



Vlaams
Parlement

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

Hoorzitting

over de hervorming van het secundair onderwijs,
algemeen luik

Verslag

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

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: de heer Boudewijn Bouckaert.

Vaste leden:

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

Plaatsvervangers:

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

INHOUD

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

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

1. Situering

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

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

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

Er komen vandaag drie sprekers aan bod.

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

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

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

2. Toelichting door de heer Georges Monard

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. *Vragen en opmerkingen van de commissieleden*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. *Antwoorden van de heer Georges Monard*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Toelichting door mevrouw Mia Douterlungne (Vlor)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Antwoorden van professor Roger Standaert

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mevrouw Fatma Pehlivan: Daar ben ik het mee eens

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

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

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

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

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

Boudewijn BOUCKAERT,
voorzitter

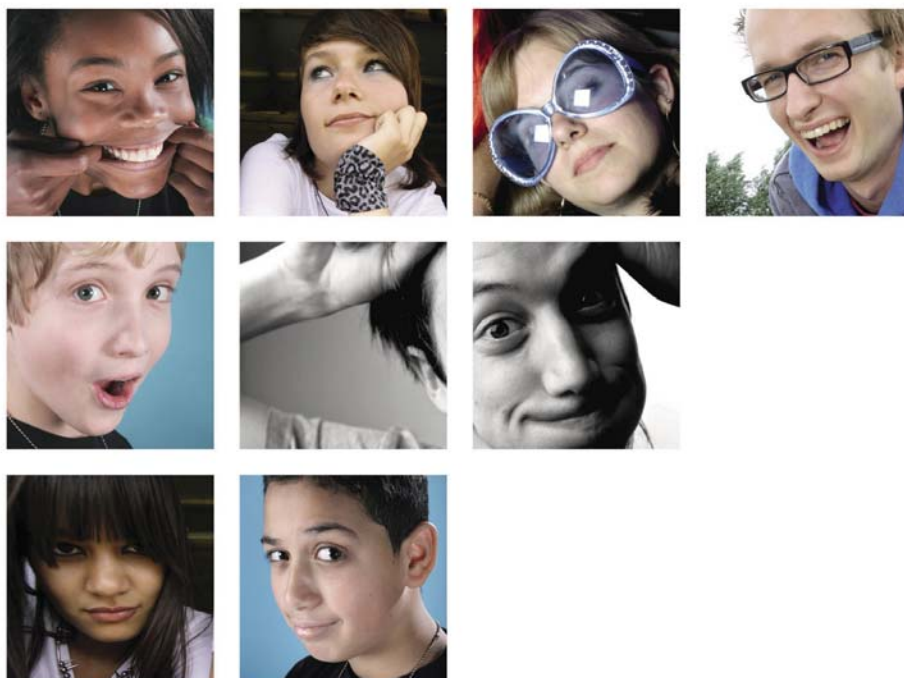
Kathleen HELSEN
Gerda VAN STEENBERGE,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

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

BIJLAGE:

Oriëntatienota hervorming secundair onderwijs



mensen doen schitteren

EERSTE ORIËNTATIENOTA HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS

Pascal Smet

Vlaams Minister van Onderwijs,
Jeugd, Gelijke kansen en Brussel

September 2010

1 WOORD VOORAF

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

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

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

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

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

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

Alvast veel lees- en reflectieplezier.

Pascal Smet

Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel

2 INHOUDSTAFEL

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

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

3 WAAROM HERVORMEN WE HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

3.1 Een wereld in evolutie

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

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

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

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

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

3.2 Sterkte-zwakte analyse

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

3.2.1 Overgang basisonderwijs – secundair onderwijs

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

3.2.2 Kansrijk onderwijs

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

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

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

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

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

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

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

3.2.3 Studiekeuze en schoolloopbaan

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4 Welbevinden

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹² Spijbelrapport, Ministerie van Onderwijs en Vorming.

