Vlaams Parlement

stuk **1449** (2011-2012) – Nr. 1
ingediend op 25 januari 2012 (2011-2012)

# Conceptnota voor nieuwe regelgeving

van mevrouw Kathleen Helsen,
de heren Paul Delva, Jos De Meyer en Jan Durnez
en de dames Veerle Heeren, Sabine Poleyn en Katrien Schryvers

## over de hervorming van het secundair onderwijs

verzendcode: OND

**INLEIDING**

Het debat over de hervorming van het secundair onderwijs beroert de geesten. De ene ziet er de sleutel in tot het wegwerken van de impact van de socio-economische status op de studiekeuze en het studiesucces en een manier om meer jongeren aan een diploma te helpen. Voor de andere ligt de nivellering van het onderwijs op de loer; lees: zullen de sterkeren nog wel gepast uitgedaagd worden als alle aandacht naar de zwakken gaat? Gaat straks iedereen een diploma hoger onderwijs halen, en wat betekent dat dan nog? Het accent wordt gelegd op het oerdegelijk onderwijs, voornamelijk cognitief en prestatiegericht, waarmee wij in een aantal internationale onderzoeken zeer sterk scoren. Beide stellingen worden gestaafd met wetenschappelijk onderzoek en doen het debat vaak ontaarden in een welles-nietesdiscussie. We willen hier waarschuwen voor het onoordeelkundig en onzorgvuldig gebruik van allerhande onderzoeksresultaten, die worden gebruikt om de ene of de andere stelling te bewijzen.

Het is onze stellige overtuiging dat enkel wanneer met enige waarschijnlijkheid kan gesteld worden dat een bepaalde vernieuwing verhelpt aan de vastgestelde knelpunten en problemen, een hervorming zin heeft.

Een veralgemeende deelname aan het kleuteronderwijs, minder schooluitval door een betere studiekeuze en meer zorg, een betere doorstroming in het secundair onderwijs, een succesvollere uitstroom en meer instroom in het hoger onderwijs, meer deelname aan levenslang leren, in het bijzonder voor kansengroepen, en meer diversiteit op de arbeidsmarkt zijn thema's die voor ons van cruciaal belang zijn. Kiezen voor talentontwikkeling is ook kiezen voor de verdere uitbouw van de zorg in het leerplichtonderwijs en van de schoolloopbaanbegeleiding, voor meer trajecten op maat van kinderen en voor minder ongekwalificeerde uitstroom. Er mag geen talent verloren gaan. Er moet een gepast antwoord geformuleerd worden op diversiteit in het onderwijs. Er moet gezorgd worden voor voldoende, gemotiveerde en bekwame leerkrachten en voor sterke scholen met een eigentijdse infrastructuur. Leerlingen moeten zowel thuis als op school zo gevormd worden dat zij, eens zij het secundair onderwijs verlaten, actief kunnen participeren aan de samenleving. De school heeft een medeverantwoordelijkheid in het opvoeden van de leerlingen tot kritische en plichtsbewuste burgers.

Elk kind heeft talenten. Elke jongere moet over de nodige competenties beschikken om zelfstandig te functioneren in onze samenleving. Daarom moet de ontwikkeling van talenten en interesses van de kinderen en jongeren doorheen de hele schoolloopbaan centraal staan. Een belangrijke succesfactor is het doorbreken van het watervalsysteem en de bijhorende perceptie van sterke en zwakke studierichtingen. Dat vereist een mentaliteitswijziging. Hiervoor moeten we ons in de eerste plaats concentreren op de mensen die betrokken zijn bij het onderwijs, en niet zozeer op de structuur van het onderwijs.

Elke leerling moet kunnen rekenen op de onderwijsbegeleiding die hij/zij nodig heeft om te kunnen groeien. Om dat te bereiken wil CD&V een professionele schoolloopbaanbegeleiding en oriëntering door de school en het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB). Dat is een continu proces waarbij ook de leerling en de ouders moeten betrokken worden.

Een gepast antwoord op diversiteit op school. Door voor anderstaligen flexibele leerwegen in te voeren, wordt hun taalachterstand zo snel mogelijk ingehaald. Scholen moeten daarom soepel kunnen omspringen met hun lestijdenpakket om maximaal in te spelen op de plaatselijke noden. Scholen die kinderen met specifieke behoeften opvangen, moeten over de nodige deskundigheid en middelen kunnen beschikken.

We vinden belangrijke aanknopingspunten in het regeerakkoord, dat de basis vormt voor de plannen in deze legislatuur.

Het secundair onderwijs wordt vernieuwd op basis van een breed draagvlak bij alle stakeholdersgroepen. Het rapport 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs', voorgesteld door de commissie-Monard in april 2009, is een goede basis om de discussie te voeren. De doelstellingen zijn de prestaties van de moeilijk lerenden en de meest gemotiveerden op Europees topniveau brengen en het aantal niet-gekwalificeerde schoolverlaters verminderen. Het welbevinden van de leerlingen en de leerkrachten moet in de toekomstige hervorming centraal staan.

Voor deze nota hebben we ons ook gebaseerd op de hoorzittingen[1] die in het parlement rond dit thema werden gehouden in november-december 2011. We vertrekken voor de analyse van de sterke punten en verbeterpunten wel van de nota-Monard, omdat dat de meest uitgewerkte en uitgebalanceerde analyse is.

## 1. Knelpunten in het huidige secundair onderwijs

De commissie-Monard heeft in de vorige legislatuur heel wat denkwerk verricht. Nochtans is het raadzaam waakzaam te zijn bij de interpretatie van die analyse. Ze kwam immers niet tot stand na een grondig wetenschappelijk onderzoek. We geven later enkele kritische kanttekeningen.

Voor de uitgebreide analyse verwijzen we naar het rapport van de commissie-Monard 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs' van 20 april 2009, bijlagen p. 48 tot 76. Hier beperken we ons tot de meest relevante aspecten. Een aantal van deze sterke punten wordt later gerelativeerd bij de verbeterpunten.

### Sterke punten

*Een duidelijk kader*

- leerplicht tot achttien jaar;
- de omnivalentie van het diploma met een eenduidig civiel effect;
- sterke structurerende elementen, wat een kader schept voor leef- en leerklimaat;
- ruime financiële middelen: per leerling krijgt het secundair onderwijs meer middelen in vergelijking met het basisonderwijs en het hoger onderwijs en in vergelijking met het buitenland;
- verschillende wegen naar een diploma;
- twee instroomniveaus.

*Een degelijke en evenwichtige vorming*

- een goede combinatie van onderwijs en opvoeding: het biedt een evenwicht tussen menselijke, sociale, wetenschappelijke en professionele vorming;
- een grote didactische vrijheid;
- sterke cognitieve vorming: er gaat veel aandacht naar kennisverwerving;
- veel aandacht voor talenonderwijs;
- vakoverschrijdende eindtermen zorgen ervoor dat jongeren beter leren leren en een evenwichtige vorming krijgen.

*Een breed onderwijsaanbod*

- een breed onderwijsaanbod in eigen regio;
- gefaseerde studiekeuzemogelijkheden: op verschillende scharniermomenten vernauwen de leerlingen geleidelijk hun keuze;
- een degelijk beroepssecundair onderwijs.

[1] Hoorzittingen over de hervorming van het secundair onderwijs (*Parl. St.* Vl. Parl. 2011-12, nr. 1306/1 tot en met 6).

*Veel aandacht voor kansen en mogelijkheden van leerlingen*

– extra middelen voor scholen met kansarme leerlingen;
– een goede leerlingenbegeleiding: vele scholen hebben geïnvesteerd in een leerlingvolgsysteem en ook de socio-emotionele begeleiding is sterk uitgebouwd.

*Autonome en kwaliteitsbewuste scholen*

– een goed evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie;
– de school is maatschappelijk ingebed in partnerschappen tussen bestuur, directie en personeel en tussen school, leerling en ouders;
– de vrijheid van onderwijs wordt goed benut;
– de school is verantwoordelijk voor kwaliteit: er worden geen rankings gemaakt en er zijn geen centrale examens. De school is verantwoordelijk voor het uitreiken van diploma's en getuigschriften. Dat is in vergelijking met het buitenland vrij uitzonderlijk. De inspectie inspecteert steeds meer op output en proces, en niet enkel op input en rekening houdend met de context.

*Gedreven schoolteams*

– hard werkende en gemotiveerde leraren en gedreven directies en schoolbesturen.

*Openheid naar vernieuwing*

– scholen zijn bereid om te vernieuwen en zijn er vaak voor gewonnen om nieuwe zaken uit te proberen;
– proeftuinen als mechanisme voor vernieuwing;
– een groeiende externe gerichtheid: scholen zetten hun deuren open naar andere organisaties, bedrijfsleven, lerarenopleidingen en hogescholen.

*Sterke resultaten*

– een groot maatschappelijk vertrouwen in het onderwijs;
– een hoge scolarisatiegraad: de ongekwalificeerde uitstroom is lager dan in de ons omringende landen;
– een brede inzetbaarheid van afgestudeerden;
– goede resultaten, in het bijzonder voor de best presterende leerlingen, zoals blijkt uit internationaal vergelijkend onderzoek;
– een grote doorstroming naar het hoger onderwijs: 70% van de leerlingen van het secundair onderwijs stroomt door naar het hoger onderwijs.

**Aandachts- en verbeterpunten**

*Omgevingsfactoren*

– er is sprake van toenemende heterogeniteit van instromende leerlingen. Die heterogeniteit betreft zowel de sociale, economische en culturele achtergrond enerzijds, als de reeds verworven competenties, het abstractievermogen en de beheersing van de Nederlandse taal anderzijds. Een op vijf leerlingen heeft bij aanvang van het secundair onderwijs al een jaar overgezeten. Het aantal zorgbehoevende leerlingen en de diversiteit in de zorgnoden nemen toe;
– de veranderende houding en leefwereld van jongeren baren zorgen: de veerkracht van jongeren lijkt af te nemen. Er is een gebrek aan ruimte om met het zoeken en de creativiteit van jongeren aan de slag te gaan;
– bijkomende zorg behelst het instroomprofiel van leraren: er is een sterk verminderde belangstelling voor het lerarenberoep, een toenemend tekort aan leraren voor bepaalde vakken, steeds minder studenten met een aso-vooropleiding (algemeen secundair onderwijs) in de initiële lerarenopleiding, een afnemende interesse van masterstudenten om een lerarenopleiding te volgen en voor de specifieke lerarenopleiding in CVO's (centra voor volwassenenonderwijs);

– de vervrouwelijking van het lerarenkorps. Steeds meer leerkrachten haken vroegtijdig af door de moeilijke arbeidsomstandigheden en de onzekere contracten;
– de arbeidsmarkt schreeuwt om technisch geschoolde krachten, maar we stellen keer op keer een geringe belangstelling voor technische studierichtingen vast;
– heel wat scholen ervaren regelgeving als een keurslijf en zijn zich vaak niet bewust van wat er allemaal kan met de bestaande regels. Dat hangt samen met de omvang en complexiteit van de regelgeving;
– de soms eenzijdig economische benadering van onderwijs door internationale organisaties. OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) benadert haar analyses vaak louter vanuit economische hoek. Dat relativeert ook het belang van de PISA-resultaten (Programme for International Student Assessment).

*De organisatie en structuur van het onderwijs*

– het grote aantal vakken per week, waarvan sommige slechts een uur in beslag nemen, betekent dat er onvoldoende tijd is om stof uit te diepen;
– de bruuske overgang tussen basisonderwijs en secundair onderwijs veroorzaakt een breuklijn die in een ontwikkelingsfase plaatsgrijpt waarin jongeren zeer kwetsbaar zijn;
– de eerste graad oriënteert onvoldoende: heel wat ouders kiezen de eerste graad in functie van de bovenbouw. Studieadvies vertrekt niet van het potentieel van de leerling maar van het al of niet halen van leerplandoelstellingen. Wiskunde neemt een dominante rol in in het studiekeuzeproces;
– het eerste leerjaar B slaagt niet in zijn opzet: op het einde van de eerste graad zouden deze leerlingen de basisvaardigheden voor rekenen en taal moeten beheersen om aan te sluiten bij de tweede graad;
– de indeling in onderwijsvormen is achterhaald. Richtingen als industriële wetenschappen en elektromechanica zijn echte doorstroomrichtingen geworden, maar de leerlingen krijgen minder algemene vorming. In verschillende aso-studierichtingen (humane wetenschappen en economie–moderne talen) zitten veel leerlingen die wellicht beter aan hun trekken zouden komen in tso-richtingen. De studierichtingen in het aso zijn veeleer een verzameling van vakken dan een samenhangend geheel van leerinhouden;
– het aanbod van studierichtingen is weinig transparant en versnipperd. Elke studierichting heeft een eigen vakkenstructuur en leerplannen en er bestaan vaak zeer kleine verschillen. Dat gebrek aan transparantie wordt nog versterkt door de verschillen in kwaliteit tussen scholen en het feit dat er weinig objectieve gegevens beschikbaar zijn over slaagkansen in het hoger onderwijs en/of appreciatie door de arbeidsmarkt;
– veel studierichtingen hebben een onduidelijke finaliteit: veel tso-richtingen hebben zowel een doorstroomfinaliteit als een arbeidsmarktgerichte finaliteit. Sommige scholen leggen een accent op een van beide, andere doen dat niet. De leerdoelen in sommige bso-richtingen (beroepssecundair onderwijs) staan soms ver van de realiteit van de werkplek. Welke richtingen bereiden nu goed voor op studies voor rechten, talen, leraar of verpleegkunde?
– er is sprake van een mismatch tussen studierichtingen en maatschappelijke noden;
– eens in een bepaalde richting hebben leerlingen een curriculum te volgen dat weinig keuze laat. Daardoor ontwikkelen ze hun keuzebekwaamheid niet verder.

