserende studierichtingen. Een voorbeeld: naast de domeinbrede studierichting 'hout', kan er ook een specialiserende, arbeidsmarktgerichte richting 'houtbewerker' komen.



In elk domein omvat het basispakket de sleutelcompetenties die alle leerlingen aan het einde van de tweede graad moeten bereiken. Daarnaast zijn er domeinspecifieke competenties en een differentiatiepakket. De oriënteringsnota stelt voor om werkpleklers een vaste plaats te geven in alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen.



Derde graad

De derde graad bestaat uitsluitend uit specialiserende en kwalificerende studierichtingen.

- Een aantal studierichtingen leidt op tot niveau 3 van de VKS. Het is daarna niet mogelijk om rechtstreeks hoger onderwijs aan te vatten.
- Andere studierichtingen richten zich op niveau 4 van de VKS, maar laten kansen open om verder te studeren.
- Studierichtingen zonder beroepskwalificatie leiden primair naar doorstroming in hoger onderwijs.

In principe zijn er na het eerste leerjaar van de derde graad geen overgangsmogelijkheden meer, tenzij de delibererende klassenraad een onderbouwd dossier voorlegt.

De oriënteringsnota van minister Smet vermeldt dat deze hervorming ook consequenties heeft op een aantal andere domeinen zoals personeel, financiering, omkadering, onderwijslandschap, scholengemeenschappen, lerarenopleiding, vrije keuze. Die facetten wil hij in de definitieve conceptnota uitdiepen.

2 Kritische bedenkingen en standpunten van experts hoorzittingen

2.1 Vlaanderen in internationaal perspectief

Roger Standaert⁴ situeert het Vlaamse onderwijslandschap in een internationaal – vooral Europees – perspectief⁵.

Hij vindt het goed dat internationale toetsen, zoals die van de OESO, bestaan. De resultaten vragen wel om relativering omdat ze vertrekken van de meest klassieke interpretatie van wiskunde, wetenschap en taal. Daarbij stelt zich de vraag in welke mate Vlaanderen een eigenheid wil behouden: “Onderwijs is cultuurgebonden. We hebben een eigen cultuur, een eigen psychologisch nest om ons thuis te voelen.” Dat moet behouden blijven.

2.1.1 Kenmerken van het Vlaamse onderwijs

- Het kleuteronderwijs is sterk uitgebouwd.
- Er zijn geen centrale afsluitingsexamens na het secundair onderwijs.
- De overheid organiseert zelf geen scholen maar vertrouwt die taak toe aan de verzuilde organisaties.
- Er zijn geen centrale leerplannen, wel eindtermen en ontwikkelingsdoelen.
- Het oprichten van studierichtingen verloopt soepel in vergelijking met de gecontroleerde planningscriteria, sociografische en economische afwegingen in de meeste andere landen.
- Er is een royaal toelatingsbeleid voor het hoger onderwijs vanuit de omnivalentie van het secundair onderwijs.
- Veel landen starten met uitsluitend algemene vorming tot 15 of 16 jaar. In Vlaanderen lopen algemene en beroepsgerichte vorming parallel tot 18 jaar.

2.1.2 Internationale tendensen

Als landen de structuur van hun onderwijs vastleggen, vertrekken ze telkens van deze vragen:

- Hoe lang moeten leerlingen voor een algemene basisvorming samenzitten voor er groepen komen op basis van prestaties, belangstelling en/of persoonlijkheidsgroei?
- Hoe pakt het onderwijs heterogeniteit aan om verschillen in mogelijkheden, belangstelling en persoonlijk op te vangen?
- In welke stromen komen leerlingen terecht na de periode van gemeenschappelijke basisvorming?

2.1.2.1 Categorijsal tegenover comprensief

Internationaal zijn er voor het secundair onderwijs twee trends:

⁴ Roger Standaert, Globalisering van het onderwijs in contexten, Acco 2007

⁵ Verslag van uiteenzetting Roger Standaert: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-1.pdf>

- Bij categoriaal onderwijs kiezen de leerlingen na het lager onderwijs uit diverse stromen. Een daarvan is altijd een pre-professionele stroom.
- Bij comprehensief onderwijs komen leerlingen na het lager onderwijs in een stelsel van algemeen en niet-selectief onderwijs. Dat biedt leerlingen met verschillende begaafdheid en uit verschillende sociale kringen een gemeenschappelijk programma aan. Dit type dateert van de tweede helft van de jaren 60.

De strijd tussen beide vormen was in de 20ste eeuw vaak heel ideologisch geladen. Vanaf 2000 komt de focus meer op een pragmatische visie die steunt op evidenties en gegevens van doorstroming, uitval, zittenblijven, voorbereiding op levenslang leren, maar er spelen ook economische motieven mee.

Roger Standaert citeert deze definitie: “In een geïntegreerde structuur van het secundair onderwijs worden meerdere afzonderlijke onderwijstypes en afdelingen samengebracht met de bedoeling de beschotten daartussen te doorbreken en interpenetratie mogelijk te maken. In een dergelijke geïntegreerde structuur moeten leerlingen maximale kansen krijgen om geleidelijk een succesvolle schoolloopbaan door te maken. Tegelijkertijd leren de jongeren omgaan met de diversiteit van de medeleerlingen met het oog op het bevorderen van de sociale cohesie in de maatschappij.”

Deze definitie laat toe een gradatie in diverse vormen van integratie te maken. Het vertrekpunt is een verlengde gemeenschappelijke vorming (tot 14, 15 of 16 jaar). De keuze voor een studierichting of beroep gebeurt op latere leeftijd. Bij deze vorm moeten beleidsmakers wel goed nadenken over de vraag hoe ze vermijden dat er ‘middelmaat-onderwijs’ ontstaat dat zwakkere leerlingen overvraagt en sterkere leerlingen onvoldoende uitdaagt.

Momenteel speelt de globaliseringstendens ook een rol. Die uit zich bij onderwijs op een aantal vlakken:

- een sterke meetbaarheidscultus, die voor het onderwijs uitmondt in een strak keurslijf van toetsen;
- sterke competitiegerichtheid;
- focus op natuurwetenschappen en techniek;
- sterke kindgerichtheid: het kind staat centraal.

Roger Standaert pleit ervoor kinderen niet te veel te *pamperen*, maar ze ook niet te veel te overbelasten. Kern blijft het pedagogische adagium: je moet een jongere altijd uitdagen om kleine stappen vooruit te zetten. Dat noemt hij ‘de kunst van de goede leraar’, waarbij sterkere én zwakkere leerlingen vooruitgang boeken, ‘slimmer’ worden.

Hij pleit ook voor een krachtiger valorisatie van technisch gerichte opleidingen: “Er is veel te weinig oriëntering naar tso. We moeten dat doen vanaf de lagere school en ook in de eerste graad.” Beroepsopleidingen zijn evenwaardig aan aso-richtingen. Hij vindt ook dat er geen volledig open toegang tot hoger onderwijs nodig is..

2.1.2.2 Heterogeniteit en diversiteit

In de klassieke onderwijsstructuur heb je min of meer homogene klasgroepen. De sterkste leerlingen kiezen voor studierichtingen met Latijn en/of wiskunde, de zwakkere komen in tso of bso. Gemeenschappelijke vorming betekent dat de diversiteit binnen een groep groter wordt. Hoe ga je daarmee om?

Roger Standaert pleit voor het 'expeditiemodel'. Bij een *veldloop* koers je om als eerste te eindigen. Bij een *expeditie* geldt het principe 'samen uit, samen thuis'. Dat betekent niet dat iedereen hetzelfde doet. Integendeel, iedereen zet zich naar best vermogen in met zijn talenten en voert daaraan aangepaste taken uit. Dit type kwam als beste uit de vergelijkend onderzoekresultaten naar voren.

De sleutel? Gemeenschappelijk onderwijs met differentiatie. Roger Standaert maakt een opsplitsing in verschillende differentiatievormen:

- in **moeilijkheidsgraad**: leerdoelstellingen op basis- en op uitbreidingsniveau. Wie de basis haalt, is geslaagd. De leraar moet hier opletten dat hij bij uitbreiding niet zo ver gaat dat een groepering met andere leerlingen daarna moeilijk wordt. Het moet dus eerder gaan om *verdieping*: moeilijkere opdrachten binnen hetzelfde thema.
- in **leertijd**: leerlingen krijgen meer tijd om de basis te verwerken, bijvoorbeeld via een systeem waarbij de klas voor een beperkt aantal uren wordt opgesplitst.
- in **groeperingsvormen**: bij *streaming* komen leerlingen volgens niveau in aparte klassen, bij *setting* maakt men niveaus voor vakken die sterk bepalend zijn voor de oriëntering.
- in **methode**: inspelen op de leerstijl of achtergrond van de leerlingen. Verschillen tussen verbale en visuele ingesteldheid, tussen leerlingen die meer aannemen van een leraar of van medeleerlingen, die leren uit luisteren naar uitleg of uit zelf doen.
- in **belangstelling**: de leerlingen zelf hun talenten leren ontdekken en ontplooien in allerlei activiteiten. Dat vraagt veel ruimte in het lessenrooster.

Roger Standaert stipt nog aan dat internationaal onderzoek uitwijst dat de sociale ongelijkheid vergroot naarmate een schoolsysteem meer gescheiden werkt en meer groeperingen maakt.

2.1.3 Landenvergelijking

Roger Standaert zet in zijn tekst ook de verschillen in de verf tussen tien Europese landen: Duitsland, Engeland, Frankrijk, Nederland, Denemarken, Finland, Hongarije, Tsjechië, Italië en Spanje. Voor de uitgebreide samenvatting verwijzen we naar zijn tekst.

Enkele algemene vaststellingen:

- Acht van de tien landen hebben een gemeenschappelijke vorming tot veertien jaar.
- Na de gemeenschappelijke vorming maken ze een opsplitsing tussen arbeidsmarktgerichte en doorstromingsrichtingen.
- Overal zijn er aparte leerwegen voor de kleine minderheid van leerlingen die de basisvorming niet haalt.
- Finland, Denemarken en Tsjechië bieden geen Latijn aan. In Engeland zijn er bij de examens op de leeftijd van 16 jaar 1000 examens Latijn op een totaal van 200.000 examens. In Frankrijk, Nederland en Duitsland krijgen alleen beperkte groepen Latijn.
- Arbeidsgericht onderwijs wordt in niveaus gegeven, vaak volgens een modulair systeem. Dan krijgt de leerling deelattesten voor de modules die hij met succes heeft afgewerkt en kan zo bouwstenen opstapelen tot aan het volledige getuigschrift.

2.2 Standpunt van Vlaamse Onderwijsraad

Ook de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor)⁶ wenst een hervorming van het secundair onderwijs. Hij startte daarover trouwens zelf een werkgroep in 2007. Die leidde tot een aantal aanbevelingen die de Raad Secundair Onderwijs van de Vlor in 2008-2009 goedkeurde. Hij formuleert ook een advies op de voorstellen van commissie Monard⁷.