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

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

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

3.2.5 Uitstroom en kwalificaties

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

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

3.2.6 Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Nieuwe inzichten over leren en nieuwe vormen van leren

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

3.3.1 Grote paardenkracht met beperkte sturing

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.2 Nieuwe vormen van leren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.3 Digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren

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

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

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

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

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

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

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

4 KRIJTLIJNEN VOOR DE HERVORMING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

4.1 De missie van het secundair onderwijs

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

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

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

4.2 Algemene uitgangspunten van de hervorming secundair onderwijs

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

4.2.1 Werken aan competenties als motor van innovatie

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

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

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

³³ Jacques Delors, Nijmegen, 16 maart 2010.

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

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

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

a. Wat bedoelen we met competenties?

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

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

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

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

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

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

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

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

b. Welke soorten competenties onderscheiden we?

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

Op basis van de context onderscheiden we vier soorten competenties:

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

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

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

Sleutelcompetenties

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

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

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

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

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

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

³⁶ Europese aanbeveling over sleutelcompetenties voor leven lang leren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Persoonlijke competenties

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

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

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

Sociale competenties

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

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

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

Beroepscompetenties

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

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

Wetenschappelijke competenties

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a. Informatiedoorstroom

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

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

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

b. Betekenis van het getuigschrift basisonderwijs versterken

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Structurele aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding

a. Leerlingen meer keuzebekwaam maken

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

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

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

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

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

b. Een gefaseerde studiekeuze structureel inbouwen

Verlaten van de onderwijsvormen, maar behouden van de gradenstructuur

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

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

Een breed algemeen vormende eerste graad

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

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

Een verbrede tweede graad

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

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

Een duidelijk kwalificerende derde graad

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

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

c. Oog voor differentiëring

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

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

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

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

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

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

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

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

d. Attestering en flexibele trajecten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

e. Een goed opvolgingssysteem van de leerlingen is cruciaal

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

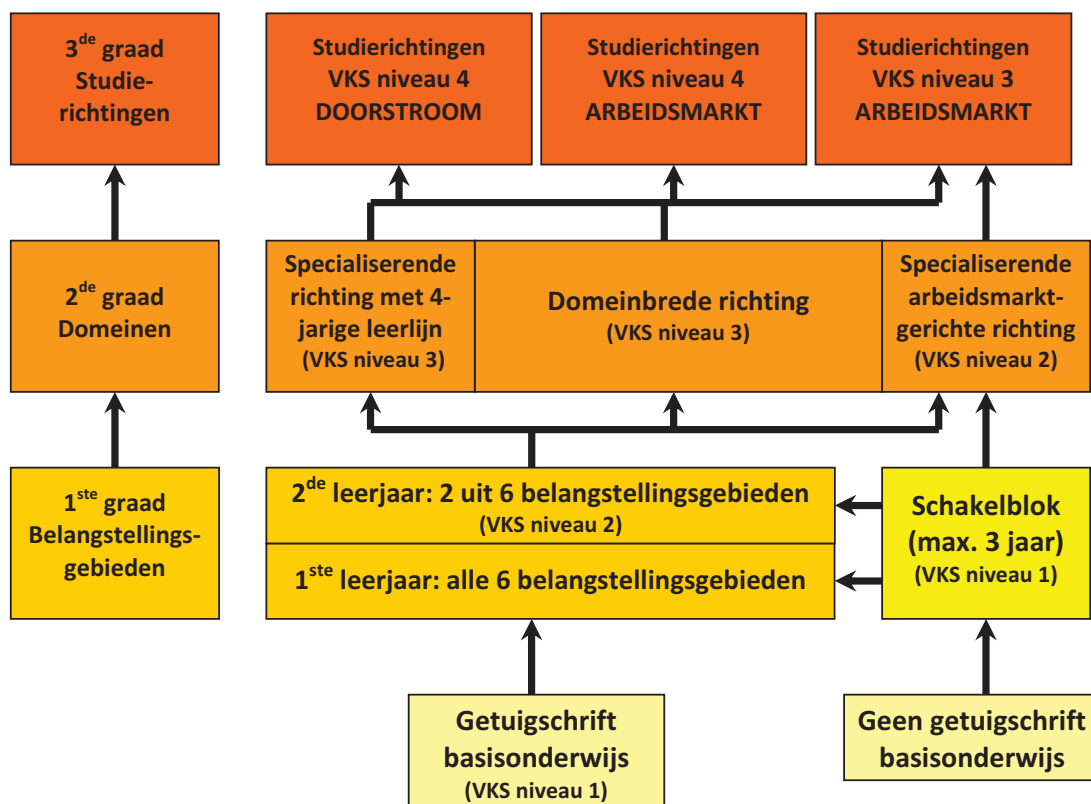
adviseren voor bepaalde domeinen of studierichtingen en eventueel clausuleren via gemotiveerde B-attesten.

