



# Inhoud

Inhoud.....	2
Woord vooraf.....	5
<b>1 Situering van dit rapport .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Opdracht van de commissie .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Werkwijze van de commissie .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Reikwijdte en beperkingen van de opdracht van de commissie .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Structuur van dit rapport.....</b>	<b>10</b>
<b>Enkele kerngegevens over het secundair onderwijs in Vlaanderen .....</b>	<b>12</b>
<b>2 Krijtlijnen voor de vernieuwing .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Wat beogen we met de vernieuwing van het secundair onderwijs? .....</b>	<b>13</b>
2.1.1 De missie en de doelstellingen van het secundair onderwijs.....	13
2.1.2 Algemene doelen voor de vernieuwing .....	14
2.1.3 Uitgangspunten en keuzes .....	14
2.1.4 Behouden en versterken van onze sterke punten .....	16
2.1.5 Werken aan verbeterpunten .....	17
<b>2.2 De leerling centraal .....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs aanbieden aan elke leerling.....	19
2.2.2 De keuzebekwaamheid van leerlingen ontwikkelen.....	20
2.2.3 De leerlingenbegeleiding en –zorg verder uitbouwen.....	22
2.2.4 Het onderscheidingsvermogen van leerlingen ontwikkelen .....	22
2.2.5 De rechten van leerlingen erkennen .....	23
<b>2.3 Een degelijke algemene vorming voor alle leerlingen.....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Het begrip algemene vorming.....	23
2.3.2 Naar een vernieuwd referentiekader.....	24
2.3.3 Versterking van het talenonderwijs .....	25
2.3.4 Basiscompetenties op gebied van techniek, maatschappij en kunst & cultuur.....	26
<b>2.4 Een stimulerende didactische aanpak .....</b>	<b>27</b>
2.4.1 Respect voor de pedagogische vrijheid van scholen .....	27
2.4.2 Stimuleren van activerend, vakdoorbrekend en competentiegericht leren.....	27
2.4.3 De plaats van AVC-leren binnen het curriculum .....	28
2.4.4 De samenleving in de school en de school in de samenleving brengen.....	28
2.4.5 De leraar als centrale figuur in het didactisch proces.....	29
<b>3 Een transparante en flexibele architectuur .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Algemene principes van de vernieuwde architectuur .....</b>	<b>30</b>
3.1.1 Doelstellingen.....	30
3.1.2 Krijtlijnen van de vernieuwde architectuur .....	31
3.1.3 Van onderwijsvormen naar belangstellingsgebieden .....	32
3.1.4 De gefaseerde structuur .....	34
3.1.5 Doorstromings- en arbeidsmarktgerichte onderwijstrajecten .....	35
3.1.6 Verbreden en clusteren van vakken.....	36
<b>3.2 De eerste graad .....</b>	<b>37</b>
3.2.1 Breed en oriënterend maar niet in iedere school identiek.....	37

3.2.2	Leren kiezen .....	37
3.2.3	Geen bruuske breuk met het basisonderwijs .....	38
3.2.4	Het oriënteringsprogramma van de eerste graad (de oriënteringsjaren) .....	39
3.2.5	Het schakelprogramma van de eerste graad (de schakelijaren) .....	43
3.2.6	De relatie tussen het oriënterings- en het schakelprogramma .....	45
<b>3.3</b>	<b>De tweede en derde graad .....</b>	<b>46</b>
3.3.1	Inleiding: het scharnierpunt op 14 jaar .....	46
3.3.2	De 2 <sup>de</sup> graad van de D-stroom (m.i.v. de DA-studierichtingen).....	46
3.3.3	De 3 <sup>de</sup> graad van de D-stroom.....	48
3.3.4	De 2 <sup>de</sup> graad van de A-stroom.....	49
3.3.5	De 3 <sup>de</sup> graad van de A-stroom.....	50
3.3.6	Eindtermen en beheersingsniveaus voor de algemene vorming in de 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> graad..	51
<b>3.4</b>	<b>Het diploma secundair onderwijs .....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>Kansen voor leraren .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Het lerarenberoep attractief houden .....</b>	<b>54</b>
4.1.1	Het goed imago van de leraar behouden .....	54
4.1.2	De troeven van het lerarenberoep beter uitspelen.....	55
4.1.3	Perspectief op werkzekerheid behouden.....	55
4.1.4	De retentie van goede leraren verhogen.....	56
4.1.5	Zij-instromers aantrekken in het onderwijs .....	56
<b>4.2</b>	<b>Leraren een interessant loopbaanperspectief geven .....</b>	<b>57</b>
4.2.1	Kansen bieden tot pedagogische verdieping en functiedifferentiatie.....	57
4.2.2	Ruimte creëren voor professionele ontwikkeling .....	59
4.2.3	Uitstekende leraren beter valoriseren .....	60
4.2.4	Rekening houden met verantwoordelijkheid en grote inzet.....	60
<b>4.3</b>	<b>Goed werkgeverschap en personeelsbeleid bevorderen .....</b>	<b>61</b>
4.3.1	Creëren van een stimulerende werkomgeving.....	61
4.3.2	Flexibeler kunnen omgaan met onderwijsbevoegdheden .....	61
4.3.3	De mobiliteit van leraren bevorderen .....	62
4.3.4	Zorgen dat de zwakste leerlingen de voor hen meest geschikte leraren krijgen .....	63
4.3.5	Leraren goed coachen en evalueren .....	63
4.3.6	Zorgen voor een effectieve participatiecultuur.....	64
<b>4.4</b>	<b>Zorg besteden aan de implicaties van de vernieuwingen voor leraren.....</b>	<b>65</b>
4.4.1	Negatieve effecten vermijden omwille van de herstructurering van het aanbod.....	65
4.4.2	Leraren ondersteunen en bijscholen voor de vernieuwing .....	65
4.4.3	Scholen middelen geven voor een motiverend personeelsbeleid .....	65
4.4.4	De lerarenopleidingen mee laten evolueren .....	66
<b>5</b>	<b>Bijkomende voorwaarden voor een kwaliteitsvolle vernieuwing.....</b>	<b>67</b>
<b>5.1</b>	<b>Sterke scholen .....</b>	<b>67</b>
5.1.1	Met degelijk bestuur en met onderwijskundig leiderschap .....	67
5.1.2	Met een functionele organisatie .....	68
5.1.3	Met een helder en voldoende breed onderwijsaanbod.....	69
5.1.4	Met voldoende autonomie gekoppeld aan kwaliteitszorg en participatie .....	70
5.1.5	Met voldoende middelen om een degelijk beleid te kunnen voeren .....	71
5.1.6	Met een degelijke en veilige infrastructuur .....	73
5.1.7	Met uitrusting en leermiddelen die de vernieuwing ondersteunen.....	74
5.1.8	Gevat in functionele scholengemeenschappen.....	74
5.1.9	In een goede relatie met de omgeving .....	76

<b>5.2</b>	<b>Vlotte overgangen met andere onderwijsniveaus en naar de arbeidsmarkt.....</b>	<b>76</b>
5.2.1	Leerlingen volgen doorheen hun onderwijstraject .....	76
5.2.2	Zorgen voor een soepele overgang tussen basis- en secundair onderwijs.....	77
5.2.3	Zorgen voor een soepele overgang van secundair naar hoger onderwijs.....	78
5.2.4	Zorgen voor een soepele overgang naar de arbeidsmarkt.....	79
<b>5.3</b>	<b>Samenwerking tussen alle actoren in een grootstedelijke context .....</b>	<b>80</b>
5.3.1	Grotere uitdagingen in de grotere steden .....	80
5.3.2	Nood aan specifieke accenten en maatregelen .....	80
<b>6</b>	<b>Een gedragen implementatie binnen een duidelijk perspectief .....</b>	<b>83</b>

## Woord vooraf

Ons secundair onderwijs is te eenzijdig cognitief gericht, zeggen velen. Anderen zijn er best tevreden mee en wijzen op de hoge internationale waardering ervan. Intussen lijkt de tendens om te evolueren naar competentie-ontwikkeland onderwijs zich sterk door te zetten. Hoe bewaren wat goed is, en toch open staan voor vernieuwing? Hoe in de scholen veranderingscapaciteit inbouwen, de structuren en de randvoorwaarden van het secundair onderwijs aanpassen aan de geest van de tijd, en toch de hoge kwaliteit behouden?

De degelijkheid van het Vlaams secundair onderwijs overeind houden, brede vorming nastreven, werken aan vaardigheidsonderwijs met veel aandacht voor kennis, voor de juiste houdingen, voor de toepasbaarheid van het geleerde, voor grondigheid, de band maken met de wereld van jonge mensen aan het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw: dat was de opdracht die Vlaams minister van onderwijs Frank Vandenbroucke aan een groep deskundigen gaf, een dik jaar geleden. Het resultaat is de bijgevoegde visienota.

Het Vlaams secundair onderwijs vertoont inderdaad vele sterke punten: u vindt ze nog eens beschreven in dit rapport en in de bijlagen. Een kleine greep eruit: degelijke kennisoverdracht, brede vorming, voorbereiding op hoger onderwijs of arbeidsmarkt, gemotiveerde leraren, ... Door de leerplicht tot 18 jaar vangt secundair onderwijs zowat alle jongeren op, meestal met succes. In internationale vergelijkingen scoren we dan ook goed tot uitstekend. Dit willen we zeker koesteren en versterken.

“Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen”, zo betitelde Minister Frank Vandenbroucke zijn beleidsnota bij het begin van de legislatuur in 2004. Ze kreeg concreet gestalte doorheen een indrukwekkend geheel van maatregelen en projecten, en wel op basis van een relatief brede consensus in het Vlaams Parlement.

