

Over sluizen en bruggen: authentieke middenscholen en de waterval

Toespraak op de Algemene vergadering van St.A.M.

Artikel gepubliceerd in 'Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid', nr. 2/2001-2002, uitg. Kluwer

Walter Van Dam, Directeur Sint-Maartenmidschool Beveren

22 oktober 2001



- [1. De wrikkende school](#)
- [2. Authentieke middenscholen ?](#)
- [3. Basisdoelen van authentieke middenscholen.](#)
[Opvang van alle basisschoolverlaters](#)
[Basisvorming voor alle leerlingen](#)
[Uitstel van studiekeuze en positieve oriëntering](#)
[Begeleiding van alle leerlingen](#)
- [4. Authentieke middenscholen: school maken vanuit een specifieke context.](#)
- [5. Bruggen bouwen](#)
- [6. Sluizen maken](#)
[Evalueren, delibereren en oriënteren](#)
[Studieloopbaanbegeleiding](#)
- [7. Effecten?](#)
- [8. Het onderwijsbeleid en de midschool.](#)

Authentieke middenscholen beitelen aan een schoolcontext die stimuleert dat met leraren, leerlingen en ouders gewerkt kan worden aan een niet-categoriaal onderwijs. Daarbinnen kunnen verschillende kinderen op basis van gelijke kansen zichzelf en hun weg binnen het secundair onderwijs proberen te vinden.

Binnen de Vlaamse onderwijscontext leveren en delen authentieke middenscholen denkwerk en knowhow via de Studiegroep Authentieke Middenscholen. Authentieke middenscholen proberen de watervalproblematiek aan te pakken door bruggen te bouwen tussen kinderen met verschillende talenten, beperkingen, gerichtheden en achtergronden. Inspelend op de opzet van de huidige structuur van het secundair onderwijs, hanteren ze een brede eerste graad als sluizenstelsel dat elk kind zijn eigen weg naar een meer gericht studiespoor in de tweede graad probeert te doen vinden.

1. DE WRIKKENDE SCHOOL

Dit artikel steunt niet op onderwijswetenschappelijk onderzoek maar op praktijkervaringen. Het wortelt in een dagelijkse schoolwerking. Het baseert zich ook op permanente gedachtewisseling, visie- en praktijkontwikkeling tussen scholen die in Vlaanderen onder de noemer 'authentieke middenscholen' in dezelfde geest wensen te werken.

Er bestaat overigens (nog) geen omvattend onderwijswetenschappelijk onderzoek over de werking van middenscholen in het Vlaamse onderwijslandschap. Er zijn vanuit onderzoek wel vaststellingen over de werking van de eerste graad in het secundair onderwijs. Zo is er het recente HIVA-onderzoek (prof. Van Damme) dat zelfs aansluitende beleidsverklaringen van de Minister van Onderwijs heeft uitgelokt.

"De hiërarchie van studievormen en het verschil in maatschappelijk prestige van richtingen lokt zittenblijven uit en belast de levensloop van jongeren. Een knooppunt zit in de eerste graad die breed en open zou moeten zijn, zoals het eenheidstype voorschrijft, maar die het in de praktijk van vele scholen niet is", zegt De Standaard van 8 mei 2001 hierover. En: *"Veel scholen organiseren een verdoken opsplitsing in*

algemeen, technisch en beroepsonderwijs van in de eerste graad en 'verplichten de leerlingen tot vroegtijdige keuzen', zegt de minister. Ze wil dit tegengaan en pleit voor de onafhankelijke middenschool. "

Onbewust knoop je daaraan vast wat de grote onderwijskoepel, het VVKSO, vorig jaar schreef in een brochure die de vorming van scholengemeenschappen in het katholiek secundair onderwijs begeleidt: *"Wie uitdrukkelijk de weg gaat van organisatorische afstemming, van complementariteit inzake aanbod ed. zal in het model van de middenschool met verschillende bovenbouwen een prachtig middel vinden om tot een objectieve leerlingenoriëntering en optimale leerlingenbegeleiding te komen. "* ('Samen bouwen aan de scholengemeenschap', VVKSO, november 2000)

Twaalf jaar na de invoering van het eenheidstype waarbij de eerste graad in theorie een oriënterende functie kreeg toegewezen kan men inderdaad vaststellen dat die functie van de eerste graad een sterke hernieuwde aandacht lijkt te krijgen en dat het middenschoolmodel wel eens meer genoemd wordt.

Verdient de middenschool die aandacht? Is zij het wondermiddel dat de watervalproblematiek kan aanpakken?

Als middenschooldirecteur kan ik alleen maar bescheiden antwoorden dat - hoezeer objectieve oriëntering van leerlingen een basisdoelstelling is van authentieke (!) middenscholen - de rol van de school vooreerst correct moet worden ingeschat.

De watervalproblematiek is immers in wezen een problematiek van de samenleving en haar mentaliteiten. De school is slechts één component van die samenleving en niet steeds diegene die het meeste vermogen bezit om een oplossing te bieden voor dit en andere maatschappelijke problemen die men op haar bord schuift. Dat ontslaat haar echter niet van haar verantwoordelijkheid. De school kan alleszins een hefboom zijn die, naast andere, wrikt en wringt. Ze kan wakker maken en andere wegen zoeken en tonen. Tenminste, als ze dat durft, en... als ze het zich kan permitteren binnen de gevoelige concurrentiepositie waarin ze zich vaak bevindt t.o.v. andere scholen. Want het betekent dat ze binnen en buiten haar muren moet durven ingaan tegen vaak moeizaam slijtende denkrestanten van een tijd toen de wereld anders in mekaar zat dan vandaag en om andere oplossingen voor andere problemen vroeg.

