

## Basisvorming voor alle jongeren

*Openingsreferaat zeventiende middenschoolcongres*

*Valeer Schodts, voorzitter St.A.M.*

*22 mei 2001*

Beste Vrienden,

Middenscholen die het gedachtegoed van STAM vorm geven, hebben een aantal duidelijke doelen:

- opvang van alle basisschoolverlaters
- basisvorming voor alle leerlingen
- begeleiding in uitgestelde studiekeuze
- begeleiding van de totale persoon van de leerling.

Het bestaansrecht en de werking van ST. A. M. is gebaseerd op de optimalisering van die doelen. Elke secundaire school zal zeggen dat ze die doelen nastreeft.

Het verschil met een ST. A. M.-school zit hem in de radicaliteit van toepassing.

Zowel het realiseren van een totaalopvang van alle basisschoolverlaters, als het verstrekken van basisvorming aan alle jongeren, als het creëren van een gefaseerd studiekeuzeprocess, als het uitbouwen van een omvattende leerlingenbegeleiding, de realisatie van elk van deze doelen vraagt permanente aandacht, voortdurend koers zoeken, de creatie van een cultuur van vernieuwing en transformatie. En dat is niet evident in een school. Binnen de school bestaan immers uiteenlopende groepen betrokkenen: leerlingen, ouders, leraren, medewerkers, schoolleiding. Deze groepen verschillen in de mate van hun betrokkenheid bij het onderwijs en dus bij de mogelijke vernieuwing ervan.

Het is daarenboven niet erg gebruikelijk om vanuit de school plannen te maken of een visie te implementeren. Coördinatie en controle bepalen het schoolleven. Verandering past daar niet direct bij.

De schoolorganisatie bevordert trouwens meestal de uniforme behandeling van leerlingen. Leraren zien meestal lesgeven nog steeds als de kern van hun werk. Dat lesgeven is een betrekkelijk geïsoleerd gebeuren. Het feitelijke onderwijsprogramma van de leraar wordt meestal bepaald door het schoolboek.

Eenmaal het boek geboren, ligt de gang van zaken in de les vast. En meestal laat de schoolleiding de gang van zaken in de klas nog vrijwel geheel over aan de leraar.

En als de schoolleiding zich al bezig houdt met onderwijszaken, dan gaat het meestal om "kwaliteit", waarmee men een systeem van criteria en procedures bedoelt, datgene dus waar de school altijd al mee bezig was en is.

Wat betreft onderwijsvernieuwing valt er dus weinig te verwachten van schooldirecties.

Zo ziet de gemiddelde school eruit in het onderwijsveld.

Alhoewel het onderwijs sinds de laatste decennia bol staat van de veranderingen, lijken de meeste veranderingen oppervlakkig. Ze situeren zich in de randvoorwaarden.

Scholen komen vaak niet verder dan de overdracht van nogal formele kennis. De meeste leraren zijn en blijven uitleggers: overdragen van leerstof is hun doel, instructie hun middel. Voor leerlingen is dat weinig motiverend. St. A. M.-scholen proberen daar verandering in te brengen.

Alle voorgaande congressen, alle door St. A. M. georganiseerde studiedagen en minicongressen, alle initiatieven en interventies hebben altijd tot doel gehad om vernieuwingen in het realiseren van de doelstellingen te implementeren.

Alle doelstellingen zijn in een of andere vorm in meerdere congressen al uitdrukkelijk aan de orde geweest. En de resultaten van die inspanningen zijn op bepaalde vlakken duidelijk zichtbaar, op andere minder.

Zo is het totaal van de leerlingenbegeleiding duidelijk het paradepaardje van STAM scholen.

Leerlingenbegeleiding is in St. A. M.-scholen goed uitgebouwd, goed gestructureerd. En er zijn via die minicongressen en via veel lokale initiatieven nogal wat afspraken met de bovenbouw gerealiseerd.

St. A. M. scholen hanteren een brede visie op leerlingenbegeleiding.

Onder leerlingenbegeleiding verstaan we alle initiatieven van coördinatie, stimulering of waarschuwing, enerzijds gericht op het voorkomen of wegvallen van factoren die hinderlijk zijn voor de gunstige ontplooiing van de jongeren en anderzijds gericht zijn op het bevorderen van factoren die deze ontplooiing in de hand werken.

Het bevorderen van de ontplooiing van jongeren is een emancipatorische benadering van leerlingenbegeleiding. En emancipatie wordt dan bepaald als een proces naar een zo groot mogelijke zelfstandigheid in het engagement in de samenleving.

In deze brede visie op leerlingenbegeleiding zijn "leren" en "welzijn" met elkaar verbonden. Optimaal leren wordt in der opvatting onmogelijk geacht als het niet plaatsgrijpt binnen een voldoende mate van welbevinden en welzijn wordt beschouwd als een status die mede door succesvol leren veroorzaakt wordt.