Een omvattende visie op het toekomstig secundair onderwijs en zeker een doordachte hervorming was in deze legislatuur niet mogelijk noch verantwoord. Nochtans dringen vele instanties en personen, binnen en buiten het onderwijs, hierop aan. Dit blijkt ook deze dagen weer uit de vele interessante “memoranda” van economische, sociale, culturele en andere organisaties: de overgang vanuit het basisonderwijs is voor vele leerlingen te bruusk; de studiekeuze is nog te veel gebaseerd op socio-culturele achtergrond en onvoldoende op talenten en interesses van leerlingen, wat leidt tot de bekende waterval en verlies van talent; het actief inoefenen van competenties kan veel beter... ook deze analyse vindt u uitgebreid in het rapport. Waardevol wetenschappelijk onderzoek droeg analyses en aanbevelingen aan. En een paar honderd scholen testten intussen vernieuwingen uit in ‘proeftuinen’. Gaandeweg ontstond een nood aan een globale visie en een krachtdadige aanpak, vanuit de overheid en de andere onderwijsactoren.

De Minister droeg een jaar geleden een aantal onderwijsdeskundigen op in een kerngroep een coherente, gedurfde maar onderbouwde visie uit te werken, en ze geregeld te confronteren met een bredere reflectiegroep. De meerderheid van de leden zijn ervaringsdeskundigen: ze staan met beide voeten in de realiteit van het onderwijs en de scholen. De anderen hebben ruime ervaring in het beleid op diverse niveaus. Wij wisten en weten maar al te best, dat er in onderwijsland

geen moeilijker, gevoeliger en controversiëler thema is dan de vernieuwing van het secundair onderwijs. Dat is in het verleden al meermaals gebleken, in eigen land en elders in Europa en de wereld. Wij weten dus wat ons te wachten staat. Maar het is belangrijk voor de toekomst van onze jongeren én van de samenleving, om zowel de positieve zaken te bewaren als de problemen te benoemen en aan te pakken.

Doel van dit rapport is de maatschappelijke discussie over het secundair onderwijs in Vlaanderen te voeden, en het volgende Vlaamse Parlement en Vlaamse Regering te inspireren. Het is allesbehalve een eindpunt, maar een basis van een – laten we hoopvol zijn – constructief debat met en tussen alle betrokkenen: leerlingen en ouders, directies en leraren, inrichtende machten, koepels en netten, vakbonden, ouderverenigingen, scholierenkoepel, werkgevers- en werknemersorganisaties, socio-culturele verenigingen, onderzoekers en andere deskundigen, alle geïnteresseerde burgers.

Uiteindelijk zullen de politieke verantwoordelijken, die we straks verkiezen, de grote beslissingen nemen, met inzicht en moed. Slechts één uit vele mogelijke vergelijkingspunten: in de jaren tachtig en negentig hebben opeenvolgende ministers en parlementen na moeizame debatten het toenmalige hoger onderwijs grondig geherstructureerd. Hadden ze toen, ondanks hard verzet, niet de moed opgebracht te beslissen, zou hoger onderwijs van één cyclus nog altijd in 185 Vlaamse instellingen georganiseerd worden, in dorpen en steden, in dezelfde gebouwen en met dezelfde leraren en klassen als secundair onderwijs, rond de speelplaats en de schoolbel... Héél verdienstelijk voor die tijd, maar het hoger onderwijs zou nu niet in staat geweest zijn knappe bacheloropleidingen aan te bieden; we zouden niet de huidige dynamische en succesvolle hogescholen hebben gehad als volwaardige partners van de universiteiten. Het zou voor ons land en de jongeren dramatisch geweest zijn. Maar toen was het allesbehalve evident... Dankzij de antieke cultuur weten we dat elke vergelijking mank loopt ("*omnis comparatio claudicat*"), maar ook dat de geschiedenis ons wat leert ("*historia docet*")...

Net als toen zullen ook nu de oorspronkelijke plannen en voorstellen doorheen het maatschappelijk debat en de politieke discussie grondig evolueren. Dat verwachten we, net zoals we hopen dat de oorspronkelijke doelstellingen overeind zullen blijven en dat ons paard een raspaard wordt maar niet een veelbultige kameel...

Onderwijs is te belangrijk én te complex, om snel van boven af een aantal voorstellen te droppen en ze meteen trachten door te drukken. Met jongeren experimenteer je er niet op los. Veranderingen moeten breed gedragen worden door de betrokkenen, en dat vraagt tijd, overleg en luisterbereidheid van alle kanten. En vooral: ze moeten een vooruitgang betekenen voor de leerlingen. Alle leerlingen: zij die hetzij meer theoretisch, hetzij eerder technisch, muzisch of praktisch zijn aangelegd, zij die snel en gemotiveerd leren én zij die moeite hebben met leren en schoollopen. Bijgevolg is er nood aan zéér diverse leerwegen, inhouden, werkvormen...

En géén vernieuwing kan slagen, als ze niet uiteindelijk gedragen wordt door competente en gemotiveerde leraren. Aan hen besteden we dan ook ruim aandacht in dit rapport.

Het onderwijs is voor ons geen genadeloze koers, waarbij de aandacht haast exclusief gaat naar de kopgroep, en de anderen in de achtergrond aan hun plaats in het peloton worden overgelaten of – erger nog- in de bezemwagen worden "opgeraapt". Maar het is evenmin een strakke

groepsreis met een uniforme reisweg en identiek programma, waarbij de hele karavaan wacht op de traagste deelnemer. Laat het veeleer een ruime expeditie in een boeiende wereld zijn, met zeker in het begin een belangrijk gezamenlijk traject, waarna de deelnemers geleidelijk en met kennis van zaken kiezen voor een of meer van de vele gevarieerde trajecten, met mogelijk extra excursies, rekening houdend met de uiteenlopende talenten en interesses van elkeen. “*We celebrate our differences*”/“*Vive nos différences*”, was jarenlang het devies van de Canadese overheid. Ons gezamenlijke doel: iedere jongen en ieder meisje opleiden op basis van hun talenten en mogelijkheden. Voor iedereen moet er kansrijk onderwijs zijn. En de lat moet daarbij hoog liggen want kansen op middelmatigheid zijn geen blijk van rijkdom aan kansen.

Niemand wordt achtergelaten, iedereen moet en zal zijn gading vinden, elk op eigen terrein en niveau.

Wij wensen en vragen een faire maatschappelijke discussie: ieder standpunt verdient eerlijk en onbevooroordeeld onderzoek. Taboes of heilige koeien horen niet thuis in onze debatcultuur. We spelen de bal, niet de vrouw/man. Uiteraard zal iedereen wel beïnvloed worden door de eigen positie in of tegenover het onderwijs, maar toch proberen we te denken vanuit de noden van de leerlingen van vandaag én morgen, vanuit de noden van alle leerlingen. Daarom heet dit rapport ook “Kwaliteit en kansen voor elke leerling”.

Bij voorbaat dank ik u voor uw bijdrage. Vandaag gaat mijn grote dank uit naar alle collega’s in de kern- en reflectiegroep voor hun totaal belangeloze inzet gedurende exact een jaar, aan een hoog ritme, bovenop de drukke dagtaak. Er waren grote verschillen en ook botsende meningen in de groep, maar door een open debat in vriendschap groeiden we naar een gemeenschappelijke visie. Ieders gedrevenheid voor blijvend goed, liefst nog beter onderwijs voor de jongeren van morgen is buiten discussie. Voor al de rest is het debat open.

Georges Monard  
Voorzitter van de commissie

## 1 Situering van dit rapport

### 1.1 Opdracht van de commissie

Twee decennia geleden werd de Vlaamse Gemeenschap bevoegd voor het onderwijs in Vlaanderen en het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Sindsdien is het Vlaamse onderwijsstelsel op vele gebieden geëvolueerd. De voorbije jaren zagen omvattende decreten het licht voor het basisonderwijs, het volwassenenonderwijs, het hoger onderwijs en het deeltijds onderwijs.

Onderwijsdecreet II (30 juli 1990) bevatte reeds heel wat basisbepalingen voor het secundair onderwijs. Maar een omvattend decreet over de organisatie van het secundair onderwijs is tot hier toe uitgebleven. Een eerste poging daartoe mislukte in de jaren '90. Na afloop van de besprekingen kwam er weliswaar een decreet (14 juli 1998) maar dat omvatte slechts deelaspecten (o.m. de nieuwe kijk op scholengemeenschappen). Voor een aantal structurele aspecten gaat de regelgeving van het secundair onderwijs door dit alles nog terug op het Schoolpact, dat vijftig jaar geleden werd afgekondigd. Er zijn nog wel andere decreten goedgekeurd door het Vlaams Parlement die deels betrekking hebben op het secundair onderwijs, zoals de decreten over de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, de organisatie van de clb's en het bijzonder decreet op het gemeenschapsonderwijs. Maar een helder "*all-in*"-decreet ontbreekt dus vooralsnog.

De voorbije jaren is er een brede consensus gegroeid binnen het onderwijsmilieu en daarbuiten dat de organisatie van het secundair onderwijs niet meer volledig beantwoordt aan de noden van deze tijd. Het secundair onderwijs heeft nood aan vernieuwingen die ook in de toekomst blijvend kwaliteit garanderen voor onze jonge mensen en hen beter moet voorbereiden op hun rol in de samenleving van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Deze ambitie zou kunnen gerealiseerd worden in de volgende regeerperiode van de Vlaamse regering (2009 – 2014).