De Vlor betreurt dat het rapport van de commissie Monard het buitengewoon secundair onderwijs en de onthaalklassen voor anderstaligen (OKAN) bewust buiten beschouwing laat. Ook die moeten bij een hervorming van het secundair onderwijs worden betrokken.

Het rapport verwacht een sterkere sturing van de overheid dan nu het geval is. De Vlor vraagt dat de minister bij een hervorming uitdrukkelijk rekening houdt met de pedagogische vrijheid van de onderwijsnetten en dat hij de scholen op basis van hun beleidsvoerend vermogen een eigen invulling van hun pedagogisch project laat geven.

Een vernieuwing van het secundair onderwijs moet passen in de globale visie op onderwijs. De Raad Basisonderwijs van de Vlor is bezorgd dat het basisonderwijs zich eenzijdig zal moeten aanpassen aan het secundair.

Globaal staat de Vlaamse Onderwijsraad achter een brede eerste graad. Ze wil ook een brede tweede graad – breder dan de voorstellen van de commissie Monard. Specialisatie volgt dan in de derde graad.

2.2.1 Toetsstenen

De Vlor geeft adviezen bij vier toetsstenen die het rapport Monard gebruikt.

- De leerling centraal

De Vlor onderschrijft de globale visie over het centraal stellen van de leerling, maar betreurt dat het rapport geen uitspraken doet over het welbevinden van de leerlingen – nochtans een cruciaal element.

- De missie van het secundair onderwijs

De Vlor onderschrijft de twee fundamentele doelstellingen die het rapport Monard aanstipt: jongeren begeleiden in de evenwichtige vorming van hun persoonlijkheid, en hen kennis, vaardigheden en attitudes aanleren waarmee ze hun talenten maximaal ontwikkelen.

Die vorming moet wel kaderen in de persoonlijkheidsontwikkeling van de jongeren. Ze mag niet ontaarden in een economische jacht op talent of eenzijdig aan een beroep worden gekoppeld.

- Het verzekeren van de onderwijskansen voor alle jongeren

⁶ Verslag van uiteenzetting Mia Douterlungne: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-1.pdf>

⁷ Advies van Vlor: <http://www.vlor.be/advies/advies-over-de-orientatienota-hervorming-secundair-onderwijs>

Gelijke kansen gaat niet alleen over gelijke *instroom*, maar ook over gelijke *uitstroom* naar echte talenten. Precies daarom hebben kansarme jongeren meer aandacht, zorg, begeleiding en ondersteuning nodig.

De Vlor stelt vast dat het rapport Monard een zeer beperkte analyse maakt van de kansengelijkheid in het secundair onderwijs. Een grondige analyse is nochtans nodig om een passend beleid uit te bouwen. Die moet een antwoord geven op de vraag: bieden de voorstellen de scholen voldoende middelen om actief in te grijpen in de kansen van alle leerlingen?

- De sterke en zwakke punten van het huidige secundair onderwijs

De Raad Secundair Onderwijs spreekt zich in haar advies niet uit over de sterke en zwakke punten in de nota. Ze stipt wel een aantal elementen aan:

- Het rapport vermeldt niet dat het huidige studieaanbod een brede waaier vormt van abstraherende naar concretiserende studierichtingen. Een vernieuwing moet een evenwicht vinden tussen het aanbod van ruime keuzemogelijkheden, en de wenselijkheid van een rationeel studieaanbod.
- De grote inzet van schoolteams is inderdaad een sterk punt van ons onderwijs. Dit zonder meer vaststellen wekt de indruk dat het niet nodig is dat de overheid extra middelen ter beschikking stelt voor zorg en begeleiding. Want dat aspect van de huidige situatie is voor verbetering vatbaar.
- Het beleid en de scholen moeten erover waken dat aandacht voor talentontwikkeling en gelijke kansen de prestaties van sterke leerlingen niet bedreigt.
- De Vlor vraagt ook aandacht voor andere verbeterpunten:
 - de studiekosten en de kostenbeheersing;
 - de rol van toelatingsvoorwaarden en de toelatingsklassenraad tegenover de keuzevrijheid van leerlingen en ouders.

2.2.2 Competenties

De Vlor heeft problemen met de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen. Het hele rapport Monard is daarvan doordeesemd, maar eenduidige definities ontbreken.

De Vlor wil geen rechtstreekse koppeling van de onderwijsstructuur aan de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS). Die biedt een meerwaarde voor het beroepsgerichte gedeelte van een onderwijscurriculum, maar niet voor het volledige curriculum.

De tien sleutelcompetenties zijn een goed idee. Maar dan moeten de eindtermen ervoor wel aan het einde van de derde graad komen en niet na de tweede graad. Er zijn ook meerdere sets eindtermen nodig. Er moet bijvoorbeeld een verschil zijn tussen eindtermen voor wie Frans leert om door te stromen naar hoger onderwijs en voor iemand die de taal leert om loodgieter te worden in Brussel. De meerderheid in de raad vindt ook dat het moet gaan om eindtermen met een inspanningsverplichting, niet met een resultaatsverbintenis.

2.2.3 Attestering

De Raad Secundair Onderwijs staat achter een versterking van de betekenis van het getuigschrift basisonderwijs. Hij vindt unaniem dat er geen screening Nederlands mag komen bij het begin van de eerste graad secundair onderwijs.

De Vlor staat positief tegenover het voorstel dat alle leerlingen na het tweede leerjaar van de derde graad een diploma kunnen verwerven. Maar hij vindt de voorstellen voor gedifferentieerde diplomering (met al dan niet recht op rechtstreekse toegang tot een bacheloropleiding) in het rapport Monard weinig transparant. Hij is van oordeel dat het uitgangspunt moet zijn dat een leerling een getuigschrift ontvangt dat attesteert wat hij in het secundair onderwijs heeft bereikt.

Bij de attestering wil de Vlor dat er een duidelijk onderscheid blijft tussen geslaagd en niet-geslaagd. Een verregaande flexibilisering zoals in het hoger onderwijs is ongewenst. Wat wel kan is een C-attest met vrijstellingen of een A-attest met verplichte remediëring. Die verplichte remediëring moet wel een andere invulling krijgen dan wat het rapport voorstelt: schoolteams moeten zelf kunnen bepalen wanneer remediëring noodzakelijk of zinvol is, en onder welke vorm ze die aanbieden. De Raad verzet zich ook tegen een B-attest aan het einde van de eerste graad, omdat dit in tegenspraak is met het concept van een brede tweede graad.

2.2.4 D- en A-stroom

De Vlor onderschrijft dat er ‘spanning komt op de onderwijsvormen’. Maar het is niet gemakkelijk om een beter systeem te vinden dat de voordelen van het huidige systeem behoudt en de nadelen ervan efficiënt wegwerkt. Er is twijfel of de indeling in D-, A- en D/A-structuur daaraan tegemoet komt, of eerder nieuwe beschotten optrekt.

De Raad Secundair Onderwijs heeft de indruk dat de voorgestelde structuur tot een verarming zal leiden. Ze denkt dat er in elke studierichting een component moet zijn die voorbereidt op hoger onderwijs en een die bijdraagt tot de ontwikkeling van arbeidsmarktgerichte competenties.

Het is in elk geval niet wenselijk dat de overheid een structuur vastlegt met gedetailleerde inhouden, zoals het aantal uren basisvorming, optie- en keuzevakken. Scholen moeten vanuit hun pedagogische vrijheid kunnen inspelen op de noden van hun publiek. Zo is er ook bezwaar tegen de verplichte invoering van een eindproef in de D-stroom. Het realiseren en evalueren van de leerplandoelstellingen maakt – zoals het geheel van de didactische aanpak – deel uit van de pedagogische vrijheid van de scholen.

In haar toelichting van het Vlor-advies vatte administrateur-generaal Mia Douterlungne het Vlor-standpunt zo samen: “Voor alle duidelijkheid: wij willen een hervorming van het secundair onderwijs. Maar we willen geen nieuw hiërarchisch systeem. We gaan niet akkoord met wat in de oriëntatienota wordt voorgesteld. We zijn voorstander van een brede eerste graad. In de tweede graad willen we brede studierichtingen, maar zonder beschotten. In de derde graad ten slotte, willen we een continuüm van richtingen, van breed en doorstromingsgericht tot specifiek en arbeidsmarktgericht.”

De eerste graad ziet ze als “een tussenschool, een mix van lager en secundair onderwijs, een overgang”. Voor een valorisatie van techniek in de studiekeuzewaaier bepleit ze om ook in de lagere school speciale leraren voor techniek in te zetten.”

2.3 Lessen uit het VSO

In 1975 startte in het Vlaamse onderwijs een grote poging tot hervorming met het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO)⁸. Dat was een hervorming in comprehensieve richting met een gemeenschappelijke tweejarige eerste graad. Iedere leerling maakte daar in het eerste jaar van de A-stroom kennis met de hele waaier van vakken: van Latijn over wiskunde, wetenschappen en moderne talen tot plastische en muzische vorming en technologische opvoeding. In het tweede jaar maakten de leerlingen een eerste voorlopige keuze vanuit hun belangstelling en talenten, via groepen van keuzevakken. Vanaf de tweede graad hernam de opdeling in aso, tso, kso en bso.

Scholen kozen op vrijwillige basis – soms in overleg binnen de regio – om over te stappen naar de comprehensieve structuur. Daarnaast bleef het klassieke onderwijs – met Latijnse en, moderne afdeling, technisch en beroepsonderwijs – in een aantal scholen voortleven. Dat leidde tot soms ongezonde concurrentiestrijd. De experts zijn het erover eens dat een nieuwe hervorming van het secundair onderwijs in elk geval moet verhinderen dat er opnieuw twee systemen naast elkaar ontstaan.

In 1989 volgde het ‘eenheidstype’ waarin het beleid en de onderwijsnetten beide vormen probeerden te verzoenen. De structuur met drie graden van telkens twee jaar werd veralgemeend. De eerste graad kreeg een meer gemeenschappelijke structuur, waarbij alle leerlingen bijvoorbeeld in contact kwamen met het technische aspect van de samenleving, via het vak ‘technologische opvoeding’. Maar er kwam in het aso wel van meet af een opsplitsing in het eerste jaar tussen Latijnse en moderne wetenschappen. In ruil voor de uren Latijn kreeg de eerste groep dezelfde inhoud voor wiskunde en taal in een beperkter aantal lessen. In technische scholen is er een startaanbod van technische vakken.

Welke factoren speelden daarin een rol?