In het geval van de 'waterval' moet ze b.v. durven en kunnen ingaan tegen categoriaal denken: tegen het opsplitsen van mensen in simpele categorieën die, op basis van een verenging van het menselijk kunnen tot cognitieve vaardigheden, de al te eenvoudige noemers 'sterk' en 'zwak' meekrijgen. Ze moet zich ook durven keren tegen de gewoonte om trapsgewijs status te verbinden aan in wezen verschillende deskundigheden, beroepen en dus ook studiewegen erheen.

Dat is heel wat. Het betekent immers dat ze - met respect voor, maar ook met een juiste inschatting van de traditie en de lokale context waarin ze school is - duidelijk een bepaald mensbeeld en opvoedingsproject moet durven hanteren.

Authentieke middenscholen rekenen zichzelf alleszins tot dat soort wrikkende scholen. Dat ze thans kunnen functioneren in een maatschappelijk klimaat waarin stemmen uit politiek of economie zich zorgen maken over de oriëntering van de studieloopbaan van jongeren is interessant. Het kan de jarenlang opgebouwde ervaringen van authentieke middenscholen de kans geven om op een serene manier - en ver weg van wat ooit de emotionele polemiek van twee onderwijstypes was - ingebracht te worden in het hieromtrent noodzakelijke onderwijsdenken.

Dit artikel wil daartoe bijdragen. Het wil enerzijds aan begripsverheldering doen. Anderzijds wil het niet alleen over visie spreken, maar vooral over de verbinding tussen theorie en praktijk. Al te vaak immers struikelen onderwijsvernieuwingen over de hoge verwachtingen van de theorie en de vele valkuilen van de dagelijkse schoolrealiteit. En dat is jammer want noch met kamergeleerdheid, noch met als realisme vermomd pessimisme is onderwijs gebaat.

2. AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN?

Middenscholen. Autonome middenscholen. Authentieke middenscholen. Eerstegraadsscholen. De termen worden nogal eens door elkaar gebruikt. Als men het gesprek met een oog op de Europese context voert, verschijnen termen als de 'comprehensive school' of spreekt men zelfs over vierjarige middenscholen.

Enige verheldering binnen de Vlaamse onderwijsomgeving, waar men volgens de huidige structuur secundair onderwijs de verschillende termen in elk geval dient te verbinden aan de eerste graad, is op zijn plaats.

Een middenschool is om te beginnen niet hetzelfde als een eerstegraadsschool. Met die laatste bedoelen we het in omkadering lucratieve model dat door het laatste decreet op de hervorming van het secundair onderwijs plots mogelijk werd gemaakt als er aan zekere numerieke (en niet inhoudelijke) voorwaarden werd voldaan. Vooral zesjarige scholen met een eenpolige tweede en derde graad ASO of TSO-BSO hebben die decretale voordelen aangegrepen om hun eerste graad administratief af te splitsen, te voorzien van een eigen directie en omkadering, en meestal pedagogisch en organisatorisch te blijven werken zoals voorheen. De eerste graad blijft in dit model, ook als afgesplitste school, leverancier of schifter van leerlingen voor de tweede graad. Middenscholen, laat staan authentieke middenscholen, zijn deze scholen - met alle respect - niet.

Een **middenschool** heeft, volgens de **administratieve definitie**, namelijk de volgende kenmerken:

- *Ze is een autonome instelling die behoort tot een scholengemeenschap waarin de volgende vormen van secundair onderwijs met volledig leerplan aanwezig zijn: ASO, TSO, BSO.*
- *Ze heeft een structuur bestaande uit: een eerste leerjaar A, een eerste leerjaar B, een tweede leerjaar met ten minste drie basisopties, en een beroepsvoorbereidend leerjaar met ten minste drie beroepenvelden of met één polyvalent beroepenveld.*
- *De uren die in het eerste leerjaar A niet behoren tot de gemeenschappelijke basisvorming, hebben een polyvalent karakter.*

M.a.w. in een middenschool en de scholengemeenschap waarin zij zich beweegt, zitten de structuren die de instroom mogelijk maken van een breed en heterogeen leerlingenpubliek (in de zin van vaardigheden, gerichtheden en sociale, emotionele, culturele en verstandelijke ontwikkelingskansen). Ze creëren bovendien een kader waarin een objectieve leerlinggerichte oriëntering zou kunnen gedijen.

Zulke structuren zijn alleszins belangrijke basisvoorwaarden, maar - zoals in elk segment van de samenleving - zijn structuren 'an sich' niet steeds voldoende. Wat je ermee doet, is even essentieel. Visie en de praktijk van de visie.

In die zin hanteert de Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen (ST.A.M.), die sedert halfweg de jaren '80 als lerende organisatie, denktank en spreekbuis actief is en thans zo'n 65 middenscholen van katholieke signatuur groepeert, een verdergaande definitie.