Ter voorbereiding van deze vernieuwing riep Frank Vandenbroucke, de minister bevoegd voor het Vlaamse onderwijs, een commissie in het leven die een toekomstvisie voor een eigentijds secundair onderwijs diende uit te werken. De centrale vraag aan de commissie was hoe we binnen de beschikbare middelen voor het secundair onderwijs de komende decennia betere resultaten zouden kunnen halen. De commissie diende oplossingen te zoeken voor de vele uitdagingen van het secundair onderwijs en een coherent geheel van voorstellen uit te werken. De stellingen en voorstellen dienden goed onderbouwd te zijn. De minister vroeg dat de voorstellen in het verlengde zouden liggen van de Vlaamse beleidslijnen die de voorbije jaren werden uitgetekend. Tegelijkertijd diende de commissie op een kritische en creatieve wijze te reflecteren over de toekomst van het secundair onderwijs. Daarbij hoefde niet steeds een consensus bereikt te worden en mochten alternatieve pistes naast elkaar voorgesteld worden.

Het rapport dat hier voorligt, is het resultaat van de werkzaamheden van deze commissie.



## 1.2 Werkwijze van de commissie

De commissie bestond uit twee groepen:

1. een “kerngroep” die frequent samenkwam om alle facetten van het secundair onderwijs in de diepte te analyseren en van daaruit voorstellen te formuleren;
2. een bredere “reflectiegroep” die kritisch meedacht en reflecteerde over de analyses en denkpistes geformuleerd door de kerngroep.

De leden van de kerngroep en de reflectiegroep werden uitgenodigd op basis van hun deskundigheid en inhoudelijke inbreng. Zij konden vrijuit en in eigen naam spreken, zonder op te treden als vertegenwoordiger of spreekbuis van een bepaalde organisatie of geleding. Hun namen zijn te vinden in Bijlage F.

De kerngroep startte haar werkzaamheden in mei 2008 en vergaderde, met uitzondering van de vakantieperiodes, op tweewekelijkse basis. Er waren tweedaagse conclaven einde september 2008 en einde maart 2009. De reflectiegroep vergaderde 4 maal, steeds samen met de leden van de kerngroep. De vergaderkalender van de kerngroep en de reflectiegroep is eveneens te vinden in Bijlage F.

De kerngroep werkte niet in isolatie. Vanaf december 2008 werden door de kerngroep hoorzittingen gehouden met experts en vertegenwoordigers van verschillende belangrijke onderwijsactoren. Tijdens deze gesprekken werden mogelijke pistes afgetast en werd feedback gezocht over voorgestelde vernieuwingen. De lijst van de gecontacteerde personen is terug te vinden in Bijlage F.

In maart en april 2009 werden de voorstellen voor de vernieuwing en het rapport afgewerkt.

De werking van de kern- en de reflectiegroep werd ondersteund door de ambtenaren van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, zowel inhoudelijk als voor wat betreft de verslaggeving, het aanleveren van informatie en de logistieke ondersteuning. De eindredactie van het eindrapport werd toevertrouwd aan Wouter Van den Berghe van het Studie- en Adviesbureau Tilkon, tevens lid van de kerngroep. De kerngroep neemt de volle verantwoordelijkheid op voor het rapport.

## 1.3 Reikwijdte en beperkingen van de opdracht van de commissie

Het was niet de opdracht van de commissie om voor de vernieuwing van het secundair onderwijs gedetailleerde voorstellen uit te werken, laat staan al in een implementatieplan te voorzien, maar wél om de krijtlijnen te formuleren van een reeks samenhangende voorstellen. Daarom vindt men in dit rapport geen uitgewerkt voorstel van decreet of specifieke tekstfragmenten voor aanpassing van de bestaande regelgeving. Het gaat om een visienota.

Toch is de commissie op een aantal gebieden verder gegaan dan het bepalen van enkele algemene principes. Dit geldt in het bijzonder voor wat we de “architectuur” van het vernieuwd secundair onderwijs hebben genoemd: de indeling, grote inhoud en finaliteit van de studierichtingen. Hoofdstuk 3, dat de architectuur van het secundair onderwijs behandelt, is dus een kernstuk van onze voorstellen, maar moet ook in samenhang met de voorstellen in de andere hoofdstukken worden gelezen.

Gezien goed onderwijs staat of valt met de man of vrouw voor de klas, besteedden we een vol hoofdstuk aan de ontwikkelingskansen en mogelijke effecten van vernieuwingen voor de leraar (Hoofdstuk 4).

Een aantal thema's kreeg in dit rapport minder aandacht. Dit had enerzijds te maken met het feit dat er tijdens de werkzaamheden van de commissie ontwerpen van decreet in verband met deze thema's in bespreking waren met de geëigende organen op beleidsniveau. Het ging hier in het bijzonder over mogelijke evoluties in het buitengewoon secundair onderwijs (ontwerpdecreet leerzorg), over de implicaties van de Vlaamse kwalificatiestructuur, over de opstart van het hoger beroepsonderwijs en het "secundair na secundair" (Se-n-Se), en over de werking van organisaties zoals de pedagogische begeleidingsdiensten en de inspectie (ontwerpdecreet kwaliteit van onderwijs). Ook over de combinatie van deeltijds leren en werken, waarvan het decreet nog maar net in uitvoering was, heeft de commissie geen voorstellen geformuleerd. Anderzijds heeft de commissie zich ook niet expliciet gebogen over de centra voor leerlingenbegeleiding (clb's), noch over de rol van organen zoals de VLOR en de SERV.

#### 1.4 Structuur van dit rapport

Dit rapport werd verder als volgt gestructureerd:

- Dit eerste hoofdstuk beschrijft kort de opdracht van de commissie, de gevolgde werkwijze, de reikwijdte en beperkingen van de opdracht, en de structuur.
- In Hoofdstuk 2 schetsen we de krijtlijnen van de voorgestelde vernieuwingen. Als uitgangspunt nemen we de missie van het secundair onderwijs. Van daaruit geven we de doelstellingen aan waaraan de vernieuwing moet beantwoorden en identificeren de belangrijkste sterke punten die we moeten behouden, evenals de knelpunten die we met de vernieuwing willen wegwerken. Ook enkele cruciale keuzes die de commissie maakte, worden hier weergegeven. We staan stil bij enkele belangrijke doelstellingen van de vernieuwing: de leerling centraal stellen, zorgen voor een brede algemene vorming en een meer stimulerende didactische aanpak gebruiken.
- Hoofdstuk 3 bevat een voorstel voor een vernieuwde "architectuur" van het secundair onderwijs. We beschrijven in dit hoofdstuk de contouren van de structurelementen van het toekomstig secundair onderwijs. We geven aan hoe dit spoort met de algemene doelstellingen van de vernieuwing, hoe dankzij deze vernieuwde architectuur een aantal aandacht- en knelpunten kunnen worden weggewerkt en hoe de vele sterke punten van het Vlaams secundair onderwijs ook met deze vernieuwde architectuur kunnen worden behouden.
- In het vierde hoofdstuk focussen we op de leraar als kwaliteitsbepalende factor in het onderwijs. De commissie wijst op de sleutelrol van de leraren bij het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Leraren blijvend motiveren, het lerarenberoep attractief houden en professionalisering aanmoedigen zijn cruciale voorwaarden voor het realiseren van de gewenste onderwijsvernieuwing. We pleiten voor het behoud van de troeven van het le-

rarenberoep, geven aan waar die nog beter kunnen uitgespeeld worden, benadrukken het belang van professionele ontwikkelingskansen van leraren en staan stil bij de voorwaarden voor goed werkgeverschap en personeelsbeleid in scholen. We besteden ook aandacht aan een aantal implicaties van de voorgestelde veranderingen voor leraren en de lerarenopleidingen.

- Hoofdstuk 5 bespreekt enkele voorwaarden om te komen tot een volwaardige implementatie van de vernieuwing. We houden een pleidooi voor sterke scholen, met groot beleidsvoerend vermogen en voldoende autonomie. We gaan ook na hoe het secundair onderwijs, andere onderwijsniveaus en de arbeidsmarkt beter op elkaar moeten afgestemd worden. Een afsluitend aandachtspunt in dit hoofdstuk is de benadering van de specifieke problemen in grootstedelijke gebieden.
- In het korte hoofdstuk 6 geven we nog enkele reflecties over het implementatietraject voor de voorgestelde vernieuwing.

De commissie maakte doorheen haar werkjaar vele en diepgaande analyses van de organisatie en werking van het secundair onderwijs vandaag. Een synthese daarvan is samengebracht in de bijlagen aan dit rapport. Het is vanuit deze analyses dat de voorstellen in dit rapport werden geformuleerd. De informatie in de bijlagen werd als volgt ingedeeld:

- In Bijlage A schetsen we een beeld van het secundair onderwijs in Vlaanderen vandaag: onderwijsaanbod, scholen, leerlingen, leraren, ...
- Bijlage B somt een aantal belangrijke maatschappelijke evoluties op die rechtstreeks of onrechtstreeks ingrijpen op het onderwijs. We gaan ook in op de veranderende verwachtingen naar het onderwijs, welke beleidsmaatregelen werden genomen en welke belangrijke veranderingen nog mogen verwacht worden voor de komende jaren.
- Bijlage C bevat een overzicht van de vele sterke punten van het Vlaams secundair onderwijs vandaag.
- In Bijlage D sommen we een groot aantal aandachtspunten van het Vlaams secundair onderwijs op.
- Bijlage E bevat een samenvatting van de analyses met betrekking tot de specifieke problemen van het secundair onderwijs in de grote steden.
- Bijlage F bevat de namen van de leden van de kern- en reflectiegroep en van de personen die deelnamen aan de hoorzittingen, evenals de vergaderkalender.