- **Schoolpoortkeuze**

Ouders kiezen in de eerste plaats voor een school. De kampeertoestanden aan de schoolpoort, wachtlijsten en callcenters bevestigen dat. De achtergrond van de ouders en vrienden is sterk bepalend bij de keuze tussen vrije, provinciale en Go!-scholen, tussen een nijverheidsschool of een aan tradities gehecht college, tussen een oorspronkelijke meisjes- of jongensschool.

- **Schooltraditie**

Vooralscholen met een sterke aso-traditie van voorbereiding op hoger onderwijs houden vaak de boot naar een meer algemene eerste graad af, omdat ze vasthouden aan klassieke talen en hun ‘hoog niveau’.

- **Ouders en tijdsgeest**

Ouders mikken hoger voor hun kinderen. De switch naar witteboordenwerk is een sociologische realiteit. Nijverheidsscholen zien de laatste decennia de leerlingenaantallen in de eerste graad systematisch afkalven – met ook nadelige effecten op de hogere jaren.

- **Kinderen**

Een meerderheid van de kinderen wil liefst samen met vrienden de overstap naar de secundaire school maken.

⁸ Verslag van hoorzitting over lessen uit VSO: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

VSO-middenschool als remedie

Om de gelijke kansen voor jongeren te optimaliseren bedacht het VSO de middenschool. De initiatiefnemers van het VSO gingen uit van de vaststelling dat een vroege schoolkeuze de sociale reproductie in de hand werkt: hoe vroeger de keuze valt, hoe sterker de voorkeuren van de ouders een rol spelen.

Een autonome middenschool is een aparte school in de scholengemeenschap of regio, los van de bovenbouw, met alleen een eerste graad waar alle leerlingen samenzitten. Vanaf de tweede graad kiezen ze dan voor de school die de bovenbouw aanbiedt met de beste aansluiting op hun belangstelling en talenten. Dit gebeurde vrij algemeen in de scholen van het gemeenschapsonderwijs, beperkt in het vrij onderwijs.

Toch is een middenschool precies wat comprehensief secundair onderwijs aan de start nodig heeft. De ideale infrastructuur voor gelijke-kansenonderwijs is een gemeenschappelijke campus met onderaan een middenschool waar alle leerlingen op gelijke basis starten, en die aansluit op een gedifferentieerde bovenbouw waar iedereen volgens zijn talenten doorgroeit.

Een veralgemeende uitbouw van dit principe vraagt wel een enorme financiële inspanning van de overheid. Bovendien komt een opgelegde veralgemening in conflict met de pedagogische vrijheid van de onderwijsnetten en scholen. Het is moeilijk denkbaar dat alle scholen vrijwillig afstand zouden doen van hun eigenheid en traditie en overstappen naar gemeenschappelijke structuren.

Valkuilen voor hervorming

Directeur Armand de Lepeleire haalde een voorbeeld aan om te bewijzen hoe moeilijk het is om de resultaten van onderwijshervormingen ingang te doen vinden in de brede maatschappij. Zo publiceren bedrijven nog voortdurend advertenties waarin ze 'gegradueerden', 'A2- of A3-technici' zoeken, hoewel die begrippen al meer dan twintig jaar uit het hoger en secundair onderwijs zijn verdwenen.

Bregt Henkens (K.U.Leuven) somde in zijn getuigenis op de hoorzittingen een aantal factoren op die hebben bijgedragen tot de mislukking van het VSO:

- Er ontbrak een voorafgaand experiment.
- De structuur was complex en werd in elk onderwijsnet deels anders ingevuld.
- Het beleid bleef onduidelijk.
- De regelgeving was gebrekkig en complex.
- Het VSO verhoogde de arbeidsbelasting van het onderwijspersoneel. Dat was voor een deel het gevolg van administratieve onduidelijkheden.
- De leraren waren niet adequaat opgeleid of nageschoold. En ze werden gebrekkig begeleid.
- Schoolgebouwen, -structuur en -cultuur waren niet aangepast.
- Het VSO werkte geldverslindend, onder meer omdat de overheid veel opties met heel weinig leerlingen moest financieren.
- Bij gebrek aan objectieve onderzoeksgegevens heerste er twijfel over de kwaliteit van de onderwijshervorming.
- Het VSO bezweek aan de eigen grootschaligheid: men wilde te veel in één keer.

De vertegenwoordigers van de Stuurgroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.) stippen aan dat een hervorming zich ervoor moet hoeden om Latijn als verplicht vak voor iedereen in te voeren. Dat noemen ze een vergissing van het VSO.

Verschillende experts (zie daarvoor deel 2 van deze werknota) wijzen op een grote valkuil voor een hervorming. De hele operatie mag geen bijsturing op papier blijven. De hervorming kan alleen lukken als de overheid erin slaagt een grondige mentaliteitswijziging te realiseren in de onderwijswereld en de samenleving in brede zin.

2.4 Schoolloopbaan

2.4.1 Effecten op gelijke kansen

Een van de doelstellingen van de hervorming is: de sociale stratificatie bij de studiekeuze verminderen. Is die ongelijkheid er nu? Kan het nieuwe systeem dit ondervangen? Daarover hoorde de commissie Onderwijs en Gelijke Kansen professor Mieke Van Houtte van de Universiteit Gent⁹.

Het Vlaamse onderwijs evolueerde in de loop der jaren van een categoriaal onderwijs met gescheiden studierichtingen vanaf het eerste jaar (Latijnse, moderne, technische), via het comprehensieve Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) naar het gemengde type van de Eenheidsstructuur.

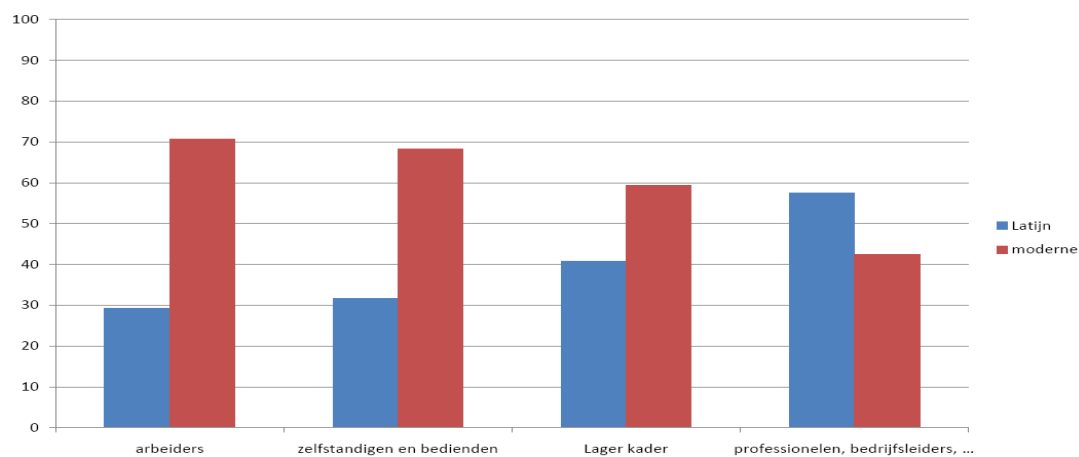
Na de lagere school kiezen jongeren daar vanaf het eerste jaar voor een tweejarige eerste graad (A-stroom). In aso-scholen kiezen ze daar voor 'Latijn' of 'moderne wetenschappen', in technische (nijverheidsscholen) komt er vanaf het eerste jaar een beperkt pakket technische vakken (3 uur per week). Leerlingen zonder getuigschrift lager onderwijs, met leerachterstand of leerproblemen komen in de 'B-klas'. Dat is een overgangsjaar waarna ze kunnen terugschakelen naar de A-stroom of doorstromen naar het tweede beroepsvoorbereidend jaar (2BVJ).

Sociologisch onderzoek¹⁰ toont aan dat bij de overstap van lager naar secundair onderwijs sterke en blijvende ongelijkheid de regel is. 60 % van de kinderen uit arbeidersgezinnen kiezen voor theoretische richtingen in het secundair onderwijs. Bij kinderen van de topberoepsgroepen zoals professionelen en bedrijfsleiders, ligt dat percentage op 92 %. Kinderen van zelfstandigen en bedienden (70 %) en lagere kaders (82 %) situeren zich daar tussenin.

Het 'Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs' dat het HIVA in 2003 publiceerde, vermeldt dat 85% van de leerlingen in het beroepsonderwijs uit een lager sociaaleconomisch milieu komt. De beleidsnota 2009-2014 van minister Pascal Smet stelt dat het onderwijsniveau van de ouders en vooral van de moeder doorslaggevend blijft voor de onderwijskansen van de kinderen. In de A-stroom heeft 42% van de leerlingen een moeder met een diploma hoger onderwijs, bij de leerlingen uit de B-stroom is dit slechts ongeveer 6,6%. In het aso, tso en bso heeft respectievelijk ca. 55%, 27% en 9,7% van de leerlingen een moeder met een diploma hoger onderwijs.

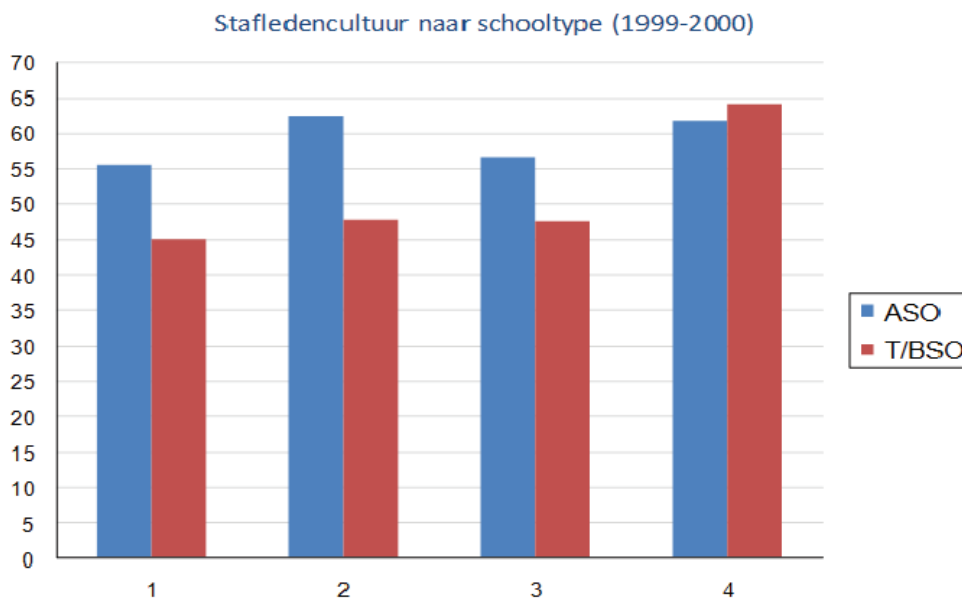
⁹ Verslag van uiteenzetting Mieke Van Houtte: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

¹⁰ Boone, S. & Van Houtte, M., Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis-naar secundair onderwijs, 2010: <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/0703.htm>



Bovenstaande tabel (Links: Latijnse, Rechts: moderne) toont dezelfde trend bij de vergelijking tussen wie in het eerste jaar van de A-stroom van het eenheidstype kiest voor Latijn of moderne wetenschappen. Ouders percipiëren de Latijnse richting als moeilijker en 'hoogstaander' dan moderne wetenschappen. Hoe hoger de opleiding en status van de ouders, hoe vaker zij én hun kinderen de voorkeur geven aan de opleiding mét klassieke taal. Mieke Van Houtte: "Het gaat hier niet alleen om de kinderen zelf. De mentaliteit van de ouders uit lagere sociale klassen is: 'Latijnse? Dat is niks voor ons, laat ze maar moderne doen'. Ook als hun kinderen bekwaam zijn." Tot de jaren 60 stuurden kinderen uit lagere sociale milieus hun kinderen naar de 'familiale afdeling' of het technisch onderwijs. Nu is dat verschoven naar een start in moderne wetenschappen.