Een **authentieke middenschool**, zegt ST.A.M., is:

- *Een middenschool die voldoet aan de administratieve definitie.*
- *Ze heeft in het 2de leerjaar ten minste de volgende basisopties: Latijn, Moderne Wetenschappen én een optie met een technisch karakter.*
- *Ze hanteert een schoolwerkplan dat specifiek is op vlak van doelstellingen, condities, schoolcultuur en schoolorganisatie.*

Deprioritaire doelstellingen die ze daarbij nastreeft (en die aan de basis liggen van haar schooleigen opvoedingsproject en schoolwerkplan, van haar schoolcultuur en organisatie) zijn vervat in een **basisdoelstellingstekst**.

Volgens die koers willen authentieke middenscholen varen. Maar zowel over inhoud als over de praktijk ervan willen zij voortdurend overleggen. Frequent ontmoeten ST.A.M.-scholen elkaar in een raad van beheer en in meerdere jaarvergaderingen. Ze houden een jaarlijkse congresdag met bovenbouwen waarmee ze samenwerken. Er is een

jaarlijks meerdaags congres waarop middenschooldelegaties en vaak ook genodigden uit het ruimere onderwijs- of maatschappelijk vlak elkaar ontmoeten. De vele gepubliceerde congresverslagboeken zijn in dat opzicht een bewegende en blijvend borrelende bron van knowhow en ideeën. De zorgvuldige lezer leert eruit dat authentieke middenscholen geen verhaal van onomstotelijke alwetendheid zijn, maar vooral een verhaal van gedreven beweging.

Dat verhaal vertelt vooral hoe die basisdoelstellingen door de betrokken middenscholen worden nagestreefd, elk in hun veld en elk met hun middelen, die dus niet noodzakelijk exact dezelfde zijn. Wel worden de praktijkeffecten ervan aan elkaar getoetst en recepten uitgewisseld. De gedachtewisseling rondom heterogeniteit in de schoolorganisatie (b.v. heterogene klasgroepen of heterogeniteit gedefinieerd als verscheidenheid in klasgroepen op schoolniveau; klasdoorbrekende niveaugroepen of klasinterne differentiatie, ...) is daar een voorbeeld van. Authentieke middenscholen zijn geen klonen. Maar dat maakt wellicht de bevruchting in de schoot van ST.A.M. rijker en de eeuwige spanning tussen onderwijstheorie en -praktijk misschien wel werkzamer.

3. BASISDOELEN VAN AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN

Het 'charter' waarrond die zogenaamde authentieke middenscholen elkaar vinden, is doorheen de jaren gegroeid tot een werkbaar kompas dat zeker ook vatbaar zal blijven voor verdieping en verfijning.

Het kristalliseert zich rond vier pijlers:

3.1 Opvang van alle basisschoolverlaters

Kinderen hebben recht op een school waarin de diversiteit van het leven ten volle aanwezig is. De gevarieerde rijkdom van het leven komt het best tot uiting in een pluriforme groepssamenstelling. Daarom streven we naar een leerlingenpopulatie die een zo getrouw mogelijke weergave is van de maatschappelijke omgeving.

De breedte van de leerlingenpopulatie wordt bepaald door de vaardigheden die de school bezit om een efficiënte begeleiding te bieden aan leerlingen met specifieke problemen. De school ontwikkelt die vaardigheden voortdurend met het oog op een gedegen begeleiding van de zo heterogeen mogelijke groep leerlingen. "Alle" wordt dus gedefinieerd in functie van de vaardigheden en de knowhow van de school en niet in functie van de leerlingen met problemen.

Het aanvaarden van een jongere als leerling van de school houdt voor de school het engagement in om met deze jongere op weg te gaan en alle mogelijke middelen in te zetten om deze jongere optimale kansen tot ontplooiing te geven.

De schoolcultuur zal de sociale integratie van alle jongeren bevorderen. Toch moet het evenwicht bewaard blijven tussen de energie die het kind met specifieke problemen in een groep vraagt en de effectieve hulp die aan dat kind kan worden geboden. De spanning tussen het heil van het kind met problemen en het goed functioneren van de groep waartoe het kind behoort, zal in elk individueel geval geëvalueerd worden. Tegelijkertijd moet er zorg voor gedragen worden dat een grote zorgbreedte en een sterk uitgebouwde begeleiding niet tot gevolg hebben dat te veel kinderen met problemen worden aangetrokken, wat kan leiden tot een pedagogische zelfmoord van de school.

3.2 Basisvorming voor alle leerlingen

Om op een zinvolle manier actief te kunnen participeren aan de uitbouw van onze samenleving en om bewust te kunnen deelnemen als volwaardig persoon aan ons gezamenlijk overleg, zijn een aantal basiscompetenties vereist. Onder basiscompetenties verstaan we kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes binnen de ontwikkelingsdomeinen "kennen", "kunnen" en "zijn".

Het domein van het "kennen" bevat competenties die kennis en begrip mogelijk maken van de omgevende natuur en technologie en van de psychosociale en maatschappelijke fenomenen. De voornaamste competentie in dit domein bestaat uit het beschikken over gedifferentieerde schemata die toelaten om de realiteit genuanceerd te interpreteren.

Het domein van het "kunnen" bevat vaardigheden die toelaten om relationele netwerken te ontwikkelen. De voornaamste competenties in dit domein zijn communicatieve competentie en creativiteit.