Begeleiding van leerlingen vraagt dan ook aandacht voor beide componenten en correspondeert met de stellingname van W. Wielemans, op één van de vorige congressen, om de school te zien als een opvoedingsgemeenschap rond "leren".

De school is meer dan een "leerinstituut", zij is een totaalinstelling. Hiermee wordt bedoeld dat quasi alle samenlevingskenmerken in de school binnenstromen en dat de leerlingen "jonge mensen" blijven. Zij blijven totale wezens. Zij kunnen zich, psychologisch – sociologisch gesproken, niet rolredenerend gedragen. Zij kunnen zich niet, eens buiten de schoolmuren, zonder meer reduceren tot de leerlingrol.

Met andere woorden: als we willen werken aan betere leerprestaties van leerlingen, dan dienen we ook deze welzijnscomponent mee in rekening te nemen en anderzijds, als we werken aan het welzijn van leerlingen, dan heeft dit ook effect op hun prestaties. "Leren" krijgt in deze benadering een invulling : leren strekt zich niet alleen uit tot de traditionele schoolse kennis en vaardigheden, maar leren strekt zich uit tot alle andere aspecten van de sociale, de geestelijke en de lichamelijke groei van jongeren.

In een smalle visie op leerlingenbegeleiding van leren gelijkgesteld worden aan de verwerving van kennis en instrumentale vaardigheden.

In een brede visie is "leren" het verwerven van alles wat de leerling nodig heeft om in overeenstemming met zijn capaciteiten een relatief zelfstandige plaats in de samenleving in te nemen.

Of anders uitgedrukt:

"Leren" is het verwerven en ontwikkelen van de basiscompetenties die nodig zijn om als volwaardig lid van de samenleving te kunnen participeren aan de uitbouw van een zich vernieuwende samenleving, wat meteen ook permanent "kunnen leren" inhoudt.

En dit is meteen wat men bedoelt met basisvorming.

Vanuit een brede visie op leerlingenbegeleiding wordt de basisvorming ingevuld als het verwerven van basiscompetenties, alles wat de leerling nodig heeft, om een relatief zelfstandige plaats in te nemen in de samenleving en om als volwaardig lid te kunnen participeren aan de uitbouw ervan.

Vanuit een brede visie op leerlingenbegeleiding wordt de opdracht van de middenschool in alle duidelijkheid gedefinieerd.

Leerlingen begeleiden, deels sturend, deels faciliterend, in het verwerven van basiscompetenties die nodig zijn om een zelfstandige plaats in te nemen in de uitbouw van de samenleving, dat is de opdracht voor de middenschool. En St. A. M. –scholen stellen voorop dat ze dat voor "ALLE" leerlingen willen doen.

Dat is een welomvattende doelstelling die meteen een aantal inhoudelijke en praktische vragen oproept.

De eerste, en belangrijkste, vraag wordt gegenereerd door de formulering van de doelstelling zelf.

Het gaat om de definitie van basisvorming.

"Basisvorming is het verwerven en ontwikkelen van de nodige basiscompetenties om als volwaardig lid van de samenleving te kunnen participeren aan de uitbouw van die samenleving. Basisvorming is dus het verwerven van basiscompetenties".

Deze definitie is een pure tautologie. Immers, welke zijn die basiscompetenties nu wel?

Want daar gaat het om.

Welke basiscompetenties moeten jongeren verwerven en ontwikkelen om in de huidige samenleving een zelfstandige plaats in te nemen?

Over welke kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes gaat het hier?

En wie moet het antwoord formuleren op die vraag?

De overheid heeft een summier nep-antwoord geformuleerd door te stellen dat de basisvorming bestaat uit, 4u Nederlands, 4u Frans, 4u Wiskunde, 2u Aardrijkskunde enz.

Daarnaast heeft de overheid eindtermen bepaald, een soort van minimum aan vakken geliëerde-doelstellingen en vakoverschrijdende doelstellingen, vanuit die eindtermen worden leerplannengeschreven die een leidraad vormen voor handboek- en materiaalontwerpen. Die handboeken en materialen suggereren een methode die door leraren wordt toegepast en de cirkel lijkt rond.

Alleen blijft die prangende irriterende vraag: "Welke basiscompetenties zijn nu uiteindelijk verworven en ontwikkeld door de leerlingen?" Want nergens, in heel dit circuit, van vakkenafbakening, eindtermen, leerplannen, handboeken, de lespraktijk, toetsen en proeven, nergens in dit basisvorming-bepalend circuit, wordt duidelijk gesteld over welke basiscompetenties het nu feitelijk gaat. Vakken, eindtermen, leerplannen, het zijn allemaal slechts middelen, alleen maar toch, om de leerlingen de kans te geven de onderliggende basiscompetenties te verwerven.