Een onderzoek¹¹ aan het einde van het vorige millennium toonde aan dat die cultuurverschillen zich ook reflecteren in de cultuur van de leraren en stafleden van de scholen.



Legende: 1 = veel belang aan academische doelen; 2 = geloof in onderwijsbaarheid van leerlingen; 3 = vertrouwen in leerlingen; 4 = mate waarin leraren discipline belangrijk vinden. Links: ASO, Rechts: T/BSO

Leraren in aso-scholen hechten meer belang aan academische doelen, vinden vaker dat het gemakkelijk is om leerstof aan te brengen en vertrouwen hun leerlingen meer dan hun collega's in tso- of bso-scholen. Die laatste groep vindt discipline belangrijker.

Schoolpoortkeuze

De brede samenleving rangschikt dus duidelijk de onderwijsvormen en studierichtingen hiërarchisch volgens de graad van abstractie en theorie. Het gevolg? Lage waardering voor tso en bso. De keuze voor tso/bso is dan ook vaak een negatieve keuze. Bij een hervorming is het dus belangrijk dat de keuze voor een technische richting een positieve keuze wordt, liefst geleid door interesses en talenten en niet door sociale herkomst. Onderzoek over de transitie van het lager naar het secundair onderwijs toont aan dat de interesses van de leerlingen zelf heel vaak buiten beschouwing worden gelaten. Daarvoor is het ook binnen het huidige systeem al belangrijk om te onderzoeken wat er bij de oriëntering fout loopt.

Maar er is meer. In het huidige systeem is de bovenbouw in alle scholen principieel gemeenschappelijk. Waar loopt het dan fout volgens Mieke Van Houtte?

Een eerste factor is de vaststelling dat ouders in de eerste plaats voor een school kiezen. Twee factoren spelen dan een grote rol: de bovenbouw van de school en de sociale mix die ze aantrekt. Als de bovenbouw uitsluitend uit aso-richtingen bestaat wordt het profiel van de eerste graad anders

¹¹ Mieke Van Houtte, Zo de school, zo de slaagkansen?, 2002
http://www.psw.ugent.be/cms_global/uploads/publicaties/personal/doctoraat.pdf

ingevuld dan in scholen die het hele spectrum aanbieden of in scholen die alleen tso en bso in de bovenbouw hebben. Zo zijn er ook verschillen tussen scholen in universiteitssteden en in een puur industriële omgeving. Niet de onderwijsstructuur is hier dus bepalend, wel de sociale context.

Mieke Van Houtte ziet dan ook volgende uitdagingen als basisvoorwaarden voor een hervorming waar sociale gelijkheid meer kansen krijgt:

- De structuur moet nieuwe hiërarchieën voorkomen.
- Alle scholen moeten in de eerste graad alle belangstellingsgebieden aanbieden.
- Alle scholen moeten zowel doorstromings- als arbeidsmarktgerichte opleidingen aanbieden.
- Het differentiatiepakket moet goed worden uitgebouwd.
- Er moeten heterogene groepen (mix van sterke naar zwakke leerlingen) zijn voor alle basispakketten en basisvakken.

Concreet betekent dit dat de wetgever niet alleen de structuur van het secundair onderwijs moet aanpakken, maar ook het scholenlandschap op zich. Het risico van de huidige voorstellen is dat alles blijft bij een naamsverandering (aso wordt D-stroom, tso/bso wordt A-stroom), zonder dat het systeem fundamenteel verandert. Om de schoolpoortkeuze te doorbreken is een brede hervorming nodig die ook sleutelt aan het bestaande scholenlandschap.

2.4.2 Effecten op keuzes

Bram Spruyt¹² van de VUB stelt dat onderzoek aantoont dat onderwijskeuzes altijd en overal aanleiding geven tot sociale verschillen¹³. Die sociale bepaaldheid zwakt wel af naarmate de keuze later in de onderwijsloopbaan valt.

Het huidige systeem leidt alvast tot meer ongelijkheid omdat het de leerlingen meer en vroeger laat kiezen. Factoren die invloed hebben op deze keuzes zijn: de verwachte slaagkansen, het verwachte nut (waarbij jongeren en hun ouders door de keuze vooral willen vermijden dat ze dalen op de sociale ladder, het 'slechter doen'), de verwachte financiële en sociale kost (o.m. verlies of behoud van vrienden).

Sociologisch onderzoek toont duidelijk aan dat mensen overwegend een partner zoeken met dezelfde sociale achtergrond. Dezelfde causaliteit speelt ook bij school- en studiekeuze. Onze talenten en interesse zijn sterk sociaal bepaald, zegt Bram Spruyt. Dat is een factor waarmee het onderwijs rekening moet houden als het werk maakt van de verhoging van de keuzebekwaamheid van leerlingen.

B-attest

Een algemene vaststelling: leerlingen, die het minder goed doen op school, moeten vaker keuzes maken dan leerlingen die zonder noemenswaardige problemen doorstromen in het secundair

¹² Spruyt, B. & Laurijssen, I., Keuzes maken verschillen, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid 2011, 11 (3), p. 186-195.

¹³ Verslag van uiteenzetting Bram Spruyt: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

onderwijs. Onderzoek wijst uit dat een leerling 28 tot 30 % kans heeft om een B-attest te krijgen. Dat geldt vooral voor leerlingen in aso, kso en tso. In het bso komen B-attesten bijna niet voor.

Een leerling met een B-attest heeft drie keuzemogelijkheden:

- het jaar overzitten of van richting veranderen;
- overzitten zonder of met overgang naar een andere onderwijsvorm (zoals aso naar kso/tso, van tso naar bso);
- van studierichting veranderen zonder of overstappen naar een andere onderwijsvorm.

Onderzoek toont aan dat leerlingen van wie een van de ouders een diploma hoger onderwijs heeft, vaker kiezen voor overzitten dan voor verandering van studierichting. Jongeren die kiezen voor overzitten bij een eerste B-attest, hebben een grotere kans om ooit hoger onderwijs aan te vatten. Zeker bij overstap naar een andere onderwijsvorm daalt de kans dat ze nog verder studeren na het secundair. Ook hier speelt de sociale achtergrond dus een duidelijke rol.

Leraren moeten beseffen dat leerlingen zelden voor verandering kiezen omdat ze een andere richting zinvoller vinden. Verandering gebeurt meestal omdat het niet lukt in de eerste keuze. Bram Spruyt stelt vast de nota van de commissie Monard een pleidooi houdt tegen zittenblijven. Nederlandse onderzoekers stellen vast dat Vlaanderen veel te negatief staat tegenover zittenblijven. Ook bij een B-attest kan overzitten een goede oplossing zijn voor de leerling. Zijn voorstel: schaf het B-attest niet af, maar beperk de toepassing tot overgangen tussen studierichtingen van *eenzelfde* interessegebied. Zo bescherm je de interessegebieden waarvoor leerlingen na het eerste leerjaar kiezen.

Armand De Lepeleire, directeur van het Scheppersinstituut in Wetteren (tso/bso)¹⁴ maakt zich zorgen over de steile terugval van het aantal leerlingen in het nijverheidsonderwijs in het voorbije decennium: met 30 % in het tso en met 12 % in het bso. Het resultaat? Productiebedrijven worden in hun groei gehinderd omdat ze onvoldoende technici vinden. Armand de Lepeleire pleit er dan ook voor om binnen het bestaande systeem te blijven en dat bij te sturen. Hij beklemtoont het belang van goede informatie naar ouders over tso en bso. Die opleidingen zijn niet puur arbeidsgericht, ook algemene vorming komt er aan bod.

Hij ziet ook het wegvallen van de zevende specialisatiejaren in het bso als een verkeerde stap. In die zevende jaren kunnen jongvolwassenen zich een jaar lang concentreren op een bedrijfsgerichte specialisatie waarvan de invulling zich vaak toespitst op sterk regionale vragen van de arbeidsmarkt. Ze leren er vaardigheden en technieken die directe inzetbaarheid op de arbeidsmarkt sterk bevorderen.

Armand De Lepeleire vindt dat de stem van tso en bso vaak te weinig doorklinkt bij het besluitvormingsproces. “Een voorbeeld: bij de invoering van het vso waren er 27 begeleiders in het pedagogisch bureau (*nvdr: van het VVKSO*), van wie slechts twee met een technische achtergrond. Daardoor werd het moeilijker om rekening te houden met de situatie van het technisch en beroepsonderwijs.”

¹⁴ Verslag van uiteenzetting Armand De Lepeleire: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

2.5 Didactiek en Curriculum

2.5.1 Behoud traditie

Raf Feys¹⁵ van Onderwijs Zonder ONtscholing (O-ZON) is een voorstander van de traditionele opdeling van het onderwijs in aso, tso, bso en kso, en van vroege studiekeuze. Hij somde een aantal kritische bedenkingen bij de hervorming op¹⁶.

- 1 Een verbrede eerste graad is niet wenselijk. Er is eerder nood aan minder gemeenschappelijkheid dan de huidige 85 % in het eerste jaar. Gemeenschappelijkheid doet sterke leerlingen onderpresteren.
- 2 Een middenschool betekent een ontwaarding van techniek en handenarbeid in tso en bso, en van kunstzinnige activiteiten in kunstonderwijs. Dat leidt tot minder stielkennis bij afgestudeerden.
- 3 Vlaanderen scoort hoog bij onderzoeken zoals PISA, omdat het een groot aantal vijftienjarigen op leeftijd heeft (72 %). Dat is een gevolg van (her)oriëntering zonder tijdverlies.
- 4 De hoge Vlaamse resultaten in internationaal onderzoek zijn te danken aan onze didactische aanpak waarbij leraren meer prestatiegericht en gestructureerd werken. Ze leggen meer nadruk op kennis dan op vaardigheden en verkiezen vakgerichte boven vakoverschrijdende werking.
- 5 Het onderwijssysteem moet gelijke kansen realiseren in het basisonderwijs: achterstand op vlak van taal en rekenvaardigheid effectief wegwerken.