Het domein van het "zijn" bevat disposities, persoonlijkheidskenmerken, attitudes die het omgaan met de realiteit sturen. De voornaamste competenties in dit domein zijn exploratiedrang en zelfsturing.

Om elke jongere alle kansen te geven om op sociaal, politiek, economisch en cultureel vlak volwaardig lid te zijn van de samenleving, moet deze basisvorming aan zoveel mogelijk leerlingen op een zo effectief mogelijke manier verstrekt worden.

De basisvorming dient eveneens als fundament waarop meer gespecialiseerde vorming moet steunen. Bij het verstrekken van een gemeenschappelijke basisvorming zal rekening gehouden worden met de verschillen die tussen leerlingen bestaan.

3.3 Uitstel van studiekeuze en positieve oriëntering

De jeugdige persoonlijkheid evolueert van kind over prepuber naar puber en adolescent. Tijdens die periode worden zelfconcept, schoolprestaties en oriëntering in grote mate beïnvloed door een aantal factoren zoals voorkennis, leennotivatie, relationele bindingen, zelfbeeld en sociaal-economische status.

Keuzerijpheid moet kansen tot groeien krijgen via processen van kiezen die zo weinig mogelijk deten-ninerend zijn voor de verdere studieloopbaan.

3.4 Begeleiding van alle leerlingen

Leerlingen zijn in de school als totale persoon: met hun talenten, hun onvolmaaktheden en hun onvolgroeidheden. Ze kunnen rekenen op een totale algemene begeleiding in de verschillende domeinen:

Leren leren

"Leren leren" is een opdracht voor iedere leerling waarin hij/zij uitdrukkelijk begeleid wordt door de school.

Leren kiezen

Het studiekeuzeproces heeft als doel om onaangepaste studiekeuzes te vermijden maar heeft daarenboven vooral ook een emancipatorisch doel, namelijk leerlingen leren om op een verantwoorde wijze zelf keuzes te kunnen maken.

Leren leven

De schoolcultuur wordt gedragen door een waardepatroon van respect, solidariteit, creativiteit en innerlijkheid dat het dagdagelijks handelen bepaalt.

Leerlingen met problemen die hulp nodig hebben, zullen opgevangen worden in een georganiseerd begeleidingsnet.

4.AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN: SCHOOL MAKEN VANUIT EEN SPECIFIEKE CONTEXT

Vanuit het hiervoor beschreven theoretisch én structureel kader willen authentieke middenschoolen binnen de eigen lokale omgeving bouwen aan een specifieke schoolcontext. Die moet toelaten dat - met de hoogten en laagten eigen aan de praktijk van het ware (schoolleven - kan gewrikt en gewerkt worden aan een niet-categoriaal

onderwijs. En daarbinnen willen authentieke middenscholen verschillende kinderen op basis van gelijke kansen zichzelf en hun weg binnen het secundair onderwijs helpen vinden.

Het is een context die pedagogisch indommelen niet direct bevordert. Integendeel.

Wanneer deze scholen 'basisvorming voor alle leerlingen' vooropstellen, dan zijn ze genoopt de discussie rondom basisvorming aan te gaan: wat ligt er onder de eindtermen en leerplannen; vanuit welk mens- en maatschappijbeeld ben je bezig met het vormen van jongeren? Een niet steeds evidente discussie in een onderwijs dat vaak eerder kritiekloos de samenleving lijkt te reproduceren, terwijl men het anderzijds uitnodigt de samenleving te verbeteren en haar problemen op te lossen.

Oog in oog met het brede leerlingenpubliek van de middenschool wordt de leraar daarenboven geconfronteerd met enerzijds de gemeenschappelijke basisvorming die je - ook volgens de eindtermen en de leerplannen voor de eerste graad - aan alle leerlingen binnen A- of B-stroom moet geven. Maar langs de andere kant is er ook de heterogeniteit van het gezelschap. En hoe ga je daar dan mee om? Hoe schep je ruimte voor differentiatie? Hoe meet je objectief in welke mate een leerling de gemeenschappelijke doelstellingen heeft bereikt en gesitueerd dient te worden in het geheel van A- of B-stroom? Hoe evalueer je bovendien zodanig dat je evaluatie een hulpmiddel wordt voor de leerling en voor de school om respectievelijk zichzelf en de leerling te leren inschatten in functie van vervolgmogelijkheden en -beperkingen?

In zo'n context moet je als delibererende klassenraad, nadat je twee jaar leerlingen hebt laten ingroeien in het secundair onderwijs, je oriënterende rol spelen en hen vanuit de nog ruime gemeenschappelijkheid naar een specifiek en gericht studiespoor brengen via advies en/of attest. En hoe onderbouw je je beslissing en je wijze raad dan? Hoe zet je studiekeuzeprocessen in gang waarbij de leerling bewust en actief mee zijn/haar eigen lot in handen leert nemen met voldoende realiteitszin en met besef van eigen waarde (waar die ook ligt)? En hoe breng je die in samenspel met de oriënterende rol van de school?

In diezelfde middenschoolse omgeving moet je als school het bonte gezelschap van je leerlingen ook leren omgaan met de verscheidenheid en ieder het gevoel geven even waardevol te zijn en deel uit te maken van dat grote schoolgeheel: de leerling beroepsvoorbereidend leerjaar en de leerling A-stroom met optie Latijn bijvoorbeeld. En hoe onderbouw je dat dan als school?