*Leerinhouden en vakken*

– techniek zit onvoldoende vervat binnen de algemene vorming. De meerderheid van de leerlingen komt nooit meer in aanraking met techniek na de eerste graad;
– veel jongeren verlaten het onderwijs zonder economisch-maatschappelijke kennis;
– tegen 2020 zou ten minste twee derde van de achttienjarigen Engels en Frans moeten beheersen op niveau B2 en minstens een derde van de vijfentwintigjarigen op minstens niveau B1 voor een derde vreemde taal;
– binnen het onderwijsaanbod speelt wiskunde een determinerende rol. Er is een zeer scherpe scheidingslijn tussen studierichtingen met veel of weinig wiskunde. Wie niet

goed scoort op wiskunde, maar wel op talen bijvoorbeeld, vindt niet gemakkelijk een sterke richting die ook hoge eisen stelt op de gebieden waarop men sterk scoort;
– een bijkomende bezorgdheid is de beperkte kunst- en cultuureducatie;
– heel wat ouders kiezen voor Latijn omwille van het algemeen vormende karakter, waardoor dat vak een zeer bepalende rol speelt in de studiekeuze. Kinderen met technisch talent kiezen te vaak voor Latijn omwille van het hoge abstractieniveau;
– het onderscheid tussen technische vakken en praktijkvakken is achterhaald.

*Didactiek en werkvormen*

– leraren gebruiken nog te weinig activerende werkvormen. Ze geven nog te vaak ex cathedra les;
– leerlingen ontwikkelen te weinig hun creativiteit en ondernemingszin. Dat hangt samen met de geringe keuzemogelijkheden binnen richtingen, de sterke kennisoriëntatie en het beperkte gebruik van activerende werkvormen. Er is wel een kentering merkbaar;
– het onderwijs is zoals gezegd sterk kennisgericht en weinig competentiegericht. Er wordt te weinig aandacht besteed aan het inoefenen van kennis in praktijkgerichte contexten of het zelfstandig leren werken. De meeste eindtermen en leerplannen zijn vooral gebaseerd op kennis, eerder dan competentiegericht;
– het aanleren van onderzoekscompetenties staat nog in de kinderschoenen. Leraren beschikken vaak zelf niet over de nodige wetenschappelijke competenties. De huidige lerarenloopbaan biedt ook weinig wetenschappelijke uitdaging om onderzoekscompetenties te onderhouden of te verhogen;
– er gaat te weinig aandacht naar leren leren doorheen de vakken;
– er is te weinig differentiatie op de klasvloer. Er zijn te weinig mogelijkheden ingebouwd voor individuele leertrajecten;
– scholen ervaren een toegenomen zorgdruk. Er is weinig knowhow aanwezig om met specifieke (gedrags-)problemen van leerlingen correct om te gaan;
– leraren hebben nood aan bijkomende evaluatievormen. Niet enkel formeel leren zouden ze moeten kunnen evalueren, maar ook handelen;
– bereikte deelcompetenties worden onvoldoende geattesteerd. Wanneer een leerling niet geslaagd is, worden de competenties die hij wel bereikt heeft, niet geattesteerd.

*Organisatie en werking van scholen*

– het begrip school is niet duidelijk afgelijnd. De degressieve berekening van de urenleraar bevoordeelt kleine scholen. Dat gaf aanleiding tot engineering;
– scholen verschillen sterk in het aantal leerlingen. Er zijn vele kleine scholen, voor wie de maatschappelijke verwachtingen haast niet waar te maken zijn. Een grotere schaal verhoogt het beleidsvoerende vermogen en er zijn meer mogelijkheden om een functionele organisatie uit te bouwen. Dat gegeven werd ook door recent Nederlands onderzoek bevestigd;
– de financieringsregels zijn niet optimaal en er is onvoldoende flexibiliteit voor de inzet van leraren;
– scholen tonen te weinig beleidsvoerend vermogen. Dat is de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leraren en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen. Heel wat scholen beschikken over een pedagogische visie, maar die visie is niet noodzakelijk doorleefd of doorstaat soms de toetsing aan de realiteit of de lange termijn niet;
– sommige schoolbesturen missen professionaliteit of laten na strategische keuzes te maken. Sommige directeurs missen onderwijskundig leiderschap, sommige anderen zijn onvoldoende sterk op het vlak van personeelsbeleid of financieel beleid. De direc-

teur wordt overspoeld met administratieve en andere verplichtingen, waardoor hij niet kan groeien in zijn rol als leider. Zijn salaris staat niet in verhouding tot zijn verantwoordelijkheid;
– dat heeft onder meer te maken met de omvang en complexiteit van de regelgeving, de kleine schaalgrootte van veel scholen, weinig expertise op het niveau van de schoolbesturen en het ontbreken van degelijke externe expertise op dat gebied;
– scholen vullen het werkgeverschap nog beperkt in;
– de vlakke loopbaan en de behoudsgezindheid van vele leraren bemoeilijken een dynamisch personeelsbeleid;
– de formele opdracht van een leraar is gebaseerd op een aantal lestijden per week. Dat is een situatie die in het buitenland bijna niet voorkomt. Het invoeren van functionerings- en evaluatiegesprekken kan soelaas bieden, mochten die niet alleen door de directeur moeten gevoerd worden;
– er zijn weinig voldragen systemen van interne kwaliteitszorg;
– de meeste scholen ontberen daarvoor de expertise en adequate interne structuren. De weerstand tegen het meten van de kwaliteit en een eventuele formele benchmarking en ranking is zeer groot. We zijn nog veraf van systemen en systematieken voor interne kwaliteitszorg zoals die in hogescholen reeds bestaan;
– een belangrijk deel van de infrastructuur is verouderd.

*De school in relatie tot de omgeving*

– scholen wisselen te weinig hun ervaring en expertise uit;
– peer-to-peervisitaties, intervisiegroepen, schooloverstijgende projecten en praktijkgebaseerd wetenschappelijk onderzoek komen weinig voor. Er is ook geen traditie in toegepast pedagogisch onderzoek dat gebaseerd is op de reële praktijk van de leraar in de klas;
– de toegevoegde waarde van de scholengemeenschappen is nog onduidelijk;
– er is voor veel schoolbesturen weinig enthousiasme voor de scholengemeenschappen. Globaal genomen lijken ze niet meer aan kracht toe te nemen;
– de school is nog te veel een wereld op zich;
– ze zoeken weinig contact met externe organisaties en de lokale gemeenschap. Samenwerking wordt vaak louter functioneel opgevat;
– de zij-instroom in het onderwijs is beperkt;
– de afstemming met de arbeidsmarkt functioneert niet goed;
– er is weinig traditie van beoordeling en feedback vanuit de arbeidsmarkt naar de opleidingen en scholen. Er is bovendien slechts in beperkte mate informatie beschikbaar over de relatie tussen de gevolgde studierichting en de (eerste) jobs die men na het schoolverlaten uitoefent;
– de rol van de pedagogische begeleidingsdienst bij vernieuwing is onduidelijk;
– sommige scholen ervaren een te grote bemoeienis en een te beperkte deskundigheid; Zwakke scholen vragen geen begeleiding op eigen initiatief en daardoor krijgt de pedagogische begeleiding te weinig toegang. Voortrekkers vinden soms moeilijk pedagogische begeleiders om een eind mee te gaan in de vernieuwing;
– naast vakgebonden begeleiding ontstaat steeds meer de nood aan schoolbegeleiding op het vlak van beleidsvoering en interne kwaliteitszorg;
– de taakverdeling tussen scholen en centra voor leerlingenbegeleiding is niet optimaal;
– omwille van de voortschrijdende ontwikkeling van zorgactiviteiten en leerlingenbegeleiding op schoolniveau is er wellicht een nieuwe rolverdeling tussen school en CLB nodig. Zij zullen een belangrijke verantwoordelijkheid krijgen bij het uitwerken van een efficiënte leerlingenbegeleiding op school;
– formele participatieorganen brengen weinig toegevoegde waarde en de school is weinig betrokken bij vrijetijdsactiviteiten van jongeren.

*De resultaten van leerlingen*

– er ontbreekt een referentiekader voor het beoordelen van de resultaten van leerlingen. Er zijn geen centrale examens. Wie het hoger onderwijs wil aanvatten, kan dat, op enkele uitzonderingen na. Er is evenmin een beoordelingssysteem vanuit de arbeidsmarkt over de schoolverlaters. De eindtermen voldoen niet als referentiekader voor het beoordelen van de kwaliteit. Voor sommige vakken bestaan geen specifieke eindtermen, en als ze bestaan, zijn het enkel minimumnormen. Bovendien wordt het bereiken ervan niet systematisch en eenvormig geëvalueerd;
– er zijn heel veel contextfactoren die de resultaten van jongeren beïnvloeden. De focus leggen op leervorderingen zou een goed alternatief zijn, maar dat veronderstelt een duidelijk referentiekader, zowel aan het begin als aan het einde van het leertraject;
– naast hoopgevende zijn er ook zorgwekkende indicatoren;
– er is een negatieve trend voor wiskunde en wetenschappen voor leerlingen in het tweede jaar van de eerste graad. Ook in PISA is er een terugval van de kopgroep voor wiskunde;
– het aantal schoolverlaters zonder diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs neemt toe, net zoals de spijbelproblematiek;
– vanuit het hoger onderwijs komt steeds vaker de klacht dat het instroomniveau afneemt en dat studenten bepaalde competenties minder beheersen;
– de inspectie hanteert een ondergrens bij de beoordeling van scholen;
– er zijn grote prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen;
– 52% van de variatie in de prestaties van vijftienjarigen op het gebied van wetenschappen wordt verklaard door verschillen tussen scholen;
– het secundair onderwijs bestendigt de sociale ongelijkheid;
– het aantal zittenblijvers is te hoog;
– het is bovendien een weinig flexibel systeem. Tekorten hebben op bepaalde vakken betekent nog niet dat voor andere vakken de lat niet gehaald werd. Toch moet de leerling het hele jaar overdoen;
– de ongekwalificeerde uitstroom is nog steeds aanzienlijk. De hoge voortijdige uitval geeft aan dat het huidige secundair onderwijs voor een aantal jongeren geen vruchtbare leercontext is. Nochtans leren zij veel in andere niet-formele contexten. Daarom pleiten we ervoor om enerzijds te onderzoeken of deze niet-formele contexten (werkplek en sociale netwerken) kunnen ingezet worden om de formele inhouden van het secundair onderwijs te helpen ontwikkelen. Anderzijds moeten we nagaan hoe de inhouden van het secundair onderwijs kunnen afgestemd worden op de noden van alle leerlingen;
– we halen een van de beste scores van heel Europa, maar toch is 10% ongekwalificeerde uitstroom nog steeds onaanvaardbaar hoog. ViA (Vlaanderen in Actie) wil dat getal tegen 2020 halveren;
– te veel jongeren zijn schoolmoe en/of weinig gemotiveerd;
– het watervalsysteem blijft hardnekkig;
– jongeren missen bepaalde attitudes die belangrijk zijn op de arbeidsmarkt;
– veel jongeren die doorstromen naar het hoger onderwijs slagen niet.

## 2. Welk secundair onderwijs willen we?

### *2.1. Missie van het secundair onderwijs*

We moeten vooral een antwoord formuleren op de vraag: welk secundair onderwijs hebben we in de 21e eeuw nodig? Hoe en waartoe moeten onze jongeren binnen het secundair onderwijs gevormd worden? Welke competenties hebben ze daarvoor nodig?

Het secundair onderwijs heeft een dubbele opdracht:
– jongeren begeleiden in een evenwichtige ontwikkeling van hun persoonlijkheid door hun waarden bij te brengen, inzichten, vaardigheden en attitudes te laten verwerven die hen in staat stellen om op een verantwoorde, kritische, autonome en creatieve manier te participeren aan de samenleving;

– jongeren specifieke kennis, vaardigheden en attitudes laten verwerven die hen in staat stellen succesvol door te stromen naar het hoger onderwijs en/of met een relevante beroepskwalificatie de arbeidsmarkt te betreden.

De kernopdracht van elke Vlaamse secundaire school is om bij alle jongeren die er school lopen, wat ook hun situatie en achtergrond is, de nodige competenties te ontwikkelen om zo de bovenstaande opdracht te realiseren. Dat betekent dat het onderwijs leer- en ontwikkelingsprocessen bij jongeren stimuleert en begeleidt. Die kernopdracht heeft het onderwijs ook vandaag al. De vraag die voorligt is hoe we die opdracht beter kunnen vervullen.

Het leer- en ontwikkelingsproces bij jongeren wordt niet alleen gestimuleerd en begeleid op school. Jongeren groeien op in een gezin en krijgen van daaruit kansen tot leren en ontwikkelen. Maar zij participeren ook op een andere manier aan de samenleving, waardoor hun kansen op leren en ontwikkeling beïnvloed worden. Jonge mensen zijn vaak geëngageerd in het verenigingsleven, volgen in hun vrije tijd les in het deeltijds kunstonderwijs enzovoort. Scholen brengen de leer- en ontwikkelingskansen van hun leerlingen het best integraal in beeld om zo goed mogelijk in te spelen op de noden van elk kind. Dat contextuele denken binnen de onderwijsopdracht veronderstelt een bepaalde basishouding en expertise van leerkrachten en grijpt in op de werkvormen en organisatiemodellen die scholen en schoolteams hanteren om hun opdracht waar te maken.