De oriënteringsnota van minister Smet stelt de studiekeuze met hoogstens één jaar uit. Dat zal de positieve oriëntering naar tso niet beïnvloeden. Zelfs als alle scholen samenzitten op een campus, zal de keuze sterk sociaal bepaald blijven.

2.5.2 Naar excellentie

Ferre Laevers¹⁷ van het Expertisecentrum voor Ervaringsgericht Onderwijs aan de K.U.Leuven noemt het rapport van de commissie Monard een sterk werkstuk: het pleit vanuit een nieuw perspectief voor dynamisch onderwijs¹⁸. Hij ziet vier grote uitdagingen voor de realisatie van excellentie in het secundair onderwijs.

1 Competentie- en talentgerichte benadering

De didactische aanpak moet leiden tot een maximale output: wat blijft er in een complexe situatie over van wat we hebben geleerd? Het gaat niet om 'het leren', maar om hoe de mens wat hij leerde, gebruikt.

Hij citeert de definitie die Janse & Koole schreven voor competentiegericht leren: "De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten

¹⁵ Verslag van uiteenzetting Raf Feys: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

¹⁶ Volledige tekst met O-ZON-visie: <http://www.o-zon.be/downloads/onderwijskrant157hervormings.o.ok.pdf>

¹⁷ Zie ook: Competentie-ontwikkeland onderwijs: een verkenning. Publicatie van VLOR, Garant, 2008 – te lezen via google.books.be.

¹⁸ Verslag van uiteenzetting Ferre Laevers: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

worden aangeboden aan leerders. (...) In het begrip 'competentie' zit besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen deze drie elementen: kennis, vaardigheden en praktijk."

Hij pleit voor een holistische aanpak. In elke fase van het onderwijsleerproces moet er ruimte zijn voor creativiteit van leraar én leerling. Dat vraagt voldoende aandacht voor de intuïtieve component van competenties en talenten. Echte competentie betekent dat de mens op een eigen wijze kan omgaan met complexe realiteiten.

De tien sleutelcompetenties van de oriënteringsnota van minister Smet zijn voor Ferre Laevers een goed vertrekpunt. De toevoeging van ondernemingszin en creativiteit aan de sleutelcompetenties is terecht. Hij vindt het positief dat ook fysiek en emotioneel welbevinden een plaats krijgen in het stramien.

- 2 **Intense mentale activiteit** als toetssteen voor de kracht van de leeromgeving
Ferre Laevers citeert de 10.000 uren-regel van Gladwell: om een grensverleggend niveau van competentie te bereiken moet je 10.000 uren gepassioneerd aan de slag zijn in een bepaald gebied. Dat betekent 10 jaar lang 20 uur per week.

De didactiek in het secundair onderwijs moet leiden tot een hoog niveau van betrokkenheid. In die ontwikkeling is een belangrijke rol weggelegd voor de leraar.

3 **Innovatieve leeromgevingen**

Die vertrekken van respect voor de jongere. Dompel hem onder in een 'rijk' milieu: een complexe realiteit waar nog veel te ontdekken valt, en waar hij zelf mag analyseren. Leraar en leerling moeten samen de wereld verkennen in Self Organizing Learning Environments.

Ferre Laevers ziet leren als een 'drietrapsraket'. De eerste trap is de betrokkenheid. Die zorgt ervoor dat mensen op een intense manier met de werkelijkheid bezig zijn. Dat leidt tot een verankering van de kennis in de hersenen. De tweede trap is de mentale representatie, de verbeeldingskracht: de leerling kan zich de werkelijkheid ook zonder de reële ervaring voorstellen. De derde trap is de creativiteit die de mens in staat stelt om zaken aan elkaar vast te knopen die niets met elkaar te maken hebben. Onderwijs moet een klimaat creëren waarin leraar en leerling zich samen engageren om de wereld te verkennen.

Onderwijs moet de impressie-expressiecyclus als motor gebruiken: leerlingen laten worstelen met woorden en beelden in een interactief klasklimaat.

4 **Randvoorwaarden**

- Elke hervorming heeft nood aan interventiestudies die de effecten meten.
- Er is een goed leerlingvolgsysteem nodig met een actieve rol voor het CLB.
- Peilingproeven meten alle sleutelcompetenties, ook ondernemingszin en welbevinden.

2.5.3 Homogene of heterogene klasgroepen?

Bij de verdeling van leerlingen over klasgroepen in een brede eerste graad, zijn er drie opties:

- homogene klasgroepen: leerlingen van hetzelfde niveau zitten samen in een klas;
- heterogene klasgroepen: elke klas heeft een waaier die loopt van sterke tot zwakke leerlingen;
- gematigd heterogene klasgroepen: elke klas heeft een mix van sterk naar zwak, maar de extremen worden vermeden (de ene klas is een mix die gaat van heel sterke tot meer dan gemiddelde leerlingen; de andere van gemiddelde tot heel zwakke leerlingen).

Vaak is er in het debat over didactiek en curriculum in het onderwijs een grote polarisatie. Het achterstandsparadigma pleit voor homogene groepen, het differentieparadigma gaat uit van heterogene groepen. Piet Van Avermaet vindt dat men op een genuanceerde manier moet nadenken over homogene en heterogene lesgroepen. Een leraar beweegt zich op een didactisch continuüm. Op bepaalde momenten moet de instructie centraal staan. Tegelijkertijd moet er een leeromgeving worden gecreëerd die de leerlingen uitdaagt om zelf ontdekkend aan de slag te gaan.

Van Avermaet vreest dat de voorgestelde hervorming zal leiden tot een behoud van de huidige situatie omdat er geen draagvlak is voor een echte comprehensieve eerste graad. Hij is van oordeel dat de overheid vooral moet investeren in de versterking van het beleidsvoerend vermogen van scholen en de professionalisering van leraren om met heterogeniteit om te gaan.

Piet Van Avermaet¹⁹ plaatste de voordelen van beide indelingen tegenover elkaar.

- Homogene groepen zijn nadelig voor de zwakke en middelmatige groepen.
- Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen met lage bekwaamheid baat hebben bij heterogene klassen, terwijl het voor leerlingen met hoge bekwaamheid geen verschil maakt. Homogene groepen vergroten de kloof tussen sterke en zwakke groepen.
- Voor specifieke vakken zoals wiskunde, en beperkt in de tijd, zijn homogene groepen wel effectief.
- Verregaande homogenisering vergroot de cognitieve en niet-cognitieve kloof en is dus in tegenspraak met de geest en de doelen van de gewenste hervorming.
- Argumenten pro heterogeniteit:
 - Heterogeniteit is in de samenleving altijd en overal een realiteit.
 - Diversiteit en talenten kunnen worden benut als bron voor leren.
 - Ze vertrekt van wat leerlingen kunnen, in plaats van wat ze niet kunnen.
 - Leerlingen leren er van elkaar en benutten zo de kracht van informeel leren, zeker op jonge leeftijd – de betere leerlingen trekken de zwakkere omhoog.
 - Ze maakt grotere klasgroepen mogelijk, al dan niet met co-teaching.
 - Homogene groepen zijn gemakkelijker voor de leraar, maar niet beter voor de leerling.

Jan Van Damme trad dit laatste punt bij met zijn uitspraak: “Hoe bekwamer de leraar is, hoe heterogener je klassen kunt maken.” Ludo De Caluwé beklemtoont dat de draagkracht van de leraar de maatstaf moet zijn. Als een leraar het gevoel heeft dat zijn klasgroep te heterogeen is om er goed mee te werken, dan is een grens overschreden en wordt niemand er nog beter van. Ook Piet Van Avermaet stipt aan dat er grenzen zijn aan heterogeniteit: de niveauverschillen mogen niet té groot zijn. Hij pleit voor een dynamisch en flexibel model waarbij het basisprincipe dat van het steigermodel is. De leraar benut de sterktes van de sterke leerlingen om zwakke en middelmatige leerlingen kansen te geven. Tegelijkertijd krijgen de sterkere leerlingen in de heterogene omgeving kansen, ook voor hun cognitieve ontwikkeling.

¹⁹ Verslag van uiteenzetting Piet Van Avermaet: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf>

Ook Armand De Lepeleire vindt dat de spreidstand voor de leraar niet te groot mag worden, het moet beheersbaar blijven.

Ook als er geen diepgaande structuurverandering komt, pleit Van Avermaet ervoor om schoolteams toch te coachen naar meer heterogeniteit. Via professionalisering moeten ze leren inzien dat heterogeniteit geen probleem is of hoeft te zijn. Ze biedt een meerwaarde als je ze benut in de leerprocessen. Het is een ideale manier om jongeren te leren omgaan met verschillen. Dat versterkt sociale netwerken.

De keuze voor homogene of heterogene groepen is dus een maatschappelijke en politieke keuze die samengaat met het gewenste samenlevingsmodel.

2.6 Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt

2.6.1 De visie van de VDAB

De raad van bestuur van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) publiceerde op 19 januari 2011 haar advies over de oriënteringsnota aan minister Pascal Smet. Daarin stelt de VDAB dat alle maatschappelijk belanghebbenden mee inspraak moeten hebben in een hervorming van het secundair onderwijs. Die moet ook naadloos aansluiten op evoluties in de andere onderwijsniveaus en de domeinen van werk, gezondheidszorg en welzijn, en begrijpelijk zijn voor de rechtstreeks betrokkenen: ouders én leerlingen.²⁰

De VDAB onderschrijft een aantal positieve elementen in de voorgestelde hervorming:

- kennismaking voor iedereen met alle belangstellingsgebieden;
- gedifferentieerde sturing op duurzame talentontwikkeling en competentiegericht leren;
- aandacht voor verkeerde en eventueel vroege studiekeuzes;
- opsporing en remediëring van taalachterstand die kan leiden tot leerachterstand;
- meer keuzemomenten en schakelprogramma's gekoppeld aan een leerlingvolgsysteem;
- innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën;
- aandacht voor schoolse vertraging, watervalstelsel, schoolmoeheid en ongekwalificeerde uitstroom.