Ook ouders worden in zo'n context geprikkeld om anders te gaan denken. Want als bijvoorbeeld blijkt dat je kind na een A-keuze toch beter een vorming in de B-stroom aanvat, hoe maak je dan dat wat vaak eerst een rouwproces lijkt tot een positieve keuze voor jou en je kind? En hoe begeleid je dat als school vanuit het in wezen gunstige gegeven dat de koerswijziging van dat kind binnen dezelfde school of vanuit de middenschool naar een bovenbouw kan gebeuren? Hoe leer je als ouder van een theoretisch sterke leerling dat de op dat punt minder begaafde kinderen best ook leuke vrienden voor je kind kunnen zijn en vreemd genoeg andere kwaliteiten blijken te hebben? Hoe ontdek je als ouder dat je kind met beperkingen ook mogelijkheden heeft en dat je daarom geen minderwaardigheidscomplex moet cultiveren t.o.v. van andere ouders met andere kinderen?

Samengevat:

de sfeer, de prikkels om te denken en te handelen en om te gaan met onderwijs en vorming van jongeren liggen in de context van een authentieke middenschool anders dan in de categoriale school.

Geeft dit meer mogelijkheden om te wrikken aan mentaliteiten en aan praktijken die leiden tot watervallen? Authentieke middenscholen beweren van wel. Ze besteden nogal wat energie aan 'positief omgaan met verschillen', aan studieloopbaanbegeleiding en oriëntering. Bruggen bouwen en sluizen installeren om de waterval te temmen: zo zou je hun strategie in beelden kunnen vatten.

5. BRUGGEN BOUWEN

Als je de gelijkwaardigheid van mensen en hun beroepen, en dus ook de studiewegen erheen, wil vooropstellen, dan moet je in de school zorg besteden aan het stimuleren van bruggen tussen kinderen met verschillende talenten en beperkingen, gerichtheden en achtergronden. Terzelfdertijd moet je erover waken dat de medewerkers van de school evenmin in termen van muren, maar in termen van bruggen tussen kinderen denken.

Dat zegt de authentieke middenschoolse theorie. Ze zegt ook dat die gelijkwaardigheid wat anders is dan de vanzelfsprekende erkenning van diverse moeilijkheidsgraden (en later ook professionele verantwoordelijkheden) in diverse domeinen van kennen en kunnen. En... dat bruggen bouwen niet betekent: elke oever identiek maken. Wel: omgaan en leren omgaan met verschillen.

Hoe wordt dat in praktijk gebracht? Op congressen van authentieke middenscholen zijn daarvan vele echo's op te vangen. Het zijn geschiedenissen van zoeken, soms missen, vaak vinden. Bij wijze van illustratie en tezelfdertijd misschien ook een beetje bij wijze van bemoedigende vaststelling omtrent het vermogen van scholen om aan onderwijsontwikkeling te doen, een aantal samenvattende voorbeelden:

Bij de samenstelling van verschillende leerlingentalenten in één school hanteren middenscholen verschillende modellen. In het eerste en tweede jaar zijn de verschillende studiekeuzes nog beperkte accentverschillen geënt op een grote gemeenschappelijke stam. Dus worden leerlingen met verschillende keuzepakketjes in respectievelijk A- of B-stroom in eenzelfde A- of B-klas gezet voor de gemeenschappelijke stam. Soms worden leerlingen van alle keuzepakketjes gelijkmatig verdeeld over alle klassen, soms is er een zekere groepering van één, twee of drie verschillende keuzepakketten per klas. Klassen of deelgroepen die verschillende keuzepakketjes groeperen, krijgen daarbij liefst geen namen als Latijnse of Moderne of Technische, maar b.v. 1A7 en 1A3, BVL 2, 2A9, 2A1... Daarbij wordt erover gewaakt dat 1A1 geen klas met keuzegedeelte Klassieke Studiën is en 1A10 geen klas met een eerder technisch keuzegedeelte.

Vanuit de gemeenschappelijke vorming worden aan alle leerlingen van respectievelijk 1A-2A en 1B-BVL in de meeste middenscholen dezelfde summatieve leerjaartoetsen gegeven. De vakgroep en niet de individuele toevallige leraar is daarbij bepalend, zoals ook het vaklerarenoverleg de gemeenschappelijke leerplanning bepaalt en het samen denken daarover bevordert.

Verskillende benaderingen van dezelfde gemeenschappelijke basisdoelstellingen moeten tezelfdertijd tegemoetkomen aan de verschillen tussen kinderen.

Dat gebeurt bijvoorbeeld door voor sommige leerlingengroepen meer in lestijden te investeren om ze voor bepaalde vakken al eens meer te splitsen. Zo kunnen ze bij het nastreven van de gemeenschappelijke doelstellingen in kleinere groepen en met meer individuele zorg begeleid worden.

Ofwel worden de lessentabellen voor bepaalde groepen en bepaalde vakken zodanig aangevuld met vrijekeuze-uren dat er, afhankelijk van de leerlingengroep, voor bepaalde vakken meer tijd voor herhaling en/of verdieping is.