En die basiscompetenties worden wellicht impliciet geïnjecteerd gedurende het hele proces van

- formuleren van eindtermen,
- uitschrijven van leerplannen,
- ontwerpen van materialen,
- hanteren van weekvormen,
- selecteren van inhouden,
- sanctioneren door proeven en toetsen.

Maar expliciet vinden we ze niet terug. En weet de leraar, weet de school dan wel, welke basiscompetenties aangereikt en ontwikkeld worden? Weet de leraar, weet de school eigenlijk wel waarmee ze bezig zijn? Welke basiscompetenties worden er ontwikkeld als leerlingen oefeningen maken, in partnerwerk, over "ontbinding in factoren" in een les Wiskunde?

En welke basiscompetenties worden ontwikkeld als leerlingen in de les Frans een dialoog presenteren?

En welke basiscompetenties worden ontwikkeld als leerlingen in de les Aardrijkskunde individueel opzoekwerk doen in een atlas?

En als we dat al weten, zijn dat dan de basiscompetenties die nodig zijn om een zelfstandige plaats in onze samenleving te verwerven? En zijn die basiscompetenties wel compatibel? Of zou het mogelijk kunnen zijn dat we, in de school, met de ene activiteit de creativiteit van leerlingen ontwikkelen en ze met de andere activiteit afremmen, gesteld dat creativiteit een gewenste basiscompetentie is?

En als dat zo is, wat heeft dat dan voor effect op de jonge leerling met zijn aangeboren exploratiedrang?

En welke basiscompetentie toetsen we, als we, in een proef van Biologie, aan de leerlingen vragen om de delen van een levende cel te benoemen of aan te duiden op een figuur? Staan we daar wel eens stil bij of is de vraag op zich leuk om te stellen en discriminerend van aard?

Allemaal situaties waarmee we dagelijks te maken krijgen; waarin voortdurend beslissingen moeten genomen worden in omstandigheden waarin het zicht op het doel vertroebeld is, waarin we niet altijd klaar weten welk uiteindelijk doel we vooropstellen.

Het lijkt dan ook nodig om een referentiekader te creëren waarin goed omschreven basiscompetenties een leidraad vormen voor te ontwikkelen activiteiten.

Als basiscompetenties nodig zijn om een zelfstandige plaats in te kunnen nemen in onze samenleving, dan is het gehanteerde beeld van mens en samenleving van doorslaggevend belang.

De mens is een wezen dat fundamenteel en oorspronkelijk gekenmerkt wordt door "verbondenheid". De wording van de mens valt tot op grote hoogte samen met het in zich opnemen van de maatschappelijke context waarin hij leeft.

De code die in de omgevende samenleving van de mens dominant is, wordt door hem opgenomen en gesubjectiveerd. De mens bevat de informatie van het milieu waarin hij bestaat.

De mens wordt verknoopt in vele maatschappelijke en culturele navelstrengen waarin hij een zelfconcept verwerft en een kern van identiteit en persoonlijkheid. De mens is dus knooppunt van onderlinge verbanden, een verzameling van relaties, die op hun beurt weer naar andere relaties verwijzen.

Menselijke subjecten worden bepaald door hun verbindingen met het geheel.

Mensen worden bepaald door hun relaties met de fysische en technologische omgeving, de gecultiveerde natuur! Maar ook al wat de sociale omgeving, met de anderen; en tenslotte ook met de eigen psychische en somatische realiteit.

Elke persoon, als knooppunt van relaties, is uniek en integreert zich tegelijkertijd als relatienet in andere unieke personen.

Elk relatienet streeft naar autonomie en zelfbestuur maar bekent tegelijkertijd zijn afhankelijkheid als deel van een meer omvattend geheel waarin het ingebed zit en waaraan het zijn bestaan ontleent.

Dat heeft voor gevolg dat enerzijds vrijheid en anderzijds verantwoordelijkheid kenmerkende kwaliteiten zijn die gelijktijdig en onverdeeld toebehoren aan de mens als knooppunt van relaties. Vrijheid om keuzes te maken en te kunnen maken wordt bepaald door de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de relatienetwerken en door zich beoordeeld weten door vormen, al of niet zelf ontworpen, die het kiezen bepalen.

Het verfijnen van het vermogen om normen te vinden en te construeren is dan ook een pedagogische taak van eerste orde.

Tegen de achtergrond van dit mens- en maatschappijbeeld zijn basiscompetenties te beschrijven die nodig zijn om als volwaardig lid van de samenleving te kunnen functioneren.

Om te beginnen zullen jongeren inzicht verwerven in de relatie- netwerken die hun identiteit bepalen. Jongeren moeten fysische kennis en inzichten verwerven die hen toelaten om de hen omringende natuur en technologie beter te begrijpen en te duiden. Om psychosociale en maatschappelijke fenomenen te begrijpen en te interpreteren is een deel sociale competentie nodig.