Van haar kant vraagt de VDAB aandacht voor een aantal dringende alarmsignalen op de arbeidsmarkt waar er tussen nu en 2015 ongeveer 450.000 vacatures worden verwacht:

- Vraag en aanbod sluiten steeds minder op elkaar aan. Elk jaar komen honderden jongeren op de arbeidsmarkt met kwalificaties waarvoor er geen jobs zijn – dat vraagt om een andere oriëntatie en de openheid om er een tweede beroep bij te nemen dat onrechtstreeks aansluit op de opleiding (een voorbeeld: iemand met een opleiding als *presentator* kan best *verkoper* worden).
- De studiekeuze is te eenzijdig, zo zit bijvoorbeeld: 60 % van de tso-leerlingen in drie studiegebieden: handel, personenzorg en mechanica-elektriciteit.
- Er is weinig uitstroom in studierichtingen met goede perspectieven op de arbeidsmarkt zoals bouw, airco en klimaatregeling.
- De afgestudeerden uit tso en bso zijn nog in te beperkte mate klaar voor directe inschakeling op de arbeidsmarkt- ook de attitude laat soms te wensen over;
- Jaarlijkse stromen 6000 aso'ers uit het onderwijs die zich totaal onvoorbereid op de arbeidsmarkt aanbieden.

De VDAB schuift dan ook een aantal aandachtspunten naar voren:

- Optimaliseer nu al – binnen de krijtlijnen van de hervorming – het bestaande systeem door een mentaliteitswijziging bij ouders én leerlingen rond studiekeuze en betere aansluiting en samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt.
- Verrijk de sterkte-zwakteanalyse uit de oriënteringsnota met informatie en inbreng van de stakeholders op de arbeidsmarkt.

²⁰ Verslag van hoorzitting met VDAB: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-4.pdf>

- Schenk aandacht aan de sleutelcompetenties zodat jongeren sterker staan op de arbeidsmarkt, ongeacht hun studiekeuze.
- Schoolloopbaanbegeleiding en ‘verdere’ loopbaanbegeleiding moeten inhoudelijk goed op elkaar worden afgestemd.
- Stel competentieportfolio’s samen die onverdraagbaar zijn naar de arbeidsmarkt en daar worden vervolledigd.
- Onderwijs heeft nood aan een talentenstrategie die jongeren kansen geeft om vanaf het kleuteronderwijs geleidelijk hun talenten te ontdekken en ontwikkelen.
- Bemiddel proactief bij mogelijk uitval – onder meer met aandacht voor het deeltijds onderwijs waar de oriënteringsnota helaas niet over rept.
- Creëer ruimte voor werkplekleren met degelijke begeleiding en samenwerking met bedrijven.
- Voorzie ruimte voor elders verworven competenties en kwalificaties (EVC en EVK).
- Onderwijs moet arbeidsgericht zijn: inspelen op snelle veranderingen en economische flexibilisering.
- De hervorming moet voor ouders en leerlingen coherent en begrijpelijk zijn.
- Spoor taalachterstand zo snel mogelijk op en remedieer die. Dat vergemakkelijkt integratie op de arbeidsmarkt.
- Onderzoek de mogelijkheid om in het secundair onderwijs een oriënteringstest in te lassen.
- Een waarschuwing: de opdeling in ‘doorstroming’ en ‘arbeidsmarktgerichtheid 4 en 3’ dreigt net zoals de opsplitsing in aso, tso en bso, een perceptie van hiërarchie op te roepen bij ouders en leerlingen. De VDAB verwijst hierbij naar hetzelfde voorbehoud in het advies van de SERV van 19 januari 2011.

Fons Leroy toont zich ook een lauwe minnaar van de Europese en Vlaamse kwalificatiestructuur als middel in het onderwijs. Die werkt stigmatiserend als er geen ondersteunend beleid van leerladders is. Ze is alleen bruikbaar als instrument om jongeren te motiveren.

2.6.2 De visie van de hogeschool

Erik Peeters²¹ van KAHO Sint-Lieven stelt dat voor het hoger onderwijs studiekeuze voor een deel kadert in een commerciële context. Iedere student brengt immers geld op via de subsidiëring en het inschrijvingsgeld. De instellingen én de overheid moeten er dus over waken dat studiekeuzebegeleiding stoelt op goede informatie – die is onverbloemd en correct.

De hogeschool werkte zelf een project uit om de studiekeuzebegeleiding te ondersteunen voor een aantal studierichtingen (verpleegkunde, kleuteronderwijs, elektromechanica en industrieel ingenieur). Hun doel is in de eerste plaats de grote drop-out in het eerste jaar (17 tot 25 %) te beperken. Van de studenten die afhaken zegt 65 % dat ze op voorhand geen juist beeld hadden van de studierichting en de helft dat ze de studies te zwaar vinden. Onderzoek van professor Marlies Lacante (K.U.Leuven) bevestigt trouwens dat de helft van de eerstejaarsstudenten de overgang van secundair naar hoger onderwijs als problematisch ervaart.

De hogeschool ontwikkelde een zelftoetsingsinstrument waarmee (kandidaat)-studenten zelfstandig online de validiteit van hun keuze kunnen toetsen. De eerste resultaten tonen een matig positieve correlatie tussen de test- en de examenresultaten. De test lijkt een goede voorspeller voor de examenresultaten en spoort deficiënties op waaraan begeleiding voor een welbepaald studieonderdeel kan verhelpen.

²¹ Verslag van uiteenzetting van Erik Peeters: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-4.pdf>

Verder onderzoek moet uitwijzen of toetsingsinstrumenten jongeren aan het einde van het secundair onderwijs of bij het begin van het eerste jaar efficiënt kunnen helpen nagaan of hun studiekeuze relevant aansluit op hun persoonlijkheid en talenten.

Erik Peeters is voorstander van een verplichte, maar niet-bindende oriëntatie- of toelatingsproef – naar het voorbeeld van geneeskunde. “Nu duurt de oriëntatie een heel eerste jaar hoger onderwijs en kost ze de maatschappij fortuinen.” Hij vindt deze formule beter dan centrale examens aan het einde van het secundair onderwijs. De uitdaging bestaat erin de startcompetenties van het hoger onderwijs te laten aansluiten op de eindtermen van het secundair.

2.7 Lerarenopleiding

2.7.1 School of Education

De School of Education²² is het in grote lijnen eens met de uitgangspunten van het rapport van de commissie Monard en de oriënteringsnota van minister Smet:

- Het secundair onderwijs heeft een hervorming nodig.
- Het idee van de belangstellingsgebieden is waardevol omdat het vertrekt vanuit de leerling en niet vanuit het vak.
- Nieuwe vormen van leren zoals werkplek-, informeel en digitaal leren, zijn een wapen tegen voortijdige uitval.
- De brede eerste graad met uitstel van studiekeuze bevordert sociale integratie.

Als de hervorming wil slagen, is een haalbaar tijdspad voor de implementatie nodig – inclusief flankerende regelgeving en een regeling voor de bevoegdheden van de leraren. Ze vraagt ook goed werkende scholengemeenschappen met een volledig aanbod – dat is nu niet overal het geval. De lerarenopleiding moet van bij het begin bij de hervorming worden betrokken.

John Maes wijst op een aantal knelpunten en accenten:

- De overheid moet het leerplichtonderwijs in zijn geheel onder de loep nemen en de structuur en het curriculum van de lerarenopleiding daarop afstemmen.
- Voor gefundeerde keuzes rond studie en beroep is identiteitsontwikkeling belangrijk. Daarvoor moet het onderwijs weg van de achteraf remediërende aanpak. Ze moet kiezen voor een positief waarderende benadering.
- Differentiatie en werkvormen zijn een middel, maar geen doel op zich. Ze moeten structureel in het curriculum worden ingezet als hefboom tegen sociale segregatie en als uitdaging voor sterke leerlingen. De leraar moet daarvoor kansen krijgen op zijn school.
- Structuur:
 - In de eerste graad moet er binnen de belangstellingsgebieden voldoende aandacht gaan naar algemene vorming, met een abstracte én praktische component. De School of Education pleit ervoor om in het eerste jaar ook projectmatig te werken en de studiekeuze in het tweede jaar nog niet definitief te maken.
 - In de tweede graad moeten er voldoende domeinbrede studierichtingen blijven, met aandacht voor het continuüm abstract-concreet, en voor brede, algemeen vormende sleutelcompetenties.
 - De derde graad moet ook brede algemeen vormende doorstromingsrichtingen bevatten. De arbeidsmarktgerichte opleidingen moeten voldoende doorgroeimogelijkheden openhouden.
- De oriënteringsnota bevat geen indicaties voor de manier waarop het beleid de sleutelcompetenties toetsbaar wil maken.
- De voorgestelde kwalificatiestructuren dreigen de percepties over een hiërarchie in onderwijsvormen te bestendigen.

²² Verslag van uiteenzetting van John Maes: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-5.pdf>

2.7.2 Een nieuwe leraar?

Professor Antonia Aelterman²³ beklemtoont dat veel aspecten die voortvloeien uit de mogelijke hervorming nu al deel uitmaken van de onderwijspraktijk van de leraar. Enkele voorbeelden: de aandacht voor competentieontwikkeling, opvoeding tot democratisch burgerschap, studiekeuzebegeleiding, digitalisering.

Bij de voorgestelde getrapte studiekeuze zal de leraar wel meer moeten werken aan:

- differentiatie met aandacht voor zwakke én sterke leerlingen – dat vraagt grote vakbekwaamheid om de inhouden gedifferentieerd te structureren;
- remediëring;
- vakoverschrijdende werking binnen de brede belangstellingsgebieden – de vraag blijft of dit gebeurt met team teaching of met één leraar met brede vorming.

Er zitten een aantal onduidelijkheden in de nota:

- De relatie tussen de belangstellingsgebieden en het basispakket van vakken is niet uitgeklaard.
- De belangstellingsgebieden voor het secundair verschillen van de leergebieden in het lager onderwijs – het zou beter zijn om de derde graad lager en eerste graad secundair onderwijs nauwkeurig op elkaar af te stemmen.
- Het is onduidelijk hoe de verdieping in het tweede jaar zich verhoudt tot de studierichtingen in de tweede graad.
- Er is nog onvoldoende concretisering van de competenties in relatie tot de vakken en belangstellingsgebieden/studierichtingen.
- Er is geen tijdpad voor de realisatie.
- De nota zegt niets over de relatie tussen de leraar en de externe partners zoals clb, pedagogische begeleidingsdiensten, ouders, leerlingbegeleiders, studiekeuze- en loopbaanbegeleiders.
- De huidige lerarenopleiding bereidt de bachelor voor om twee vakken te geven. Stemt dit overeen met de wens tot brede inzetbaarheid van leraren in de eerste graad? Moet er een opsplitsing komen tussen vakleraren en breed inzetbare leraren?
- Het rapport van de commissie Monard vraagt meer autonomie voor de directeur bij het inzetten van leraren. Toch is ook een blijvende bewaking van de vakbekwaamheid van de leraren nodig. Antonia Aelterman wijst op onderzoeksresultaten die aantonen dat leerlingen veel belang hechten aan de vakbekwaamheid van hun leraren.