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

5 EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS

5.1 Algemene uitgangspunten voor een nieuwe structuur

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



Figuur 1: Structuur van het hervormde secundair onderwijs

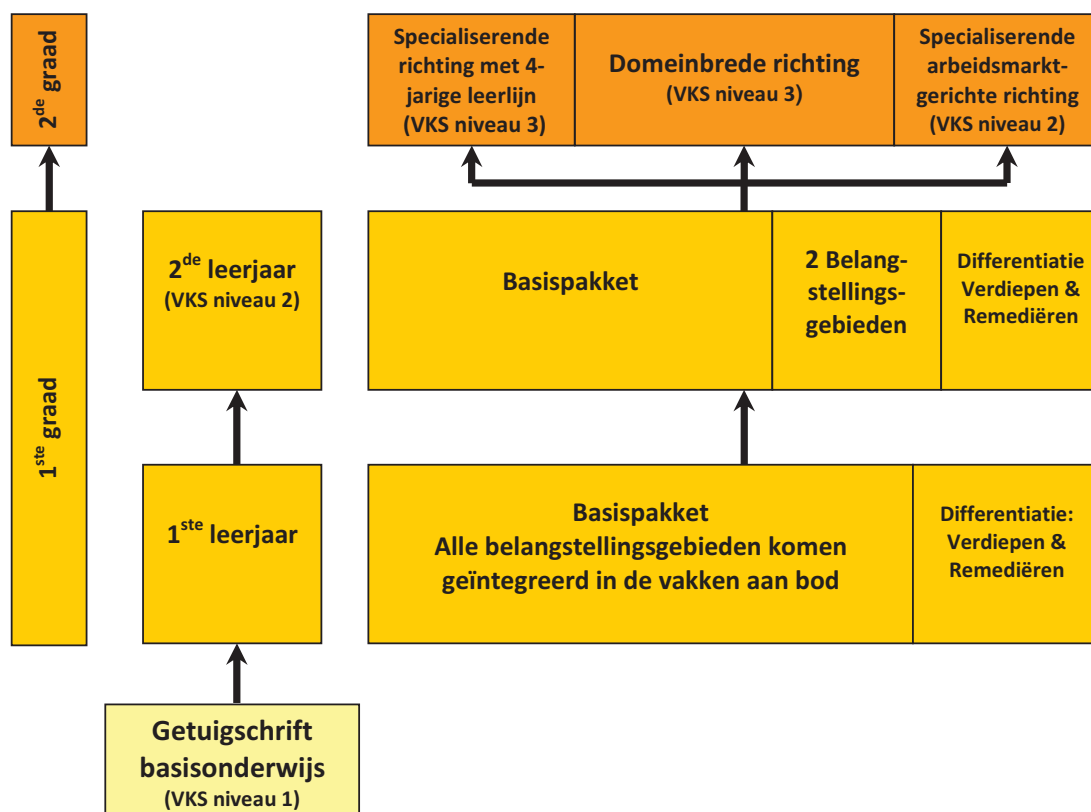
De huidige indeling van het studiebod in de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso wordt verlaten. Deze indeling wordt vervangen door een nieuwe ordening die meer vertrekt van de inhoud van het studieaanbod.