Jongeren zullen zich dus denkschema's moeten eigen maken waarmee ze de opgedane ervaringen binnen hun relatienetwerken kunnen interpreteren; waarmee ze hun fysische, technologische, sociale en psychosomatische omgeving, waarvan ze deel uitmaken en waardoor ze bepaald worden, beter kunnen begrijpen en duiden. Deze interpretatieschema's zullen ze ontwikkelen binnen de stroom van hun ervaringen en ze zullen deze basisschemata verfijnen en differentiëren om de fysische en psychosociale realiteit beter te begrijpen, gewaar te worden, aan te voelen.

Naarmate deze basisschemata, deze denkschema's, meer gedifferentieerd worden, zullen jongeren hun eigen identiteit als knooppunt van relaties beter kunnen begrijpen en interpreteren. Jongeren de kans de ruimte en de middelen geven om zich dergelijke verfijnde, gedifferentieerde interpretatieschema's eigen te maken, is een absolute prioriteit in ons pedagogisch handelen.

Het is een opdracht en een uitdaging waarmee elke leraar- opvoeder of elk contactmoment mee geconfronteerd wordt.

Of interpretatieschema's voortdurend verfijnd worden of soms helaas- afgestompt en verruwd worden, hangt in grote mate af van de deskundigheid en de houding van leraar- opvoeders. Jongeren zullen vooral uitgenodigd worden om te reflecteren over al hun ervaringen in de ontdekkingstocht van hun fysieke, technologische, sociaal en psychosomatische omgeving en in de uitbouw van hun identiteit bepalende netwerken. Reflectie over hun ervaringen zal hun interpretatieschema's verfijnen. Maar tegelijkertijd zullen jongeren de vaardigheid ontwikkelen om te delen in de ervaringen van anderen, tenminste in de replica van die ervaringen.

Ze zullen dus moeten leren om ruimte te maken voor de replica van de ervaringsstroom van anderen.

Reflecteren over eigen ervaringen en ruimte maken voor de replica van de ervaringen van anderen, zijn effectieve wegen voor jongeren om zich gedifferentieerde interpretatieschema's eigen te maken.

Hiermee hebben we een eerste brede basiscompetentie geïdentificeerd en summiër beschreven.

Het is een basiscompetentie die jongeren de kans geeft om zichzelf en hun omgeving beter te begrijpen en te interpreteren.

Jongeren zullen echter ook vaardigheden ontwikkelen om de relationele netwerken, waardoor ze hun identiteit verwerven, mee te ontwerpen. Jongeren worden wel door hun omgeving mee bepaald maar zij zullen op hun beurt de omgeving mee bepalen en dus ook zichzelf als knooppunt van relaties.

Om deze relatienetwerken mee te ontwerpen zijn basiscompetenties als communicatieve competentie en creativiteit nodig.

In onze samenleving die meer en meer door communicatie wordt bepaald, is de competentie om te communiceren duidelijk een basiscompetentie.

Het is echter belangrijk om goed af te spreken, om duidelijk te communiceren, wat we precies onder communicatieve competentie verstaan.

Onder communicatieve competentie verstaan we het niveau van expressievermogen dat zowel verbaal als niet-verbaal is.

We verstaan er echter ook onder het inzicht in de interactie tussen symbolen en de gevoelde betekenissen van die symbolen. Dat inzicht in codes en symbolen en de betekenis die men er aan hecht is van fundamenteel belang voor de uitbouw van het eigen expressievermogen.

De interactie tussen symbolen en de gevoelde betekenis van die symbolen is een cultureel gegeven. In onze multiculturele en interculturele samenleving is inzicht in de betekenis van symbolen in wisselende omstandigheden van essentieel belang voor een goede communicatie.

De betekenis van een knipog tussen twee mensen hangt van veel meer af dan van de fysieke act alleen.

Communicatieve competentie wordt ook voor een groot deel gevormd door een deelvaardigheid als verbeeldingskracht, de kracht om verbale en niet- verbale symbolen te begrijpen, te gebruiken maar vooral ook om ze te ontwerpen.

Uiteraard is taalvaardigheid, in de brede zin van het woord, ook een belangrijke deelvaardigheid van de communicatieve competentie.

Een andere belangrijke deelvaardigheid is responsiviteit; dat is het vermogen om zich in de interactie af te stemmen op de gesprekspartner.

Communicatieve competentie bestaat dus enerzijds uit expressievermogen en anderzijds uit responsiviteit en omvat deelvaardigheden als inzicht in het spel van de interactie tussen symbolen en de gevoelde betekenissen van die symbolen, evenals taalvaardigheid en verbeeldingskracht.