In authentieke middenscholen wordt daarbij voortdurend gezocht naar middelen voor differentiatie in leertempo en didactische aanpak. Wie in bijvoorbeeld 1A dezelfde leerstof Frans in 4 uren moet verwerken, moet iets meer vaardigheid tot sneller inzicht en tot zelfstandiger werk bezitten dan wie daarvoor 6 uren toegemeten krijgt, enz.

Ook bij de klassikale vorming en het hanteren van gemeenschappelijke summatieve toetsen dient onvermijdelijk aandacht besteed aan de meting van verschillende beheersingsniveaus die kinderen t.o.v. dezelfde doelstellingen nu eenmaal verwerven. Dat gebeurt dan weer door te werken aan een systeem van wat in de ene middenschool 'leervelden' heet en in andere 'basis en extra'. Het is een systeem dat ook oriëntering kan helpen onderbouwen, want... het leert dat iedereen op een fiets kan rijden maar dat de ene gemakkelijker cols neemt of tijddritten rijdt dan de ander. Ook zo hopen

authentieke middenschoolen hun leerlingen te leren dat fietsen de kunst is die hen samenhoudt, en dat de manier waarop je kan fietsen je eigen weg bepaalt, die best even waardevol is als die van de ander.

Dat gebeurt ook in tal van klasoverstijgende leer- en leefvormen eigen aan de authentieke middenschool.

Alle leerlingen worden bijvoorbeeld meegenomen naar een tentoonstelling hedendaagse kunst, maar elk wordt volgens eigen gerichtheden en voelsprietten voorbereid en zo ontdek je dan bijvoorbeeld dat de B-leerling andere maar even verrijkende dingen kan ervaren als de A-leerling, en dat er ook in elke A- of B-leerlingengroep een boeiende verscheidenheid zit.

Of er wordt een leerdag georganiseerd met diverse klasdoorbrekende workshops waarin alle soorten leerlingen uit diverse A- en B-keuzegedeelten elkaar ontmoeten op basis van hun belangstellingskeuze voor zo'n workshop en niet op basis van hun studiekeuze.

In een middenschool sport het heterogene gezelschap als vanzelfsprekend samen, gewoon als jongens, meisjes, kinderen van dezelfde school, zoals ze elkaar ook ontmoeten op één speelplaats en in dezelfde eetruimte.

En op een prijsuitreiking van een poëziewedstrijd van de school draagt de ene voor, kan de ander musiceren, mag de taalvaardige leerling, die wellicht niet toevallig Latijn heeft gekozen, het woord voeren, en is iedereen verbaasd hoeveel lekkers de leerlingen BVL Verzorging-voeding hebben klaargemaakt en hoe zij dat stijlvol weten op te dienen, of hoe stevig een podium werd opgetimmerd door leerlingen uit de Nijverheidstechnieken, terwijl de computervaardigen van 2A, optie Handel de affiches ontwierpen.

In een leerlingenraad worden vertegenwoordigers van elke klasgroep, A-stroom en B-stroom, geprikkeld om samen na te denken over hun school: hoe klasseer je het best je toetsen en taken, is een drankenautomaat op de speelplaats nodig en zinvol, hoe beheren jullie zelf het sportveld van de school? Kinderen van dezelfde school zijn immers morgen burgers van dezelfde samenleving...

Met de uitbouw van een begeleidingsnet rond socio-emotionele zorgen van leerlingen laten authentieke middenschoolen duidelijk merken aan leerlingen, ouders en leraren dat ieder kind - wat ook zijn of haar studieweg is - dat soort zorgen kan hebben en ermee terecht kan in de school. En dat gebeurt net zo goed in een voor ieder toegankelijk leerondersteunend netwerk van inhaallessen, want zowel de leerling met duidelijke specifieke leerproblemen als de leersterke bolleboos die faalangstig blijkt te zijn, kunnen hulp nodig hebben.

Ook voor leraren ontwikkelen authentieke middenschoolen middelen om muren te doorbreken en deskundigheden niet van hoog naar laag, maar aanvullend te hanteren.

In nogal wat van de scholen laat men leraren bij de toewijzing van opdrachten schooljaarlijks, maar qua volume op een hanteerbare wijze, roteren over de verschillende groepen leerlingen. De visie dat een middenschoolleraar een leraar is die overal in de school inzetbaar moet zijn en dus alle soorten leerlingen moet leren kennen, ligt daaraan ten grondslag. Zowel bij de ontmoeting in klassenraden als bij de klasoverstijgende inzet van leraren (bij toezichten, in werkgroepen, schoolraad, extra-activiteiten ...) wordt geen vakkenhiërarchie aangewend. De leraar Latijn of wiskunde is even belangrijk als de leraar muzikale opvoeding of huishoudkunde: ze hebben alleen een specifieke deskundigheid.

Voortdurend wordt middenschoolleraars ook op het hart gedrukt wat de juiste terminologie is van de klasindelingen: 1A met keuzegedeelte, 2A met optiegedeelte, 1B, BVL met beroepenvelden, en... dat ASO, TSO, BSO en KSO maar beginnen vanaf de 2de graad. Want... de oude reflexen zijn taai en de eigen onderwijsloopbaan blijft echoën wanneer men zelf voor de klas staat. Maar... in een middenschoolcontext worden die reflexen bevraagd en wordt de leraar geprikkeld om erover na te denken. Samen

denken en samen school maken is overigens een constante in authentieke middenscholen: een school die voorbereidt op de democratische samenleving moet immers zelf ook democratisch zijn...

