

## Een hervorming die schittert?

### St.A.M. en de eerste graad in de oriëntatienota hervorming secundair onderwijs

Sedert september 2010 circuleert, in de nasleep van de nota-Monard en van de intenties van de vorige onderwijsminister Frank Vandenbroucke, de oriëntatienota **'Mensen doen schitteren'**. Met deze als 'eerste' aangekondigde nota geeft onderwijsminister Pascal Smet verdere contouren aan voor een hervorming secundair onderwijs.

Zowel via de deelname van St.A.M.-scholen aan de proeftuinen, waarmee Vandenbroucke krijtlijnen voor een hervorming wou aftasten, als in de gesprekken die leidden tot de nota Monard heeft St.A.M. zich steeds geëngageerd om mee na te denken over de zin en richting van mogelijke aanpassingen aan het secundair onderwijs. St.A.M. wilde en wil dat vanzelfsprekend doen vanuit haar uitgesproken visie, maar anderzijds ook vanuit de dagelijkse realiteit van het leven in en rondom de school. Controverse en confrontatie zijn hierbij niet de uitgangspunten van de studiegroep, maar wel het streven naar een serene gedachtewisseling met aandacht voor de diverse bekommernissen die een verdere ontwikkeling van het secundair onderwijs bepalen en noodzakelijk maken. Diezelfde ingesteldheid dreef St.A.M., als een organisatie die scholen uit het katholieke onderwijsnet groepeert, ook tot deelname aan talloze gesprekken in de schoot van het VVKSO. Die gesprekken leidden intussen zowel tot een visietekst m.b.t. de eerste graad als tot standpunten van de koepel ten aanzien van de hervormingsplannen van de twee opeenvolgende onderwijsministers.

In deze tekst wil St.A.M. een aantal bedenkingen, vragen en voorstellen in het publieke debat brengen die verwijzen naar de oriëntatienota van september 2010. De aanleiding hiervoor is het feit dat vertegenwoordigers van de vereniging op 16 november 2011 in de Onderwijscommissie van het Vlaams Parlement gehoord en bevroegd werden omtrent hun inzichten. Ter voorbereiding daarvan werd een bijzondere algemene vergadering gehouden waarop de leden van St.A.M. hun inbreng konden doen. De voorliggende tekst is hiervan het resultaat. Hij dient beschouwd te worden als een stap in een denkproces dat, gevoed door intern en extern overleg, verdere verfijning vraagt. Wel geeft de tekst duidelijk de krijtlijnen aan waarbinnen St.A.M. kansen ziet voor het welslagen van een hervorming.

Vanuit haar core-business legt de studiegroep bij haar reflectie op de oriëntatienota uiteraard de nadruk op de rol en invulling van de eerste graad. Dat betekent evenwel niet dat de inzichten en voorstellen losgekoppeld worden van wat er daarvoor en daarna gebeurt met de studieloopbaan van jongeren noch van de bredere bedding waarin de hervormingsplannen zich situeren. Hier en daar wordt daar dan ook naar verwezen.

## **Uitgangspunten van St.A.M.**

Als **studiegroep** en als **netwerk** van scholen heeft St.A.M. intussen reeds meer dan twee decennia geijverd voor een gedachtegoed én een praxis m.b.t. de eerste graad die zich ontwikkelen rond vier **basisdoelen**:

- Opvang van 'alle' basisschoolverlaters onder hetzelfde schooldak
- Brede basisvorming voor alle leerlingen
- Uitstel van en kansen tot groeien in studiekeuze
- Begeleiding van alle leerlingen in de domeinen van 'leren en leren leren', 'kiezen en leren kiezen', 'leren leven en samenleven'

Structureel wordt dit vertaald in het model van de middenschool, een heterogene school met zo ruim mogelijke studie- en oriëntatiemogelijkheden die als een brug tussen basisonderwijs en tweede graad secundair fungeert. Al te bondig samengevat<sup>1</sup> kan men stellen dat St.A.M. opteert voor een eerste graad die comprehensief en sociaal emanciperend is, die ongelijkheid in kansen wil beperken, de veelzijdigheid van talenten erkent en tegemoet wil komen aan de specifieke ontwikkeling van de prille tiener die vanuit de basisschool geleidelijk verder op weg is om steeds meer 'zichzelf' te worden. De middenschool is in die zin niets meer maar ook niets minder dan een belangrijke scharnier en schakel in het hele leer- en groeiproces van jongeren. De authentieke middenschool handelt vanuit haar keuze voor een duidelijke visie en doelen autonoom. Administratieve autonomie is daarbij wel een waardevol instrument maar, zoals blijkt uit de praktijk van veel eerste graden die enkel omwille van de winst in middelen werden afgesplitst, kan dit geen garantie op zich zijn. Onder de autonomie van de middenschool en in uitbreiding de eerste graad dient op de eerste plaats begrepen te worden dat de school door haar werking en ingesteldheid een objectieve oriëntering borgt en de bijzondere gerichtheid op de overgangsfase van 12-14-jarigen bevordert. Dit betekent evenwel niet dat de authentieke middenschool zich ontdoet van het besef een schakel te zijn in de keten van leren en ontwikkelen die samenspeelt en effectief samenwerkt met de voorgaande en met de volgende schakels. Ze bindt zich echter niet in exclusiviteit op het vlak van oriëntering.

St.A.M.-scholen streven hun doelstellingen na binnen de mogelijkheden en beperkingen waarin ze vandaag school zijn. Ze delen koers en kompas maar varen soms op verschillende snelheden afhankelijk van de milde stromingen of de woelige wateren waarin ze hun taken kunnen opnemen. Ze wisselen expertise uit en bemoedigen elkaar om aan de weg te blijven timmeren. De ideale middenschool bestaat niet – zoals er geen enkele ideale school bestaat – maar de utopie ervan is wel een hardnekkige en stimulerende wegwijzer die in een duidelijke richting wijst en een gerichte dynamiek gaande houdt.