## Enkele kerngegevens over het secundair onderwijs in Vlaanderen

### Leerlingen

Op 1 februari 2009 telden we in Vlaanderen **465.684 leerlingen** in het secundair onderwijs. Deze waren als volgt verdeeld:

- 137.013 leerlingen in de eerste graad van het gewoon onderwijs (29,4%)
- 117.239 leerlingen in het aso – algemeen secundair onderwijs (25,2%)
- 93.199 leerlingen in het tso – technisch secundair onderwijs (20,0%)
- 81.093 leerlingen in het bso – beroepssecundair onderwijs (17,4%)
- 18.160 leerlingen in het buso – buitengewoon secundair onderwijs (3,9%)
- 6.833 leerlingen in het dbso – deeltijds beroepssecundair onderwijs (1,5%)
- 6.208 leerlingen in het kso – kunstsecundair onderwijs (1,3%)
- 4.084 leerlingen in de leertijd (0,9%)
- 1.855 leerlingen in onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (0,4%).

### Scholen

In het schooljaar 2008-2009 waren er **1.068 scholen** voor secundair onderwijs, waarvan 957 in het gewoon onderwijs en 111 in het buitengewoon onderwijs. Dit aantal verschilt van het aantal pedagogische entiteiten of schoolcomplexen omdat, enerzijds, veel scholen administratief zijn opgesplitst in verschillende onderwijsinstellingen, en, anderzijds, sommige scholen meer dan één vestigingsplaats hebben.

### Schoolteams

Op 15 januari 2009 waren er in de Vlaamse secundaire scholen **66.046 leraren** (59.186 in voltijdse equivalenten), gewoon en buitengewoon secundair onderwijs samen. Het aantal directieleden en andere personeelsleden bedroeg samen 11.156 (10.230 in voltijdse equivalenten). Samen maakt dit **77.202 leden van schoolteams** in het secundair onderwijs die door de Vlaamse overheid worden betaald (69.416 voltijdse equivalenten).

### Middelen

In 2008 bedroeg het Vlaamse overheidsbudget voor het onderwijs 9,243 miljard euro (dit is 38,8% van de hele Vlaamse begroting). Daarvan ging **3,689 miljard euro** naar het secundair onderwijs. Dat is afgerond 40% van de onderwijsbegroting. Het bedrag per leerling bedroeg 7.572 euro in het gewoon secundair onderwijs en 16.658 euro in het buitengewoon secundair onderwijs.

*Meer gedetailleerde gegevens en een beschrijving van de kenmerken van het secundair onderwijs zijn te vinden in Bijlage A.*

## 2 Krijtlijnen voor de vernieuwing

**“Kinderen zijn geen vazen om te vullen, maar vuren om aan te steken” (Rabelais)**

*Bij de ontwikkeling van onze voorstellen zijn we vertrokken van een aantal belangrijke uitgangspunten. Deze onderliggende principes komen eerst aan bod in dit hoofdstuk. Ons startpunt is de missie en de finaliteit van het secundair onderwijs. Van daaruit formuleren we een aantal overkoepelende doelstellingen waaraan de vernieuwing van het secundair onderwijs zou moeten beantwoorden. Vervolgens behandelen we in dit hoofdstuk drie principes die als een rode draad doorheen de vernieuwing zouden moeten lopen: het centraal stellen van de leerling, een degelijke algemene vorming voor iedereen en de voorwaarden voor het creëren van een stimulerende didactische aanpak.*

### 2.1 Wat beogen we met de vernieuwing van het secundair onderwijs?

#### 2.1.1 De missie en de doelstellingen van het secundair onderwijs

De commissie stelt de volgende missie voor het secundair onderwijs voorop:

**Het Vlaams secundair onderwijs heeft een dubbele doelstelling:**

- Jongeren begeleiden in de evenwichtige ontwikkeling van hun persoonlijkheid, door hen waarden bij te brengen en inzichten, vaardigheden en attitudes te laten verwerven die hen in staat stellen om op een verantwoordelijke, kritische, autonome en creatieve wijze te participeren aan de samenleving.
- Jongeren specifieke kennis, vaardigheden en attitudes laten verwerven die hen in staat stellen om succesvol door te stromen naar het hoger onderwijs en/of met een relevante beroepskwalificatie de arbeidsmarkt te betreden.

**De kernopdracht van elke Vlaamse secundaire school is om bij alle jongeren die er school lopen, wat ook hun situatie en achtergrond is, de talenten maximaal te ontwikkelen om zo de bovenstaande doelstellingen te realiseren.**

Het secundair onderwijs is dus veel meer dan een “opleidingsmechanisme”. Het is een omvattend systeem dat een evenwicht biedt tussen het zinvolle – de vorming van evenwichtige en rijke persoonlijkheden – en het nuttige – leerlingen economisch relevante competenties meegeven en sociale vaardigheden bijbrengen. Beide doelstellingen, de persoonsvorming en de voorbereiding op doorstroming naar arbeidsmarkt of hoger onderwijs, zijn gelijkwaardig. Ze zijn ook complementair en moeten dat volgens ons ook blijven. Deze doelstellingen zijn bovendien niet los te zien van elkaar. Het uitbouwen van een professionele loopbaan op basis van de eigen talenten maakt immers verdere persoonlijke ontwikkeling mogelijk, terwijl het bijbrengen van waarden en het verwerven van sociale vaardigheden de kansen op de arbeidsmarkt en in het hoger onderwijs verhogen.

### 2.1.2 Algemene doelen voor de vernieuwing

Het algemeen uitgangspunt en hoofddoel van elke vernieuwing van het secundair onderwijs moet zijn om daardoor de missie van het secundair onderwijs nog beter te realiseren.

Beter realiseren van de missie en de finaliteit van het secundair onderwijs betekent concreet dat:

- alle leerlingen in het secundair onderwijs een brede algemene vorming verwerven die hen toelaat als volwaardig mens en met voldoende zelfredzaamheid te participeren in de samenleving
- leerlingen die doorstromen naar het hoger onderwijs daar goed worden op voorbereid
- leerlingen die vanuit het secundair onderwijs de arbeidsmarkt betreden, beschikken over een of meer relevante beroepskwalificaties.

Daarnaast zetten we voor de vernieuwing nog drie andere algemene doelen voorop: de vernieuwing moet:

- ertoe bijdragen dat de schoolteams in onze scholen beter in staat zullen zijn om alle jongeren kwaliteitsvol en kansrijk onderwijs te verstrekken
- de sterke punten van het secundair onderwijs behouden en waar mogelijk nog versterken
- toelaten verbeterpunten van ons secundair onderwijs te identificeren zodat er effectief aan gewerkt kan worden.

De vernieuwing moet bovendien een gezonde ambitie koppelen aan een haalbaar en realistisch implementatietraject.

### 2.1.3 Uitgangspunten en keuzes

Bij de voorstellen die verder in dit rapport worden besproken hebben we ons laten leiden door een aantal uitgangspunten. De belangrijkste daarvan zijn de volgende:

1. Kwaliteit staat voorop. We menen dat het secundair onderwijs hoge eisen moet stellen aan elke leerling, rekening houdend met zijn of haar aanleg en mogelijkheden. De lat moet hoog liggen.
2. Elke leerling heeft recht op kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs. Primair uitgangspunt bij al onze voorstellen is dat deze rechtstreeks of onrechtstreeks de leerling ten goede moeten komen. Leerlingen met taalachterstand, met leerproblemen of een beperkt leerpotentieel moeten speciale aandacht krijgen; sterkere leerlingen moeten positief worden uitgedaagd op hun niveau. Sociale afkomst mag niet de oorzaak zijn van zwakkere onderwijsprestaties of verkeerde studiekeuzes, zoals nu vaak het geval is. *[We komen hier verder in dit hoofdstuk op terug].*
3. We vinden het uitermate belangrijk dat alle leerlingen een brede algemene vorming krijgen, ook in de studierichtingen die toeleiden naar de arbeidsmarkt. Taalontwikkeling, zowel in het Nederlands als in vreemde talen, moet een centraal onderdeel van de algemene

vorming blijven. Dat geldt ook voor wiskunde en wetenschappen. *[De algemene vorming komt verder in dit hoofdstuk en in Hoofdstuk 3 aan bod].*

4. Leerinhouden en pedagogisch-didactische werkvormen dienen volgens ons verder te evolueren in de richting van meer activerend onderwijs en competentiegericht leren, alhoewel dit zeker niet de exclusieve benadering mag zijn. Projectmatig en vakdoorbrekend werken moet meer aan bod komen. We vinden dat werkpleklernen (o.a. stages) een plaats moeten krijgen in de opleiding van alle leerlingen. *[Op deze pedagogisch-didactische ontwikkelingen komen we verder in dit hoofdstuk terug].*
5. De gefaseerde structuur in het secundair onderwijs, met zijn 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad, laten we ongewijzigd. Maar we menen dat de indeling in onderwijsvormen (aso, bso, kso, tso) niet meer aangepast is aan de noden van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Bovendien versterkt deze indeling de sociale segregatie. We stellen voor om de onderwijsvormen te vervangen door een meer flexibele indeling op basis van brede belangstellingsgebieden<sup>1</sup>, met een finaliteit in doorstroom- en kwalificatierichtingen, die consistent zijn met de Vlaamse kwalificatiestructuur. In bepaalde gevallen moeten meer flexibele trajecten mogelijk worden. *[Hoofdstuk 3 gaat in meer detail in op ons voorstel van gewijzigde structuur].*
6. De keuzebekwaamheid van de leerlingen moet toenemen. Leerlingen moeten meer actor kunnen worden van hun studiekeuze, en kansen krijgen om te ontdekken waar ze goed in zijn, vooraleer ze moeilijk omkeerbare keuzes maken. In onze voorstellen maken leerlingen reeds in de eerste graad – en in zekere mate ook op het einde van het basisonderwijs – kennis met verschillende belangstellingsgebieden voor ze bepaalde studiekeuzes moeten maken. We voorzien ook veel meer echte keuzeactiviteiten voor leerlingen vanaf de eerste graad. Door de ontwikkeling van de keuzebekwaamheid hopen we het aantal verkeerde studiekeuzes terug te dringen en, daarmee samenhangend, het zittenblijven en het watervalstelsel. *[Dit komt aan bod in Hoofdstuk 3].*
7. We houden beter rekening met de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie. In de eerste graad zetten we in op meer differentiatie en mediëring: dit laat remediëring toe voor leerlingen met leerachterstand en verdieping van de leerstof voor sterkere leerlingen. We menen dat remediëring in bepaalde gevallen zelfs verplicht zou moeten zijn voor de betrokken leerling (ook reeds in het basisonderwijs) om te grote leerachterstanden te vermijden. Ook dit zou moeten leiden tot een vermindering van het zittenblijven en het watervalstelsel. In de tweede en derde graad vangen we de heterogeniteit ook deels op door te werken met verschillende beheersingsniveaus. *[Dit wordt uitgewerkt in Hoofdstuk 3].*
8. De overgangen tussen het basis- en het secundair onderwijs, en tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt, moeten vlotter verlopen. De verschillende onderwijsniveaus en de intrede op de arbeidsmarkt moeten beter op elkaar afgestemd worden. *[Dit komt aan bod in hoofdstukken 3 en 5].*