Het vergt voortdurende, constante oefening en uitdaging om deze basiscompetentie in voldoende mate te verwerven. Het is ook duidelijk dat het niveau van de communicatieve competentie voor een groot stuk wordt bepaald door de thuissituatie, door de culturele status van de leerling. Binnen het gelijke – kansen -beleid hebben wij de school hier een enorme rol in te spelen. Onze kritische zelfanalyse naar onze eigen rol in het al of niet rolreducerend effect van ons onderwijs in het licht van deze basiscompetentie, kan niet groot genoeg zijn.

Een andere belangrijke basiscompetentie in het ontwerpen van identiteitsbepalende relatienetwerken is creativiteit.

Als we creativiteit plaatsen binnen het kader van het ontwerpen en uitbouwen van relatienetwerken, dan krijgt creativiteit een veel bredere betekenis dan de aan kunst gerelateerde betekenis ervan.

Onder creativiteit verstaan we het vermogen om ideeën te genereren die een oplossing bieden voor een probleem dat expliciet of impliciet wordt gesteld.

Als jongeren voor een probleem worden gesteld, zij het expliciet of, in de realiteit van elke dag dikwijls impliciet, dan zal hun niveau van creativiteit hen helpen om op een vlotte manier, verscheidene originele ideeën te genereren als adequaat, oplossing biedend antwoord op het probleem, als er binnen de situatie meerdere oplossingen mogelijk zijn.

Het is meteen ook duidelijk dat dergelijke originele ideeën niet alleen zullen gegenereerd worden maar uiteraard ook gerealiseerd.

Samenvattend kunnen we dus stellen dat we onder creativiteit enerzijds het vermogen verstaan om met grote vloedigheid vele, unieke, originele ideeën te genereren als adequaat. Oplossing biedend antwoord op een impliciet of expliciet gesteld probleem of situatie waarin meerdere oplossingen mogelijk zijn en anderzijds het vermogen om die ideeën te realiseren.

Het is meteen duidelijk, willen we deze basiscompetentie bij jongeren ontwikkelen, dat louter reproducerend onderwijs uit den boze is.

Probleemgestuurd onderwijs waarin het probleemoplossend denken centraal staat, zal een veel rijkere voedingsbodem voor deze basiscompetentie zijn.

Communicatieve competentie en creativiteit zijn twee belangrijke basiscompetenties, nodig voor het ontwerpen van de identiteitsbepalende relatienetwerken van elke jongere.

Jongeren moeten hun relatienetwerken niet alleen kunnen ontwerpen, niet alleen kunnen begrijpen en interpreteren; ze moeten die relatienetwerken ook kunnen beheren, er mee kunnen omgaan, ze verrijken en uitbouwen. Ze zullen zich attitudes als basiscompetenties eigen maken in de wijze van omgaan met de realiteit. Het zijn persoonlijkheidskenmerken die ze ter beschikking hebben in het omgaan met de realiteit van hun relatienetwerken. De voornaamste van deze disposities zijn exploratiedrang en zelfsturing.

Onder exploratiedrang verstaan we een grote mate van aanspreekbaarheid door de realiteit; het openstaan voor meer willen weten, meer willen kunnen; het willen bewogen worden tot handelingen als waarnemen, bewust ervaren, tot zich laten doordringen, uiteenrafelen, bevragen.

Steeds met als doel om de greep op de realiteit te vergroten, door meer inzicht in die realiteit, in de relatienetwerken te verwerven.

Het ligt voor de hand dat een dergelijke dispositie slecht kan ontwikkeld worden in een onderwijs, waarin experimenteel waarnemen hoofdactiviteit is.

Een andere belangrijke basiscompetentie die jongeren ter beschikking moeten hebben in het omgaan met hun realiteit is "zelfsturing". Onder zelfsturing verstaan we de competentie, het vermogen om de beschikbare middelen in zichzelf en in de sociale en fysische omgeving te beheren op een wijze die de hoogst mogelijke bevrediging geeft.

Het is duidelijk dat jongeren onderling zeer sterk verschillen in de kwantiteit en de kwaliteit van de middelen waarover ze beschikken in zichzelf en die ze kunnen putten uit hun sociale en fysische omgeving.

Maar de mate van zelfsturing wordt niet bepaald door de kwantiteit of de kwaliteit van de beschikbare middelen, maar wel door de wijze waarop die beschikbare middelen worden beheerd om de hoogst mogelijke effectiviteit te bereiken.

Het komt veel voor dat een leerling die in zichzelf en in zijn omgeving, over vele, kwalitatief hoogstaande middelen beschikt, er veel minder bevredigend gebruik van kan maken dan die andere leerling die over veel minder middelen beschikt, én in zichzelf én in zijn fysische en sociale omgeving.