### *2.2. Hoe realiseren we de missie van het secundair onderwijs beter?*

Een gemoderniseerd secundair onderwijs is een verantwoordelijkheid van alle partners die er mee vorm aan geven. Dat betekent dat niet alleen de overheid initiatieven zal moeten nemen en de regelgeving moet aanpassen. Heel wat voorstellen in de hervorming van het secundair onderwijs zijn de verantwoordelijkheid en de autonomie van de scholen. Wij willen niet raken aan de pedagogische vrijheid binnen het onderwijs, maar willen de hervorming in haar totaliteit schetsen. Deze nota zal dus ook uitspraken doen over aspecten van onderwijs die onder de verantwoordelijkheid vallen van leerkrachten, schoolteams, pedagogische begeleiding, het CLB, de bedrijfswereld en andere actoren die betrokken zijn bij het onderwijs; de nota beperkt zich dus niet tot het scheppen van een regelgevend kader, maar is een denkoefening tot het stimuleren van innovatie in het onderwijs.

#### *2.2.1. Meer aandacht voor de voorwaarden tot leren en ontwikkelen*

Leren en ontwikkelen gaan niet vanzelf. Kinderen en jongeren hebben hierbij hulp en ondersteuning nodig. Ouders nemen in de opvoeding van hun kind een belangrijk aandeel op. Maar ook de school heeft een belangrijke verantwoordelijkheid. Als wij het stimuleren en begeleiden van leer- en ontwikkelingsprocessen tot opdracht formuleren van het secundair onderwijs, dan moeten wij ons in eerste instantie de vraag stellen welke voorwaarden vervuld moeten zijn opdat leren en ontwikkelen kunnen plaatsvinden. Start het leren sowieso vanaf het ogenblik dat een boek op de schoolbank ligt en de leerkracht een schema op het bord tekent? Het antwoord op deze vraag is duidelijk: neen, leren start niet vanzelf.

Een eerste belangrijke voorwaarde om te leren en te ontwikkelen is dat jongeren opgroeien met een gezonde emotionele basis. Daarin komen de volgende aspecten aan bod: zelfvertrouwen, zelfwaardegevoel, psychisch evenwicht, ‘mental health’, weerbaarheid, draagkracht en goed in zijn vel zitten. Deze gezonde basis werkt preventief ten aanzien van geweld en delinquentie, psychische problemen (depressie enzovoort), schoolfalen, disfunctioneren in werksituaties, gezondheidsproblemen en zelfdoding.

Een tweede belangrijke voorwaarde om te leren en te ontwikkelen is het welbevinden van jongeren. Dat heeft niets te maken met kinderen verwennen, pamperen, maar wijst op het feit dat aan de basisbehoeften voldaan wordt, berust op de actieve rol van het kind/de per-

soon zelf, maakt kinderen sterker, niet zwakker. Welbevinden is geen structureel kenmerk van een persoon (in tegenstelling tot zelfvertrouwen, zelfwaardegevoel enzovoort).

Een derde voorwaarde om te leren en te ontwikkelen betreft de exploratieve ingesteldheid van jongeren: een grote aanspreekbaarheid, onbevangenheid, (brede) interesse voor de werkelijkheid, fascinatie en makkelijk in een mentale staat van 'arousal' te brengen. Die ingesteldheid is de motor voor het leren, zelfs levenslang. Het legt tevens de basis voor preventie van schoolfalen en faciliteert de rol van de leerkracht.

Een vierde voorwaarde om het leren en ontwikkelen te stimuleren is een voldoende mate van betrokkenheid van de leerling. Betrokkenheid kunnen we waarnemen wanneer leerlingen geconcentreerd en tijdvergeten bezig zijn, geïnteresseerd, geboeid, gefascineerd zijn, intense mentale activiteit aan de dag leggen en zich aan de grens van hun mogelijkheden bewegen. Het is dan dat er duurzaam leren plaatsgrijpt. Dat heeft niets te maken met alle inspanning wegnemen of met dat het leuk moet zijn. Betrokkenheid is een maatstaf voor de kracht van de leeromgeving. Het gaat hier opnieuw niet om een structureel kindkenmerk maar is resultante van, biedt de garantie voor ontwikkeling in de diepte (in het aangesproken ontwikkelingsdomein) en geeft directe aanknopingspunten voor interventies.

Een vijfde belangrijk element om het leren en ontwikkelen te versterken is de verbondenheid. Onderwijs is de plek bij uitstek om de basisattitude van verbondenheid aan te scherpen. Onder verbondenheid verstaan we een pro-sociale instelling, ethische gerichtheid, verantwoordelijkheidszin en sociaal engagement. Die attitude werpt een dam op tegen vooroordelen en discriminatie, schept een klimaat dat dialoog bevordert, legt een basis voor het inclusief denken en handelen, levert de motivatie voor engagement en duurzaam ondernemen en heeft de ultieme ethische dimensie. Wie zich verbonden voelt met onder meer zichzelf, met anderen, met de samenleving, met de materiële wereld en met de natuur en het levensgeheel wordt in zijn of haar handelen gedreven door het motief om te beschermen, te verzorgen, te helen, te waarderen, te doen gedijen, tot ontwikkeling te brengen, te vieren enzovoort. Verbondenheid is de best denkbare basis voor verantwoordelijk gedrag en een respectvolle en liefdevolle omgang met al het bestaande.

Wanneer leerlingen zich goed voelen, een gezonde emotionele basis hebben, betrokken zijn, exploratief ingesteld zijn en zich verbonden weten, dan weten wij dat ze alle kansen in zich dragen om als persoon goed te ontwikkelen en te leren.

Onderwijs moet inzetten op het creëren van leervoorwaarden. De vraag is: hoe groot is de aandacht binnen het onderwijs voor de voorwaarden die moeten vervuld zijn om tot leren en ontwikkelen te komen. Wordt er nagegaan of kinderen zich goed voelen, of zij een gezonde emotionele basis hebben? Hebben scholen instrumenten om dit te meten? Hoe vaak heeft de leerkracht tijdens de les aandacht voor de betrokkenheid van alle leerlingen bij het leerproces? Worden leerlingen die niet graag leren extra ondersteund tot ze opnieuw plezier beleven in leren? Weten leerkrachten hoe ze dat moeten doen? Hebben scholen aandacht voor het creëren van een schoolklimaat waarin betrokkenheid centraal staat?

Binnen elke school moet voldoende aandacht zijn voor de voorwaarden tot leren en ontwikkelen. Concreet betekent dit dat leerkrachten het welbevinden, de emotionele basis en de betrokkenheid van leerlingen op regelmatige tijdstippen en met valide en betrouwbare instrumenten meten. Op basis van meetresultaten wordt duidelijk bij welke leerlingen zich problemen stellen. In het onderwijs moet het schoolteam inzetten op het creëren van de voorwaarden tot leren en moet men aanspraak maken op de contextuele situatie van leerlingen, waarbij schoolexterne partners gevraagd worden om mee verantwoordelijkheid op te nemen. Zeker als het welbevinden en de gezonde emotionele basis van kinderen bedreigd zijn, hebben ouders een belangrijke rol te vervullen.

*2.2.2. Onderwijs gericht op het ontwikkelen van competenties*

We formuleren het bijbrengen van inzichten, kennis, vaardigheden en attitudes als een basisopdracht van het secundair onderwijs. Kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes vormen de bouwstenen van competenties, stelt de OESO. Er worden verschillende definities gebruikt om weer te geven wat competenties zijn. De Vlor (Vlaamse Onderwijsraad) formuleert een competentie als een geïntegreerde basiscluster van kennis, vaardigheden en attitudes die aan een individu de capaciteiten biedt om effectief te kunnen handelen, problemen te onderkennen en op te lossen en verantwoordelijkheid op te nemen in de context van een bepaalde complexe taak, beroep, functie, rol, netwerk. De SERV (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen) sluit daarbij aan en benadrukt dat een competentie zich uit in verwacht gedrag dat in een bepaalde context gesteld wordt.

We mogen inderdaad stellen dat een competentie een interne bekwaamheid, een mentale mogelijkheid is om extern gedrag te vertonen dat voldoet aan externe normen. Een competentie is een onzichtbare persoonseigenschap en wordt zichtbaar vanuit competent gedrag. Omdat alle gedrag een integratie is van cognitieve, emotionele en fysische elementen geldt dat uiteraard ook voor competent gedrag.

Een veel gehoorde klacht van leerkrachten, op welk niveau ze ook lesgeven, is dat de jongeren van vandaag niks meer kennen. In het hoger onderwijs wordt steeds luider geklaagd over het gebrek aan schrijfvaardigheid en over het onvermogen van vele studenten om verbanden te leggen tussen kennisgehelen. Een veelgehoorde klacht bij het bedrijfsleven is dan weer dat er iets grondig mis is met de attitudes van de jongeren die op de arbeidsmarkt komen. Hoe komt het dat wij er vandaag in het onderwijs te weinig in slagen om competente mensen te vormen? Hoe kan ons onderwijs meer competentieontwikkelend zijn?

Het vormen van mensen tot competent gedrag berust op een integratie van verschillende componenten. Het impliceert ook dat emotionele en motivationele factoren meebepalend zijn voor het uitbouwen van een competentie, en dus ook de efficiëntie van het gedrag bepalen. Belangrijk bij de uitbouw van competenties is het concept zelfsturing. Zelfsturing is het richting geven aan de eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving. Zelfsturing zorgt ervoor dat competenties worden aangeboord en verder worden uitgebouwd in een omgeving die daarop aanstuurt, op voorwaarde dat er emotionele draagkracht is en een voldoende dosis motivatie.

De basisgedachte van competentiegericht leren is dat kennis of vaardigheden niet in isolatie moeten worden aangeboden aan personen die leren. Om te werken aan competenties moeten deze kennis en vaardigheden niet alleen met elkaar worden verbonden, maar ook met een praktijk waarin die kennis en vaardigheden betekenisvol kunnen worden. In het begrip competentie zit besloten dat er een relatie tot stand wordt gebracht tussen deze drie elementen van leren: kennis, vaardigheden en praktijk. Deze gedachte kan men zelfs nog een graad principiëler formuleren: kennis en vaardigheden en attitudes bestaan niet zonder een dergelijke praktijk. Iemand die leert brengt kennis en vaardigheden altijd in verband met een praktijk waarin die kennis en vaardigheden een rol spelen. Hij creëert altijd een context waarin kennis en vaardigheden betekenis krijgen.

Regelmatig komen leerkrachten leerlingen tegen die relatief kort na het succesvol afleggen van een vak de stof van dat vak vrijwel geheel uit hun herinnering hebben gewist. Zo horen we leerkrachten vaak zeggen dat leerlingen niet meer kunnen hoofdrekenen, nochtans leerstof die ze vroeg in de basisschool verwerven.

Ook komt het voor dat leerlingen niet inzien dat wat ze hebben geleerd in vak x toegepast kan worden bij vak y. Deze verschijnselen hebben te maken met de vraag hierboven naar

betekenisgevende praktijken. Immers, als kennis alleen betekenis krijgt in de context van een bepaalde cursus of toets, kun je het leerlingen moeilijk kwalijk nemen als die kennis vervliegt zodra die context ophoudt te bestaan.

Competenties komen immers vooral tot ontplooiing binnen een complexe en uitdagende takenstructuur. Aan de hand van betekenisvolle taken kunnen leerkrachten een onderwijsaanbod uitbouwen waarbij leerlingen kennis en vaardigheden moeten integreren en waarbij leerlingen tonen dat ze hun competenties op een goede manier kunnen aansnijden. Het is wel van belang leerlingen te confronteren met de mogelijkheid om dezelfde competenties in verschillende leercontexten in te zetten, want enkel zo zijn er maximale kansen op een transfer van de verworven inzichten naar andere domeinen. Niet alleen de complexiteit is belangrijk, maar ook de mate waarin leerlingen met verschillende aanpakstrategieën of met verschillende beheersingsniveaus taken toch nog als zinvol en uitdagend ervaren.

Competentieontwikkelend onderwijs veronderstelt een krachtige leeromgeving. We bedoelen hiermee een leeromgeving die participatie, betekenisgericht leren, levensechte contexten en zelfsturing mogelijk maakt. Een dergelijke leeromgeving draagt bij tot de kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en tot de verhoging van het leerrendement bij alle leerlingen. Een krachtige leeromgeving draagt dan ook bij tot het beter benutten van diversiteit op school en in de klas. We gaan op zoek naar een betere aansluiting tussen de school en de leefwereld van kinderen, zodat bepaalde leerlingen bij voorbaat niet de kans wordt ontnomen deel te nemen aan het leerproces en aan de interactie op school. Dat betekent dat we leerlingen de kans geven hun verschillende ervaringen, kennis, interesses, manieren van spreken, doen en denken uit te drukken en te benutten in het leerproces. Dat doen we bij voorkeur in een participatieve en interactieve leeromgeving waar diverse actoren bereid zijn met en van elkaar te leren, in dialoog te gaan en te reflecteren. Heterogene leeromgevingen die participatief en betekenisvol leren mogelijk maken zijn een krachtig instrument om de talenten en bekwaamheden van alle leerlingen te ontplooien.

Het leerproces versnelt als leerlingen met elkaar gaan uitwisselen. Het betekenis geven, het zoeken naar oplossingen en het uitwisselen van ideeën krijgen kansen wanneer leerlingen met elkaar gaan samen denken in wat een 'rijke leergemeenschap' (learning communities) genoemd wordt. Binnen deze leergemeenschappen nemen leerlingen initiatieven en sturen ze – uiteindelijk – zelf hun leerproces.

Maar competentieontwikkelend onderwijs is nog meer dan dat. Het wil nog een stap verder gaan en niet enkel alle competentiedomeinen aan bod laten komen, maar ook verbanden leggen tussen wat zich afspeelt in de linker- en de rechterhersenhelft. Met andere woorden, het creatieve zou bijvoorbeeld binnen het talig functioneren een plaats moeten krijgen of het muzische binnen het logisch-mathematische. Op die manier wordt bij kinderen en jongeren een ontwikkeling in de diepte nagestreefd, opdat ze in staat zijn gepast en geïntegreerd te reageren bij het oplossen van nieuwe problemen.