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

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

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

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



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

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

a. Het basispakket

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

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

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

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

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

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

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

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

b. De belangstellingsgebieden

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

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

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

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

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

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

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

c. Het differentiatiepakket

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

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

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

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

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

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

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

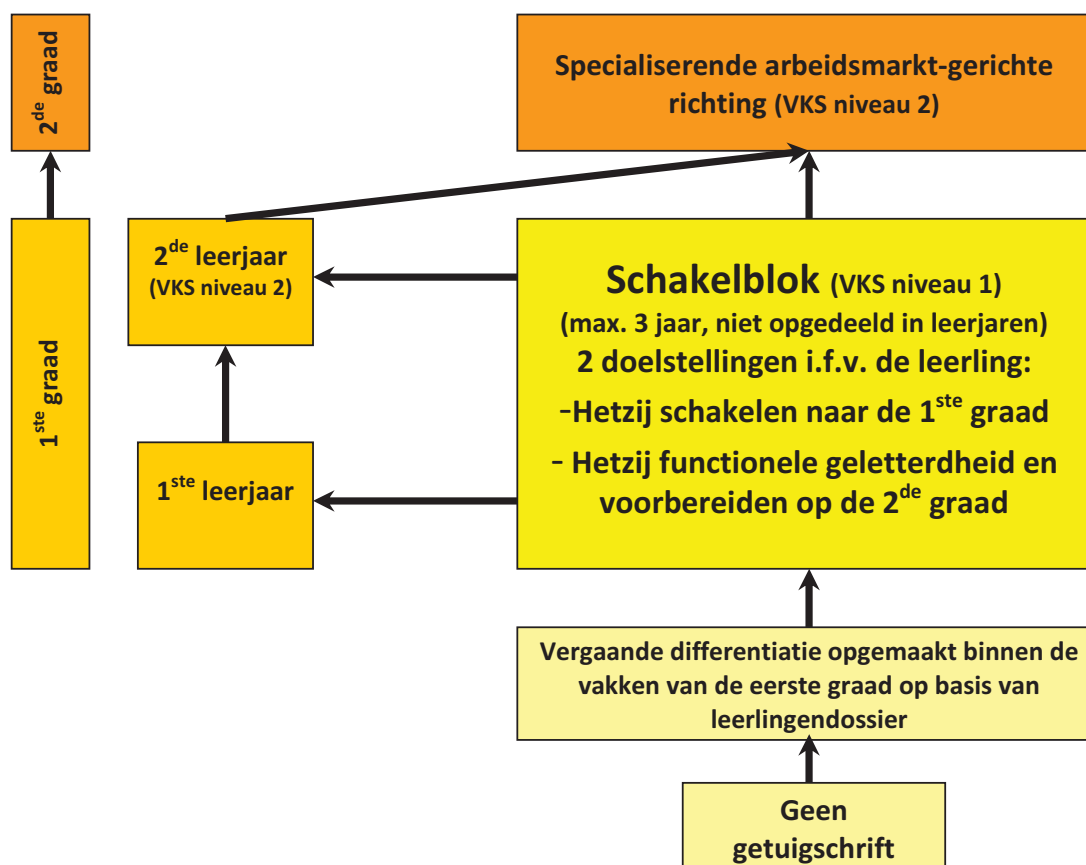
5.2.3 Attestering in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