Zelfsturing wordt in hoge mate bepaald door een aantal deelvaardigheden zoals "keuzes kunnen maken".

Een keuze kunnen maken uit de beschikbare middelen of uit een reeks alternatieven en verantwoording voor die keuze kunnen afleggen, de keuze kunnen motiveren, is een belangrijke deelvaardigheid van zelfsturing. In probleem gestuurd onderwijs zullen leerlingen voortdurend uitgenodigd worden om keuzes te maken en ze te verantwoorden. De studiekeuze-problematiek is hier een belangrijk onderdeel van, maar "keuzes kunnen maken" is veel breder en veel dieper dan alleen studiekeuzes kunnen maken.

Maar als we zelfsturing willen bevorderen, zullen we constant omgevingen moeten creëren die leerkrachtig genoeg zijn om de deelvaardigheid van "keuzes kunnen maken en er verantwoording over afleggen" kansen tot groei te geven.

Een andere deelvaardigheid die medebepalend is voor het niveau van de dispositie "zelfsturing" is "wilskracht".

Het lijkt soms makkelijker om zich door anderen te laten sturen; het vergt misschien minder inspanning; het is soms makkelijker voor de begeleider om te sturen in plaats van te begeleiden of te faciliteren, maar men leert zichzelf niet sturen als men altijd permanent door anderen wordt gestuurd.

Alleen, zelfsturing vraagt de wil en de kracht om zichzelf te sturen. Misschien wordt de wilskracht voor een deel genetisch bepaald, maar wilskracht kan in elk geval getraind worden. Jongeren kunnen uitgenodigd aangemoedigd worden om hun doorzettingsvermogen te vergroten, om op hun tanden te leren bijten, om moeilijke klussen te klaren, om te genieten van de vruchten van gedane inspanningen.

Als we jongeren willen helpen om die zelfstandige plaats in onze samenleving in te nemen, dan moeten we hen ook de kans geven en de middelen om zich de dispositie van zelfsturing eigen te maken en training in wilskracht hoort erbij. Te dikwijls worden jongeren geëtiketteerd als "wilskracht-gebrekkig" en weggeselecteerd uit bevoorrecht onderwijs. We gaan er soms te vanzelfsprekend vanuit dat wilskracht een bij de geboorte verworven, onveranderbare dispositie is en we gaan er te weinig vanuit dat wilskracht vormbaar is.

Een andere deelvaardigheid van "zelfsturing" is kunnen leren door afstand te nemen van zichzelf, door buiten zichzelf te gaan staan en zichzelf kritisch te observeren, te evalueren; door zichzelf kritisch-analytisch binnen de relatienetwerken te positioneren, door een print van zichzelf in de fysische, technologische, sociale context te

ontleden en te interpreteren. Afstand kunnen nemen van zichzelf met het oogpunt om te leren, met de bedoeling om bij te sturen, is een essentiële deelvaardigheid van zelfsturing.

Alle wegen en alle middelen van zelfevaluatie zullen jongeren helpen om deze deelvaardigheid te verwerven. In ons onderwijs zullen we daar niet alleen de ruimte en de middelen voor voorzien, maar vooral de aanvaarding van de meerwaarde van "zelfevaluatie" naast de waarde van "externe evaluatie". Zelfevaluatie en zelfkritiek zijn voor elk autonoom wezen – en trouwens voor elke autonome organisatie – de zingevers en de motoren van transformatie.

Een andere deelvaardigheid waardoor zelfsturing wordt bepaald is het vermogen om in bepaalde situaties scenario's te kunnen oproepen en die te kunnen omzetten in actief handelen. Het betekent dat een jongere, in de uitbouw van zijn levensproces zelf bepaalde scenario's kan bedenken en ze ook kan omzetten in handelen. Dat vergt een grote mate van beveiligde vrijheid om fouten te mogen maken. Dat vergt ook de zekerheid dat binnen elk relatienetwerk de ruimte ontstaat om de opgeroepen scenario's gestalte te geven en anderzijds de mantelzorg bestaat die spoorveiligheid garandeert.

Zelfsturing, als belangrijke basiscompetentie, wordt dus bepaald door

-de mate van wilskracht,

-door het niveau van keuzes kunnen maken en verantwoording kunnen afleggen,

-door afstand kunnen nemen om te kunnen leren

-door scenario's te kunnen oproepen en te kunnen omzetten in handelen.

Zo kan zelfsturing verworven en verfijnd worden in het onderwijs- en leerproces.

Het is meteen ook duidelijk dat onderwijs zo kan ingericht worden dat de ontwikkeling van zelfsturing compleet geremd of zelfs tegengewerkt wordt.

Hiermee hebben we een platform van brede basiscompetenties beschreven die gerelateerd zijn aan het vooropgestelde mens- en maatschappij beeld.