---

<sup>1</sup> Voor uitgebreider inzicht in de St.A.M.-doelen zie: [www.stam-vlaanderen.be](http://www.stam-vlaanderen.be)

## Enkele algemene vaststellingen en bedenkingen m.b.t. de hervorming

► Ongeacht of en hoe de aangekondigde hervorming haar gang zal gaan, het kan niet ontkend worden dat ze de gemoederen in onderwijsmiddens beroert. Reacties variëren tussen herkenning, hoopvolle verwachting, afwachtende onzekerheid, cynisme en al dan niet krampachtige behoudsgezindheid. Alle **signalen** zijn waardevol en leerzaam. St.A.M. situeert zich niet in het kamp van diegenen die geen redenen zien voor een hervorming, verwerpt cynisme en krampachtigheid als onvruchtbare houdingen en pleit voor een constructieve maar tegelijk kritische blik.

► Het is belangrijk dat een hervorming geen kinderen met het badwater weggooit: een aantal bedenkingen vanuit eerder 'conservatieve' hoek verscherpen alleszins de noodzakelijke aandacht daarvoor. Evenzeer dient men erop te letten dat de school niet kritiekloos meedrijft met om het even welk extern discours dat een hervorming eerder wil gebruiken voor eigen doeleinden dan dat het rekening houdt met het belang van de eigen waarde en de mate van verantwoordelijke autonomie die onderwijs in de vorming van jongeren én in de samenleving moet kunnen innemen. In de huidige sfeer van economische crisis, waarbij de druk van kapitaals- en arbeidsmarkt bijwijlen de enige motivatie lijkt te zijn van landelijke en Europese beleidsmakers, is het gevaar bij voorbeeld niet denkbeeldig dat de school benaderd wordt als een instrument in dienst van de markten. Het denken in termen van **competenties** gekoppeld aan de zgn. **kwalificatiestructuur**, zoals dat in de nota gebeurt, vraagt daarom voorzichtigheid en heldere definities en ... vooral een blijvend kritische blik vanuit een onderwijs dat de vorming van de gehele mens moet blijven vooropstellen en op de eerste plaats drager moet zijn van cultuur in de ruime zin.

► Het kan niet ontkend worden dat in onderwijsmiddens **de noodzaak om te sleutelen aan de eerste graad** de laatste jaren opmerkelijk is gegroeid. Redenen zijn er in overvloed: de toegenomen heterogeniteit in de samenleving die zich ook vertaalt in de instroom in een aantal scholen van zgn. ASO-signatuur; de specifieke moeilijkheden van vooral nijverheidstechnische scholen om ook zgn. 'sterkere' leerlingen aan te trekken; de maatschappelijke bewustwording van de noodzaak om ongelijke kansen terug te dringen; de bekommernis om het indammen van het watervaleffect en een teveel aan ongekwalificeerde uitstroom; de maatschappelijke en economische nood aan een erkenning van de veelzijdigheid en gelijkwaardigheid van menselijke kwaliteiten en gerichtheden. Wetenschappelijke inzichten dragen daarnaast ook bij tot een duidelijker kijk op de jonge tieners waarover de eerste graad zich ontfermt. De sociologie wijst op de invloed van een veranderde en immer sneller veranderende sociale context waarin zij opgroeien en moeten (leren) leren en kiezen. De ontwikkelingspsychologie reikt vanuit specifieke bevindingen m.b.t. puberteit aanvullende inzichten en aanbevelingen aan. Inzichten in de meervoudigheid van het verschijnsel 'intelligentie' stemmen tot nadenken over de aanpak van het schoolse

en andere leren van jongeren in ontwikkeling. De neurowetenschap verheldert wat we wel en niet kunnen verwachten van een puberbrein.

Dat alles lijkt steeds meer te leiden tot de overtuiging dat de categoriale en determinerende benadering van de eerste graad, die in de feitelijke de boventoon voert in Vlaanderen, op zijn minst kritisch onder de loep moet genomen worden. Het 'now or never'-credo dat veel keuzes na het zesde leerjaar basisonderwijs leek en lijkt te bepalen is wankel geworden. De al te simplificerende én vroeg determinerende opsplitsing van 'sterken' en 'anderen' bij het leren – een definitie die zich in hoofdzaak hecht op het oude onderscheid tussen hoofd- en handenarbeid – is mede vanuit maatschappelijke en economische noden onder vuur komen te staan. Het gevoel dat de eerste graad breder zou moeten zijn dan hij thans in vele scholen is en dat in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs een sterkere nadruk moet gelegd worden op ingroeien en oriënteren wint veld. Alleen is er vaak enige koudwatervrees omdat het antwoord op de vraag van het 'hoe dan wel?' - naast de menselijke huiver voor aanpassingen en veranderingen – niet onmiddellijk sluitende antwoorden lijkt te genereren wanneer men kijkt vanuit de macht der gewoonte. Bovendien is het Vlaamse onderwijslandschap opmerkelijk bont. Naast de opsplitsing in netten zijn er voornamelijk scholen in alle maten en soorten, en de neiging om het eigen belang als uitgangspunt te nemen is allicht menselijk maar niet steeds bevorderlijk voor redelijke ontwikkelingen. Daarnaast wint ook het verschijnsel van scholengemeenschappen voortdurend aan impact. Alhoewel objectieve oriëntering een decretale opdracht van deze structuren zou moeten zijn, valt het op dat ze in de praktijk kansen maar ook remmingen voortbrengen om de eerste graad op de eerder genoemde sporen te zetten. In die zin kan een goed doordachte en stimulerende landelijke hervorming bijdragen om de toegenomen inzichten en de bereidheid om te bewegen om te zetten in wegen die scholen én (niet te vergeten!) leraars zinvolle en haalbare perspectieven bieden die beantwoorden aan verzuchtingen van vandaag m.b.t. de eerste graad.

► Vanuit het oogpunt van een eerste graad die geconfronteerd wordt met een instroom uit meestal een waaier aan basisscholen is de hervorming secundair een goede gelegenheid om afstemming tussen basisscholen en tussen **basisonderwijs en eerste graad** in deze en andere materies verder te optimaliseren. De aandacht die hiervoor gevraagd wordt in de oriëntatienota is dan ook terecht maar zal in samenhang met aanpassingen aan het secundair onderwijs ook verdere concrete stappen en overleg vragen.