Het secundair onderwijs van de toekomst moet meer competentieontwikkelend onderwijs zijn. Daarom moet elke school aangezet worden om na te denken hoe dit een concrete invulling kan krijgen. Welke organisatievormen, leerpakketten en schoolteams hebben we nodig om dit te realiseren?

Competentieontwikkelend onderwijs vraagt ook competentiegericht evalueren. Niet alleen de verschillende functies van het evalueren – het maakt een verschil of men een ontwikkelproces dan wel een eindresultaat in kaart wil brengen en of dat op individueel leerlingniveau of op klasniveau is – maar ook de complexe samenstelling en de diversiteit van competenties impliceren dat een en dezelfde evaluatievorm voor alles niet meer kan volstaan. Als we de verscheidenheid van competenties bij de leerlingen en het ontplooien daarvan in kaart willen brengen, zullen we een veelheid aan evaluatie-instrumenten nodig hebben. Het wordt belangrijk om op zoek te gaan naar combinaties van evaluatievormen

om een breed totaalbeeld te kunnen ophangen. Maar het is eveneens belangrijk om het competentieontwikkelend evalueren aan te grijpen om het leren en ontwikkelen verder te stimuleren.

*2.2.3. Een brede algemene vorming voor alle leerlingen*

Het secundair onderwijs begeleidt jongeren in een evenwichtige ontwikkeling van hun persoonlijkheid door hen waarden bij te brengen en inzichten, vaardigheden en attitudes te laten verwerven, die hen in staat stellen om op een verantwoorde en kritische, autonome en creatieve manier te participeren aan de samenleving. Kort samengevat, het secundair onderwijs geeft elke jongere een brede algemene vorming mee. Onze samenleving is complex, waardoor een beperkte algemene vorming niet volstaat om de opdracht van onderwijs waar te maken.

In een brede algemene vorming voor iedereen komen kennis, vaardigheden en attitudes aan bod. Ze is gericht op de wereld, de nabije omgeving en de persoon zelf. Dat betekent dat niet enkel wiskunde en taal belangrijke competentiedomeinen zijn. Alle competentiedomeinen, van zowel de linker- als de rechterhersenhelft, moeten worden aangeboord. Dat betekent dat zowel sociale competenties, probleemoplossende competenties, talige competenties, holistisch denken, creatief denken, het non-verbale of het muzikale, het tekenen en het geheugen, de emotionele gedachten enzovoort een plaats moeten krijgen in de algemene brede vorming van leerlingen. Vanuit theoretische concepten en praktische oefeningen moet realiteitsgericht secundair onderwijs zich op vele leerdomeinen richten:
– communicatie: gesproken en geschreven, verbaal en non-verbaal, eigen taal en vreemde talen;
– wereldonderricht: geschiedenis, actualiteit, politiek, economie, financiën enzovoort;
– levensbeschouwing;
– wiskunde, wetenschappen en techniek;
– culturele en muzische vorming: antropologie en kunst (muziek, woord, dans, beeldende kunsten enzvoort);
– sociale en relationele vorming;
– lichamelijke vorming en -ontwikkeling: biologie, sport, verzorging, voeding, gezondheid enzovoort.

Een grondig maatschappelijk debat over het realiseren van een algemene brede vorming voor alle jongeren in het secundair onderwijs is dringend noodzakelijk. Vandaag krijgen niet alle jongeren de kans om zich via het secundair onderwijs breed, algemeen te vormen. Een aanzienlijke groep leerlingen komt op jonge leeftijd in een specifieke beroepsgeoriënteerde studierichting terecht die weinig algemeen vormend is. Voor een aanzienlijke groep leerlingen wordt die keuze zelfs niet bepaald vanuit de interesses en mogelijkheden. Er spelen ook andere zaken mee. Zo vindt men vaak bij middenklassengezinnen de stelling dat de theoretische richtingen waardevoller zijn dan de technische richtingen of beroepsrichtingen. Er wordt ‘zo hoog’ mogelijk gemikt bij de start van het secundair onderwijs, want als het niet lukt kan de leerling nog altijd ‘afzakken’. Praktijkgerichte competenties spelen bij die keuze nauwelijks een rol. Binnen sociaal zwakkere groepen is het praktijkgerichte denken dan weer concreter en herkenbaarder dan het theoretische, en wordt er sneller voor praktische richtingen binnen het technisch onderwijs en beroepsonderwijs gekozen. Zo zijn kinderen van laagopgeleide moeders oververtegenwoordigd in het beroepssecundair onderwijs. Vaak heeft het ook te maken met een angst voor het instappen in het onbekende. Waarschijnlijk wordt door deze vooringenomenheid – die niet alleen thuis maar ook bij de school en de leerling zelf bestaat – de kans gemist om een belangrijke groep jongeren maximaal te laten doorgroeien in hun talenten. Dat betekent dat een school ook zicht zal moeten krijgen op de voorkeuren, de toekomstvisie en de (potentiële) capaciteiten van leerlingen om hier zo nauw mogelijk aansluiting bij te vinden.

De vrees leeft dat het aanbieden van een brede algemene vorming aan alle leerlingen in

het secundair onderwijs gepaard gaat met een uitstel van studiekeuze en er eigenlijk toe leidt dat leerlingen te lang in het aso blijven of nog meer achterstand oplopen omdat ze niet geschikt zijn voor het aso. Het toekomstige secundair onderwijs staat nu net voor de uitdaging om een brede algemene vorming mee te geven aan alle leerlingen. Dat betekent zeer duidelijk dat dit niet voor iedereen samenvalt met wat nu in het aso aangeboden wordt. Algemeen vormend onderwijs kan zeer abstract zijn, maar kan ook op een zeer praktische en ervaringsgerichte manier ingericht worden. Het secundair onderwijs moet vooral oog hebben voor de grote diversiteit die onder leerlingen aanwezig is en moet met een gepaste didactische en pedagogische aanpak inspelen op de eigenheid en leernoden van jongeren. Individueel werken wordt het best afgewisseld met groepsgesprekken, met presentaties, met klassikale instructies en met uitwisselmomenten. In de uitwisselmomenten liggen immers kansen om van elkaar te leren, om de rijkdom binnen de groep (op het vlak van oplossingsstrategieën, aanpakstrategieën, interesses, inhoudelijke topics enzovoort) te leren kennen en te benutten.

Omgaan met diversiteit noodzaakt ook dat de leerinhouden worden afgestemd op wat leerlingen nodig hebben. Dat betekent helemaal niet dat we pleiten voor een strikt individueel programma voor elke leerling.

Dat betekent wel dat binnen het secundair onderwijs verschillende trajecten zullen moeten worden ontwikkeld om op maat van verschillende leerlinggroepen-profielen op een gepaste manier een algemene brede vorming mee te geven. Dat kan variëren op een continuüm van zeer praktisch/ervaringsgericht tot zeer abstract.

Naast het uitbouwen van een continuüm, dringt ook een inhoudelijk debat zich op over wat we moeten verstaan onder een brede algemene vorming. We moeten vastleggen welke competenties minimaal aanwezig moeten zijn bij alle jongeren van het secundair onderwijs opdat zij in staat zijn om op een verantwoorde, kritische, autonome en creatieve manier te participeren aan de samenleving.

*2.2.4. Onderwijs dat voldoende voorbereidt op een sterke intrede op de arbeidsmarkt en/of het hoger (beroeps)onderwijs*

Het secundair onderwijs moet jongeren de mogelijkheid bieden om zich voor te bereiden op de arbeidsmarkt en/of om zich voor te bereiden op het doorstromen naar voortgezette opleidingen: Se-n-Se (secundair-na-secundair), VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) en hoger onderwijs.

Het secundair onderwijs bestaat vandaag – vanaf de eerste graad, het buitengewoon onderwijs en het deeltijds onderwijs inbegrepen – uit meer dan zevenhonderd studierichtingen. Noch de arbeidsmarkt, noch het hoger onderwijs heeft een dergelijk ruim aanbod nodig. Toch stellen we vast dat scholen vragende partij zijn om nog meer richtingen aan te bieden, die nog beter inspelen op de noden van de arbeidsmarkt.

Binnen het hoger onderwijs vindt momenteel een denkproces plaats over hoe de bacheloropleidingen kunnen verbreed worden. Onze samenleving heeft mensen nodig die generalistischer kunnen denken en beter kunnen reflecteren op hun activiteiten. Het hoger onderwijs wil zijn studenten breder vormen en pas in een later bachelorjaar specifieker vormen. Men overweegt om sterk te evolueren in de richting van alfa en bètarichtingen. Als wij jongeren binnen het secundair onderwijs voldoende willen voorbereiden op het hoger onderwijs, zullen wij rekening moeten houden met die evolutie en met de minimumvereisten bij de instap in het hoger onderwijs.

Vandaag stellen we vast dat de afstemming tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs onvoldoende gerealiseerd is. Het is ontzettend belangrijk om een screening te maken van de verschillende richtingen in het secundair onderwijs en na te gaan tot welke competenties zij leiden, welke doorstroommogelijkheden zij bieden en niet bieden. Tevens

is een oefening nodig om duidelijk in beeld te brengen welke minimumcompetenties verworven moeten worden om in te stappen in een professionele bacheloropleiding of een academische opleiding.

Het secundair onderwijs moet jongeren die deze keuze op een bepaald moment in hun schoolloopbaan maken, voorbereiden op de stap naar de arbeidsmarkt. Daarom moet in het onderwijsaanbod nagegaan worden welke arbeidskrachten onze arbeidsmarkt nodig heeft. Welke competenties moeten werknemers verworven hebben om inzetbaar te zijn? Het betreft zowel kennis, vaardigheden als attituden. Met een sterk evoluerende economie moeten we mensen vormen tot een zo breed mogelijke inzetbaarheid. Tevens moeten we in kaart brengen welke leerplek voor de leerling de beste voorbereiding biedt op de arbeidsmarkt. Een combinatie van school en werkplek leidt tot competente arbeidskrachten. Afhankelijk van het profiel van de leerling, zijn interesses en talenten zal het leren op de werkplek een groter of eerder klein aandeel zijn in het opleidingspakket.

*2.2.5. Betere kansen bieden voor het leer- en ontwikkelingsproces van elke jongere*

De veelgehoorde verzuchting dat het onderwijs onder de toegenomen zorgdruk kreunt, vatten we hier onder de noemer ‘omgaan met diversiteit’. Diversiteit is niet alleen een kwestie van kleurtjes en etniciteit. Diversiteit is een veel breder verhaal. Elk kind in de klas is verschillend en de vraag is hoe men met die verschillen in de klas moet omgaan. Leerkrachten hebben kennis, vaardigheden en attitudes nodig om met diversiteit om te gaan. Ze moeten de uitdaging aangaan om met die verschillen om te gaan.

Zoals ook onze luisterronde aangaf, worstelen leerkrachten met de competenties in verband met het omgaan met die diversiteit. Het begrip heeft vele facetten en gaat niet enkel over migranten of taalachterstand, maar ook over de toegenomen zorgbehoeften bij leerlingen.

*2.2.5.1. Verminderen van sociale ongelijkheid*

Een van de verbeterpunten waarop we een antwoord moeten vinden, is het verminderen van sociale ongelijkheid. De verklaringen daarvoor zijn gekend (SES (sociaal-economische status), etnisch culturele achtergrond, sociaal milieu, thuistaal, taalachterstand, ouderbetrokkenheid en maatschappelijke waardering onderwijsvormen).

Het gevaar van deze verklaringen is vooral dat ze een vrij deterministisch karakter hebben: “aan socio-economische status kun je als onderwijs weinig doen, dus doen we dat ook niet.”. Ook in onze luisterrondes kwam vaak aan de orde dat de samenleving de zorgdruk in het onderwijs doet toenemen, verwachtingen heeft ten aanzien van het onderwijs die niet realistisch zijn, het watervaldenken veroorzaakt, taalproblemen als oorzaak beschouwt van achterstand enzovoort. Bij de analyse ligt de verantwoordelijkheid eenzijdig bij de doelgroep.

Op dit ogenblik worden deze verschillen enkel gepercipieerd als een achterstand vanuit het thuismilieu. Die aanname grijpt zeer sterk in op het beeld dat wij hebben van kinderen en hoe we ermee omgaan. Uit onderzoek is gebleken dat wanneer we een aantal elementen tussen SES en schoolsucces plaatsen, een deel van de samenhang verklaard wordt. Dat het dus niet zozeer de socio-economische achtergrond is die het schoolsucces bepaalt, maar dat leerkrachten het verschil kunnen maken door de mate waarin ze geloven in leerlingen. Hun geloof stuurt immers hun gedrag ten aanzien van die leerlingen.

De eerste verklarende factor is de cultuur van onderwijsbaarheid: de mate waarin de leerkracht vindt dat de kinderen onderwijsbaar zijn. Het beeld dat leerkrachten van kinderen hebben, is vrij bepalend voor de mate waarin kinderen leren. Een cultuur van ‘deze leerlingen zijn niet meer onderwijsbaar’ grijpt gigantisch in op het gevoel van nuttelоosheid

van de leerling, de tweede factor. Leerlingen die een 'cultuur van nuttelоosheid' hebben, hebben een laag zelfbeeld en denken dat het hen niet zal lukken, wat ze vervolgens ook bewijzen. Dat grijpt in op kansen en op reproduceren van sociale ongelijkheid.

Het gaat daarbij vaak om onbewuste mechanismen, die moeten worden bovengehaald om ermee te kunnen werken.

Bij taalleren is interactie een belangrijke motor gebleken. Uit observatieonderzoek in het basisonderwijs leren we dat sommige leerlingen gedurende honderd minuten meer dan honderd keer betrokken worden in de interactie, sommige geen enkele keer. Deze kinderen leren niet. Hierop zullen we heel diep moeten proberen in te grijpen. Het gaat om het benutten van dit soort diversiteit. Een aspect dat in heel het discours over taalachterstand volledig afwezig blijft, ondanks het feit dat we al jaren sukkelen met het aanleren van het Nederlands aan anderstaligen.