Zo schrijven authentieke middenscholen hun verhaal van 'bouwen aan bruggen'. Het situeert zich grotendeels in hun schoolcultuur en mensbeeld en in hun visie op doel en zin van schoolse vorming.

6. SLUIZEN MAKEN

'Sluizen' zorgen ervoor dat schepen hun weg over wilde wateren vinden zonder dat ze zichzelf hopeloos beschadigen. Ze zijn dan ook een mooi symbool voor de middelen die de authentieke middenschool probeert te hanteren om haar leerlingen naar een bewuste en onderbouwde studiekeuze te loodsen in de tweede graad.

Wie het secundair onderwijs in Vlaanderen kent, weet dat het de bedoeling is dat na de eerste graad, waarin grote gemeenschappelijkheid en nog beperkte accentverschillen in respectievelijk A- en B-stroom zouden moeten vooropstaan, de studiesporen gericht en gespecialiseerd worden vanaf de tweede graad. Op weg gaan met de jonge leerling eerste graad naar een positieve keuze tweede graad die dus niet 'prestigieus' of 'afzakkend' is, zou de bedoeling moeten zijn.

Dat is niet eenvoudig wanneer ook in die tweede en derde graad nog altijd onderwijsvormen gehanteerd worden met meer dan de bijklank hoger-lager, en niet enkel (bijvoorbeeld alfabetisch te rangschikken) studierichtingen die een uitgesproken profiel hebben en die wegen naar hun vervolg in hoger onderwijs en/of arbeidsmarkt zouden tonen. Maar, daaraan kunnen authentieke middenscholen niet veel verhelpen. Ze kijken naar het onderwijsbeleid.

Intussen proberen ze binnen de huidige structuur van het Vlaams secundair onderwijs sluizen te creëren door vooreerst in de organisatie van het eigen studieaanbod consequent de termen en de opsplitsing van de tweede graad weg te houden. Ze proberen die sluizen te vervolledigen door een gestructureerde studieloopbaanbegeleiding in hun werking op te nemen. Daarbij streven ze ernaar om de leerling emanciperend tot actor van zijn eigen studiekeuze te maken. Evalueren en oriënteren (de rol van de school) zien ze in dit kader niet als een element op zich. Beide handelingen moeten aansluiten en deel worden van het tweejarige proces van studieloopbaangroei dat gericht wordt op een positieve en onderbouwde studiekeuze.

Alle authentieke middenscholen bevestigen dat dat soms taai werk is: met hetzelfde en eeuwige vallen en opstaan, met soms sakkeren op de lokale context met bovenbouwen of de landelijke onderwijsstructuren, met ook talrijke interne discussies en gedachtewisselingen die zich in vakgroepen, oudervergaderingen, klassenraden en deliberaties kristalliseren. Maar zeker ook met de bevinding dat ermee kan worden gewerkt en dat er in hun midden reeds heel wat knowhow en praktijkervaring hieromtrent werden ontwikkeld die niet helemaal zonder succeservaringen zijn.

Evalueren, delibereren en oriënteren vragen daarbij veel aandacht. Dat betekent: zoeken naar een gemeenschappelijke en objectieve beoordeling van leerlingen eerste graad binnen respectievelijk A- en B-stroom én tegelijkertijd het tegemoetkomen aan en meten van verschillen tussen kinderen in dezelfde stroom. Daarop zullen immers oriënteringen naar een meer gespecialiseerde vorming (2de graad) gestoeld moeten worden.

Dat betekent dus: nadenken, vak per vak én als gehele klassenraad, over het funderen van beoordeling, over attestering en keuzeadviezen. Het is vragen durven stellen over de zin en onzin van cijfers en hun 'samentelbaarheid'. Over attitudevorming en -beoordeling en de waarde daarvan. Over het meten van verschillende beheersingsniveaus van dezelfde leerplandoelstellingen. Over het persoonlijk werk van de leerling in de context van het hele leer- en beoordelingsproces. Over het doel van

woordcommentaar op een rapport en de bijbehorende contacten met leerling en ouders. Over het toetsen van individuele resultaten aan een meer algemene en objectieve norm. Over de delibererende waarde van elk vak en elk beoordelingsaspect in functie van oriëntering. Over het doorbreken van vakken. Over leerplannen, eindtermen en de uiteindelijk onderliggende basiscompetenties...

Het is de onrustwekkende wetmatigheid van 'the tail wags the dog': als de school begint na te denken over haar evaluatie, begint ze te wrikken aan haar hele lerende werking en zin.

Studieloopbaanbegeleiding hoort daar onvermijdelijk bij. Voor authentieke middenscholen wil dat alleszins zeggen: de leerling leren het eigen lot mee in handen te nemen. Dat is meer dan alleen studiekeuze-informatie geven. Het is ook het ontwikkelen doorheen de hele eerste graad van procedures waarbij sociale vaardigheden, leren leren en het opbouwen van zelfkennis centraal staan. Hoe ga ik in gesprek over mijn studiekeuze met ouders, met leraars, met CLB, met bovenbouwscholen? Hoe moet ik studiekeuzebrochures en lessentabellen leren interpreteren? Hoe moet ik mijn rapport lezen? Hoe leer ik mijn gerichtheden, mijn mogelijkheden én mijn beperkingen in kaart brengen?