Als we de mens, en dus ook de jongere, definiëren als een knooppunt van relaties, als halen die de omgeving in zich draagt en mede die omgeving bepaalt, als een subject dat zijn identiteit verwerft door het netwerk van identiteitsbepalende relaties, netwerk dat tegelijkertijd deel uitmaakt, als een integrerend deel, van andere identiteitsbepalende netwerken, zodat autonomie van het subject precies bepaald wordt door onderlinge afhankelijkheid, als we de mens, en dus de jongere, zo definiëren binnen onze samenleving, dan kunnen we een samenhangend platform van basiscompetenties bepalen die nodig zijn om de jongere die zelfstandige plaats in de samenleving te garanderen waarop hij recht heeft.

Het gaat dan over basiscompetenties die jongeren moeten toelaten om de relatienetwerken te begrijpen en te interpreteren, om relatienetwerken te ontwerpen en om relatienetwerken te beheren.

Samengevat gaat het over:

het zich eigen maken van gedifferentieerde interpretatieschema's

communicatieve competentie

creativiteit

exploratiedrang

zelfsturing

Het zijn basiscompetenties die onderling sterk samenhangen. Ze bevatten nog een vrij groot aantal deelvaardigheden. Zij zijn voor discussie vatbaar; zij zijn tijd-, ruimte- en cultuurgebonden, zij kunnen verwelkt worden, verfijnd aangepast, genuanceerd. Maar ze vormen alleszins de contouren van een referentiekader, dat, en dat is de waarde ervan, in de praktijk haalbaar en relevant is.

Eindtermen, leerplandoelen, lesdoelen, werkvormen, taken, toetsen en proeven fungeren als tools, als middelen om deze basiscompetenties te verwerven. Deze basiscompetenties kunnen als criterium gebruikt worden om de relevantie en de kwaliteit van alle initiatieven en activiteiten binnen het schools gebeuren te toetsen.

Elke activiteit, elk initiatief, elk contact, elke structuur, elke strategie, elke procedure in de school, in de middenschool die basisvorming geeft, in de les of erbuiten, is slechts zinvol als ze rechtstreeks of onrechtstreeks impact heeft, een effect heeft op het verwerven van een of meerdere basiscompetenties.

Een lijst van basiscompetenties zou een checklist voor ons handelen kunnen zijn.

We moeten het dan wel eens zijn over de relevantie van die basiscompetenties. We moeten er in elk geval oever nadenken, met mekaar overleggen, kennis nemen van wetenschappelijk onderzoek terzake, reflecteren over eigen ervaringen, ruimte maken voor de replica van de ervaringsstroom van anderen.

Dit congres reikt daarvoor de middelen en de ruimte aan. We moeten daarover goed met mekaar communiceren, mekaar helpen om inzicht te verwerven in de gebruikte codes en symbolen, in de betekenis ervan. We moeten luisterbereidheid opbrengen en empathie om ons af te stemmen op de gesprekspartners in de interactie in het proces van communicatie.

We zullen ons vermogen moeten verhogen om originele ideeën te genereren als een adequaat oplossing biedend antwoord op het expliciet gesteld probleem van de basisvorming.

We zullen de huidige realiteit rond basisvorming, rond vorming op de middenschool tout-court, verder moeten bevragen, bewust ervaren, uiteenrafelen om de greep op die realiteit te verhogen.

En we zullen alle beschikbare middelen in onszelf maar ook in onze omgeving, in deze omgeving, moeten gebruiken en beheren om morgen met een bevredigd gevoel van hier weg te gaan.

We zullen deze basiscompetenties nodig hebben en gebruiken om inzicht te verwerven in dat samenhangend, dynamisch patroon van basiscompetenties die richtlijn zullen zijn voor ons handelen.

Dat is onze eerste zorg. Welke zijn nu die basiscompetenties die jongeren doorheen alle lessen, alle activiteiten, alle procedures en culturen, vandaag moeten verwerven?

Door meer inzicht in verwerven is het eerste doel van dit congres.

Maar daarmee houdt het niet op. Als we dat inzicht al verworven hebben, dan stelt zich automatisch de vraag en de uitdaging:

"En hoe doen we dat dan?"

Hoe laten we jongeren zich in deze basiscompetenties eigen maken doorheen alle lessen, activiteiten en initiatieven op school?

Hoe doe ik dat als leraar Aardrijkskunde in een les over de loop van de rivieren in België?

Hoe doe ik dat als organisator van een studiereis naar Technopolis?

Hoe doe ik dat als opsteller van een proef over bewerkingen met rationale getallen?

Hoe doe ik dat als directeur bij het overleg rond het schoolreglement?

Hoe doe ik dat de studiemeester bij het toezicht over de gedragsregels in het restaurant of in de refter?

Hoe doe ik dat als leraar die moet straffen bij overtredingen?