## **Bedenkingen, voorstellen en standpunten van St.A.M. ten aanzien van de kwestie van de eerste graad in de oriëntatienota 'Mensen doen schitteren'**

- ▶ Het is vanzelfsprekend dat St.A.M. in de oriëntatienota de erkenning apprecieert van de eerste graad als een oriënterende **scharnier tussen basisonderwijs en de tweede graad secundair onderwijs** waarbij jonge kinderen in een delicate fase van hun ontwikkeling de kans moeten krijgen om geleidelijk te groeien in studievaardigheid, zelfstandigheid en studiekeuze. St.A.M. sluit zich even vanzelfsprekend aan bij de visie dat de eerste graad breder oriënterend moet zijn dan hij vandaag in de praktijk vaak is en tegelijk ook uitdagend moet zijn voor elke jongere.
- ▶ St.A.M. onderschrijft voor de eerste graad het principe van de **algemene en brede basisvorming voor alle leerlingen** en een concept waarbij leerlingen de kans krijgen zich te oriënteren binnen meerdere **belangstellingsgebieden** die (vanaf de tweede graad) diverse studierichtingen groeperen met diverse niveaus van abstractie en toepasbaarheid.
- ▶ De intentie om **geen voorafnamen te creëren op keuzes van de tweede graad** is positief. Dat geldt ook voor de bereidheid om te voorkomen dat leerlingen uitsluitend kiezen in functie van het niveau van abstractie in de vorming maar wel degelijk studiekeuzes maken vanuit hun belangstelling, hun mogelijkheden en beperkingen.
- ▶ St.A.M. vindt het alleszins belangrijk dat men erover waakt dat het **ordeningskader in de tweede en derde graad** de hoger-lager-perceptie vermijdt die nu door de opdeling in onderwijsvormen wordt gemaakt. Vanuit **de blik van de kiezende jongere op het einde van de eerste graad** zou het zo moeten zijn dat deze zich, op basis van ervaringen in de eerste graad, kan situeren binnen één of meerder **belangstellingsgebieden** van de tweede graad en daarbinnen een keuze kan maken voor een studierichting die best aansluit bij zijn/haar mogelijkheden en beperkingen, zoals die doorheen het leer- en begeleidingsproces van de eerste graad konden verduidelijkt worden. In de tweede en de derde graad zouden daarbij **studierichtingen en hun profiel** (doel, inhoud, lessentabellen, instapvoorwaarden, overstap- en vervolgmogelijkheden) op zich moeten kunnen spreken zonder dat ze expliciet gegroepeerd moeten worden in clusters die naar doorstroming of arbeidsmarkt verwijzen. Pas dan kan een eerste graad die zich erop toelegt om belangstelling, kwaliteiten en grenzen van een leerling te verduidelijken een verdere studiekeuze proberen te bevorderen die los staat van andere motieven dan die drie gegevens.
- ▶ Het behoud van een onderscheid in de eerste graad tussen wat men vandaag de **A-stroom** en de **B-stroom** noemt, is een werkbaar uitgangspunt. Op het einde van de basisschool is een dergelijke eerste 'scheiding der wegen', met het oog op een aangepaste begeleiding van jongeren die in de basisschool voortdurend en steeds meer 'naar lucht moesten happen', beslist zinvol. Uiteraard moet daarbij zorgvuldig nagedacht worden over de kenmerken van de onderscheiden leerlingengroepen en

de wijze waarop ze gevormd en begeleid dienen te worden. Dat geldt trouwens ook voor de groep van jongeren die balanceren op de grens tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. M.b.t. deze jongeren moet zowel de specifieke opdracht en draagkracht van de 'gewone' school als de specifieke expertise van het buitengewoon onderwijs in rekening gebracht worden.

Bij de oriëntering van kinderen naar een schakelblok krijgt de **derde graad basisonderwijs** een grote verantwoordelijkheid toebedeeld. In de aanloop naar een hervorming secundair onderwijs is de betrokkenheid van het basisonderwijs hieromtrent dan ook meer dan wenselijk. De vraag dient o.a. gesteld of het al dan niet toekennen van een **attest basisonderwijs** het exclusieve criterium kan zijn om al dan niet in het schakelblok te starten. St.A.M. betwijfelt dat. Een andere vraag is hoe het groeiproces richting schakelblok op een positieve manier vanuit het basisonderwijs in samenwerking met de eerste graad secundair kan ingezet worden.

Het openhouden van wegen vanuit het **schakelblok** (de huidige B-stroom), met inbegrip van de tijdsduur (max. drie jaar), om alsnog over te stappen naar een traject in het eerste of tweede leerjaar (de huidige A-stroom) is een nobel gegeven. De onuitgesproken hoop dat voor sommige leerlingen een langer tijdstraject de huidige problematiek op dit vlak zal kunnen tegemoetkomen roept wel scepsis op maar moet ook de kans krijgen om de test van de praktijk te doorstaan. Dat vooral in deze leerlingengroepen 12- tot 14- en 13- tot 16-jarigen kunnen samenkomen zal, omwille van de ontwikkelingsverschillen in deze leeftijdscategorieën, bijzondere aandacht vragen, temeer omdat ook de toegenomen zorgen rondom inclusie en integratie zich vaak het sterkst in de B-stroom situeren.

Met het oog op de **oriëntering** wordt voor het **schakelblok** het inpassen van de zes voorziene belangstellingsgebieden in de gemeenschappelijke vakken voorzien. Daarnaast wil men differentiatie gericht op de leerproblematiek en leerdoelen van de individuele leerling structureel inpassen. Dit model pleit beslist voor breed oriënteren en gaat verder dan een concept waarbij men na een breed eerste jaar in een tweede jaar bovenop een pakket basisvorming een combinatie van polyvalente (!) beroepenvelden kiest. Dit laatste is o.i. echter wel helderder en prikkelt leerlingen ook meer om te (leren) kiezen in aanloop naar de ingrijpende keuze voor een studierichting in de tweede graad. Ook omtrent de (on)mogelijkheden van de organisatie van individu-gerichte differentiatie in het rooster stellen we vragen. Het principe is mooi maar de nota is hieromtrent vaag.

