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

verzendcode: OND

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 Scheppersinsituut, 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 Krijtlijnen[2]

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 watervalsysteem.
- 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 scolarisatiegraad 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.

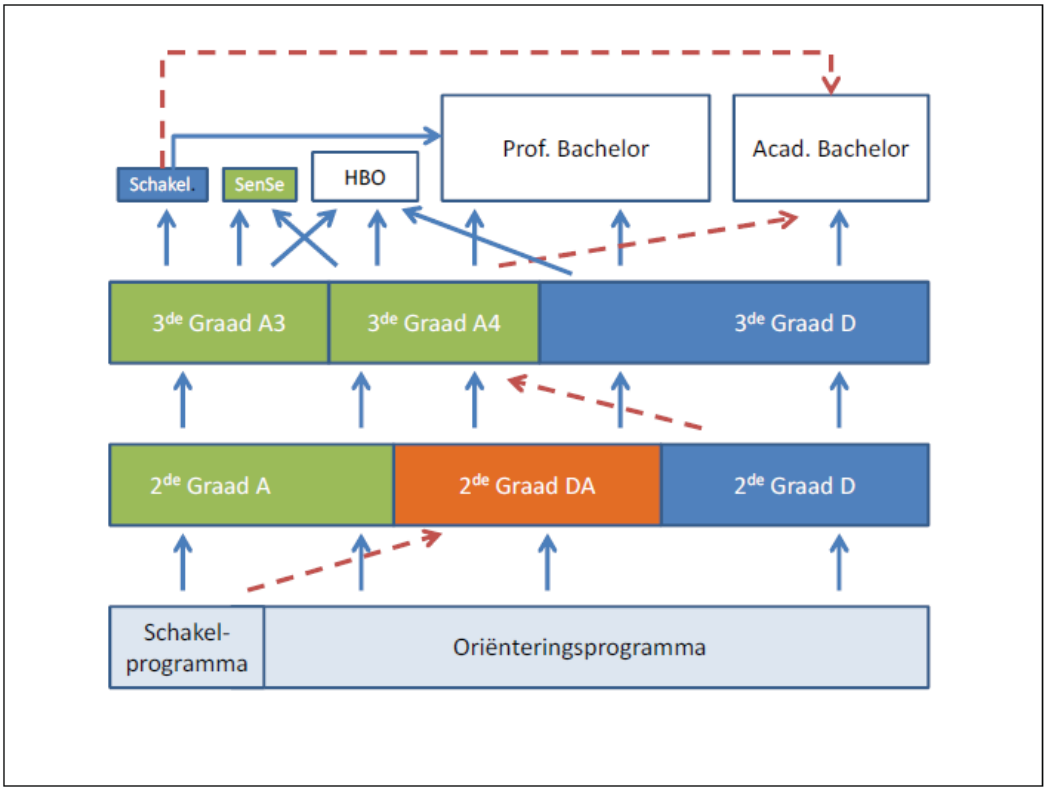
Tegelijk wil ze een aantal verbeterpunten aanpakken:

- 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 slechte 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 lesuren. 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 lesuren met minstens 6 uur taal en rekenen – waarvan twee uren als individuele (re)mediëring – en drie uur lichamelijke opvoeding. Daarnaast zijn er 12 lesuren 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 activiteitenspectrum 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 gaat 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 kleuterkas 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-ontwikkelend 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.

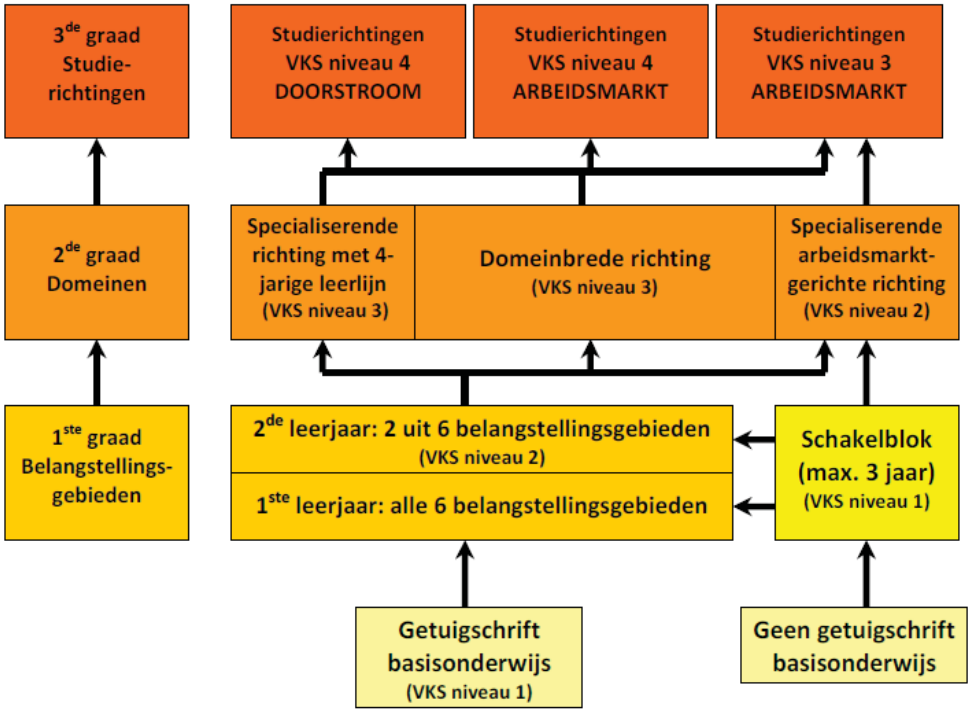
Getuigschrift basisonderwijs

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:

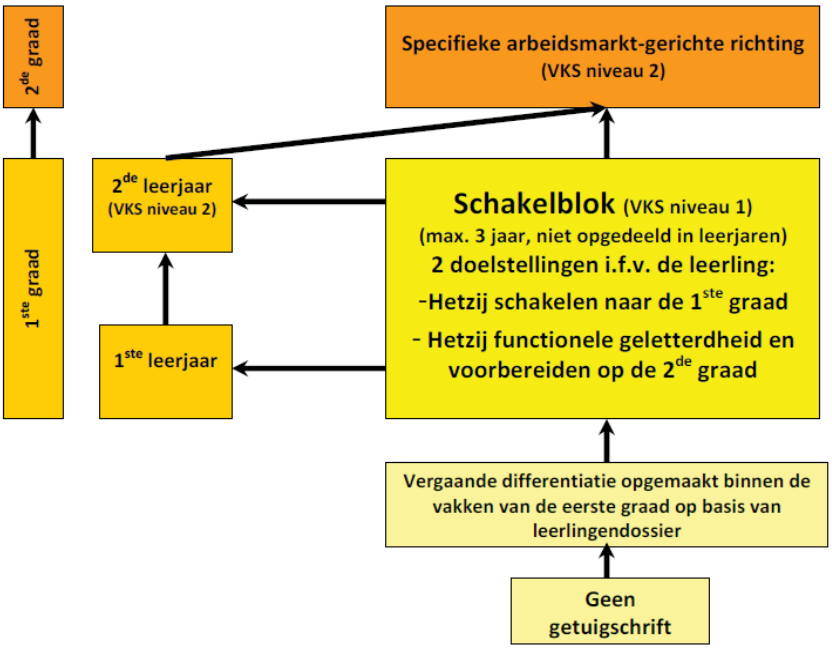
- techniek en wetenschappen
- natuur en wetenschappen
- welzijn en sociale wetenschappen
- handel en economische wetenschappen
- creatie en kunst
- taal en letterkunde.

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.

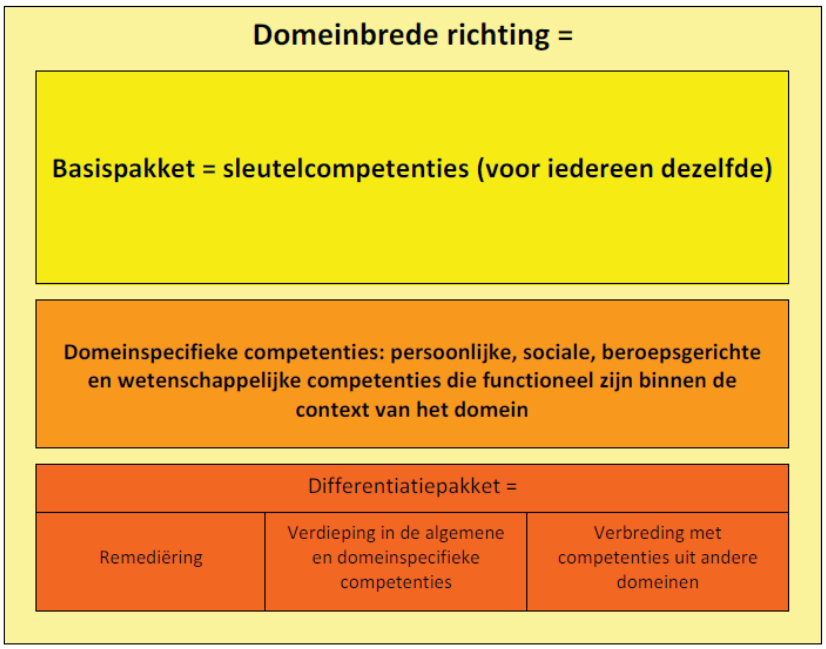
Na het eerste leerjaar kunnen leerlingen alleen een A- of een C-attest krijgen, eventueel met verplichte remediëring voor het volgende schooljaar. Leerlingen en ouders krijgen ook een advies over de keuzes die de leerlingen maken voor de belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar. Het schakelblok 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 werkplekleren 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 Standaert[4] situeert het Vlaamse onderwijslandschap in een internationaal – vooral Europees – perspectief[5].

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 Categoraal tegenover comprehensief

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 categoraal 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 Monard[7].