Hoe doe ik dat als een leraar Lichamelijke opvoeding in de organisatie van een sportdag?

Hoe doe ik dat als leraar, als directeur in de organisatie van een uitwisseling?

En nog zo veel meer!

Is het eigenlijk wel wenselijk om elke activiteit, elk initiatief kritisch door te lichten binnen her referentiekader van de basiscompetenties? Of mag een school ook iets doen simpel omdat het zo leuk is? Maar misschien leren leerlingen toch ook iets, ook aan leuke dingen? Of moeten leerlingen soms geen leerling zijn?

En moet het niet zo zijn dat elke leeractiviteit ook leuk moet zijn, zij het met inspanning?

Wat doen we, waarom, en hoe doen we het?

Zover zijn we al met onze vragen.

En er komen nog andere vragen op ons af!

Hoe zorgen we er in godsnaam voor dat ALLE jongeren die broodnodige basiscompetentie in voldoende mate verwerven? We weten allemaal hoe verschillend jongeren zijn, in aanlag, in interesse, in intelligentie, in prestaties.

Hoe zorgen we er dan voor dat er geen jongeren uit de boot vallen, dat er geen verdekte "drop-outs" in onze school zitten? En als die er wel zitten, wat doen we daar dan mee en daartoe?

Hoeveel jongeren missen de boot, verwerven de basiscompetenties niet, kunnen zich dus wellicht geen zelfstandige plaats in onze samenleving eigen maken, nemen geen deel aan ons gezamenlijk overleg, vinden een plaats en een bestaansreden in extreme, marginale groepen binnen of buiten onze samenleving?

Dit zijn simpele vragen met heel moeilijke antwoorden waarmee het onderwijsveld permanent worstelt; vragen en uitdagingen die zich permanent zullen blijven stellen, waarmee we permanent zullen bezig zijn, hopelijk vele originele ideeën zullen kunnen genereren die een adequate oplossing bieden voor dit probleem.

Tenslotte is aan heel de uitdaging van basisvorming de problematiek van waardenopvoeding gekoppeld.

Een basiscompetentie als creativiteit krijgt haar reële kleur het platform van waarden waarop ze gestalte krijgt.

Men kan creativiteit immers voor vele doeleinden gebruiken. Zoals men voor zelfsturing ook een bepaalde koers kan kiezen, die precies bepaald wordt door het gehanteerde waardenplatform. Waarden als "solidariteit" bepalen een andere bedding voor zelfsturing dan waarden als egocentrisme en egoïsme.

Onderwijs en opvoeding vormen een complexe, moeilijke uitdaging voor de school, de opvoeders, de leraar.

Voor de middenschool stelt zich echter de doelstelling "Basisvorming voor ALLE leerlingen" als een centrale opdracht.

Daarin speelt "ALLE" een didactisch moeilijke rol, zelfs als het begrip "ALLE" wordt gerelativeerd.

Maar de voornaamste vraag is en blijft: "Wat betekent dat, basisvorming?" wat is de precieze inhoud van het begrip "basiscompetenties", zoals het wordt gehanteerd in de definitie van basisvorming, als zijnde de nodige basiscompetenties om als volwaardig persoon op een zelfstandige manier actief te participeren in de uitbouw van onze complexe samenleving, zoals iedereen op dit congres bewust doet.

Ik heb u hiermee een eerste ontwerp van referentiekader van basiscompetenties voorgesteld. Dit ontwerp kan dienen, straks in de werkgroepen, als voorwerp van discussie en overleg, om het bij te sturen, aan te passen te verfijnen.

Nadien kan het getoetst worden aan de realiteit van elke dag, aan de hand van realistische cases.

Uit een beschrijving van een lesmoment, van een specifieke werkvorm, van een organisatie of activiteit in de school, kan gedistilleerd worden welke basiscompetenties door de leerlingen in die concrete realiteit kunnen verworven worden.

En tenslotte kunnen we samen op zoek gaan naar middelen en wegen om heel het gebeuren op school beter af te stemmen op het verwerven van basiscompetenties. Dit kan leiden tot een overboord gooien van ballast, van niet-relevante inhoud, methodes, organisaties. Het kan ook leiden tot innovaties. Tenslotte zal iedere school in een concreet plan zelf moeten beslissen of ze hiermee iets wil aanvangen.

De aanzet is gegeven. Het is nu aan ons allemaal, aan ieder van u, om er gedurende dit congres iets van te maken.

Expertise en ervaring is, in ieder van u aanwezig.

We rekenen erop dat u die inzichten en die ervaring zult meedelen en tegelijkertijd ruimte zult maken voor de replica van de ervaringen van de anderen.

We wensen u twee leerrijke, deugdlozende dagen toe.

Met de zegen van de Heer, verklaar ik dit zeventiende middenschoolcongres voor geopend.