Elke authentieke middenschool zoekt en bewandelt hieromtrent wegen: werkbundels, vakgebonden en vakdoorbrekende lessen en lessenreeksen, infomomenten i.s.m. CLB en bovenbouwscholen, vaardigheidstrainingen, enz.

Het zijn middelen waarbij zowel de school als de leerling (en zijn ouders of begeleiders) gestimuleerd worden op te treden als bewuste actor, en waarmee authentieke middenscholen sluizen trachten te scheppen waarin voor elk schip kan worden gezocht naar de beste mogelijkheden om het eigen traject voort te zetten.

7. EFFECTEN?

Heeft al dat gewrik effect, zal de kritische lezer terecht vragen. Zijn er minder zittenblijvers in deze context? Wordt er positiever gekozen?

Algemene onderzoeksresultaten van de effecten van middenscholenwerking op dit vlak zijn niet voorhanden. De inspectie beschikt over deel materiaal (o.a. J.L. Leroy, CBL-congres van 14 mei 2001) dat erop zou kunnen wijzen dat er een positieve oriëntering is in een context waarbinnen middenscholen voldoende hun rol kunnen spelen.

Maar zelfs als men zo'n grootschalig Vlaams onderzoek zou doen, dan nog zou de onderzoeker eerst zorgvuldig moeten nagaan wat in welke context gebeurt. In hoeverre zitten die middenscholen in een omgeving waarbij bovenbouwen meespelen? Welke knowhow en praktijken hebben ze ontwikkeld en hoe zijn die doorheen de jaren geëvolueerd en met welke allicht wijzigende effecten dan?

Middenscholen proberen vaak zelf wel te meten en op te volgen op niveau van de scholengemeenschap waarbinnen zij werken, maar - ook als zij daar positieve tendensen vaststellen - vraagt interpretatie van de gegevens omzichtigheid. En vooral: authentieke middenscholen voelen alleszins aan dat ze wegen vinden en middelen ontwikkelen waarmee er andere kansen ontstaan in het kader van de groei en studieweg van leerlingen. In hun ontmoetingen op congressen en jaarvergaderingen is dat vast te stellen. En ongetwijfeld ligt hier nog een mooi terrein braak voor de onderwijsonderzoekers die bijvoorbeeld middenscholen meetinstrumenten zouden kunnen aanbieden waarmee ze misschien wel relevante informatie kunnen verzamelen, en die hen zouden kunnen helpen met een wetenschappelijk onderbouwde interpretatie ervan. Een verdere verfijning van het door de inspectie bij doorlichtingen gebruikte geautomatiseerd cijferdossier zou nuttig kunnen zijn.

8. HET ONDERWIJSBELEID EN DE MIDDENSCHOOL

Wie de huidige minister (Vanderpoorten) hoort en wie het decreet op de hervorming van het secundair onderwijs kent, stelt vast dat objectieve oriëntering van leerlingen en het

afbouwen van de waterval aandachtspunten zijn voor het onderwijsbeleid. Dat is een gunstige vaststelling.

Vanuit authentieke middenscholen zijn daar zeker voldoende kritische en constructieve bedenkingen bij te plaatsen. Die kunnen o.a. gaan over de mogelijkheden maar ook de beperkingen die de structuur van scholengemeenschappen kan bieden om ofwel onbevangen en objectief, ofwel krampachtig en watervalbestendig te functioneren.

Wanneer nagedacht wordt over een vervolmaking van wat men met het decreet op de scholengemeenschappen heeft opgezet, dan zou het stimuleren van een brede en oriënterende eerste graad - waarbij middenscholen een stuwende rol kunnen spelen - een belangrijk richtsnoer kunnen zijn. Het stimuleren van bovenbouwen die, vrij van concurrentiesituaties, hun eigen gespecialiseerde taak kunnen opnemen, zou daar onvermijdelijk bijhoren.

De autonomie van de scholengemeenschappen heeft hier en daar ongetwijfeld een en ander in die zin in gang gezet, maar of de autonomie alleen de klus kan klaren is een andere vraag.

De overheid zou bijvoorbeeld het oriënterend effect van de afsplitsing van een eenpolige en van een brede eerste graad kunnen peilen. Ze zou zich kunnen beraden over de lestijdcoëfficiënten van de middenschool en de vraag omtrent degressief of lineair daarbij onderzoeken. Ze zou de weerslag van de huidige coëfficiëntenberekening op de inbreng van middenscholen in de puntenenveloppe van de scholengemeenschap kunnen bekijken en merken dat die niet bepaald de stem van middenscholen in die structuren bevordert.

Ze zou om te beginnen ook haar visie, waartoe de minister zelf een aanzet heeft gegeven, verder kunnen verduidelijken en het gesprek erover kunnen openen. Dat daarbij niet alleen de eerste graad maar de hele onderwijsstructuur waarbinnen de waterval gevoed wordt, aan de orde zou moeten zijn, lijkt vanzelfsprekend.

ST.A.M. is zeker bereid om in een dergelijk breed debat, dat alles te maken heeft met de maatschappelijke waarde en de kern van onderwijs, te participeren.