---

<sup>1</sup> Het begrip “belangstellingsgebied” en de relatie met studierichtingen wordt toegelicht in Hoofdstuk 3.

9. We willen met deze onderwijsvernieuwing het lerarenberoep attractief houden en leraren nog meer kansen bieden. Deskundige en sterk gemotiveerde leraren zijn een garantie op kwaliteitsvol onderwijs. Leraren moeten doorheen hun loopbaan meer mogelijkheden krijgen tot ontplooiing en groei. We menen ook dat scholen hun werkgeverschap en HR-beleid op een professionele manier moeten invullen en voor leraren een stimulerende werkomgeving moeten creëren. *[Hoofdstuk 4 gaat dieper in op de rol van de leraar als kwaliteitsbepalende factor]*.
10. Een belangrijke voorwaarde opdat de onderwijsvernieuwing zou slagen is dat ze gedragen wordt door sterke scholen en lerarenteams. We pleiten voor een versterking van de autonomie en het beleidsvoerend vermogen van scholen. Onze scholen genieten van een hoog maatschappelijk aanzien. We hebben er vertrouwen in dat sterke scholen in staat zullen zijn om de voorgestelde vernieuwingen op een kwaliteitsvolle wijze te implementeren, als ze daarvoor de nodige ruimte en ondersteuning krijgen.

#### 2.1.4 Behouden en versterken van onze sterke punten

Het spreekt vanzelf dat we de sterke punten van ons secundair onderwijs moeten koesteren. Als commissie vinden we het bijzonder belangrijk dat de vernieuwing de sterke punten zal behouden en waar mogelijk zelfs nog versterken.

Bijlage C van dit rapport bevat een korte beschrijving van een dertigtal sterke punten van het Vlaams secundair onderwijs. De belangrijkste elementen die we hieruit destilleren en die volgens ons zeker moeten behouden blijven – of zelfs versterkt worden – zijn:

1. De hoge scolarisatiegraad. Er is een leerplicht tot 18 jaar en finaal halen zowat 85% van onze jongeren een diploma of getuigschrift secundair onderwijs<sup>2</sup>. Dit is een topprestatie in een internationale context. Dit willen we niet alleen zo houden: we gaan mee in de – bijzonder ambitieuze – doelstelling vanuit Vlaanderen In Actie (Pact 2020) en Accent op Talent om ondanks deze behoorlijke score de ongekwalificeerde uitstroom te halveren tegen 2020.
2. De sterke resultaten van onze leerlingen. Uit internationale vergelijkingen blijkt dat de kennisverwerving van onze jongeren uitstekend is. De PISA-resultaten geven onder andere aan dat onze 15-jarigen tot de Europese top behoren inzake wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid (voor wiskunde zelfs tot de wereldtop). Ook het talenonderwijs is van een hoog niveau. We willen dat Vlaanderen in de toekomst deze topositie behoudt.
3. De zorg en begeleiding voor leerlingen met moeilijkheden. De voorbije jaren zijn aanzienlijke inspanningen gedaan (ook in het basisonderwijs) voor de uitbouw van de leerlingenbegeleiding en de versterking van de zorg voor leerlingen met leer- of andere problemen. Deze zorgaandacht moet behouden blijven en waar nodig nog versterkt worden.

---

<sup>2</sup> Het percentage ongekwalificeerde uitstroom varieert van 10% tot 15% naar gelang van de gehanteerde definitie. Wie het getuigschrift 3<sup>de</sup> graad bso haalt, of een kwalificatie binnen de leertijd of het dbso is gekwalificeerd, maar haalt geen diploma SO.



4. Een evenwichtige en brede vorming. Het secundair onderwijs in Vlaanderen biedt een evenwicht tussen algemene vakken en specialisatievakken. Het onderwijssysteem is bovendien niet enkel een “opleidingsmechanisme”, maar draagt ook bij tot een degelijke persoonlijkheidsvorming. Het resultaat is een relatief brede inzetbaarheid en vele kansen op doorstroming in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt. We geloven dat dit evenwicht tussen specialisatie en algemene vakken, en tussen “opleiding” en “vorming” van jongeren, ook in de toekomst moet behouden blijven.
5. Het evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie. In Vlaanderen is een goed evenwicht gevonden tussen de sturende en controlerende rol van de overheid en de lokale autonomie van scholen. De pedagogische vrijheid van scholen heeft bijgedragen tot een hoog gemiddeld kwaliteitsniveau. Scholen mogen zelf diploma’s uitreiken en er is geen nationaal examen op het einde van het secundair onderwijs – een vrij uniek fenomeen in Europa. We willen dit zo houden.
6. De grote inzet van de schoolteams. Alle waarnemers zijn het erover eens dat de overgrote meerderheid van de leraren, directieleden en andere medewerkers van schoolteams, zich gedreven inzetten voor hun school en de leerlingen. Velen zijn ook na de schooluren bereikbaar voor ouders en leerlingen. We moeten er alles aan doen opdat onze schoolteams deze gedrevenheid zouden behouden en opdat het onderwijs als werkomgeving attractief zou blijven voor leraren en directies.
7. De ruime personeelsomkadering. Zowel in vergelijking met andere onderwijsniveaus als in internationale context is de leraar/leerling-ratio in het Vlaams secundair onderwijs hoog (er is ongeveer 1 leraar per 8 leerlingen<sup>3</sup>, buitengewoon secundair onderwijs inbegrepen). Ook de salarisniveaus zijn behoorlijk. We pleiten voor het behoud hiervan in de toekomst.

### 2.1.5 Werken aan verbeterpunten

Naast de vele sterkten kent het Vlaams secundair onderwijs ook een groot aantal punten die voor verbetering vatbaar zijn. Het spreekt voor zich dat we er met de vernieuwingsvoorstellen in moeten slagen om een groot aantal van deze zwakkere punten – sommige zijn echte knelpunten – weg te werken of op zijn minst af te zwakken. In Bijlage D van dit rapport hebben we op basis van onze analyse een zestigtal mogelijke verbeterpunten geïdentificeerd. De belangrijkste daarvan hebben we hieronder opgesomd, samen met de wenselijke richting tot verandering:

1. De kloof tussen de prestaties van leerlingen is zeer groot. Uit de PISA-onderzoeken blijkt dat er bijna nergens in Europa zulke grote verschillen zijn tussen de prestaties van de sterkst en de zwakst presterende leerlingen. Het moet onze ambitie zijn om deze kloof te verkleinen en het niveau van de best presterende leerlingen op peil te houden of te verbeteren. Landen zoals Finland en Canada tonen dat dit kan, ook met meer heterogene school- en klaspopulaties.

---

<sup>3</sup> De leerling/leraar-ratio mag niet verward worden met de gemiddelde klasgrootte. Klassen in het secundair onderwijs tellen uiteraard gemiddeld meer dan 8 leerlingen.