Het effect van de etnische achtergrond kan op een gelijkaardige wijze geneutraliseerd worden indien we de factoren 'onderwijsbaar' en 'gevoel van nuttelоosheid' gebruiken.

Er leeft het idee dat taalachterstand zomaar eventjes kan worden geremedieerd. De taalachterstand is van die aard dat hoe meer we kinderen uit de klas weghalen, hoe groter de kloof dreigt te worden. Op het ogenblik dat de kinderen apart worden genomen, worden met de overblijvende kinderen extra wetenschappelijke vaardigheden ingeoefend. Men leert alleen maar de taal in de context waarin die wordt gebruikt.

*2.2.5.2. Meer aandacht voor de meertalige context van de klas en school is noodzakelijk*

Het benutten van de eigen taal van kinderen werd tot nog toe niet aangemoedigd, verboden en zelfs bestraft. Sommige scholen beginnen van die aanpak terug te komen. Er is heel wat empirische evidentie om meertaligheid als didactisch kapitaal te benutten. Dat betekent dat de thuistaal erkend en gewaardeerd wordt en dat ze functioneel gebruikt wordt om de Nederlandse taal te remediëren.

We willen hier niet de demonen van OETC (onderwijs in eigen taal en cultuur) opnieuw oproepen. Er zijn heel wat negatieve ervaringen mee. Bovendien is het niet meteen realistisch om onderwijs te geven in bijvoorbeeld vijftien verschillende talen.

We houden wel een pleidooi voor 'functioneel veeltalig leren'. We houden een pleidooi om meertalige repertoires van leerlingen te benutten in de doorsnee klas, om de kansen tot het ontsluiten van kennis te construeren, te vergroten, met een duidelijk doel, namelijk het versterken van de leerkansen van kinderen. Dat heeft een positieve impact op het zelfbeeld en het welbevinden van leerlingen (psychosociaal) en op de beeldvorming en de verwachtingen van leerkrachten.

*2.2.5.3. Nood aan een nieuw onderwijsparadigma: differentiatie in plaats van deficit*

Dat betekent dat je onderwijskundig, pedagogisch en didactisch de diversiteit ziet als een bron, een 'asset' om leerkansen van leerlingen te verhogen. Preventie en haalbare heterogeniteit primeren op remediëring en totale homogenisering. Dat houdt onder andere een gedeelde verantwoordelijkheid in tussen ouders, leerlingen en school.

Het is nodig dat in het omgaan met diversiteit tussen leerlingen, differentiatie een opdracht is voor elke leerkracht. Differentiatie moet een hefboom zijn om enerzijds sociale segregatie tegen te gaan en anderzijds voldoende uitdaging te bieden aan sterke leerlingen. Verschillende vormen van differentiatie moeten door iedere school worden toegepast. Zowel differentiatie in het aanbod en differentiatie in evaluatie. Beide moeten hand in hand gaan. Het probleem van de draagkracht van de individuele leraar kan worden opgevangen door

andere vormen van lesgeven te introduceren, zoals co-teaching of teamteaching en peer teaching.

Via differentiatie moet onderwijs uitdagend zijn voor die leerlingen die gemakkelijk en graag leren maar ook voor leerlingen die bij de instap in de lagere school een achterstand hebben opgebouwd of die omwille van de situatie waarin ze opgroeien minder leer- en ontwikkelingskansen krijgen. Zowel de sterken als de zwakken moeten gestimuleerd en uitgedaagd worden om zichzelf algemeen breed te vormen. Vandaag stellen we spijtig genoeg vast dat anderstalige leerlingen en kinderen van laag opgeleide ouders te weinig uitgedaagd worden. Zij leren na hun tweede jaar secundair onderwijs nog nauwelijks bij. Kwetsbare leerlingen mogen niet op dieet gezet worden, ze hebben dezelfde rijke voeding en hoge verwachtingen nodig als die die schoolteams haast automatisch aan de sociaal gefortuneerden bieden.

Maar ook de allersterksten zijn in hun leren bedreigd. Zij boeken geen leerwinst, ondanks het feit dat ze vaak goeie punten halen en daardoor niet in de kijker van het zorgbeleid lopen. Het onderwijs moet ook voor deze groep een aanbod ontwikkelen dat hen uitdaagt, de belangstelling verbreedt en aanscherpt en de mogelijkheden van deze kinderen benut.

*2.2.5.4. Kinderen met specifieke onderwijsnoden*

De klas van vandaag wordt niet alleen gekenmerkt door diversiteit in sociale achtergrond. Heel wat leerlingen hebben specifieke onderwijsnoden, waarop de leerkracht niet onmiddellijk een antwoord kan bieden.

In het basisonderwijs is de zorgstructuur veel ruimer uitgebouwd. Leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen worden van nabij opgevolgd en, waar nodig, wordt in samenspraak met het CLB gezocht naar gepaste hulp binnen of buiten de school. Ook in het secundair onderwijs is een goede leerlingenbegeleiding nodig.

Het VN-verdrag dat geratificeerd is door het Vlaams Parlement, zal van het hele onderwijsveld weer andere competenties vragen die een impact hebben op de vereiste samenstelling van een schoolteam. We kunnen onmogelijk van leerkrachten verwachten dat ze op elk type van specifieke zorgnoden een antwoord kunnen bedenken. Dat kan alleen maar, en dan nog binnen zekere grenzen, in een multidisciplinair team waar geleerd wordt van elkaar. Om leerlingen met zorgnoden in de toekomst op een gepaste manier op te vangen, zal de uitbouw van een zorgbeleid ook binnen elke school van het secundair onderwijs nodig zijn.

*2.2.6. Leerkrachten, schoolteams en scholen versterken*

*2.2.6.1. De basishouding van leerkrachten*

“Ja maar, ik doe dat, voor mij zijn alle leerlingen gelijk, bij mij komen alle leerlingen aan bod …”, horen we leerkrachten vaak zeggen. Er is geen enkele reden om die woorden in twijfel te trekken. De basishouding van onze leerkrachten is er een van zorg. Maar waar het hier om draait, is dat die basishouding dag in dag uit resulteert in efficiënt gedrag; het gaat erom dat leerkrachten en directies die basishouding weten om te zetten in krachtige daden; dat begint met het bewust omgaan met het eigen gedrag. In haar doctoraatsonderzoek stelde Machteld Verhelst (2002) vast dat de 2,5-jarige kleuters wiens vroege tweedetaalverwerving Nederlands ze bestudeerde, niet gelijkmatig werden aangesproken door de juf: er bleken immense verschillen in het persoonlijke taalaanbod dat de verschillende kleuters van de juf kregen. Ook in het fundamenteel diepte-onderzoek dat het Steunpunt GOK (gelijke onderwijskansen) uitvoerde (Verheyden, 2010; Van Gorp, 2010; Blaton, 2010; Buyse e.a., 2010) en waarbij werd nagegaan welke factoren in de klas een impact hebben op de leer- en ontwikkelingskansen van sociaal kwetsbare leerlingen, stel-

den de onderzoekers immense verschillen vast in de basishouding die leerkrachten aannemen tegenover de diversiteit in hun klas, in de mate waarin verschillende kinderen binnen dezelfde klas aan het woord mogen komen, worden ondersteund bij het schrijven van opstellen, gestimuleerd worden qua welbevinden en betrokkenheid, en kunnen participeren in de klasinteractie. De verschillen tussen leerlingen binnen dezelfde klas blijken in dit onderzoek groter te zijn dan de verschillen tussen klassen. In haar doctoraat stelde Laura Black (2004) dezelfde verschillen in behandeling van leerlingen binnen dezelfde klas vast. Zij besluit dat leerkrachten hun verwachtingen ten aanzien van de kinderen laten meespelen in de mate waarin sommige leerlingen mogen participeren aan de klasinteractie. Veel van die mechanismen zijn onbewust; sommige zijn ingegeven door de tijdsdruk waaronder leerkrachten moeten werken. In dat verband klinkt de vraag: "kunnen scholen een verschil maken?" al bij al een beetje vreemd in de oren. Onderwijs maakt een verschil. Leerkrachten maken een verschil. En onderwijs moet een verschil maken; dat weet elke leerkracht. Het gaat erom of onderwijs de juiste keuzes maakt als het een verschil maakt. De kritische vraag is: welke impact hebben de keuzes die leerkrachten maken? Welke impact hebben de keuzes op de ontwikkeling, de onderwijsloopbaan en de toekomstkansen van de jongeren in kwestie?

Leren, energie investeren in leren en participeren in onderwijs, niemand, zelfs de beste leerkracht niet, kan dat voor de leerling doen. Wat schoolteams kunnen doen, is de affectieve en cognitieve motor van de leerling smeren; zij kunnen het vuur aanwakkeren en voeden. Zij kunnen de leerling helpen in het ervaren van succes; zij kunnen hem succes wensen, hem aanmoedigen in zijn pogingen om een succesvolle en zinvolle leerervaring door te maken; zij kunnen het succes benadrukken en er de leerling om complimenteren; zij kunnen mee op zoektocht gaan naar waar potentieel leer- en ontwikkelingssucces kan geboekt worden. Zo voedend als succeservaringen kunnen zijn, zo destructief kunnen (herhaalde) faalervaringen en een negatieve stereotyperende houding van leerkrachten ten aanzien van leerlingen zijn. Ze hebben een immense impact op het zelfbeeld van jongeren, op de mate waarin jongeren in zichzelf geloven, op de mate waarin jongeren geloven dat anderen hen kunnen en willen helpen en op de mate waarin de jongere zelf blijft investeren in de activiteiten die door het onderwijs worden opgezet.

In welke mate is het evaluatiesysteem van de school en de evaluatiepraktijk van de leerkracht geënt op het ontdekken van talenten en op het aanwakkeren en ontdekken van succes? In welke mate hebben schoolteams vertrouwen in de 'leer-kracht' van de leerlingen? In welke mate rekenen zij op (het talent, de zelfsturing en de ontwikkeling van) de leerling, en in welke mate rekenen zij af? In een afrekeningscultuur strepen wij af en stapelen wij op wat de leerling niet kan, tot het negatieve een berg wordt waaronder de leerling zelf bezwijkt. In een afrekeningscultuur krijgen leerlingen al gauw het etiket van 'probleemleerling' die een 'achterstand' heeft. Reeds in het kleuteronderwijs berekenen wij achterstand, terwijl we ons de vraag kunnen stellen of we de klemtoon niet anders moeten leggen. Is het niet eerder andersom: hebben sommige leerlingen niet gewoon een voorsprong, en is die voorsprong, zonder dat we het zelf doorhebben, onze norm geworden? In een afrekeningscultuur wordt, door de opeenstapeling van zwakke punten de kans op negatieve beeldvorming van sommige leerlingen groter, dreigen lage verwachtingen te ontstaan en omgezet te worden in een nefaste 'self-fulfilling prophecy'. Met dat soort vaak onbewuste en ongewilde beeldvorming moet bewust omgegaan worden, van in het begin van het onderwijsproces: schoolteams moeten zich bewust afvragen wat zwakke punten met leerlingen doen, en wat zwakke punten met henzelf doen en met hun denken en doen ten opzichte van de zwak presterende leerling.

Onderwijzen is ontdekken en doen ontdekken. Het is dagdagelijks met jonge mensen in interactie gaan om te achterhalen welke competenties er in hen schuilen en hoe hun sluimerende competenties kunnen worden aangewakkerd. Om talenten van ieder te kunnen ontdekken, moet men breed genoeg kijken: niet alleen de makkelijk toetsbare, cognitieve vaardigheden in kaart brengen, maar het hele scala van competenties en attitudes waaraan

een individu en een samenleving nood hebben, in rekening brengen. Op het einde van een eerste graad heeft de leerling 610.000 minuten basisvorming achter de rug en moet men in staat zijn om de leerling in al zijn facetten, in al zijn talenten ontdekt te hebben en om op een positieve manier in gesprek te gaan met de leerling zelf en met de ouders over waar de talenten, mogelijkheden en perspectieven van de leerling liggen. Dat moet een globaal rapport kunnen opleveren waarin niet in vijftien kurkdroge cijfers staat samengevat hoe goed de leerling de leerstof van het tweede jaar secundair onderwijs beheerst, maar waarin staat welk positief onderwijstraject zich tijdens de daaropvolgende jaren voor de leerling kan ontplooien.

*2.2.6.2. Continu professionaliseren*

Gemotiveerde en gepassioneerde leraren vormen is één ding, ze houden is een andere zaak. Hiervoor moeten de condities voor professionele en persoonlijke ontwikkeling hand in hand gaan met loopbaanbegeleiding die aansluit bij de expertise, creativiteit en passie van de leraren. Eveneens, en niet in het minst, veronderstelt een echte onderwijsvernieuwing het engagement en de gedragenheid van alle onderwijsactoren. Alleen dan heeft een duurzame vernieuwing kans op slagen.

We scoren in Vlaanderen echter zeer laag wat professionalisering betreft. Hier ligt dus een bijzondere uitdaging. We hebben behoefte aan leerkrachten die expertise hebben in groepsprocessen en het teweegbrengen van gedragsverandering, creatief zijn en probleemoplossende vaardigheden hebben, openstaan voor permanente nascholing in een doelgericht traject en openstaan voor een multidisciplinaire aanpak van hun eigen vak; leerkrachten die expert zijn in hun vakgebied, die dat gepassioneerd kunnen overbrengen, maar ook de plaats van hun vak kennen in het curriculum en dwarsverbindingen kunnen leggen met andere vakken.