Vanuit ervaringen wijst St.A.M. er op dat de aanwezigheid van een (liefst brede) **A-stroom en een B-stroom in dezelfde school** uitermate waardevol is voor zowel de integratie van kwetsbaarder jongeren als voor de perceptie van leraars, leerlingen en school t.o.v. alle jongeren en hun leren. Het zou dan ook een optie van een hervorming kunnen zijn om scholen die thans geen B-stroom in de eerste graad hebben hiertoe te verplichten, uiteraard mits het volgen van een tijdspad en op basis van een goed uitgebouwde oriënterende samenhang met de tweede graad in de scholengemeenschap.

De problematiek van B-stroom/schakelblok wordt vaak geassocieerd met de toenemende druk op de school om zich te ontfemen over socio-emotionele zorgen, leezorgen en zorg voor welbevinden. Dat die toegenomen aandacht zich niet beperkt tot deze leerlingengroep is een open deur intrappen. Ook een hervorming secundair onderwijs zal niet omheen deze problematiek kunnen al was het maar omdat de wrijving van dergelijke zorg met de kerntaken die de nota terecht aanreikt (leren en kiezen) aandacht zal blijven vragen. St.A.M. pleit niet voor het negeren van de **zorgtaken van de school** en haar medewerkers. Wel stellen we dat die taken hanteerbaar moeten blijven en ten dienste moeten blijven staan van het streven naar een optimaal functioneren van de jongere in relatie tot de kerntaken van de scholen. Daarom dienen ze ondersteund te worden met voldoende middelen op schoolniveau maar ook gesitueerd en georganiseerd te worden in heldere samenwerkingsverbanden met de centra voor leerlingenbegeleiding die de sluis en verbinding moeten zijn naar externe en gespecialiseerde ondersteuningsinitiatieven voor jongeren met zorg. De school kan en moet mee zorg bieden maar kan geen zorgschool zijn.

► Dat de nota het belang bevestigt van een **gemeenschappelijke en brede basisvorming** in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad is positief. Bij de motivering en de invulling van een dergelijke vorm van **comprehensiviteit** zouden zowel een maatschappijvisie als een kijk op persoonsvorming centraal moeten kunnen staan.

Vooreerst is het immers belangrijk dat in een steeds heterogener wordende samenleving - waarbij o.a. sociale en economische status, ras, taal, cultuur, talenten, persoonlijkheid en ambities even zovele splijtzwammen kunnen zijn – onderwijs veel aandacht besteedt aan het gaande houden van een **gemeenschappelijke taal van kennis, vaardigheden en attitudes** in de samenleving. Het is immers vanuit een toetsing aan de gemeenschappelijkheid dat verschillen zich bewust kunnen ontwikkelen én tegelijk elkaar zullen kunnen blijven ontmoeten om de dialoog en een voldoende mate van gemeenschappelijk project in de samenleving gaande houden. Basisvorming moet daarbij ook het lef hebben om kennis, vaardigheden en attitudes te definiëren die een te veel aan relativisme overstijgen en die de samenleving voor iedereen een gezamenlijk gezicht kunnen geven. De invulling hiervan situeert zich in Vlaanderen uiteraard in het spanningsveld en de afstemming tussen de rol van de overheid (eindtermen) en de onderwijsverstrekkers. Dat hoeft echter geen beletsel te zijn. Het is zelfs eerder een kans om het gesprek gaande te houden over wat ons samenbrengt.

Vanuit de optiek van het **terugdringen van ongelijke kansen** is een brede basisvorming, die voor alle leerlingen de uiteenlopende domeinen van mens-zijn en –vorming bestrijkt, evenzeer een belangrijke hefboom die voor de minder kansrijken gerust mag verwijzen naar de oude en soms wat meewarig bekeken term van ‘volksverheffing’. Dit begrip roept allicht echo's op van paternalisme maar de grondtoon ervan, waarbij onderwijs als een hefboom van emancipatie en van het bevorderen van betrokkenheid bij de samenleving van zoveel mogelijk burgers wordt gezien, blijft ook vandaag een belangrijke leidraad.



Vanuit een eerder filosofische kijk op onderwijs draagt een goed begrepen gemeenschappelijke en brede basisvorming bovendien de kansen in zich om **de jongere als persoon te vormen** en daarbij voldoende afstand te houden tot een eerder eenzijdig utilitaire, meestal economisch geïnspireerde benadering van onderwijs. Om ook hier te verwijzen naar een oude term zou een brede basisvorming zelfs gedefinieerd kunnen worden vanuit het concept van de 'Bildung', een begrip dat vandaag nogal exclusief door eerder behoudsgezinde kringen wordt gehanteerd maar dat desalniettemin ook wegen tot blijvend gesprek en denken over de zin van onderwijs over meningsverschillen heen kan openhouden.

► Gemeenschappelijke brede basisvorming schept onmiskenbaar mogelijkheden tot een kennisname met uiteenlopende domeinen van menselijke activiteiten en gerichtheden. In die zin houdt ze meer mogelijkheden tot **oriëntering** in zich dan we ze misschien vandaag toedichten. Tegelijk roept de gemeenschappelijkheid ook de vraag op naar hoe we met de **verschillen** tussen leerlingen omgaan zonder in de val van de nivellering te trappen maar ook zonder te blijven hangen in een categoriale aanpak.

De oriëntatienota erkent beide aspecten in haar voorstel tot **structuur voor het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad**. Er wordt een model vooropgesteld waarbij in het eerste jaar de zes belangstellingsgebieden die men onderscheidt geïntegreerd in de vakken van de basisvorming aan bod komen. Daarnaast wordt er een differentiatiepakket (leerlinggericht aan te wenden voor remediëring of verdieping) voorzien. Vanaf het tweede jaar kiezen leerlingen voor een verdieping van twee van de zes belangstellingsgebieden die dan niet langer geïntegreerd in maar onderscheiden worden van het basispakket waarvan de vakken door de overheid opgelegd worden. Het differentiatiepakket wordt in het tweede leerjaar verder gezet. De onderwijsverstrekkers krijgen de vrijheid om te bepalen op welke wijze de belangstellingsgebieden aan bod komen in de vakken van het eerste jaar. Vanaf het tweede jaar legt de overheid een aantal vakken per belangstellingsgebied vast. De school krijgt de vrijheid om het differentiatiepakket zelf in te vullen.