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

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

5.3 Structuur en inhoud van het schakelblok

5.3.1 Structuur van het schakelblok



Figuur 3: De structuur van het schakelblok

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

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

5.3.2 Competentieontwikkeling in het schakelblok

a. Via screening tot aangepaste doelen en leertrajecten

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

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

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

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

b. De competenties en vakken van het schakelblok

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

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

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

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

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

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

5.3.3 Uitstroom en attestering in het schakelblok

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

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

5.4 Structuur en inhoud van de tweede graad

5.4.1 De structuur van de tweede graad

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

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

Tabel 7: Domeinen in de tweede graad per belangstellingsgebied

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

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

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

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

5.4.2 De competentieontwikkeling in de tweede graad

a. Domeinbrede studierichtingen

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

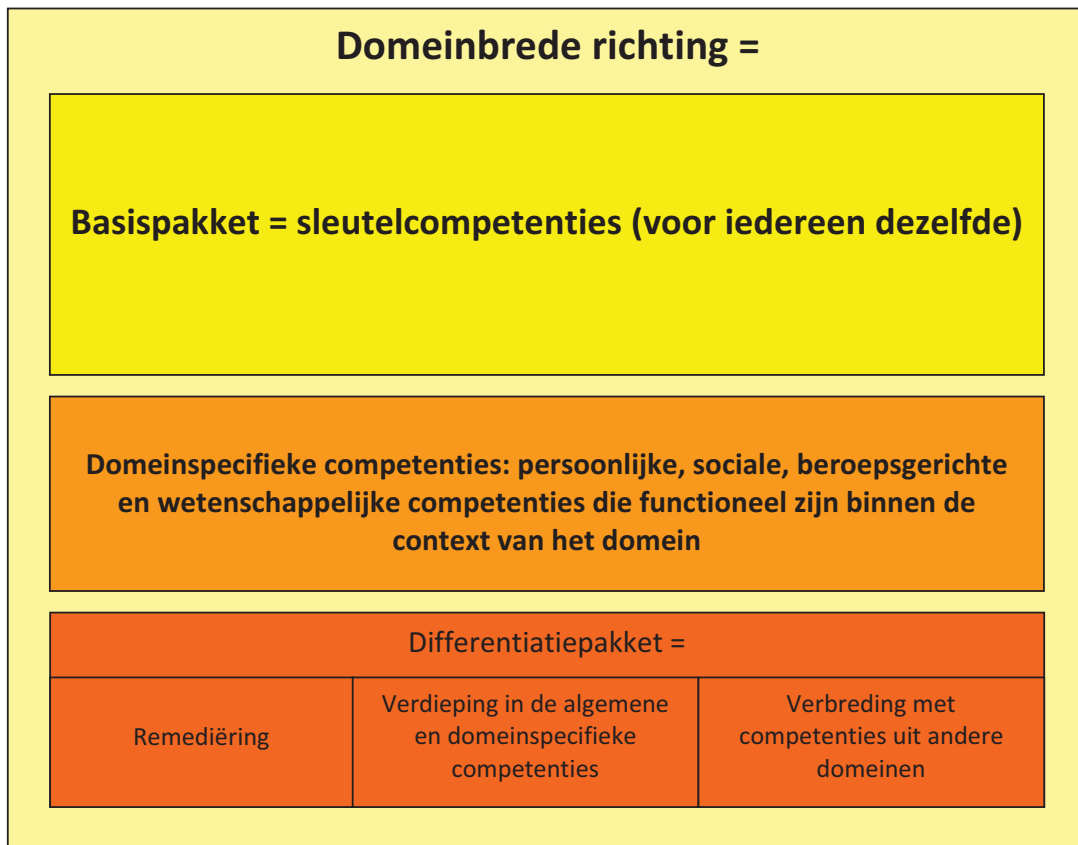
Er zal voor elke domeinbrede studierichting een lijst van vakken vastgelegd worden door de overheid.

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

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

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

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



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

b. Specialiserende studierichtingen binnen een domein

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

5.4.3 Attestering en overgangen in de tweede graad

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

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

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

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

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

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

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

5.4.4 Werkpleklerin in alle arbeidsmarktgerichte richtingen

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

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

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

5.5 Structuur en inhoud van de derde graad

5.5.1 Structuur van de derde graad

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

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

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

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

5.5.2 Competentieontwikkeling in de derde graad

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

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

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

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

mogelijk om binnen een bepaalde kwalificerende studierichting binnen het differentiatiepakket te werken aan competenties uit een andere kwalificerende studierichting.