Als we van leerkrachten verwachten dat ze naar competenties leren kijken, moeten we ons ervan bewust zijn dat competenties voortdurend in ontwikkeling zijn en afhankelijk zijn van de kansen die in de leeromgeving geboden worden. Leerkrachten spelen daarin een belangrijke rol. Ze moeten leerlingen ruimte geven om op ontdekking te gaan, ruimte geven om eigen grenzen te verkennen en ruimte geven om talenten in te zetten. Klassikale activiteiten waarin geen echte, verdiepende communicatie kan plaatsvinden, werkvormen waarin geen ruimte voor initiatief wordt geboden, waarin geen keuzes kunnen gemaakt worden, duwen leerlingen in een passieve rol. Binnen competentieontwikkelend onderwijs ontstaat een cyclisch interactieproces tussen leerlingen en leerkracht, waarin het niet duidelijk is wie wie aanstuurt maar waarin voortdurende afstemming op elkaar voor een uniek en rijk leerproces zorgt. De leerkracht kijkt en geeft impulsen op basis van wat leerlingen nodig hebben, leerlingen spelen erop in en benutten de gecreëerde ruimte om eigen invulling te geven bij het aanbod.

Leerkrachten kunnen die opdracht waarmaken als zij een briljante vakkennis hebben. De basisopleiding van leerkrachten moet dat garanderen, maar continue professionalisering is nodig om vakexpert te blijven.

*2.2.6.3. Meer aandacht voor onderzoek en onderzoeksresultaten*

We hebben in Vlaanderen bijzonder veel middelen geïnvesteerd in het bewerkstelligen van gelijke kansen: al die flankerende maatregelen moeten ertoe leiden dat de leerkracht de mentale ruimte, de deskundigheid en de tijd heeft om ook de kwetsbare en zwakke leerlingen in zijn klas maximaal te ondersteunen. Het kan niet voldoende benadrukt worden dat elke maatregel ter bevordering van gelijke onderwijskansen, op welk niveau ook genomen, maar zo krachtig is als de kracht waarmee ze de kwetsbare leerling bereikt. Ze is maar zo krachtig als de 'leer-kracht' die ze in de individuele, sociaal kwetsbare leerling losweekt.

Daarom is het van essentieel belang dat leerkrachten inzicht hebben in het effect van de werkvormen en de didactische methoden die ze gebruiken op de leerresultaten van leerlingen. Continu onderzoek en monitoring moeten vanzelfsprekend worden, ook in het onderwijs. Pas dan kunnen we een juist en relevant antwoord bieden op de volgende vragen. Hebben de interactieve werkvormen die vele scholen invoerden ertoe geleid dat ook de kwetsbare leerlingen meer tot interactie kwamen, of gaven ze alleen de taalsterksten of sociaal vooraanstaanden van de klas nog een groter forum? Heeft hoeken- en contractwerk ook het zelfsturend vermogen, het welbevinden en de betrokkenheid van de kwetsbare leerlingen verhoogd? Hebben de pogingen van schoolteams om hun lessen authentieker en levensechter te maken voldoende rekening gehouden met de leefwereld van de kansarme leerlingen in de klas? Heeft de invoering van CLIM (coöperatief leren in multiculturele groepen) ervoor gezorgd dat alle leerlingen beter met elkaar leren omgaan, en de leerlingen die moeilijk liggen in de groep de kans gegeven om zich beter in de groep te integreren? Heeft het ingevoerde leerlingvolgsysteem het schoolteam meer inzicht gegeven in de steun die de leerlingen met D- en E-scores moeten krijgen? Hebben schoolteams hun toetsen gebruikt om te leren waarom Achmed en Joris zo slecht scoren, en hoe het team zijn onderwijs aan die leerlingen nog kan verbeteren?

*2.2.6.4. Sterke scholen en scholengemeenschappen*

Sterke scholen veronderstellen een professionele leiding die een sterk beleidsvoerend vermogen aan de dag kan leggen. Vandaag kennen we in Vlaanderen een grote diversiteit aan scholen en scholengemeenschappen. Wij zijn ervan overtuigd dat op korte tijd sterk moet geïnvesteerd worden in de professionalisering van directies en schoolbesturen en in een versterking van de scholengemeenschappen.

We moeten evolueren naar een secundair onderwijs met sterke eerstegraadsscholen op het niveau van de scholengemeenschap en campussen die alle niveaus van een bepaald interessedomein (zie 2.10.) aanbieden. Elke scholengemeenschap moet uitgedaagd en gestimuleerd worden om de eerste graad verkennend en breed oriënterend te organiseren. Ook voor de uitbouw van campussen verdienen de scholengemeenschappen een stimulans.

*2.2.7. Werk maken van brede scholen in Vlaanderen*

Jongeren leren en ontwikkelen continu. Dat betekent dat de school niet alleen staat in het begeleiden van dit proces. Dat heeft niet alleen met ondersteuning van pedagogische begeleiders, steunpunten en andere partners te maken, maar ook met de impulsen die het leer- en ontwikkelingsproces van jongeren buiten de schoolmuren en schooluren kan krijgen. Het is gelukkig zo dat leren niet stopt aan de schoolpoort. Het is een misvatting ervan uit te gaan dat enkel in de school 'het echte leren' plaatsvindt, en enkel buiten de school 'het echte leven' wordt geleefd. Wie die twee in elkaar kan vervlechten, wie het echte leven steeds meer binnen de school kan integreren in allerlei onderwijsactiviteiten, en wie ook van het buitenschoolse echte leven een leerrijke omgeving kan maken waar de ontwikkeling van jongeren positieve stimulansen krijgt, komt helemaal terecht in het spannende verhaal van de Brede School.

De Brede School haalt het leven binnen, en geeft leerlingen een rijke waaier aan kansen om binnen de schoolmuren en tijdens de klasuren levensechte ervaringen op te doen, met buitenschoolse mensen in interactie te treden en 'levens-toffe' dingen te doen. De Brede School zet ook voluit in op het leren buiten de school. In de Brede School werken ouders, welzijnswerkers, sporttrainers en cultuurmedewerkers samen in intense netwerken. Ze vinden elkaar en zetten samen projecten op die kinderen en jongeren kansen bieden op een brede ontwikkeling. Dankzij de Brede School wordt de stalen schoolpoort slechts een van de deuren die jongeren doorlopen om van 's morgens vroeg tot 's avonds laat, zeven dagen op zeven, tot leerrijke ervaringen te komen. Dat is de kern van de Brede School: leer-

rijk leven, binnen en buiten de school; leerrijk ondersteund worden, binnen en buiten de school; zelfvertrouwen opbouwen, sociale contacten uitbouwen en talenten laten botvieren, binnen en buiten de school; zelf bijdragen tot de Brede School van een ander, binnen en buiten de school. En het moet gezegd dat als het gaat om 'de school staat niet alleen' en 'ondersteuning buiten de school', er vaak naar de ouders wordt gekeken.

Het staat buiten kijf dat de betrokkenheid van ouders een belangrijke impact kan hebben op het onderwijstraject van leerlingen. Maar toch blijft het opletten om ouders niet op te zadelen met de taak om zogenaamde leerachterstanden te compenseren (Van den Branden & Van Avermaet, 2001; Laevers, Van den Branden & Verlot, 2004). Wij mogen immers niet vergeten dat ouders van kwetsbare leerlingen zich vaak in een kwetsbare situatie bevinden en vaak zelf gekwetst uit hun eigen onderwijsloopbaan zijn gekomen. Daar vloeien twee belangrijke implicaties uit voort: ten eerste moeten we in het onderwijs vermijden om ouders op te zadelen met de opdracht om het leerprobleem van hun kinderen zelf op te lossen. Ouders zijn geen professionele leerkrachten; ouders vertrouwen hun kinderen net aan de school toe om hun de beste kansen te geven. Men kan, en mag, van de ouders niet verwachten dat zij zich allemaal ontwikkelen tot professionele voorlezers, getrainde leren-leren-consulenten, spellingfanaten, wiskundeknobbels, doordachte huiswerkbegeleiders en lesopvragers. Men mag de leerprestaties van het kind niet laten afhangen van de onderwijsprestaties van de ouders. Hoe meer dat het geval wordt, hoe meer de sociale ongelijkheid in het onderwijs wordt bestendigd.

Van cruciaal belang is dat ouders als volwaardige partners kunnen participeren in het onderwijsleven van hun kinderen, maar steeds in de hoedanigheid van ouders. Een open, tweerichtingscommunicatie tussen school en ouders is daarvoor van primair belang. In een recent onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van SOW (schoolopbouwwerk) Brussel interviewde Samaey (Samaey, Van den Branden & Verhelst, 2006) 240 kansarme, veelal anderstalige ouders van kinderen die in het Nederlandstalige Brusselse onderwijs school liepen. De resultaten van dat onderzoek tonen ondubbelzinnig aan dat ouders bijzonder sterk betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen en er veel hoop op richten. Tevens toont het onderzoek aan dat ouders die betrokkenheid niet altijd op de geijkte manieren uiten, bijvoorbeeld door naar een oudercontact of infoavond te komen. Heel wat factoren kunnen kansarme ouders ervan weerhouden of doen aarzelen om naar zulke momenten te komen: schaamtegevoelens, de angst om niet te begrijpen of niet begrepen te worden, tijdsproblemen, praktische problemen enzovoort. Opvallend was dat veel van de kansarme ouders vragende partij waren voor meer informeel contact met de leerkracht van het eigen kind. Zij zien als geen ander dat daar de cruciale interacties tussen kind en onderwijs plaatsvinden. Het is dan ook bemoedigend om in dat opzicht vast te stellen dat heel wat scholen intensief zoeken naar mogelijkheden en kanalen om het informele contact met ouders te versterken en uit te bouwen. Scholen moeten nog sterker in hun zoektocht gestimuleerd worden.

### *2.2.8. Een integrale benadering van het leerproces: van in het basisonderwijs tot en met het hoger onderwijs*

#### *2.2.8.1. Beginnen met het basisonderwijs*

In het hele debat wordt vooral gekeken naar de aanpassingen die in het secundair onderwijs moeten worden gedaan, maar kinderen beginnen te ontwikkelen vanaf hun geboorte en doorheen het basisonderwijs. Op dit ogenblik zijn er zeer grote verschillen tussen de leerlingen bij de start van het secundair onderwijs. Die positie verklaart meer dan 50% van de eindpositie in het secundair onderwijs. De ongekwalificeerde uitstroom of de PISA-resultaten zouden dus vanuit die startpositie kunnen voorspeld worden. Gericht investeren in het basisonderwijs, zeker als het gaat om leesvaardigheid, en vooral investeren in de vier eerste jaren van het basisonderwijs en wat eraan voorafgaat, is een absolute prioriteit.

In het vierde leerjaar van het basisonderwijs doen onze sterke leerlingen het vrij zwak (PIRLS 2006) (Progress in International Reading Literacy Study). Aan het einde van de eerste graad van het secundair onderwijs doen ze het al beter (TIMMS) 'Trends in International Mathematics and Science Study' en op vijftienjarige leeftijd doen ze het uitstekend (PISA). Die vaststellingen suggereren dat het verlengen van gemeenschappelijk onderwijs het gevaar van een nivellering inhoudt, tenzij men in verregaande vormen van differentiatie voorziet en een aangepast leertraject aanbiedt. Dat is precies de uitdaging waar het basisonderwijs voor staat, met name na het vierde leerjaar bijzondere aandacht hebben voor de grote diversiteit onder leerlingen en in een gepast aanbod voorzien dat tegemoetkomt aan de specifieke noden van kinderen. Het leer- en ontwikkelingsproces verloopt bij kinderen erg verschillend. Onderwijs moet een gepast antwoord bieden op die diversiteit. De derde graad van het basisonderwijs biedt vandaag vooral een antwoord op de gemiddelde leerling die zich voorbereidt op een doorstroom naar het aso. Dat is nefast voor de sterksten en de zwaksten. Voor geen van beide wordt een gepast leertraject uitgewerkt. De sterksten zitten op hun honger en worden te weinig uitgedaagd. De zwaksten lopen op de toppen van hun tenen en doen mislukervaringen op. Zij zijn vaak meer gebaat met een herhaling van de basisleerstof. Door een goed uitgebouwd leerlingvolgsysteem dat breed kijkt en kinderen opvolgt in wat ze kunnen en via een rijk onderwijsaanbod dat alle ontwikkelingsdomeinen aanboort, kan aan het einde van het vierde leerjaar basisonderwijs in kaart worden gebracht welk leertraject het meest wenselijk is voor een leerling. Reeds van in de derde graad basisonderwijs moet elk kind de kans krijgen om een onderwijsaanbod te krijgen dat aansluit bij zijn specifieke noden. Dat betekent dat vanaf de derde graad van het basisonderwijs differentiatie nodig is, zowel op didactisch, pedagogisch als inhoudelijk vlak. Dat betekent geenszins dat de studiekeuze wordt vervroegd.

Investeren in de begeleiding van het leren en de ontwikkeling van kinderen op jonge leeftijd is de boodschap. Uit internationaal onderzoek blijkt dat de meest efficiënte maatregel om taalachterstand te voorkomen, erin bestaat om vroegschools (in Vlaanderen in het kleuteronderwijs, maar de voorschoolse leeftijd is een cruciaal ogenblik) aan taalstimulering te werken. Daardoor kan bewerkstelligd worden dat kinderen met de nodige taalvaardigheid aan het eerste leerjaar kunnen starten, en beter gewapend zijn om het basisonderwijs en het secundair onderwijs aan te kunnen. Dat moet echter op een speelse, kleutervriendelijke manier gebeuren, en mag niet ontaarden in de verschoolsing van het kleuteronderwijs. Er moet intensiever gewerkt worden aan het creëren van bruggen tussen de tijd die jongeren op school doorbrengen en buitenschoolse impulsen voor taalstimulering (binnen de vrijetijdsbesteding en in het thuismilieu). Tegelijkertijd moeten ook verdere inspanningen worden gedaan om de zinvolheid van het onderwijs te verhogen, door jongeren meer kansen te geven om competenties op te bouwen in authentieke en uitdagende contexten en situaties.