De intentie om breed te oriënteren die spreekt uit dit voorstel is beslist positief net als de ruimte die men wenst te bieden om tegemoet te komen aan verschillen. Authentieke middenscholen zouden er, vanuit hun visie, behoorlijk mee aan de slag kunnen. Wie echter kijkt vanuit de bekommernis om de categoriale benadering en het trapjesdenken, die de eerste graad in Vlaanderen vandaag nog steeds beheersen, terug te dringen, heeft echter redenen om zich zorgen te maken. De voorgestelde benadering draagt immers **het niet geringe risico** in zich **dat transparantie in het curriculum van de eerste graad nog sterker dan vandaag verdwijnt** en dat er eens te meer een waaier aan eerste-

graadsbenaderingen zal ontstaan waarbij **verkapte studierichtingen of zelfs onderwijsvormen in de eerste graad** geïnstalleerd zullen blijven of worden.

Voor de invulling van de **belangstellingsgebieden in het eerste jaar** wordt de verantwoordelijkheid bij de onderwijsverstrekker gelegd. De mate waarin die leerplannen en invulling van de leertijd zal enten op dit concept is bepalend voor de slaagkansen van een werkelijk brede en onbevangen oriëntering. Bij het uitwerken van leerplannen zal de druk om uiteenlopende gezindheden en scholenbelangen tegemoet te komen eens te meer niet gering zijn. De vraag is dan ook of de onderwijsverstrekkers (lees: koepels) daaraan zullen kunnen weerstaan of... dat de invulling van het concept van de belangstellingsgebieden in het eerste jaar opnieuw een draak met vele koppen zal baren waarin elke school de koppen kiest die haar het best passen?

De vrije invulling door de school van het **differentiatiepakket** 'op basis van de individuele behoeften van de leerlingen' biedt onmiskenbaar kansen om flexibel en wisselend tegemoet te komen aan verschillen zonder het principe van de gemeenschappelijke basisvorming te verlaten. Maar nog groter zijn hierbij de mogelijkheden voor scholen om eens te meer aparte categorieën en profielen (lees: officieuze studierichtingen of onderwijsvormen) te creëren in eerste en tweede jaar. De oriëntatienota suggereert zelf bij voorbeeld de mogelijkheid om in het differentiatiepakket extra uren wiskunde of Latijn aan te bieden. De in Vlaanderen sterk aanwezige neiging om dan maar meteen volgens die verschillen keuzes te benoemen en leerlingen in klassen te groeperen zal - samen met organisatorische bekommernissen om de zgn. differentiatie-uren in het rooster te passen - niet meteen bijdragen tot een overstijgen van de connotaties van de Latijnse, de Moderne of de Technische. Het gevaar is groot dat de waterval-perceptie rondom studiekeuzes, die de hervorming toch wil doorbreken, er in de meeste gevallen niet opmerkelijk door aangetast zal worden.

► St.A.M. pleit dan ook voor **transparantie** waarbij zowel voor het eerste als tweede leerjaar een onderscheid gemaakt wordt tussen **een werkelijk gemeenschappelijke brede basisvorming** van minimaal 26 lessen en **keuzegedeelten** die duidelijk verwijzen naar belangstellingsgebieden. Basisvorming moet uiteraard een **homogeen en uitgebalanceerd pakket van basisvormingsdoelen en vakken** voor alle leerlingen zijn. Daarin dienen kennis, vaardigheden en attitudes aan bod te komen doorheen de verschillende dimensies van vorming: het muzische, techniek, talen, levensbeschouwing, wiskunde, natuurwetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, lichaamsvorming, .... Naast het noodzakelijk vormende aspect kan deze waaier zeker ook bijdragen tot de oriëntering wanneer via de leerplannen van de basisvorming duidelijk gemaakt wordt welke en hoe meerdere belangstellingsgebieden aan bod komen in de vakken of vakoverschrijdend, en welke oriënterende aanwijzingen daaruit kunnen gehaald worden.

Omwille van de transparantie maar ook om ervoor te zorgen dat leerlingen mogen en kunnen (leren) kiezen is het, zoals eerder gesteld, aangewezen dat **zowel in het eerste als het tweede jaar** specifieke keuzepakketten worden aangeboden die een doordachte en afgebakende verwijzing inhouden naar een welomschreven belangstellingsgebied. Binnen deze **keuzegedeelten** zou men, aansluitend bij de basisvorming, alle leerlingen nog duidelijker kansen kunnen aanreiken om belangstellingsgebieden op een omvattende en inhoudelijk genuanceerde wijze te ervaren. Men kan deze keuzegedeelten immers zodanig invullen zodat alle leerlingen de volle breedte van een gebied leren kennen én er **verschillende niveaus van abstractie en toepasbaarheid** kunnen ontmoeten. Zowel de eerder theoretische als praktische aspecten zouden daarin geënt kunnen worden op voor de leerlingen herkenbare realiteiten. Er zou ook aandacht besteed kunnen worden aan wat een vorming na de eerste graad in dit domein te bieden heeft, wat de vereisten van de verschillende verdere studiekeuzes daarin zijn en waarheen ze kunnen leiden. Aspecten van studiekeuzebegeleiding kunnen er zo ook hun plaats krijgen. Bovendien liggen hier bijzondere kansen met het oog op het doorbreken van het hiërarchisch denken over 'denken' en 'doen', 'hoofd' en 'handen' door alle leerlingen te confronteren met die verschillende invalshoeken en hun samenhang.

► Over het aantal en welke **belangstellingsgebieden** kan men eindeloos nadenken en zijn er talloze varianten mogelijk. Alleszins is het aangewezen dat men in het ordeningskader dat men hanteert de waaier niet te wijd maakt en tegelijk probeert zo omvattend mogelijk te zijn. Het model met de zes belangstellingsgebieden is in die zin verdedigbaar. Een belangrijke vraag is evenwel of alle leerlingen echt wel alle belangstellingsgebieden moeten ervaren. Theoretisch zouden we geneigd zijn om dit ideaalbeeld te koesteren. Maar de praktijk leert ons ook dat kinderen niet met een helemaal onbeschreven blad uit het basisonderwijs komen en er alleszins kiemen van zelfconcept en eerste prikkels om te kunnen en te mogen kiezen bij hen aanwezig zijn. Alhoewel ze onbetwistbaar nog behoorlijk wat tijd en mogelijkheden nodig hebben om verder hun weg te verkennen en te vinden, kan men zich afvragen of ze echt wel behoefte hebben aan wat een vorm van zevende leerjaar basisonderwijs lijkt. Wie pleit voor een continuüm derde graad basisonderwijs en eerste graad secundair zal zich hier alleszins vragen bij stellen<sup>2</sup>.