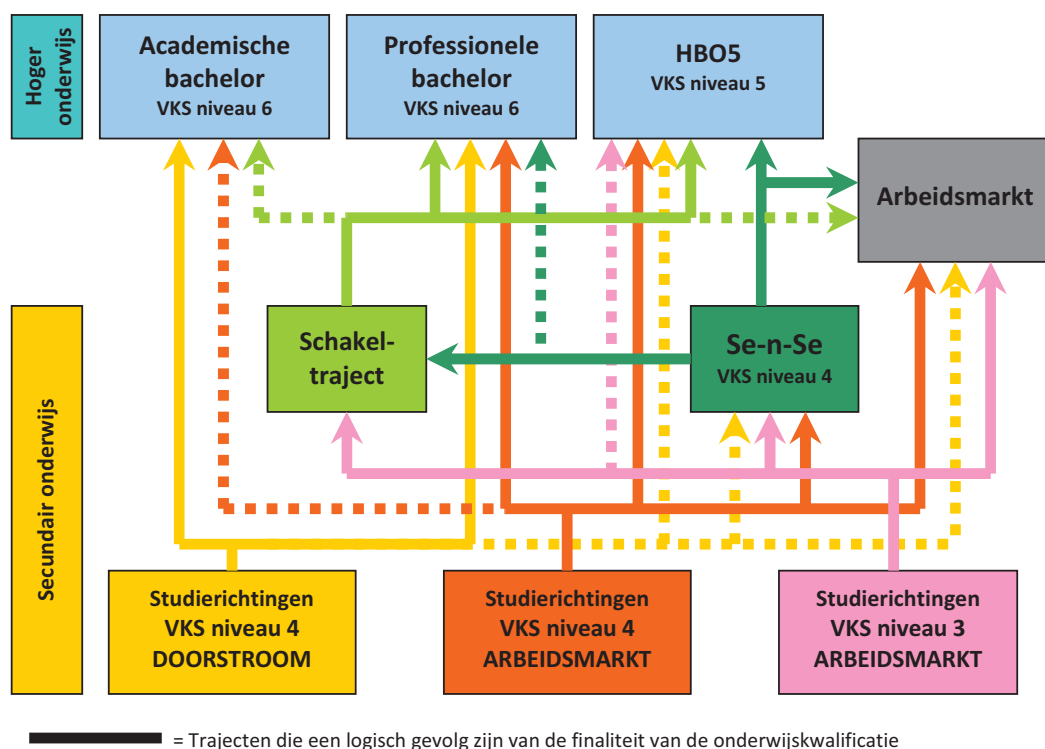
5.5.3 Attestering en overgangen in de derde graad

Op het einde van de tweede graad wordt nog eenmaal de mogelijkheid voorzien om van domein te veranderen. Jongeren die al een specialiserende studierichting gekozen hadden in de tweede graad, worden verondersteld deze specialiserende studierichting verder te zetten in de derde graad. Mits remediëring kunnen zij toch nog een laatste keer van studierichting veranderen. Maar het aantal van deze studierichtingen wordt logischerwijze wel beperkt.

In principe zijn na het eerste leerjaar van de derde graad geen overgangsmogelijkheden meer mogelijk, tenzij de delibererende klassenraad een onderbouwd dossier kan voorleggen. Voor deze zeer uitzonderlijke overgangen zullen dus in het tweede leerjaar van de derde graad remediëringspakketten voorzien worden.

Alle leerlingen ontvangen het diploma secundair onderwijs als bekroning van zes jaar secundair onderwijs. Deze diploma's situeren zich echter niet allemaal op hetzelfde niveau van de Vlaamse kwalificatiestructuur en geven ook niet allemaal rechtstreeks toegang tot het hoger onderwijs.

5.6 Na de derde graad



Figuur 5: Mogelijke vervolg- of doorstroomtrajecten op het einde van de derde graad van het secundair onderwijs.

5.6.1 Opstap naar de arbeidsmarkt

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

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

5.6.2 Overgang naar verdere studies.

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

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

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

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

6 NOG UIT TE WERKEN HOOFDSTUKKEN EN BELENDENDE PERCELEN

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

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

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

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

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

7 TIMING VAN DE WERKZAAMHEDEN

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

Op korte termijn plannen we:

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

Op lange termijn streven we naar:

- een niveaudecreet secundair onderwijs (2014).