Anderstalige, laag SES-leerlingen vallen vaak tussen verschillende culturen. Op school botsen zij vaak op faalervaringen en negatieve percepties. Het onderwijs moet sterker investeren in het zelfcompetentiegevoel van deze jongeren. Het huidige systeem dat sterk afrekent (zittenblijven, toetsen, examens en vrij drastische beslissingen die vaak afhangen van een paar elementen in de evaluatie) zadelt deze jongeren te vroeg op met een faalgevoel dat de rest van hun schoolloopbaan hypothekeert. Rolmodellen (bijvoorbeeld geslaagde allochtone studenten) kunnen hierin een voortrekkersrol spelen.

*2.2.8.2. Een vlottere overgang van het basisonderwijs naar het sedundair onderwijs*

Heel vaak wordt de klemtoon op een ontbrekende schoolloopbaanbegeleiding gelegd. In een systeem waarin eigenlijk al vanaf twaalf jaar gekozen wordt voor een school waar een kind zijn vervolgopleiding zal beëindigen, is dat natuurlijk problematisch. Maar in een visie waarin we jongeren willen opleiden tot veelzijdige mensen, die een breed pallet aangeboden krijgen en maar in een latere fase een doorgedreven keuze maken, is een orienteringsbeleid in de strikte zin van het woord, in de basisschool niet aan de orde.

We moeten vooral inzetten op een goed leerlingvolgsysteem dat breed genoeg kijkt naar alle leer- en ontwikkelingsdomeinen en waarin ook de parameters welbevinden en betrokkenheid worden meegenomen.

In een leerlingvolgsysteem waarin naast prestatie-indicatoren ook de indicatoren 'welbevinden' en 'betrokkenheid' worden meegenomen, kan een weg gevonden worden naar participatie van jongeren in hun eigen traject. Ze kunnen zo hun lot in eigen handen nemen. Zelfsturing is bijzonder belangrijk. Men staat voortdurend voor keuzes in zijn leven.

Als men de indicatoren 'welbevinden' en 'betrokkenheid' meet, kan men het trimester waarin een kind begint af te haken, bepalen. Het CLB moet hier een grote verantwoordelijkheid krijgen om te bepalen voor wie ingrijpen nodig is. Indicatoren zijn niet afhankelijk van IQ, wat een zeer belangrijke meerwaarde betekent.

De overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs moet niet alleen voldoende gestoffeerd worden met relevante informatie over de leerling die overgaat, maar ook de werkmethodes en de schoolorganisatie moeten op elkaar afgestemd worden. Het rijke, geïntegreerde aanbod in de basisschool waar de leerkracht van alle markten thuis is, kan inspirerend werken voor de aanpak in de eerste graad. Maar ook andersom is het zinvol om methodieken en organisatie van de eerste graad al binnen te brengen in de laatste graad van het basisonderwijs. Het is interessant om binnen elke onderwijsregio een uitwisseling tot stand te brengen tussen het secundair onderwijs en het basisonderwijs. Bij een dergelijke uitwisseling is het belangrijk om informatie ter beschikking te stellen, opdat zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs hun schoolbeleid daarop kunnen afstemmen.

*2.2.8.3. Een betere afstemming tussen het secundair onderwijs en het hoger (beroeps)onderwijs*

De eindtermen van het secundair onderwijs moeten overeenstemmen met de aanvangsvereisten van het hoger onderwijs. Vandaag hebben we er geen zicht op of die nauw op elkaar aansluiten. Het hoger onderwijs geeft alvast sterke signalen dat bijkomende inspanningen nodig zijn om de studenten doorheen het eerste jaar te loodsen. Zowel op het vlak van kennis, vaardigheden en attituden doen zich tekorten voor. Om een antwoord te bieden op die mismatch moet duidelijk in kaart gebracht worden wat de aanvangsvereisten van elke opleiding binnen het hoger onderwijs zijn. Binnen het secundair onderwijs moet nagegaan worden in welke mate aan die aanvangsvereisten kan voldaan worden en welke aanpassingen, hetzij binnen het secundair hetzij binnen het hoger onderwijs, nodig zijn. Tevens moet op basis van deze oefening bepaald worden welke studietrajecten en leerlijnen doordacht en ondoordacht zijn. De doorstroommogelijkheden moeten daarop afgestemd worden.

*2.2.9. De uitbouw van een sterke onderwijsloopbaanbegeleiding*

Beschikken over een goed leerlingvolgsysteem en een excellent team van leerkrachten zal nog niet leiden tot een situatie waarin leerlingen sowieso in de juiste studierichting terechtkomen. Daarvoor is een gerichte investering in onderwijsloopbaanbegeleiding nodig.

Onderwijsloopbaanbegeleiding start van bij de eerste stap in de school, bij voorkeur als het kind tweeënhalf of drie jaar is. Reeds bij de inschrijving ontvangen ouders informatie over het pedagogische project. Die eerste stap is van cruciaal belang. Scholen zijn in Vlaanderen verschillend. De waarden en normen die in het pedagogische project van een school vooropgesteld worden, zijn verschillend. Pedagogische methoden worden verschillend toegepast. Vooraleer ouders de stap zetten in de richting van een school, is het wenselijk dat zij via Kind en Gezin of via het CLB begeleid worden in het kiezen van een school. Medewerkers van Kind en Gezin en het CLB kunnen, rekening houdend met de

cultuur en de eigenheid van een gezin en de eigenheid van een school, een begeleiding uitwerken voor ouders die een school voor hun kind kiezen.

Eens een keuze voor een school gemaakt is, is het belangrijk dat van in de eerste kleuterklas op zeer regelmatige basis met de ouders op een positieve manier gecommuniceerd wordt over het ontwikkelings- en leerproces van hun kind. Het is cruciaal dat ouders van meet af aan sterk betrokken worden. Kleuterleerkrachten moeten dan ook perfect op de hoogte zijn van het leer- en ontwikkelingsproces van kleuters in het algemeen en moeten op een zeer brede manier kijken naar elke kleuter in de klas om de stappen in het leer- en ontwikkelingsproces in kaart te brengen, te stimuleren en hierover te communiceren met de ouders. Ouders moeten via de school geïnformeerd en gestimuleerd worden om een actieve bijdrage te leveren tot het leren en ontwikkelen van hun kind. Op een gepaste manier, dat betekent rekening houdend met de eigenheid van elk gezin, communiceren met ouders is niet eenvoudig. Dat vraagt bijzondere inzichten en expertise. Scholen kunnen daarvoor uiteraard een beroep doen op de ondersteuning van de CLB's.

Ouderbetrokkenheid is niet enkel noodzakelijk in de kleuterschool. Ook in het basisonderwijs moet veel aandacht gaan naar regelmatige communicatie over het schoollopen van kinderen. Ouders moeten via de informatie vanuit de school een inzicht verwerven in alle ontwikkelingsdomeinen van hun kind. Niet enkel rekenen, lezen en schrijven is van belang. Elk ontwikkelingsdomein telt. Ook de manier van leren moet onder de aandacht gebracht worden. Er zijn voorbeelden van kinderen die vooral snel voortgang maken in een leerproces waarbij zeer sterk proefondervindelijk te werk gegaan wordt. Anderen genieten dan weer van zeer abstracte oefeningen. De rijkdom aan ervaringen die leerkrachten met leerlingen opdoen tijdens een leerproces, moet correct in kaart gebracht worden en gecommuniceerd aan ouders. Op basis van continue informatie over het ontwikkelings- en leerproces van hun kind, zullen ouders beter in staat zijn om keuzes te maken in de schoolloopbaan. Want ouders moeten de vrijheid hebben om zelf de juiste keuze te maken voor de onderwijsloopbaan van hun kind, maar dan wel op basis van een waaier aan informatie over hun kind en over het onderwijs in Vlaanderen. Het is cruciaal dat scholen erin slagen om een goede informatie-uitwisseling en keuzebegeleiding van ouders tot stand te brengen. Zij kunnen hiervoor intensief samenwerken met het CLB.

Vooral voor kinderen die afwijken van de gemiddelde leerling zal een aangepast traject nodig zijn. Het betreft hier zowel de kinderen die zeer gemakkelijk studeren als diegenen die extra ondersteuning nodig hebben. Van bij de eerste stap op school is het nodig om aangepaste trajecten aan te bieden. Op zeer jonge leeftijd is het verschil in ontwikkeling tussen kinderen vaak heel goed merkbaar. Sommige kinderen kunnen vrij jong zelfstandig stappen, anderen zijn dan weer vroeg in taalontwikkeling. De diversiteit neemt niet af naarmate ze ouder worden. Ze is wel vaak minder snel zichtbaar. Het is dan zeer de opdracht van de school om binnen het basisonderwijs snel een goed zicht te hebben op de ontwikkeling en de capaciteiten van elk kind om een gepast antwoord te bieden op de noden in het leerproces. Dat betekent dat niet enkel in de eerste twee graden van het basisonderwijs aandacht is voor zorg en een alternatief traject, maar dat ook in de derde graad een alternatief onderwijsaanbod moet worden uitgebouwd. De sterkere leerlingen moeten meer uitgedaagd worden, de zwakkere leerlingen moeten meer ondersteund worden opdat ze de basisleerstof onder de knie krijgen. Alle leerlingengroepen moeten op een eigen tempo kunnen genieten van leren.

Aan het einde van het basisonderwijs is het belangrijk om aan ouders een globaal profiel van hun kind te schetsen. Op basis van die informatie kunnen ouders een keuze maken voor het secundair onderwijs waar de eerste graad algemeen vormend onderwijs is, maar met verschillende leertrajecten gericht op de eigenheid en de noden van elk kind. De leertrajecten variëren op een continuüm van abstract naar ervaringsgericht, van transferabel naar gericht toepasbaar, van algemeen naar specifiek. Om ouders sterk bij te staan in het

maken van deze keuze, formuleert de basisschool een gemotiveerd advies over het meest geschikte leertraject. Leerlingen die het getuigschrift van de basisschool niet behalen, kunnen enkel overstappen naar een specifiek programma in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Binnen het secundair onderwijs gebeurt de schoolloopbaanbegeleiding op basis van verschillende attesten en adviezen die de klassenraden uitreiken. Het A-attest biedt de mogelijkheid om zonder problemen naar het volgende leerjaar door te stromen. Het B-attest biedt de mogelijkheid om door te stromen naar een volgend jaar maar niet in dezelfde richting. Een C-attest betekent sowieso dat de leerling het jaar moet overzitten.

Onderzoek toont aan dat zittenblijven een negatieve impact heeft op de ontwikkeling en het leren van leerlingen. We moeten dan ook alles in het werk stellen om te voorkomen dat leerlingen een volledig jaar moeten overdoen. Om te vermijden dat leerlingen niet naar een volgend jaar kunnen doorstromen, moeten alternatieven op het bestaande systeem worden uitgewerkt. Zo biedt bijvoorbeeld modulair onderwijs aan jongeren de kans om enkel die modules binnen een opleiding opnieuw te volgen waarvoor een eindcertificaat niet behaald werd. Het is belangrijk om na te gaan in welke mate modulair onderwijs een antwoord kan bieden op de knelpunten inzake studievoortgang. Zo moeten we ook nagaan voor welke jongeren een zomerschool kan tegemoetkomen aan betere leervorderingen. Een zomerschool biedt hun niet enkel de kans om een examen over te doen en een eindcertificaat te behalen, maar geeft hun ook de kans om lessen te volgen en begeleiding te krijgen gedurende enkele weken.

Leerlingen die ondanks een tweede kans niet slagen, moeten de gelegenheid hebben om op een ander leerniveau bepaalde vakken te volgen. Het is bijvoorbeeld perfect mogelijk dat een leerling zeer sterk is in wiskunde, wetenschappen en technologie maar eerder zwak is in talen. Het zou een gemiste kans zijn mocht deze leerling niet de kans krijgen om een sterk niveau wiskunde, wetenschappen en technologie te volgen omdat een sterk niveau talen onhaalbaar is. Wij kiezen voor aangepaste leertrajecten op maat van de leerling zonder te vervallen in individueel onderwijs.

Op basis van de resultaten wordt aan leerlingen en ouders doorheen de loopbaan duidelijk gemaakt welke leertrajecten mogelijk zijn. Een volledig jaar overzitten, moeten we trachten te vermijden. Leerlingen moeten continu kunnen evolueren doorheen hun loopbaan en volgen afhankelijk van hun resultaten een bepaald niveau van algemene vorming en een bepaald niveau van voorbereiding op hetzij hoger onderwijs hetzij de arbeidsmarkt. Dat betekent dat we afstappen van de rigide attesteringen zoals ze nu bestaan, maar ook dat deelattesten worden uitgereikt. Het attest bepaalt op welk niveau een leerling een volgend leerpakket mag volgen. De klassenraad baseert zich daarvoor op de verworven competenties van de leerling.

Dat nieuwe model van doorstromen veronderstelt een duidelijk overzicht van leerniveaus, studiedomeinen en mogelijke aansluitingen. Ondoordachte studiekeuzen moeten in de toekomst onmogelijk gemaakt worden, zowel binnen het secundair onderwijs als van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs toe. Vandaag is het hoger onderwijs zeer toegankelijk. Uit de slaagcijfers blijkt dat niet alle richtingen binnen het secundair onderwijs een goede voorbereiding zijn op hoger onderwijs. Het is belangrijk om duidelijk in kaart te brengen welke studiekeuzen ondoordacht zijn en via welk leertraject leerlingen zich beter kunnen voorbereiden op een specifieke richting in het hoger onderwijs. Het hoger beroepsonderwijs kan een gepast antwoord bieden.