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 *in*stroom, maar ook over gelijke *uit*stroom 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 kansenongelijkheid 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 doordesemd, 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 inhouden voor wiskunde en taal in een beperkter aantal lesuren. 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**
  Vooral scholen 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 Gent[9].

Het Vlaamse onderwijs evolueerde in de loop der jaren van een categoraal 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.

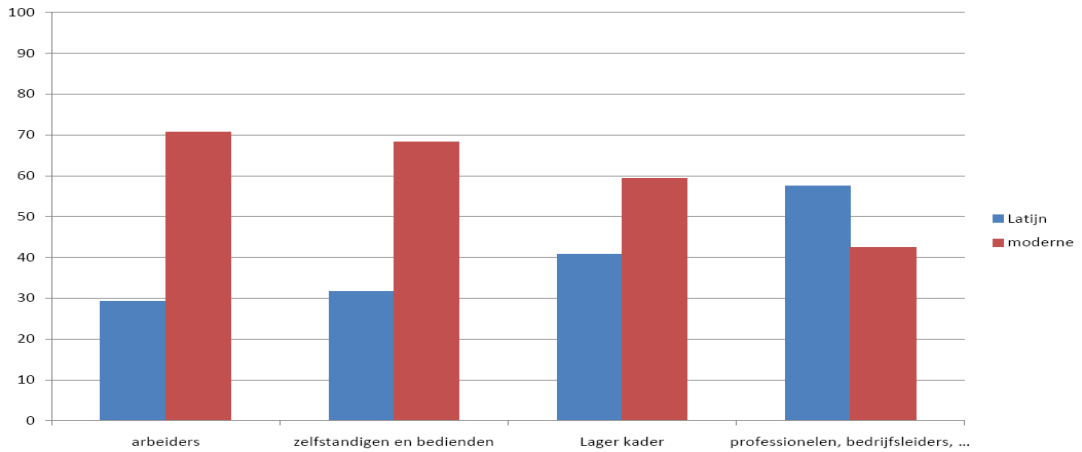
Na de lagere school kiezen jongeren daar vanaf het eerste jaar voor een tweejarige eerste graad (A-stroom). In aso-scholen kiezen ze daar voor 'Latijn' of 'moderne wetenschappen', in technische (nijverheidsscholen) komt er vanaf het eerste jaar een beperkt pakket technische vakken (3 uur per week). Leerlingen 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 onderzoek[10] 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.

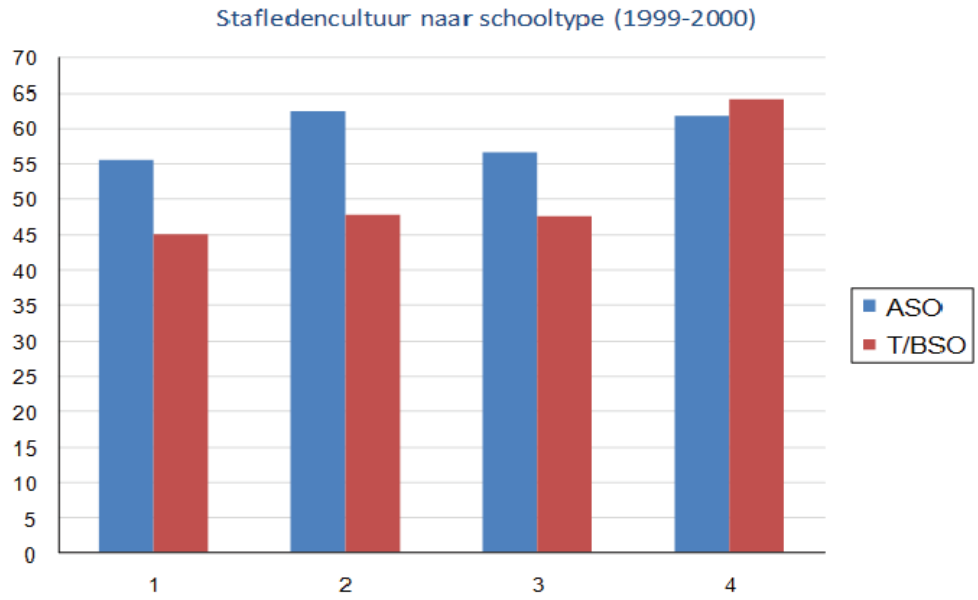
[9] Verslag van uiteenzetting Mieke Van Houtte: http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2011-2012/g1306-3.pdf

[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 onderzoek[11] 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 Spruyt[12] van de VUB stelt dat onderzoek aantoont dat onderwijskeuzes altijd en overal aanleiding geven tot sociale verschillen[13]. 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 Feys[15] 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 op[16].

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 Laevers[17] 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 onderwijs[18]. 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-ontwikkelend 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 álle 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 Avermaet[19] 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, watervalsysteem, 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 ruimt 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 Peeters[21] 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 Education[22] 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 tijdpad 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 sleutel-competenties.
  - 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 Aelterman[23] 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 Vandenberge (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 Damme[24], 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 kansenongelijkheid 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 onderwijshervorming 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 álle 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-ontwikkelend leren 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.