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

→ Conceptuele uitwerking

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

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

→ Concrete acties

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

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

8 SAMENVATTING

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

Waarom hervormen?

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

Missie van het secundair onderwijs

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

Accenten

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

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

Een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs

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

Een breed algemeen vormende eerste graad

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

Een verbrede tweede graad

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

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

Een duidelijk kwalificerende derde graad

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

9 BIBLIOGRAFIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN

Figuren:

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

Tabellen:

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

11 LIJST VAN AFKORTINGEN

ASO: algemeen secundair onderwijs
BSO: beroepssecundair onderwijs
CEDEFOP: Europees Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding
DBSO: deeltijds beroepssecundair onderwijs
GON: geïntegreerd onderwijs
HBO: hoger beroepsonderwijs
ION: inclusief onderwijs
KSO: kunstsecundair onderwijs
OBPWO: onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
OESO: Organisatie voor Europese Samenwerking en Ontwikkeling
OKAN: onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers
PISA: Programma for International Student Assessment
Se-n-Se: secundair-na-secundair onderwijs
SiBO: Schoolloopbanen in het Basisonderwijs
SOHO: overgang van secundair naar hoger onderwijs
SERV: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SSL: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
TSO: technisch secundair onderwijs
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
ViA: Vlaanderen in Actie
VKS: Vlaamse Kwalificatiestructuur
VLOR: Vlaamse Onderwijsraad
VOET: Vakoverschrijdende eindtermen

12 BEGRIPPENLIJST

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

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

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

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

Descriptorelementen: eigenschappen van de competenties typisch voor een kwalificatieniveau.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pact 2020: Lange termijn toekomstvisie van de Vlaamse Overheid.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wetenschapsdomein: wetenschap in een bepaald vakgebied.

13 BIJLAGEN

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

De Raad en de Commissie van de Europese Unie

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

De Europese Commissie

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

UNESCO

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

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

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

OESO

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

Cedefop

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

VLOR

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

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

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

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

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

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

Communicatie in de moedertaal

Definitie

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

Communicatie in vreemde talen

Definitie

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

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

Definitie

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

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

Digitale competentie

Definitie

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

Leercompetentie

Definitie

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

Sociale en burgerschapscompetentie**Definitie:**

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

Ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin**Definitie**

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

Cultureel bewustzijn en culturele expressie**Definitie**

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

Bijlage 3: Niveaudecriptoren van de Vlaamse kwalificatiestructuur

VKS-niveau	Niveaudecriptorelementen	
	Kennis Vaardigheden	Context Autonomie Verantwoordelijkheid
VKS 1	- materialen, beknopte, eenduidige informatie, eenvoudige, concrete basisbegrippen en -regels uit een deel van een specifiek domein herkennen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : informatie uit het geheugen oproepen, herinneren en toepassen - motorische : automatismen gebruiken en praktische handelingen nabootsen - repetitieve en herkenbare handelingen uitvoeren in routinetaken	- handelen in een stabiele, vertrouwde, eenvoudige en goed gestructureerde context, waarin de tijdsdruk van gering belang is - handelen met niet-delicate objecten - onder rechtstreekse leiding functioneren - blijf geven van persoonlijke doeltreffendheid
VKS 2	- informatie, concrete begrippen en standaardprocedures uit een specifiek domein begrijpen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : informatie analyseren door elementen te onderscheiden en verbanden te leggen - motorische :	- handelen in een beperkt aantal vergelijkbare, eenvoudige, vertrouwde contexten - handelen met delicate, passieve objecten - onder begeleiding functioneren met beperkte autonomie - beperkte uitvoerende verantwoordelijkheid opnemen voor