Daarnaast lijkt het ons ook realistisch om de vraag te stellen of alle secundaire scholen de expertise van zes belangstellingsgebieden van de ene op de andere dag en zonder meer in huis kunnen halen. Uitrusting en infrastructuur zullen in tal van scholen aanpassingen vragen zelfs als men er rekening mee houdt dat bvb. op het gebied van labo's en

---

<sup>2</sup> Terzijde: dat de nota de huidige gradenstructuur als uitgangspunt neemt, kunnen we zeker onderschrijven. Het concept van de 3 X 4 – structuur, dat vanuit de zorg om een continuüm hier en daar wordt voorgesteld, is uit praktische bezwaren van infrastructuur en organisatie niet echt werkbaar en te veralgemenen. De eerste graad rekruteert immers over het algemeen uit een heel spectrum aan ook geografisch verspreide basisscholen.

techniekwerkplaatsen de vereisten voor de eerste graad nog niet zo gespecialiseerd zijn. Een oplossing voor deze niet onoverkomelijke problemen ligt wellicht bij een optimaal samenwerkingsverband in de scholengemeenschap waarbij 'experts' en middelen inzetbaar worden over scholen heen. Dat hier vaak nog een hele weg te gaan is, kan echter niet ontkend worden. Bij het stappen naar een werkbare invulling, die hoe dan ook een verandering voor de meeste scholen zal inhouden, zou men er dan ook over kunnen nadenken om in een eerste fase scholen te verplichten om minimaal vier van de zes belangstellingsgebieden in hun aanbod op te nemen. Scholen die ze van bij de aanvang alle zes op een kwalitatieve manier kunnen en willen aanbieden zouden tegelijk in die eerste fase aangemoedigd kunnen worden via 'incentives'. Vanaf een tweede fase, en dus nadat men voldoende ervaringen met deze werkwijze heeft kunnen opbouwen, zou men dan in alle eerste graden de zes belangstellingsgebieden kunnen verplichten.

Vanuit de optiek van de leerling die geleidelijk leert kiezen en vanuit onze visie waarbij ook reeds in het eerste jaar keuzepakketten boven op de basisvorming zouden aanwezig zijn (modellen die in een aantal middenscholen inmiddels beproefd werden), zou men er bij voorbeeld ook over kunnen nadenken de leerlingen voor het eerste jaar uit te nodigen om drie belangstellingsgebieden (3 x 2 uur) te kiezen die ze terdege willen leren kennen. Op basis van hun ervaringen daarbij zouden ze dan voor het tweede jaar hun keuzepakket kunnen samenstellen uit twee belangstellingsgebieden (2 x 3 uur) waarvan er minstens één een nieuwe keuze moet inhouden. De daardoor voorziene mogelijkheid tot het verder doortrekken van één keuzepakket van het eerste naar het tweede jaar betekent wel dat de leerling een uitgesproken belangstelling verder kan verdiepen maar dat mag evenwel geen voorwaarde zijn om bepaalde keuzes in de tweede graad al dan niet te kunnen aanvatten. Leerplannen van de tweede graad dienen hiermee rekening te houden (zoals dat trouwens ook vandaag reeds het geval is of zou moeten zijn). Een goed doordachte studiekeuzebegeleiding (zie verder) dient dit aan te vullen.

► Over het **spanningsveld tussen gemeenschappelijke basisvorming en de onmiskerbare verschillen tussen leerlingen** zonder dat men een differentiatie in lestijden en vakken (en dus het risico van al te vroege curriculumdifferentiatie) hanteert, heeft St.A.M. reeds meermaals de trom geroerd. Het daarbij voorgestelde model van de **kwalitatieve differentiatie** heeft intussen in een aantal St.A.M.-scholen de test van de praktijk doorstaan en heeft, alleszins in de visietekst op de eerste graad van het VVKSO en in een aantal aanzetten tot vernieuwend leerplanwerk van deze koepel, bestaansrecht verworven. Uiteraard is dit een gegeven dat niet behoort tot de bevoegdheid van de wetgever. Het heeft op de eerste plaats te maken met een benadering van de leerinhouden en –doelstellingen, met didactiek en de organisatie van het leren, met de school én op de eerste plaats met de leraar. Die laatste (en dat moet men goed voor ogen blijven houden!) is uiteindelijk wel diegene die de meeste sleutels in handen houdt voor wat betreft het welslagen van elke

onderwijsbeweging of –hervorming. Een goed onderbouwde en ondersteunde benadering van diens lerende handelen en specifiek het omgaan met de verschillen tussen leerlingen is daarbij essentieel. Hier ligt, naast de rol van het schoolbeleid, een belangrijke opdracht voor zowel de lerarenopleidingen als de begeleidingsdiensten.

Alhoewel St.A.M. reeds meermaals via publicaties het gegeven van ‘kwalitatieve differentiatie’ en ‘positief omgaan met verschillen bij het leren in de klas’ heeft verduidelijkt<sup>3</sup>, vatten we het hier nog even bondig samen. Kwalitatieve differentiatie houdt in dat de leerinhouden van de A-stroom benaderd worden via verschillende beheersingsniveaus t.o.v. de gemeenschappelijke basisvormingsdoelen. Basis én verdieping. Basis kan omschreven worden als het niveau van beheersing van de gemeenschappelijke doelen dat van elke leerling in de A-stroom mag verwacht worden. Het betreft de normale realisatie van de basisvormingsdoelstellingen, dus zowel het elementaire minimum dat elke leerling perfect zou moeten beheersen als de basis die vrij is van ingewikkelde oefeningen en toepassingen en waarvan mag verwacht worden dat elke leerling die op voldoende wijze beheerst. In dit geval gaat het meestal om geheugenkennis (feiten en procedures kennen en herkennen) of om het routinematig en in herkenbare situaties toepassen van wat als vaardigheid of procedure in de klas aangeleerd werd. Verdieping is dan het niveau dat verder gaat dan het gemiddelde. Dezelfde leerplandoelen worden daarbij benaderd via moeilijker toepassingen en oefeningen waarbij betekenis moet gegeven worden aan nieuwe informatie of waarbij varianten op wat in de klas gezamenlijk werd aangeleerd probleemoplossend moeten kunnen aangepakt worden. In een leermodel met kwalitatieve differentiatie wordt het verdiepingsniveau wel nagestreefd voor alle leerlingen maar dit ook vanuit het besef dat dit niet voor iedereen of – belangrijke nuance! – voor iedereen bij elk leerstofonderdeel of op elk moment haalbaar is of moet zijn. Het aanbieden aan elke leerling van prikkels en kansen is immers de wenselijkheid, maar ook het besef dat ‘sterk-zwak’ iets genuanceerder en beweeglijker is dan men vanuit een eerder categoriale blik wil veronderstellen.