2. Veel van onze leerlingen zijn schoolmoe. Dit fenomeen doet zich voor in alle soorten scholen en in alle onderwijsvormen. Het draagt bij tot het watervaleffect. De schoolse omgeving staat soms ver van de leefwereld en interessegebieden van jongeren. We benaderen onze leerlingen nog te veel met methoden uit de vorige eeuw. Zelfs onze sterkste leerlingen zijn vaak niet erg gemotiveerd op school. Leerlingen zijn soms schoolmoe maar daarom niet leermoe. Daarom pleiten we voor een onderwijsaanpak die jongeren meer uitdaagt en die er voor zorgt dat meer leerlingen de hen geboden kansen ook ten volle benutten.
3. De schoolse vertraging is nog steeds aanzienlijk. Ze is reeds aanwezig in het basisonderwijs en neemt verder toe in het secundair onderwijs, in het bijzonder bij jongeren in het tso, kso en vooral het bso. De schoolse vertraging is vaak ook gecorreleerd met de ongekwalificeerde uitstroom. Het is nodig én mogelijk om de schoolse vertraging te verminderen, zonder dat het gemiddeld onderwijsniveau daalt. We denken daarbij aan middelen zoals meer gerichte studiekeuzes van jongeren, binnenklasdifferentiatie en gerichte vroegtijdige remediëringsactiviteiten. Dit moet ook de schoolmoeheid tegengaan.
4. Er zijn veel te veel verschillende studierichtingen, in het bijzonder in de 2<sup>de</sup> en zelfs de 3<sup>de</sup> graad. Ook in de 1<sup>ste</sup> graad zijn er veel basisopties en beroepenvelden. Leerlingen worden daardoor te snel vastgezet in een bepaald traject. Bovendien blijken er zwakke banden te zijn tussen sommige studierichtingen en de latere doorstroom in het hoger onderwijs en/of de intrede op de arbeidsmarkt. Een meer transparante onderwijsstructuur met een doordachte inperking van het aantal studierichtingen (ook in het aso) moet leiden tot bredere kansen en een betere voorbereiding van jongeren op hun verder onderwijs- of loopbaantraject.
5. Ons onderwijssysteem reproduceert de sociale ongelijkheid. De plaats waar je wieg staat bepaalt vandaag voor een deel waar je terechtkomt in de samenleving. Op de arbeidsmarkt zou de plaats van je wieg niet langer een rol mogen spelen: talent moet daar het onderscheidend criterium zijn. Tussen geboorte en arbeidsmarktintrede zit onderwijs: daar moet m.a.w. de strijd tegen sociale ongelijkheid worden gestreden en gewonnen. Het onderwijs moet voor iedereen mogelijkheden bieden om de sociale ladder op te klimmen. Dit nobele doel komt niet dichterbij door onze dubbelzinnige eerste graad (op papier “breed” maar in de praktijk reeds sterk oriënterend), een studiekeuze van leerlingen en ouders op zwakke basis (vaak gestoeld op voorkeuren voor scholen, eerder dan op talenten van leerlingen, en op de sociale connotatie van de onderwijsvormen). Een bredere eerste graad, degelijke studiekeuzebegeleiding en een afschaffing van de bestaande onderwijsvormen zouden op dit punt soelaas moeten kunnen brengen.
6. Het secundair onderwijs bereidt ongelijkmatig voor op het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Hoewel zowat 70% van de jongeren uit het secundair onderwijs doorstroomt naar het hoger onderwijs, haalt minder dan twee derden daarvan een diploma hoger onderwijs, vaak dan nog na bijkomende studievertraging. Ook veel leerlingen die rechtstreeks instromen op de arbeidsmarkt beschikken vaak niet over de competenties en kwalificaties die de arbeidsmarkt nodig heeft, vaak omdat ze in studierichtingen zitten waar de arbeidsmarkt niet om vraagt (en omgekeerd: voor veel studierichtingen met interessante

loopbaanperspectieven is er weinig interesse bij jongeren; dit geldt in het bijzonder voor studierichtingen met daarin een stevige portie techniek). Voor beide situaties pleiten we niet voor een slaafs afstemmen op specifieke verdere onderwijs- of loopbaantrajecten, maar wel voor een brede vorming én meer overleg met het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt over de competenties waarover uitstromende leerlingen moeten beschikken.

7. Uiteraard blijft de beheersing van de domeinspecifieke kennis van belang. Maar daarin blijkt ons onderwijs sterk gericht op kennisoverdracht, maar zwakker bij het ontwikkelen van creativiteit, toepassing van kennis, ondernemingszin en communicatieve vaardigheden. Deze vaardigheden en attitudes worden steeds belangrijker in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Hoewel er op dit gebied de laatste jaren verandering te merken is, blijft dit een belangrijk aandachtspunt voor de toekomst.
8. Veel scholen zouden hun beleidsvoerend vermogen nog moeten versterken. De omgeving waarin onze scholen opereren, verandert snel. De maatschappij formuleert ook steeds meer verwachtingen naar het onderwijs. Maar onze scholen missen vaak de bestuurskracht, het innoverend vermogen, de middelen, een middenkader en expertise om al deze uitdagingen te kunnen beantwoorden en om zo vorm te kunnen geven aan belangrijke ontwikkelingen zoals een toekomstgericht schoolbeleid, modern werkgeverschap en sociale dialoog, een stimulerende organisatiecultuur en werksfeer, integrale kwaliteitszorg en gedragen onderwijsvernieuwingen. Het lijkt ons essentieel dat er op dit gebied vooruitgang wordt geboekt.

## 2.2 De leerling centraal

### 2.2.1 Kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs aanbieden aan elke leerling

Mensen verschillen, in hun talenten en in hun sociale, economische en culturele achtergrond. Voor ons is “kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs” dat we van het verschil tussen mensen het beste maken, voor iedereen persoonlijk en voor de samenleving. Deze ambitie wordt nu vaak gedwarsboord door ongelijkheden die voortkomen uit de sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond van kinderen. Met name het secundair onderwijs blijkt bij te dragen tot het reproduceren van sociale ongelijkheid. Sociale afkomst, studiekeuze en zelfs schoolprestaties hangen er zeer sterk samen. Het beruchte watervalstelsel en de onderwaardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs, zorgen ervoor dat er heel wat talenten niet optimaal gebruikt worden.

Kansrijk en kwaliteitsvol secundair onderwijs bieden aan elke leerling, betekent ieder meisje en iedere jongen op de juiste plek brengen, op basis van hun aanleg en interesses. Daarvoor hebben we een sterk en tegelijk flexibel onderwijssysteem nodig, dat zo weinig mogelijk sociale ongelijkheid bestendigt of creëert.

Kansrijk onderwijs bieden wil niet zeggen dat alle leerlingen een eenvormig onderwijstraject moeten volgen. We menen dat een vernieuwd systeem voldoende gedifferentieerd moet zijn zodat leerlingen met verschillende aanleg en interesse volop aan hun trekken kunnen komen. Alleen mag die differentiatie er niet toe leiden dat de socio-economische situatie de facto bepalend is

voor studierichting- en schoolkeuze. Wat we willen is dat we iedere jongen, ieder meisje zo ver mogelijk brengen in zijn of haar ontwikkeling.

Om dit te realiseren is het nodig om zo vroeg mogelijk een beeld te krijgen van de talenten en het ontwikkelingspotentieel van leerlingen. Dit impliceert dat de detectie van talenten een cruciaal onderdeel moet zijn van de eerste graad in het secundair onderwijs – en eigenlijk ook al in de derde graad van het basisonderwijs. Talenten detecteren, kan enkel maar als leerlingen de kans gehad hebben om te ontdekken op welke gebieden hun talenten en interesses liggen. Leerlingen moeten daarom in de eerste graad geconfronteerd worden met een breed gamma aan leeractiviteiten en leerinhouden die via een stimulerende didactische aanpak worden aangeboden.

Daarbij moeten we rekening houden met de vaststelling dat leerlingen die in het secundair onderwijs instromen, geen onbeschreven blad meer zijn. Hun sociale achtergrond heeft reeds (ten dele) hun onderwijstraject en de ontwikkeling van hun talenten meebepaald. Daarom moeten we speciaal oog hebben voor leerlingen uit sociaal-culturele zwakkere milieus en ervoor zorgen dat ze in het secundair onderwijs voldoende kansen krijgen om hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen.

Opdat jongeren met een verschillend profiel hun talenten maximaal zouden kunnen ontwikkelen moeten er nadien ook reële en gedifferentieerde keuzemogelijkheden bestaan. Er moet dus een voldoende toegankelijk en breed aanbod zijn aan studierichtingen, opties en keuzevakken. “Breed” slaat daarbij niet enkel op de verscheidenheid aan vakken en leermogelijkheden, maar ook op de diepgang en de gebruikte werk- en leervormen. Op de structurele implicaties van dit alles gaan we in het volgende hoofdstuk dieper in.

We pleiten dus voor brede kansen tot zelfontplooiing en competentieontwikkeling van elke leerling. Elke leerling, hoe zijn of haar talentenprofiel er ook uitziet, moet uitgedaagd kunnen worden om het beste van zichzelf te geven. En de voorwaarden moeten aanwezig zijn waardoor leerlingen dat ook effectief doen en vanuit hun talenten zichzelf zo ver mogelijk ontwikkelen. Het blijft volgens ons dus absoluut noodzakelijk om “de lat hoog te leggen”: de Vlaamse samenleving mag en moet hoge verwachtingen koesteren naar de onderwijsprestaties van de leerlingen. Dat is zowel in het belang van de leerlingen zelf als van heel onze samenleving.

Zoals eerder aangegeven gaan we in dit rapport niet dieper in op de specifieke problematiek van het buitengewoon onderwijs en van de vorming van leerlingen met een beperking. Het ontwerpdecreet “leerzorg” zal gedurende deze regeerperiode niet meer gestemd worden in het Vlaams Parlement. Het dossier stelt terecht de vraag naar de plaats van mensen met een beperking in de samenleving en het onderwijsproces. Ons lijkt het essentieel dat het Vlaams onderwijs ook aan jongeren met een beperking kansrijk en kwaliteitsvol onderwijs kan bieden en dat het onderwijs moet helpen om de integratie van deze jongeren in de samenleving te bevorderen. Snelle detectie van talenten en ontwikkelingspotentieel van kinderen met een beperking is hier uitermate cruciaal. Leerlingen met bepaalde beperkingen moeten ook in het gewoon secundair onderwijs kunnen opgevangen worden, op voorwaarde dat de scholen daartoe over voldoende draagkracht en expertise beschikken.

### 2.2.2 De keuzebekwaamheid van leerlingen ontwikkelen

Leerlingen moeten bij hun talentontwikkeling geleidelijk meer eigen verantwoordelijkheid krijgen, maar we mogen hen uiteraard niet aan hun lot overlaten. Een centrale zorg die we hebben bij het

uittekenen van de vernieuwingen is de versterking van de keuzebekwaamheid van leerlingen. Studiekeuzebegeleiding met voldoende aandacht voor zelfconceptverheldering, horizonverruiming en inzicht in het onderwijsaanbod zijn essentieel als we fenomenen als zittenblijven en het watervalstelsel willen terugdringen, de slaagkansen in het hoger onderwijs willen verhogen en ervoor zorgen dat leerlingen met relevante competenties de arbeidsmarkt betreden.