Slaagkansen van onderwijsvernieuwing

Antonia Aelterman verwijst naar een aantal conclusies over onderzoek naar onderwijsvernieuwing, onder meer van collega Roland Vandenberghe (K.U.Leuven):

- Onderwijsvernieuwing heeft maar kans op succes als de leraren het nut en de betekenis ervan inzien – top-down-vernieuwing met te weinig communicatie naar leraren is tot mislukking gedoemd. Het voorbeeld van het Leerhuis in Nederland bewees dit recent.
- Bij onderwijsvernieuwing is de invulling van het curriculum (doelen, werkvormen, evaluatievormen) cruciaal. Dat vraagt tijd.
Ze vraagt zich af of het niet beter is eerst na te gaan wat de overheid kan realiseren met een herziening van het curriculum van de onderwijsvormen voor ze de structuren vernieuwt.

²³ Verslag van uiteenzetting van Antonia Aelterman: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-5.pdf>

Andere lerarenopleiding?

Het zijn in de eerste plaats de leraren die nu voor de klas staan of komen, die de vernieuwing zullen moeten realiseren. En dan duikt het probleem op van te weinig aanvangsbegeleiding en nascholing in Vlaanderen. Onderzoek toont aan dat onze leraren zich heel weinig nascholen.

Leraren die zich ondersteund weten, voelen zich beter op school en staan open voor vernieuwing. En kunnen dan hun basistaak vervullen: leerhonger stimuleren. Daarbij is het schoolbeleid van groot belang. Dat moet ruimte creëren, verantwoordelijkheid delegeren en voldoende aandacht besteden aan effectieve evaluatie en feedback, collegiale consultatie en een participatieve schoolcultuur.

Die nieuwe leraar is geen solist, maar lid van een schoolteam, partner van ouders en externen. Het zijn de teams die de verantwoordelijkheid moeten opnemen voor de realisatie van krachtige leeromgevingen en team teaching. Tegelijk moet de vakbekwaamheid van de leraren gegarandeerd blijven. Onderzoek wijst uit dat de vakbekwaamheid van de leraar doorslaggevend is voor het welbevinden van leerlingen.

Een hervorming van het secundair onderwijs moet in elk geval parallel lopen met aanpassingen in de lerarenopleiding. John Maes en Antonia Aelterman vinden dat de hervorming van de lerarenopleiding aan die van het secundair onderwijs moet voorafgaan. Wie als leraar de secundaire school binnenstapt, moet al zijn opgeleid voor de hernieuwde structuur. Dat betekent dat de aangepaste lerarenopleiding minstens drie jaar vroeger moet starten.

2.8 Studieaanbod en differentiatie

Over de invulling van de gemeenschappelijke eerste graad en het tijdstip waarop jongeren het bekwaamst zijn om een keuze te maken uit de waaier van studierichtingen, hoorde de commissie onderzoeker Jan Van Damme²⁴, en Ludo De Caluwé en Walter Van Dam als vertegenwoordigers van de Stuurgroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.)²⁵.

2.8.1 Differentiatie

De geplande hervorming van het secundair onderwijs is volgens Jan Van Damme onderzoeksmatig niet echt voorbereid. Zonder goede voorbereiding hebben onderwijshervormingen meestal een aantal (negatieve) neveneffecten die pas later aan het licht komen. Daarom geeft hij de voorkeur aan een bescheiden hervorming die mikt op essentiële punten. Bovendien moeten er voldoende experimenten zijn vóór de maatregelen worden veralgemeend.

Jan Van Damme vertrekt van de vaststelling dat er bij de start van het secundair onderwijs grote verschillen zijn tussen leerlingen. Onderzoek toont aan dat het Vlaamse lager onderwijs internationaal aan de top staat voor zijn onderwijs aan zwak presterende leerlingen, maar slechts matige resultaten boekt bij sterke leerlingen.

Er is dus een duidelijke nood aan differentiatie bij de start van het secundair onderwijs. Er moet wat extra gebeuren voor de sterke leerlingen, zodat die niet op hun honger blijven zitten. Die differentiatie kan gebeuren tussen verschillende klassen of scholen (homogeen), of binnen de klasgroepen zelf (heterogeen) – met verschillende programma's of met dezelfde programma's op verschillende niveaus. Heterogeniteit mag niet zo groot worden dat de leraren het niet meer aankunnen.

De vertegenwoordigers van St.A.M. pleiten voor wat zij 'kwalitatieve differentiatie' noemen: alle leerlingen verwerken dezelfde basisleerstof. De differentiatie ligt hem in het behalen van verschillende beheersingsniveaus van verdieping. Uitbreiding hoort niet bij differentiatie in de eerste graad. Zij waarschuwen voor het risico dat differentiatiepakketten die per klasgroep verschillen, een dekmantel worden voor het doortrekken van de oude niveauverschillen (Latijnse – moderne – technische).

Dat het huidige systeem sterke leerlingen gemeenschappelijke vakken in minder tijd doet verwerken, is volgens Jan Van Damme perfect te verantwoorden. Hij is wel bang voor maatregelen die slecht kunnen uitpakken voor sterke leerlingen. De huidige voorstellen voorzien voor hen geen specifieke aanpak.

Hij wijst op de huidige verschillen in aanpak van de 'moderne' en 'technische' richtingen. Leerlingen in de eerste graad moderne wetenschappen krijgen extra tijd om de algemene vakken grondig te verwerken. En onderzoek toont aan dat dit een aanpak is die rendeert.

Het echte probleem zit hem bij leerlingen in 'technische' richtingen. Iedereen gaat er van uit dat die zwakker zijn, maar toch krijgen ze maar evenveel tijd als de latinisten om hun algemene vakken te

²⁴ Verslag van uiteenzettingen van Jan Van Damme en St.A.M.: <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-6.pdf>

²⁵ Meer informatie op website: www.stam-vlaanderen.be

verwerken. Zo geraken ze nog verder achterop voor algemene vorming. Dat verhoogt hun kansongelijkheid op doorstroming naar hoger onderwijs.

2.8.2 Leeftijd voor studiekeuze

Vroeger was er een pure opsplitsing in Latijnse, moderne en technische richtingen. Leerlingen doorliepen daarbinnen een driejarige vooropleiding. Na het derde jaar maakten ze de echte specifieke studiekeuze. Dat gebeurde dus op de leeftijd van 15 (of 16) jaar. Jan Van Damme: ‘De vorige onderwijs hervorming en de huidige voorstellen zeggen dat ze de studiekeuze uitstellen, maar in feite vervroegen ze het moment waarop jongeren moeten kiezen. Dat gebeurt nu na het tweede jaar, als ze 14 (of 15) jaar zijn. Ook de commissie Monard kiest voor een afgelijnd pakket van vier jaar vanaf het begin van de tweede graad. Onderzoek leert dat dit te vroeg is.’

Hij heeft niet het gevoel dat de huidige voorstellen iets zullen veranderen aan het watervaleffect. De belangstelling van veel jongeren evolueert nog sterk tijdens de eerste jaren van het secundair onderwijs. Jan van Damme pleit voor een herinvoering van het vroegere systeem van twee graden in het secundair onderwijs, met keuze na het derde jaar. Of een verbreding van de tweede graad, met een echte keuze voor een studierichting na het vierde jaar.

Internationaal onderzoek toont aan dat de sociale ongelijkheid relatief groot is binnen onderwijssystemen waarin er al vroeg een onderscheid komt tussen algemene en arbeidsmarktgerichte vormen van onderwijs. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat voor de maatschappelijke integratie van kansarmen een vroege start met beroepsvoorbereidend onderwijs meestal wel voordelen biedt.

Het decretaal schrappen van de onderwijsvormen zal volgens Jan Van Damme in de praktijk niet veel verandering brengen. Hij bepleit voor de tweede graad dan ook een opsplitsing in twee groepen:

- algemeen vormend (het huidige aso, tso en kso samen)
- beroepsonderwijs (het huidige bso).

In de derde graad kan men de vier onderwijsvormen behouden – of zich beperken tot aso, kso en bso.

Jan Van Damme gaat ook in op de sociale (on)gelijkheid binnen ons huidig onderwijsstelsel. Uit de PISA-testen blijkt dat de ongelijkheid groter is in onderwijssystemen waar men vroegtijdig begint met beroepsonderwijs. De gelijkheid is dan weer groter binnen systemen waar men tot het einde van het secundair onderwijs algemeen onderwijs geeft. Uit longitudinale onderzoeken blijkt dat een vroegtijdig beroepsvoorbereidend onderwijs op lange termijn goed is voor de maatschappelijke integratie van kansarmen. Het beleid moet dus een afweging maken.

Hij wijst er ook op dat de PISA-testen de doelstellingen meten van algemeen, maar niet van het beroepsvoorbereidend onderwijs. Daarom mag men zich niet uitsluitend op de PISA-onderzoeken baseren.

Er is ook een verschil tussen Vlamingen die thuis Nederlands spreken en anderstalige Vlamingen. Voor de Nederlandstaligen is de sociale gelijkheid eigenlijk heel groot in vergelijking met andere landen. Maar er is een groot probleem van integratie van anderstalige Vlamingen. Als de democratisering van het secundair onderwijs gelukt is voor de Nederlandstaligen binnen een tamelijk hiërarchische structuur, dan betwijfelt hij of die structuur volledig moet worden omgegooid voor de anderstaligen. Als men prioritair oplossingen zoekt voor het bevorderen van het onderwijsniveau van de anderstaligen, moet men vooral werk maken van het kleuter- en het lager onderwijs. Vroeg

ingrijpen is de boodschap, en niet alleen in het onderwijs, maar ook bijvoorbeeld in de buurt. De sterkte van de leraren in het basisonderwijs is op dat vlak heel belangrijk. Op dat vlak mag men de mogelijkheden van het secundair onderwijs niet overschatten.

Jan Van Damme merkt ook op dat de aso-richtingen die minder sterke leerlingen aantrekken, leiden tot iets minder succes in het hoger onderwijs. Een keuze voor een bepaalde richting van het aso kan de kansen op succes in het hoger onderwijs hypothekeren. Overschakelen tussen onderwijsvormen blijkt geen enkel negatief effect te hebben op het succes. Dat wordt ten onrechte negatief voorgesteld.

Uit onderzoek blijkt ook dat hoog mikken bij studiekeuze een positieve strategie is. Het leidt immers niet tot veel heroriënteringen. Wat wel een negatieve invloed heeft, is een onderwijssysteem dat hoog mikken tegengaat door de keuzemogelijkheden sterk te beperken (bijvoorbeeld via B- of C-attesten). Wie toch te hoog mikte, moet lang genoeg de kans krijgen zich te heroriënteren – dus zeker nog aan het einde van de tweede graad.

Bij een hervorming moet de wetgever er ook voor zorgen dat er binnen elk belangstellingsveld een voldoende brede waaier is van sterkere tot zwakkere studierichtingen. Nu zijn er binnen bepaalde belangstellingsvelden alleen richtingen met een zwakke reputatie en lagere slaagkansen in het hoger onderwijs. Dat beperkt de keuzevrijheid van jongeren in de derde graad.