*2.2.10. Een verbeterde architectuur van het secundair onderwijs*

Als we aan de architectuur van het secundair onderwijs sleutelen, moeten we vooral goed weten dat de aanpassingen die we doorvoeren ook de effecten bereiken die we beogen. We

stellen vast dat in het verleden binnen het secundair onderwijs een hervorming is doorgevoerd die niet geslaagd is in haar opzet. Dat mag geen reden zijn om geen hervormingen meer door te voeren. We moeten wel de juiste lessen trekken uit de fouten die destijds gemaakt zijn.

*2.2.10.1. Ook hervormen in het basisonderwijs*

We stellen vast dat de hervorming van het secundair onderwijs niet kan losgekoppeld worden van het basisonderwijs. De diversiteit binnen de leerlingengroep is vaak groot. De uitdaging bestaat erin om een gepast leertraject aan te bieden, zowel voor leerlingen met specifieke noden, leerlingen die meer tijd nodig hebben om de eindtermen van de lagere school te behalen, als voor leerlingen die meer uitdaging nodig hebben. De gemiddelde leerling bestaat niet. Betekent dat dat wij naar individueel onderwijs willen evolueren? Neen, maar de noden en behoeften van leerlingen zijn vaak zo verschillend dat het aanbod van één leerpakket, één methodiek enzovoort niet volstaat om een gepast antwoord te bieden. Wij vragen dat binnen de derde graad meer gedifferentieerd wordt als antwoord op diversiteit. Verschillende programma's moeten aangeboden worden, zodat leerlingen op hun eigen tempo kunnen groeien.

*2.2.10.2. De eerste graad van het secundair onderwijs*

Het secundair onderwijs maakt deel uit van een continuüm van basisonderwijs naar levenslang leren. In het kijken naar het secundair onderwijs speelt de eerste graad een cruciale rol als brug van het lager onderwijs naar het traject dat uiteindelijk moet leiden tot een passende studie- of beroepskeuze.

De meeste leerlingen behalen op het einde van het lager onderwijs hun getuigschrift van het basisonderwijs. Elke leerling uit die groep verschijnt aan de start van het secundair onderwijs met zijn eigen talenten en beperkingen, met eigen interesses en soms nog met vragen naar wat zijn latere interesses zouden kunnen worden. De mate waarin die jonge mensen fysiek, cognitief en emotioneel ontwikkeld zijn, verschilt heel sterk. Zij maken bovendien op die vlakken sterke evoluties door, tegen verschillende snelheden. Die heterogeniteit noodzaakt een bijzonder weloverwogen uitbouw en benadering van de eerste graad.

De ambitie van de eerste graad dient te zijn dat elke leerling op zijn niveau degelijk algemeen gevormd wordt en daarvoor een gepast leertraject op het continuüm van abstract, transferabel, algemeen naar ervaringsgericht, toepasbaar en concreet aangeboden krijgt. Daarnaast moeten leerlingen uitgedaagd worden om hun interesses en talenten te ontdekken. De eerste graad is in zijn brugfunctie algemeen vormend, verkennend en oriënterend. De leerling moet via een algemeen vormend leerpakket ontdekken waarvoor de interesses en talenten eerder groot of eerder klein zijn: talen en cultuur, wetenschappen en techniek, mens en maatschappij, kunst en creatie of economie. De leerling moet in de eerste graad een antwoord vinden op de inhoudelijke dimensie en de benadering van de inhouden die het best bij hem/haar passen. Dat kan zich situeren op het continuüm van abstract tot concreet, van algemeen tot ervaringsgericht enzovoort.

De eerste graad moet in elke school zo georganiseerd worden dat alle leerlingen maximale aandacht en kansen krijgen. Elke school realiseert de algemene vorming op alle verschillende leerniveaus en laat via leerpakketten alle interesses of talenten ontdekken. Dat aanbod geldt ook voor leerlingen die het getuigschrift van het lager onderwijs niet behaalden. Ook zij hebben recht op een algemeen vormende eerste graad op hun niveau met veel aandacht voor basisleerstof. Ook deze leerlingen moeten zichzelf beter ontdekken in hun interesses en talenten, opdat zij een gepaste studiekeuze kunnen maken op weg naar een voorbereiding op verdere studies of een beroep.

*2.2.10.3. De tweede en derde graad van het secundair onderwijs*

De onderwijsloopbaan verloopt trapsgewijs. De algemene vorming, verkenning en oriëntering vanuit een eerste graad maakt leerlingen klaar om een keuze te maken voor de tweede graad. Dat is een keuze voor de juiste dimensie op het continuüm en een keuze die overeenstemt met de interesses en talenten.

Qua dimensie opteren we voor verschillende differentiaties. Een eerste differentiatie is er een op basis van de aard van de doelen en leerprocessen. Dat heeft te maken met de aard van de cognitieve processen die in een opleiding gehanteerd worden en de aard van de leerdoelen. Die doelen worden gerealiseerd op verschillende niveaus van abstractie en diepte. Van alle leerlingen wordt verwacht dat ze het concrete structureren op een bepaald abstractieniveau en vanuit het abstractieniveau de realiteit herstructureren. Er is een onmiddellijk verband tussen dit abstraheren en het genereren van transfervaardigheid. Aan de basis van transferbekwaamheid ligt immers de capaciteit om wat geleerd werd te decontextualiseren of om abstractie te maken van niet wezenlijke kenmerken van de situatie waarin men iets leerde. Die capaciteit komt onder andere tot uiting als de leerling datgene wat hij geleerd heeft in zijn essentie of in algemene termen kan formuleren, bijvoorbeeld in logische relaties, formules, beelden die naar verschillende concrete situaties verwijzen, stappenplannen of processen. Dat soort verwerking gaat gepaard met een sterke wendbaarheid van het geleerde. Elke leerling kan via transferprocessen datgene wat hij geleerd heeft aanwenden in zeer verschillende, ook minder vertrouwde situaties, eventueel met aanpassingen voor het specifieke van de probleemsituatie of de taak. De graad van wendbaarheid die van een leerling verwacht wordt, zal weliswaar van richting tot richting verschillen. Naarmate men binnen het continuüm van rechts naar links evolueert, zal de verwachting ten aanzien van een leerling verschillen.

Een tweede differentiatie die nodig is, is op basis van breedte en hoeveelheid van doelen. Bij deze dimensie gaat het niet in eerste instantie om het diepteniveau waarop doelen worden verworven, maar om het aantal doelen dat verworven wordt en de breedte van de contexten waarin de doelen worden gerealiseerd. Kwantitatieve differentiatie heeft dus te maken met verbreding of versmalling, uitbreiding of inkrimping van de focus van het geleerde. Een vorm van uitbreiding is de inkleuring van doelen vanuit een bepaalde context. In bepaalde studierichtingen zullen leerlingen voornamelijk leerdoelen bereiken die nauw verbonden zijn met een specifieke context. Andere leerlingen zullen parallelle doelen vanuit analoge, vaak aangrenzende contexten nastreven. Voor sommige leerlingen is de context waarin doelen bereikt worden heel breed. Voor hen zullen de doelen in een zo ruim mogelijke waaier van contexten gesitueerd moeten worden.

Het gecombineerd hanteren van beide dimensies van het continuüm leidt tot het onderscheiden van verschillende types van studierichtingen. Die types zijn gerelateerd aan een grote diversiteit aan leerlingenprofielen. Zij krijgen binnen het continuüm een plaats in functie van een finaliteit van de opleiding. Die wordt uitgedrukt via de uitstroommogelijkheden na de derde graad. Met de uitstroom focussen we op de onderwijskwalificatie die een leerling op het einde van de opleiding behaalt. Het behalen van een onderwijskwalificatie betekent dat een leerling verdere studies in het secundair na secundair onderwijs of in het hoger onderwijs kan aanvatten of een beroepsactiviteit kan gaan uitoefenen. Dat laatste kan alleen maar als de onderwijskwalificatie een beroepskwalificatie bevat. Binnen het decreet over de Vlaamse kwalificatiestructuur worden beide soorten onderwijskwalificaties als wederzijds exclusief beschreven. Uit de analyse van het continuüm van het secundair onderwijs blijkt in elk geval dat deze exclusieve onvoldoende recht doet aan de complexiteit ervan. We beschrijven een viertal types van onderwijskwalificaties die na het secundair onderwijs kunnen behaald worden:

– onderwijskwalificaties die voorbereiden op academische doorstroming in het hoger onderwijs;

– onderwijskwalificaties die voorbereiden op professionele doorstroming in het hoger onderwijs;
– onderwijskwalificaties die een beroepskwalificatie bevatten en die voorbereiden op zeer gerichte doorstroming in het professioneel hoger onderwijs;
– onderwijskwalificaties die een beroepskwalificatie bevatten.

Om zo maximaal mogelijk tegemoet te komen aan de talenten en interesses van leerlingen is het nodig om naast de verschillende dimensies op het continuüm ook studiedomeinen te onderscheiden. Wij willen vijf grote studiedomeinen onderscheiden: taal en cultuur, wetenschap en techniek, mens en maatschappij, kunst en creatie en economie.

Elke school die een tweede graad inricht, is verplicht om het studiedomein aan te bieden op alle dimensies op het continuüm. Zo evolueren we naar scholen of campussen voor bijvoorbeeld taal en cultuur, wetenschap en techniek, mens en maatschappij, kunst en creatie of economie.

| brede<br>abstract | gerichte<br>concreet |
|---|---|
| TAAL EN CULTUUR | |
| KUNST EN CREATIE | |
| MENS EN MAATSCHAPPIJ | |
| WETENSCHAPPEN EN TECHNIEK | |
| ECONOMIE | |

**4. Welke hervorming is nodig om te evolueren naar het secundair onderwijs van de 21e eeuw?**

Ten eerste moet de professionalisering van leerkrachten, CLB-medewerkers, directies en schoolbesturen hoog op de agenda geplaatst worden. Zowel in de lerarenopleiding, de nascholing, als bij de pedagogische begeleiding moeten vormingstrajecten opgezet worden die de volgende items behandelen:
1) op het niveau van de leerling inzicht verwerven in de voorwaarden tot leren en ontwikkelen en er op een gepaste manier een antwoord op bieden;
2) omgaan met diversiteit en daarbij inzicht verwerven in eigen handelen en leren differentiëren;
3) competentieontwikkelend onderwijs organiseren;
4) het uitbouwen van een gelijkekansen- en zorgbeleid;
5) nieuwe organisatievormen binnen het onderwijs;
6) een kwaliteitsvolle en continue schoolloopbaanbegeleiding.

Ten tweede worden de scholengemeenschappen versterkt en krijgen ze de opdracht om op de volgende domeinen een specifiek beleid te voeren:
– professionaliseringsbeleid;
– gelijke kansen en zorgbeleid;
– schoolloopbaanbegeleiding op het niveau van de leerling, de school en de scholengemeenschap (hoe evolueren naar een sterke eerstegraadsschool en campussen die alle niveaus van een bepaald interessedomein aanbieden?);
– Brede School: het ontwikkelen van een dynamisch netwerk.

Scholengemeenschappen voeren op deze domeinen een beleid in afstemming met het CLB en de pedagogische begeleidingsdiensten. De inspectie licht scholengemeenschappen door met betrekking tot het specifieke beleid dat zij voeren en de resultaten die zij bereiken.

Ten derde wordt inzake leerling- en schoolbegeleiding de rol van de CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten en de scholengemeenschappen duidelijker geformuleerd en op

elkaar afgestemd. De welzijnsinstellingen die zich richten tot jongeren, VDAB en andere jongerenorganisaties worden mee opgenomen in deze afstemmingsoefening.

Ten vierde wordt een debat ten gronde gevoerd over de algemene vorming in het secundair onderwijs. Zowel de inhoud als de vertaling van de inhoud van de algemene vorming in vakken of modules moet daarin meegenomen worden.

Ten vijfde wordt op basis van de bepaling van wat de inhoud is van de algemene vorming in het secundair onderwijs bepaald welke leerkrachten we nodig hebben om die vorming te geven. De lerarenopleiding wordt hierop afgestemd. Ook het inzetten van vakleerkrachten in het basisonderwijs moet onder de loep genomen worden.

Ten zesde moet in overleg met de VDAB en het hoger onderwijs een ernstige afstemmingsoefening gemaakt worden die leidt tot een betere voorbereiding van leerlingen op zowel de arbeidsmarkt als het hoger onderwijs. Die oefening moet tevens leiden tot een sterke reductie van het studieaanbod in het secundair onderwijs. De vraag die voorligt is welke competenties leerlingen verworven moeten hebben om te kunnen doorstromen naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs. Welke specifieke competenties zijn dat? Welk studieaanbod moeten wij daarvoor inrichten? Er moet bepaald worden welke attesten en deelattesten in de toekomst kunnen uitgereikt worden. Ten slotte moet met een vernieuwd studieaanbod het landschap hertekend worden, opdat een gelijke en voldoende spreiding van het studieaanbod aanwezig is.

Ten zevende worden er meer middelen vrijgemaakt voor onderzoek en wordt er werk gemaakt van de vertaling van onderzoeksresultaten.

**5. Stappenplan**

Wij willen op een doordachte en gegronde wijze evolueren naar een secundair onderwijs van de 21e eeuw. Wij willen dat de sterke punten van het huidige secundair onderwijs overeind blijven en dat veranderingen leiden tot het versterken van de zwakke punten of het wegwerken van de knelpunten.

Die beweging kan niet zonder draagvlak en motivatie bij de vele leerkrachten, scholen, scholengemeenschappen, directies, CLB's, leerlingen en ouders om hun schouders eronder te zetten. Het creëren van een voldoende draagvlak zal de nodige aandacht vragen. Een stapsgewijze aanpak in het uitwerken van deelacties die kaderen in een totaalvisie is ons inziens een piste die kan leiden tot succesvolle vernieuwingen.

Daarom is het nodig om een stappenplan uit te werken voor de volledige hervorming.

Kathleen HELSEN

Paul DELVA

Jos De MEYER

Jan DURNEZ

Veerle HEEREN

Sabine POLEYN

Katrien SCHRYVERS