Om dit te realiseren is het noodzakelijk om te werken op verschillende fronten tegelijk:

- Zoals we reeds stelden moeten talenten van leerlingen tijdig gedetecteerd worden zodat ze zich meer bewust worden van hun eigen talenten en van daaruit (in het begin vaak nog samen met hun ouders) meer bewuste keuzes maken. Dit is een belangrijke functie van het basisonderwijs en de eerste graad.
- Leerlingen moeten ook reële keuzemogelijkheden hebben vanaf de tweede graad. Dit impliceert een transparant en voldoende aanbod van studierichtingen, opties en keuzevakken<sup>4</sup>. Voor sommige leerlingen dienen we ook in andere en meer flexibele leerwegen te voorzien om hen zo toe te laten onderwijs- en professionele kwalificaties te behalen.
- Leerlingen moeten inzicht kunnen verwerven in de moeilijkheidsgraad, de kwalificatiemogelijkheden en toekomstperspectieven die verbonden zijn aan hun keuzes. Daarom benadrukken we het belang van gepaste studiekeuzebegeleiding. De school en het CLB moeten daarbij een hecht partnerschap vormen. Dat geldt overigens ook voor het zorgbeleid.
- We koppelen studiekeuzebegeleiding ook aan het inbouwen van deels verplichte remediëring bij leerlingen die leerachterstand hebben opgelopen zodat ze geen (verdere) schoolse vertraging oplopen en/of gedwongen worden een voor hen geschikte studierichting te verlaten. Via overgangs- en bijspijkertrajecten moet het ook mogelijk worden ontbrekende competenties te verwerven om succesvol en zonder (grote) schoolse vertraging van studierichting te kunnen veranderen.

Het is volgens ons verder belangrijk om leerlingen (en hun ouders) niet enkel te adviseren naar aanleiding van scharniermomenten in het secundair onderwijs, maar hun keuzebekwaamheid te ontwikkelen doorheen heel hun studieloopbaan. Studiekeuzebegeleiding moet reeds aanvangen in het basisonderwijs en zal voor veel leerlingen doorlopen tot in het hoger onderwijs.

Een belangrijke vaststelling is dat de leeftijd waarop jongeren in staat zijn bepaalde keuzes te maken voor elk van hen verschilt. Idealiter zou een onderwijsstelsel noch jongeren te vroeg mogen verplichten om keuzes te maken (die mogelijk onomkeerbaar zijn en hen te vroeg vastzetten), noch jongeren hun studiekeuzes langer dan noodzakelijk doen uitstellen (wat demotiverend werkt en de onderwijsprestaties doet dalen). Maar het is uiteraard onmogelijk om een onderwijsstelsel te creëren dat op maat gesneden is van elke leerling. In onze structuurvoorstellen van volgend hoofdstuk hebben we getracht hier een evenwichtig voorstel uit te werken dat met al deze overwegingen rekening houdt.

---

<sup>4</sup> Deze begrippen krijgen in onze voorstel een wat andere betekenis dan nu het geval is. Dit wordt toegeelicht in het volgende hoofdstuk.

### 2.2.3 De leerlingenbegeleiding en -zorg verder uitbouwen

Onze Vlaamse scholen hebben de laatste jaren via interne leerlingenbegeleiding steeds meer aandacht besteed aan de toenemende socio-emotionele zorgproblematiek van leerlingen. Clb's hebben dan weer meer oog gehad voor de toenemende diversiteit inzake leerproblemen.

Deze evolutie is nog niet ten einde. Alle indicaties wijzen erop dat de behoefte aan zorg en leerlingenbegeleiding in de toekomst nog zal toenemen. De diversificatie en heterogeniteit van de leerlingenpopulatie zal naar alle waarschijnlijkheid verder toenemen vanuit verschillende perspectieven: sociaal-culturele achtergrond, verwachtingspatronen en ambities, aanvangsniveau, taalbeheersing, familiale situatie, ... Van daaruit zal ook het scala aan zorgnoden toenemen. Dit vergt een flexibele onderwijsstructuur en mogelijkheden tot differentiëring binnen vakken en studierichtingen.

Deels denken we dit te kunnen opvangen met een vernieuwde architectuur die we in het volgend hoofdstuk bespreken. Maar dat zal wellicht niet volstaan. Versterking van de leerzorg- en begeleidingsmechanismen in scholen in partnerschap met de clb's zal zich ook opdringen. Leerlingenbegeleiding en -zorg mogen trouwens niet enkel gezien worden als een taak van specialisten, maar zijn eerst en vooral een verantwoordelijkheid van de leraar in de eerste lijn. De opdrachten en verantwoordelijkheden van school en clb's inzake zorgbeleid moeten verduidelijkt worden. In hoofde van de leerling moet er eenheid van handelen zijn, zonder uitstel.

Omgaan met de zorgbehoeften van leerlingen is een taak die scholen niet alleen aankunnen. We pleiten hier voor een meer structurele samenwerking met de jeugd- en welzijnssector. We geloven ook dat de vele initiatieven rond tutoring en peterschap, waarbij leerlingen hulp en advies krijgen van oudere leerlingen of studenten hoger onderwijs, verdere aanmoediging verdienen.

### 2.2.4 Het onderscheidingsvermogen van leerlingen ontwikkelen

Vooraf op gebied van internet en communicatie zijn de laatste jaren de ontwikkelingen razendsnel verlopen. Veel producten en diensten die nu gemeengoed zijn bestonden zelfs nog niet of nauwelijks in het jaar 2000: Wikipedia, Facebook, Google, Blackberry, Ipod, Blogs, ... De beeldcultuur en het gebruik van internet zijn alomtegenwoordig bij jongeren. Door het internet is ook de toegankelijkheid van informatie enorm toegenomen – maar tegelijkertijd is er veel minder controle op kwaliteit en relevantie.

Dit biedt opportuniteiten voor scholen. Ze kunnen gebruik maken van een medium waarmee leerlingen vertrouwd zijn en zo inspelen op de manier waarop jongeren reeds met informatie omgaan. Het didactisch gebruik van internet kan jongeren motiveren en de school dichter bij de leefwereld van de jongeren brengen.

Maar belangrijker nog is dat de school jongeren leert omgaan met de vluchtigheid en onnauwkeurigheid van de informatie die op het internet te vinden is. Het lijkt ons cruciaal dat ons secundair onderwijs erin slaagt om het onderscheidingsvermogen van leerlingen te ontwikkelen. Dit is een belangrijke kerncompetentie voor de toekomst. Scholen moeten ook een tegengewicht kunnen vormen voor de oppervlakkige aspecten van de internetcultuur en zich te midden van de

informatie-explosie duidelijk positioneren als gids en verstrekker van betrouwbare en zinvolle informatie.

### 2.2.5 De rechten van leerlingen erkennen

Leerlingen hebben niet enkel plichten in het onderwijs, ze hebben ook rechten. Het meest fundamentele recht – en een centraal uitgangspunt voor onze vernieuwingsvoorstellen – is het recht op onderwijs van hoge kwaliteit. Leerlingen en hun ouders moeten de garantie kunnen hebben dat leerlingen, waar ze ook school lopen en welke studierichting ze ook volgen, steeds kansen krijgen op kwaliteitsvol onderwijs. Dit legt een zware verantwoordelijkheid bij de kwaliteitszorg van de scholen en de kwaliteitscontrole door de overheid.

Daarnaast hebben we enkele specifieke bekommernissen. Leerlingen en hun ouders hebben ook recht op correcte informatie over de studierichtingen, onder meer over de mogelijkheden die ze bieden om door te stromen naar het hoger onderwijs of succesvol de arbeidsmarkt te betreden.

Leerlingen moeten ook de kans krijgen op inspraak in de school, wat kan bijdragen tot de ontwikkeling van hun burgerzin, verantwoordelijkheidszin en sociale vaardigheden. Scholen zouden alszins een participatieve cultuur op klasniveau moeten bevorderen. Gesprekken met vertegenwoordigers van leerlingen leren dat zij vooral geïnteresseerd zijn in inspraak op het niveau van de reële klaspraktijk: hoe ziet het examenrooster eruit, kunnen leerlingen hun zeg doen over het thema en de bestemming van een daguitstap, krijgen ze een rol in de organisatie van een viering of een of andere feestelijke gebeurtenis, zijn fricties tussen de leerlingengroep en leraren bespreekbaar, enz. Leerlingen zouden ook feedback moeten kunnen geven over het lesgeven, zodat leraren de kwaliteit van hun lessen kunnen verbeteren.

***“De school mag geen voorbereiding zijn op het leven van later, ze moet het leven zelf zijn”  
(John Dewey)***

## 2.3 Een degelijke algemene vorming voor alle leerlingen

### 2.3.1 Het begrip algemene vorming

Het lijkt ons bijzonder belangrijk dat de vernieuwing van het secundair onderwijs gekoppeld wordt aan een diepgaande reflectie over de algemene vorming die jongeren moeten verwerven in het secundair onderwijs.

Over de term “algemene vorming” bestaan verschillende interpretaties. In het Vlaams onderwijs is de algemene vorming geoperationaliseerd in een aantal eindtermen voor de vakken van de “basisvorming” en een aantal vakoverschrijdende eindtermen. In Onderwijsdecreet II werd de “basisvorming” (internationaal wordt de term “core curriculum” gebruikt) gekoppeld aan een aantal vakken die verplicht zijn voor de leerlingen. Daarnaast zijn er in het Vlaams onderwijs ook de vakoverschrijdende eindtermen die niet gekoppeld zijn aan specifieke vakken, maar die te maken hebben met competenties die noodzakelijk zijn om als rijke persoonlijkheid te kunnen functioneren in de maatschappij.