2.8.3 Brede middenschool

Ludo De Caluwé en Walter Van Dam van St.A.M. pleiten voor een brede middenschool met als kenmerken:

- opvang van alle basisschoolverlaters onder hetzelfde schooldak;
- brede basisvorming voor alle leerlingen, zonder voorafname op de studiekeuze;
- uitstel van studiekansen met kansen om erin te groeien;
- begeleiding van alle leerlingen op vlak van 'leren leren', keuzes maken, samenleven.

De brede eerste graad moet een antwoord bieden op de toenemende heterogeniteit in de leerlingenpopulatie. Daarbij is het de bedoeling om meer sterke leerlingen naar technische richtingen te oriënteren. Dan is het wel aangewezen dat er in de tweede en derde graad geen opsplitsing komt in arbeidsgerichte en doorstromingsrichtingen. Een algemene opsplitsing in studierichtingen binnen belangstellingsvelden moet volstaan.

De ervaringsgetuigen vinden een kennismaking met zes belangstellingsvelden binnen de eerste graad te veel. Zij opteren voor een systeem waarbij de leerlingen in het eerste jaar kennis maken met drie belangstellingsvelden – telkens met twee lestijden. In het tweede jaar zouden ze dan één van die drie uitdiepen, en kennis maken met een vierde. Elke school moet dan minstens vier belangstellingsvelden op het programma zetten. Bij voorkeur komt er een tijdpad waarbij elke school de verplichting krijgt opgelegd om ze alle zes aan hun leerlingen aan te bieden.

Het competentie-ontwikkelen dat in de nota vaak aan bod komt en dat wordt gekoppeld aan de kwalificatiestructuren, bevat vaak ook een economische ondertoon. Onderwijsmensen vinden dat het onderwijs autonomie moet hebben in het vormen van jongeren. Het onderwijs moet ook drager zijn van cultuur in de brede zin.

Lijst van termen en afkortingen

- aso: algemeen secundair onderwijs.
- A-attest: de leerling is geslaagd zonder beperkingen.
- A-stroom: term met een dubbele betekenis
 - in het huidige onderwijssysteem: het gemeenschappelijke eerste en tweede jaar van de eerste graad (tegenover de B-stroom met de B-klas als schakelklas en 2BVJ).
 - in de nieuwe voorstellen: arbeidsmarktgerichte studierichtingen.
- B-attest: de leerling is geslaagd, maar mag niet doorstromen naar de studierichting(en) of onderwijsvorm(en) die uitdrukkelijk in het attest worden opgesomd.
- BVJ: tweede beroepsvoorbereidend jaar (na B-klas en vóór bso).
- belangstellingsveld: terrein dat de interesse van een leerling wegdraagt - een belangstellingsveld omvat meerdere studierichtingen.
- bso: beroepssecundair onderwijs.
- C-attest: de leerling is niet geslaagd en mag niet naar een volgend leerjaar.
- competenties/competentiegericht onderwijs: competenties zijn de vereiste kennis en vaardigheden en soms ook houding (attitude). Competentiegericht onderwijs vertrekt van specifieke op beroepsuitoefening of beroepshouding gerichte competenties. Het onderwijs wordt niet verzorgd via afzonderlijke vakken, maar via op de beroepspraktijk geënte opdrachten.
- comprehensief onderwijs: alle leerlingen volgende dezelfde basisvorming.
- differentiatie: bij onderricht verschillen maken in de moeilijkheidsgraad voor zwakkere en sterkere leerlingen, met behoud van dezelfde eindtermen of ontwikkelingsdoelen.
- D-stroom: doorstromingsrichtingen.
- heterogene klasgroep: elke klas heeft een waaier die loopt van sterke tot zwakke leerlingen;
- homogene klasgroep: leerlingen van hetzelfde niveau zitten samen in een klas;
- keuzevak: vak dat de leerling kan kiezen en dat niet deel uitmaakt van de algemene vorming of de set optievakken.
- kso: kunstsecundair onderwijs;
- middenschool: een zelfstandige school met een gemeenschappelijke eerste graad, los van de bovenbouw.
- optievak: een vak dat deel uitmaakt van het specifieke pakket van een studierichting.
- remediëring: bijwerken van tekorten of leerachterstand.
- schakelprogramma: specifiek programma bij overgang van een studierichting of onderwijsvorm naar een andere, om hiaten in de kennis weg te werken.
- studierichting: één specifieke richting met een afgelijnde set vakken binnen een belangstellingsveld.
- tso: technisch secundair onderwijs.
- VKS: verwijst naar de classificaties in het decreet Vlaamse Kwalificatiestructuur, een instrument om kwalificaties en de bijhorende competenties op een eenduidige manier te beschrijven en te classificeren.



Vlaams Parlement

Welkom in het Vlaams Parlement!

Het Vlaams Parlement neemt beslissingen die een grote invloed uitoefenen op uw **dagelijkse leven**. Zo maakt het Vlaams Parlement regels over het Vlaamse onderwijs, over de bouw van sociale woningen, over subsidies aan jeugdverenigingen, over de plaatsen waar gebouwd mag worden, over de bossen en rivieren die beschermd moeten worden, enzovoort. In het Vlaams Parlement zitten **124 Vlaamse volksvertegenwoordigers**, die verkozen zijn voor 5 jaar. In 2014 vinden de volgende verkiezingen plaats.

Wat doet het Vlaams Parlement?

- **decreten** (Vlaamse wetten) maken.
- de **Vlaamse ministers** benoemen en controleren, door bijvoorbeeld vragen te stellen aan de ministers
- bepalen hoe het **geld** van Vlaanderen besteed wordt en elk jaar de Vlaamse begroting goedkeuren
- organisaties aan het woord laten in **hoorzittingen**

Het Vlaams Parlement in actie!

U kunt de Vlaamse volksvertegenwoordigers live aan het werk zien in de plenaire vergadering of in de commissievergaderingen. Meld u aan bij de Bezoekersingang, Leuvenseweg 27, 1000 Brussel. Bekijk de agenda op www.vlaamsparlement.be. Kunt u er niet bij zijn, volg dan op onze website elke woensdagmiddag de uitzending van de plenaire vergadering.



De Loketten

De Loketten is het bezoekerscentrum van het Vlaams Parlement. In deze minutieus gerestaureerde lokettenzaal, ontworpen door Victor Bourgeois in 1937, ontvangen we de bezoekers van het Vlaams Parlement.

Er is een eetcafé met videowall, de parlements Winkel, een leeshoek en een tentoonstellingsruimte.

Proef onze Vlaamse streekproducten!

In het eetcafé serveren we niet alleen warme en koude dranken, maar ook broodjes en koude schotels met Vlaamse streekproducten zoals Postelse kaas en Breydelham. Streekzoetigheden zijn Hasseltse speculoos, cuberdons, Antwerpse handjes ... Het streekbier van de maand al geproefd? Ondertussen kunt u op de videowall live de

plenaire vergadering volgen of informatie over de lopende tentoonstelling bekijken.

Bezoek onze parlements Winkel!

- met creatief lesmateriaal over de werking van het Vlaams Parlement
- met het parlements bier 'Halfroond'
- met modeaccessoires zoals een damessjaal of een das van Tim Van Steenberghe
- met designproducten van Piet Stockmans, Xavier Lust e.a.

Vlij u neer in onze leeshoek!

In de designzetels van Stefan Schöning kun je rustig onze kranten en tijdschriften inkijken.

Neem een kijkje op onze tentoonstelling! Elk jaar organiseren we in De Loketten diverse tentoonstellingen.

Pop- en klassieke muziek van jong talent in het Vlaams Parlement

In april 2011 startte het Vlaams Parlement met "Muziek in De Loketten". In de laatste week van elke maand staat jong muzikaal talent, in samenwerking met Poppunt, op de agenda in De Loketten. Vanaf oktober wordt dit opzet uitgebreid naar jong talent uit de klassieke muziek en jazz, elke 2de dinsdag van de maand. Daartoe werkt het Vlaams Parlement samen met de vier conservatoria van Antwerpen, Brussel, Gent en Leuven, maar ook met het Orpheus Instituut uit Gent.

Popconcerten

Na onder meer SX, Anton Walgrave en Walrus is het op maandag 28 november om 12u15 de beurt aan de zeskoppige Gentse band Little Elmo, die staat voor gespierde nummers met een fragiel kantje, donker als de nacht, maar anderzijds ook vederlicht: een dans tussen rock, pop, chansons en wals... Zij brengen in De Loketten een semiakoestische set.

Klassieke muziek/jazz

Op dinsdag 13 december om 12u15 treedt een jazzcombo van het Lemmensinstituut (conservatorium van Leuven) op. Thomas Decock (gitaar), Matthias De Waele (drums) en Stefano Agostini (contrabas) spelen een half uurtje jazz-standards.



"Gevaarlijk jong", een tentoonstelling van het Kinderrechtencommissariaat, loopt van 6 oktober tot en met 21 december in De Loketten. Voor meer info: www.gevaarlijkjong.be

Stap binnen in de leefwereld van kinderen en jongeren. Zijn ze in gevaar? Hoe is het om als gevaarlijk beschouwd te worden? Kinderen en jongeren vertellen over opgroeien, spelen, armoede, veiligheid, ideaalbeelden en nog over zoveel meer. Ontdek, confronteer, leer en verteer. Een interactieve speelse tentoonstelling die niet stil staat, maar groeit. Elke jonge bezoeker kan een stukje verhaal achterlaten. Educatief dagprogramma voor 10- tot 14-jarigen met rondleiding in het Vlaams Parlement. Gratis. Reserveer snel bij het Kinderrechtencommissariaat: 02/552 98 00. Groepen graag reserveren.

De tentoonstellingen in De Loketten zijn elke werkdag en zaterdag gratis te bezoeken van 10 tot 17 uur.

De Loketten,
IJzerenkruisstraat 99, 1000 Brussel
Elke werkdag en zaterdag open van 10 tot 17 uur
deloketten@vlaamsparlement.be
tel 02/552 46 11
gsm 0491/35 61 51

Contact

Leuvenseweg 86
1000 Brussel
tel. 02 552 11 11
fax 02 552 11 22

Bezoekerscentrum De Loketten

Eetcafé – Tentoonstellingen – Parlementswinkel – Miniconcerten – Ontvangsten
IJzerenkruisstraat 99
1000 Brussel
Open: dagelijks van 10-17 u
Gesloten: zon- en feestdagen en tussen kerst en nieuwjaar

Met een groep het Vlaams Parlement bezoeken?

bezoekerscentrum De Loketten
02 552 46 11
deloketten@vlaamsparlement.be

Een parlementaire vergadering bijwonen?

Meld u aan aan de ingang
Leuvenseweg 27
1000 Brussel

www.vlaamsparlement.be