	- zintuiglijke ervaringen in motorische handelingen omzetten - aangeleerde praktisch-technische handelingen uitvoeren - een geselecteerd aantal standaardprocedures bij het uitvoeren van taken toepassen; voorgeschreven strategieën aanwenden voor het oplossen van een beperkt aantal herkenbare concrete problemen	eigen werk
VKS 3	- een aantal abstracte begrippen, wetten, formules en methodes uit een specifiek domein begrijpen; hoofd- en bijzaken in informatie onderscheiden - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : - cognitieve : - informatie analyseren via deductie en inductie - informatie synthetiseren - motorische : - constructies maken op basis van een plan - handelingen verrichten die tactisch en strategisch inzicht vereisen - artistiek-creatieve vaardigheden toepassen - standaardprocedures en methodes kiezen, combineren en gebruiken bij het uitvoeren van taken en bij het oplossen van een verscheidenheid van welomschreven concrete problemen	- handelen in vergelijkbare contexten waarin een aantal factoren veranderen - handelen met delicate, actieve objecten - binnen een afgebakend takenpakket functioneren met enige autonomie - beperkte organisatorische verantwoordelijkheid opnemen voor eigen werk

VKS 4	- concrete en abstracte gegevens (informatie en begrippen) uit een specifiek domein interpreteren - reflectieve cognitieve en productieve motorische vaardigheden toepassen - gegevens evalueren en integreren en strategieën ontwikkelen voor het uitvoeren van diverse taken en voor het oplossen van diverse, concrete, niet-vertrouwde (maar weliswaar domeinspecifieke) problemen	- handelen in een combinatie van wisselende contexten - autonoom functioneren met enig initiatief - volledige verantwoordelijkheid voor eigen werk opnemen; het eigen functioneren evalueren en bijsturen met het oog op het bereiken van collectieve resultaten
VKS 5	- de informatie uit een specifiek domein met concrete en abstracte gegevens uitbreiden of met ontbrekende gegevens aanvullen; begrippenkaders hanteren; zich bewust zijn van de reikwijdte van de domeinspecifieke kennis - geïntegreerde cognitieve en motorische vaardigheden toepassen - kennis transfereren en procedures flexibel en inventief aanwenden voor het uitvoeren van taken en voor het strategisch oplossen van concrete en abstracte problemen	- handelen in een reeks van nieuwe, complexe contexten - autonoom functioneren met initiatief - verantwoordelijkheid opnemen voor het bereiken van persoonlijke resultaten en voor het stimuleren van collectieve resultaten
VKS 6	- kennis en inzichten uit een specifiek domein kritisch evalueren en combineren - complexe gespecialiseerde vaardigheden toepassen, gelieerd aan onderzoeksuitkomsten - relevante gegevens verzamelen en interpreteren en geselecteerde methodes en hulpmiddelen innovatief aanwenden om niet-vertrouwde complexe problemen op te lossen	- handelen in complexe en gespecialiseerde contexten - functioneren met volledige autonomie en een ruime mate van initiatief - medeverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten

VKS 7	- kennis en inzichten uit een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen integreren en herformuleren - complexe nieuwe vaardigheden toepassen, gelieerd aan zelfstandig, gestandaardiseerd onderzoek - complexe, geavanceerde en/of innovatieve probleemoplossende technieken en methodes kritisch beoordelen en toepassen	- handelen in onvoorspelbare, complexe en gespecialiseerde contexten - volledig autonoom functioneren met beslissingsrecht - eindverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten
VKS 8	- bestaande kennis uit een substantieel deel van een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen uitbreiden en/of herdefiniëren - nieuwe kennis via origineel onderzoek of geavanceerde wetenschappelijke studie interpreteren en creëren - projecten ontwerpen en uitvoeren die de bestaande procedurele kennis uitbreiden en herdefiniëren, gericht op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, technieken, toepassingen, praktijken en/of materialen	- handelen in bijzonder complexe contexten met brede, innoverende implicaties - met een hoge mate van kritische zin en sturend vermogen de verantwoordelijkheid opnemen voor de ontwikkeling van de professionele praktijk of van wetenschappelijk onderzoek