Een model met kwalitatieve differentiatie nodigt in elk geval de leraar uit om leerdoelen en – stof te vrijwaren van een nivellerende benadering waarin de verschillen niet erkend en eerder afgebot worden. Het biedt tegelijk kansen om te vermijden dat leerlingen voor het geheel van de basisvorming ge-‘label’-d en benaderd worden als behorende tot de ene of de andere groep. Zoals eerder gesteld raakt dit model aan de hele organisatie van het leren en dus de verantwoordelijkheid van de school. Het concept staat of valt immers met het leermateriaal, het gericht kiezen van momenten (!) van differentiatie, het gebruik van gepaste werkvormen op het gepaste moment, structurele ondersteuning door bvb. het aanwenden van lestijden voor klassplitsingen en teamteaching, enz. In het bestek van deze wat algemener visietekst kan dit niet uitgediept worden, maar een aantal St.A.M.-scholen kunnen en zijn beslist bereid hun expertise op dat vlak in te brengen. Ervaring leert overigens ook dat het hanteren van de (afzonderlijke) evaluatiegegevens m.b.t. de beide beheersingsniveaus zowel in de

---

<sup>3</sup> Zie o.a. Johan L. Vanderhoeven, ‘Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving’, Garant, 2004 en Walter Van Dam, ‘Over droom en daad en alles daartussen’, okt. 2011 [www.stam-vlaanderen.be](http://www.stam-vlaanderen.be) -> bibliotheek

studieloopbaanbegeleiding als bij het werk van de oriënterende klassenraad vaak nuance en verheldering brengen die kunnen leiden tot een zinvolle keuze voor een verdere studieweg.

► De voorstellen tot hervorming van de eerste graad gaan duidelijk uit van de terechte noodzaak om leerlingen uiteenlopende ervaringen bij het leren te laten opdoen. Wie kiest en leert kiezen moet immers voldoende keuzemogelijkheden (belangstellingsgebieden) aangereikt krijgen. De jongere in ontwikkeling heeft echter ook behoefte aan een grondige begeleiding waarbij hij/zij enerzijds wordt aangemoedigd om geleidelijk steeds meer actor van het eigen leren en de eigen keuzes te worden, maar waarbij anderzijds ook het samenspel leerling – school – ouders voldoende aandacht moet krijgen.

In die zin is het belangrijk dat **studie- en studieloopbaanbegeleiding** structureel geïntegreerd worden in het curriculum van de basisvorming. Alhoewel het leren leren en het leren kiezen in elk vak beslist een plaats moeten krijgen is er nood aan een gecoördineerde grondtoon waarop elke vakleraar zich kan afstemmen en die mee kan zorgen voor een heldere leer- en studiekeuzelijijn voor de leerling. Dat zou kunnen door een uur van de basisvorming te voorzien waarbij in het eerste jaar de nadruk vooral ligt op het leren leren en in het tweede jaar de nadruk geleidelijk en sterk verschuift naar het leren kiezen, wat niet wil zeggen dat beide aspecten in elk jaar niet aanwezig zouden moeten zijn. Bij de begeleiding van het kiezen zijn het verwerven van inzichten in vervolgwegen en hun vereisten, het bevorderen van de keuzevaardigheid én het verhogen van het inzicht in zichzelf als lerende de belangrijke componenten die elkaar zouden moeten aanvullen. Dit houdt zeker ook een aantal sociale vaardigheden in. Het inbrengen van (de interpretatie van) de evaluatie van het leren in de klas in dit proces is hierbij essentieel als men de link wil leggen tussen leren en studiekeuzes maken. Dat houdt ook in dat niet alleen de basisvorming onderworpen dient te zijn aan evaluatie maar ook de vorming die men in de belangstellingspakketten ontmoet waarbij deze meteen ook van het gevoel van vrijblijvendheid ontdaan kan worden.

In het hele traject van studie- en studieloopbaanbegeleiding is de betrokkenheid van de ouders/begeleiders van de jongere van groot belang. Het is uiteraard een opdracht van de school en niet van de wetgever om voldoende informatie- en contactmogelijkheden te scheppen gedurende de hele weg doorheen de eerste graad die in het tweede jaar vanuit voorlopigheid tot een definitieve studiekeuze voert. Daarbij zou de nadruk zowel moeten liggen op bewustmaking en correcte studiekeuze-informatie als op een bevordering van het partnership leerling-school-ouders waaruit een goede studiekeuze doorheen de eerste graad zou moeten groeien. Het betrekken van minder kansrijke ouders en het bevorderen van hun keuzevaardigheid samen met die van hun kinderen vraagt alleszins voldoende energie en zorg die ook moet kunnen aansluiten bij bredere maatschappelijke initiatieven om deze groepen te stimuleren. De context van een heterogene school die in haar werking én klimaat het segregierend denken probeert terug te dringen kan daartoe beslist bijdragen.

► Het voorstel in de oriëntatienota om na het eerste leerjaar enkel een attest A of C toe te kennen en het zwaartepunt van de **attestering** te verleggen naar het einde van de eerste graad weerspiegelt een terechte bekommernis m.b.t. de huidige attesteringsmogelijkheden op het einde van het eerste jaar. Men kan zich vandaag bvb. vragen stellen bij de zin én de juridische juistheid van het attest voor Moderne wetenschappen dat vaak op het einde van het eerste leerjaar wordt toegekend, wanneer men weet dat de basisvorming tweede leerjaar, ongeacht de basisopties, via een zelfde graadsleerplan is voorzien, waarvan bovendien de doelstellingen vrij kunnen gespreid worden over eerste en tweede jaar. In plaats van A of C lijkt het ons echter meer zinvol om op het einde van het eerste leerjaar enkel een **A-attest** en een **B-attest met clause tweede leerjaar eerste graad** te hanteren. In dat laatste geval blijft zowel de stap naar het schakelblok als het overzitten van het eerste leerjaar mogelijk en op een positieve wijze bespreekbaar.

Het is alleszins goed dat de nadruk van de oriëntering en attestering zich toespitst op het afronden van de ingroEIFase die de eerste graad is. Dat betekent vanzelfsprekend dat de klassenraad op het einde van de eerste graad de niet geringe verantwoordelijkheid draagt om de studiekeuzegroei en voorlopige keuzes van leerling en ouders aan te vullen met een oriënterende beslissing (attest en advies). Het inbrengen van de ervaringen en resultaten van de leerling van zowel de basisvorming als de belangstellingsgebieden vraagt nauwgezette interpretatie, oog voor nuance en vooral goed overwogen evaluatie- en deliberatieprocedures. Maar ook hier zitten we op het terrein van de school en niet van de wetgever.

► Wat de hervorming niet kan en moet opleggen maar waarover ze wel indirect vragen wekt, is de **groepering van leerlingen in de eerste graad**. Dit gegeven behoort terecht tot de pedagogische vrijheid van de school. Dat St.A.M. als studiegroep hieromtrent visies en meningen heeft, is bekend. Dat heterogene klasgroepen in de A-stroom mee antwoorden bieden op de noodzaak om segregatie te doorbreken, dat ze de grote 'middengroep' van leerlingen meer uitdaging kunnen bieden, maar ... dat ze ook bijzondere aandacht vragen voor wat een evenwichtige samenstelling betreft, dat de zgn. sterkere leerlingen bij het leren geenszins aan de aandacht mogen ontsnappen en dat de 'zwaksten' in elke soort van klas zorg vragen: dat zijn in een (al te beperkte) notendop ervaringen en bedenkingen die vanuit een aantal St.A.M.-scholen kunnen ingebracht worden. In elk geval lijkt het zinvol om het gesprek daaromtrent gaande te houden in het licht van een hervorming die een bepaald denken over leren en kiezen wil helpen doorbreken. En ook hier kan wetenschappelijk onderzoek<sup>4</sup> praktijkbevindingen beslist aanvullen al was het maar om te leren dat het begrip 'heterogeniteit' vele ladingen kan dekken, dat elke vorm van klassamenstelling voor- en

---

<sup>4</sup> Barbara Belfi, Bieke De Fraine en Jan Van Damme, 'De klas: homogene of heterogene samenstelling?', Acco, 2010

nadelen heeft en dat men – in functie van de doelen van de school, van onderwijs en een hervorming – niet uit gewoonte, maar vanuit wat men wil bereiken, ook een keuze zal moeten maken voor de ene of de andere vorm van groepering bij het leren.

### **Tot slot ...**

St.A.M. ziet in de hervormingsplannen inderdaad een en ander schitteren, maar wijst ook op valkuilen en hinderpalen die een hervorming kunnen doen wegdrijven van haar essentie en zin.

St.A.M. stelt ook vast dat het hele proces naar verandering dat werd ingezet reeds over meerdere nachten ijs is gegaan. Proeftuinen, onderzoeken, brede bevragingen en intussen twee nota's maken contouren geleidelijk duidelijker. Die aanpak vermijdt alleszins wat men wel eens het Nederlandse hervormingsdébacle noemt waarbij onderwijsvernieuwingen getekend werden door overhaasting en onbezonnenheid en tot een malaise hebben geleid. Wie het Nederlandse voorbeeld – ook m.b.t. middenscholen – aanhaalt om elke hervorming in Vlaanderen af te wijzen vergelijkt alleszins appels met citroenen (of misschien wel met appels van oranje) ...

Voor wat de eerste graad betreft, is de erkenning van de zin van écht breed oriënteren en de nadruk op het geleidelijk kunnen en mogen groeien van jonge tieners duidelijker dan ooit aanwezig. St.A.M. wijst wel op de noodzaak van een transparante structuur die op de eerste plaats weet te vermijden dat de stap van basisonderwijs naar secundair onderwijs als een categoriaal en determinerend kantelmoment wordt ervaren en effectief ook is. Voor de eerste graad zou het einddoel van een hervorming moeten kunnen zijn dat die over alle scholen in Vlaanderen heen gelijkwaardig is en het mogelijk maakt dat leerlingen positief en objectief kunnen begeleid worden naar een studiekeuze in de tweede graad die het best past bij hun interesses, mogelijkheden en grenzen. Daarnaast is het kijken met de ogen van de evoluerende en kiezende jonge tiener uit de eerste graad, naast andere elementen, een belangrijke invalshoek om ook de structuren en trajecten van de tweede graad te hertekenen.

Dat veranderingen niet in één handomdraai overal gelijktijdig kunnen gerealiseerd worden is duidelijk. St.A.M. meent dan ook dat een hervorming het meeste kansen op slagen heeft wanneer ze niet als een abrupte omwenteling maar als een weliswaar duidelijk doelgericht maar ook gefaseerd veranderingsproces kan opgevat worden waarbij scholen, afhankelijk van hun vertreksituatie, binnen een beperkt tijdspad evolueren. Een belangrijke hefboom hierbij kunnen aanbevelingen en verplichtingen voor de scholengemeenschappen zijn die de decretale opgave tot objectief oriënteren verder concretiseren. Als we daarnaast dan nog met z'n allen uit de loopgraven kunnen blijven, het mediatieke one-liner-denken of het



borstgeroffel van het grote gelijk kunnen vermijden dan kunnen zich goede kansen aandienen om de kwaliteiten van het Vlaams secundair onderwijs ook naar morgen te waarborgen en te verbeteren.

16.11.2011 \_ namens algemene vergadering en raad van bestuur Studiegroep Authentieke Middenscholen