Naar de toekomst toe lijken ons een aantal zaken essentieel:

- dat er een meer eenduidig en helderder begrippenkader komt rond de doelstellingen en het referentiekader voor de algemene vorming
- dat het talenonderwijs binnen de algemene vorming aan belang wint
- dat de basisvorming, zoals deze nu wordt gedefinieerd in het secundair onderwijs, wordt verruimd op gebied van techniek, economie, maatschappij en kunst & cultuur
- dat in de studierichtingen die voorbereiden op de arbeidsmarkt de taal- en rekenvaardigheden in het algemeen worden versterkt, en zeker binnen de context van werkplekleren.

Deze aspecten behandelen we in de volgende paragrafen.

### 2.3.2 Naar een vernieuwd referentiekader

Momenteel vormen een aantal vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen het referentiekader voor de algemene vorming in het secundair onderwijs. Er zijn nieuwe vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (“VOET”-en en “VOOD”-en) die vertrekken van het Europees referentiekader van sleutelcompetenties. We gaan ervan uit dat ook in de toekomst een dergelijk referentiekader noodzakelijk zal zijn. Toch denken we dat er nood is aan een verdere evolutie:

- We pleiten voor het verder verhelderen van de eindtermen voor de algemene vorming en het binnen redelijke perken houden van het aantal eindtermen en de omvang van leerplannen die door netten en koepels daaraan gekoppeld worden. Dit moet voor scholen ruimte creëren zodat ze de algemene vorming op een eigen manier kunnen aanbrenge.
- We vinden ook dat het concept van peilingsproeven en paralleltoetsen voor de algemene vorming verder uitgebouwd moet worden, zodat de Vlaamse samenleving via deze weg duidelijker kan nagaan of onze leerlingen wel degelijk de algemene vorming verwerven die wordt vooropgesteld.
- De “invalshoek” voor het referentiekader moet deels herbekeken worden. Eindtermen mogen algemene vorming niet enkel specificeren op het niveau dat de zwakste leerlingen aankunnen. Daarom pleiten we voor taal, wiskunde en wetenschappen voor een logica met eindtermen op verschillende beheersingsniveaus vanaf de 2<sup>de</sup> graad (hierop komen we terug in het volgende hoofdstuk).
- We zouden de band tussen de algemene vorming en bepaalde vakken wat losser willen maken. Dit is geen eenvoudige kwestie. Vakken bieden een ordening en zorgen voor structuur. Maar er wat losser van komen kan leiden tot een minder gesegmenteerde visie op de werkelijkheid. Wij geloven dat we algemene vorming kunnen opbouwen via veel verschillende leerwegen. Zeker in de kwalificatierichtingen moet het bovendien mogelijk en vanzelfsprekend zijn om een deel van de algemene vorming te verwerven via de specifieke vakken en werkplekleren.
- Het spreekt verder voor zich dat het referentiekader voor algemene vorming consistent moet zijn met het Vlaams kwalificatieraamwerk voor onderwijskwalificaties. Voor de arbeidsmarkt-



gerichte studierichtingen moeten de eindtermen sporen met de vereisten voor algemene vorming die vervat zitten in de beroepscompetentieprofielen van de SERV.

We zouden ook graag de internationale dimensie van het Vlaams secundair onderwijs nog verder zien toenemen. Waar er Europese of internationale kaders, normen of benchmarks bestaan<sup>5</sup>, moeten we die voluit gebruiken, als ze passen binnen onze brede visie op onderwijs en vorming (m.i.v. het belang van persoonlijkheidsvorming).

### 2.3.3 Versterking van het talenonderwijs

Dat alle jongvolwassenen het Nederlands grondig beheersen en de meesten twee of meer vreemde talen kunnen spreken, lijkt ons een absolute “must” voor de toekomst. Een sterk talenonderwijs is een hoeksteen van de algemene vorming van onze leerlingen. Via het talenonderwijs leren ze idealiter ook reflecteren, leren ze de hoofdzaken begrijpen in korte teksten, kunnen ze een kritische visie ontwikkelen op teksten en de achterliggende realiteit, leren ze andere culturen en waarden kennen en er respect voor opbrengen, en verrijken ze hun persoonlijkheid.

Dit zijn competenties die niet enkel zeer belangrijk zijn voor andere vakken, maar ook om later te kunnen functioneren als een kritisch-constructieve burger in de maatschappij. Wie tekortschiet op gebied van taalbeheersing verliest een aanzienlijk aantal mogelijkheden op de arbeidsmarkt en, breder zelfs, op gebied van integratie in de samenleving. Want talen bieden de jongere toegang tot de eigen en andere culturen.

Ons pleidooi voor de versterking van het talenonderwijs moet gezien worden tegen een achtergrond van een minder goede beheersing van het Nederlands bij een stijgend deel van onze jongeren, een zekere niveauperval voor Frans en de globalisering van de samenleving, waardoor vreemde talen steeds belangrijker worden. Positief is alleszins de grotere belangstelling en betere beheersing van het Engels door de jongeren.

We pleiten dus voor een versterking van de taalbeheersing in het Nederlands, vooral voor die leerlingen die door sociaal-economische of culturele achtergrond achterstand hebben opgelopen. Deze bijkomende inspanning moet zo vroeg mogelijk in het leerproces geleverd worden. Ook pleiten wij voor hogere eisen inzake vreemde talen, in de eerste plaats voor Frans en Engels. Voor doorstroomrichtingen zou de ambitie moeten zijn dat de meeste leerlingen drie vreemde talen kunnen beheersen, waarvan één op niveau B2, één op niveau B1 en één op niveau A2 van het Europees referentiekader voor talen<sup>6</sup>. Voor arbeidsmarktgerichte studierichtingen op niveau 3 van het Vlaams kwalificatieraamwerk zouden alle leerlingen minstens Engels of Frans moeten kunnen beheersen op niveau A2, m.i.v. het specifieke jargon en taalgebruik; voor arbeidsmarktgerichte studierichtingen op niveau 4 zou dit moeten gelden voor twee talen. Concreet impliceert dit alleszins een structurele en verplichte remediëring van taalachterstand.

---

<sup>5</sup> Momenteel zijn dat bijvoorbeeld de Europese sleutelcompetenties, het Europees referentiekader voor talen, de Europese diplomasupplementen en het Europees kwalificatiekader.

<sup>6</sup> Wat meer uitleg over het Europees referentiekader voor talen is te vinden in Bijlage B.

Zeker in arbeidsmarktgerichte studierichtingen zou taalonderwijs ook deels gebruikt kunnen worden als “servicevak” voor andere vakken (ondersteuning van de realisatie van andere vakdoelen en -competenties).

Het lijkt ons verder nuttig om een basiswoordenschat voor vreemde talen te ontwikkelen op de verschillende niveaus. De eindtermen voor de vreemde talen dienen ook verder te worden afgestemd op het Europees referentiekader voor talen.

We wijzen er nog op dat een versterking van het vreemdetalenonderwijs niet enkel kan gerealiseerd worden door het aantal lessen voor taalvakken op te drijven. Andere wegen daartoe zijn bijvoorbeeld:

- niet-taalvakken geven in een andere taal (cf. het lopende *Content and Language Integrated Learning* project)
- versoepelen van het inzetten van anderstalige leraren voor het vreemdetalenonderwijs
- verruimen van internationale en interregionale contacten en uitwisselingen tussen scholen (*Comenius, eTwinning, schooluitwisselingen Prins Filipfonds, ...*)
- stimuleren van taalkampen voor jongeren.

#### 2.3.4 Basiscompetenties op gebied van techniek, maatschappij en kunst & cultuur

We menen dat alle leerlingen een minimum aan technische, maatschappelijk-economische en cultureel-artistieke competenties moeten verwerven als onderdeel van hun algemene vorming in het secundair onderwijs. Dit is vandaag nog onvoldoende het geval.

Op gebied van techniek is met het referentiekader van TOS21 een duidelijke richting aangegeven van hoe techniek op school moet worden opgevat – techniek begrijpen, hanteren en duiden – en welk niveau van technische geletterdheid alle leerlingen zouden moeten verwerven. Voor de eerste graad kan dat door een herziening van het bestaande vak technologische opvoeding – een beweging die is opgestart. Voor de tweede en derde graad zien we dit vooral realiseerbaar in relatie met de wetenschappelijke vakken, ICT, via werkplekleren en in uitdagende vakdoorbrekende projecten. Ook initiatieven zoals miniondernemingen kunnen hiertoe bijdragen. Proeftuinen illustreren nu al dat techniek ook in aso-studierichtingen toegevoegde waarde oplevert. De RTC's kunnen daarbij een ondersteunende rol opnemen.

Inzake minimale maatschappelijke, economische en financiële competenties is er al een eerste stap gezet met de aanpassingen van de vakoverschrijdende eindtermen, waarin reeds enkele basisinzichten economie zitten. Naar de toekomst denken we vooral aan de derde graad. Leerlingen zouden moeten inzicht verwerven in enkele basisregels van de economie en van ons sociaal bestel (sociale zekerheid, sociaal overleg, intrede op de arbeidsmarkt, ...), in het gezin als economische eenheid en in financiële begrippen. Opnieuw denken we niet dat het nodig is hiervoor nieuwe aparte vakken te creëren, maar geloven we meer in een ‘hands-on’ aanpak via projecten.

Dit laatste geldt des te meer voor kunst- en cultuureducatie, die via verschillende wegen (waaronder meer intensieve contacten met het dko) en ook via verschillende kunstvormen kan verworven worden.

## 2.4 Een stimulerende didactische aanpak

### 2.4.1 Respect voor de pedagogische vrijheid van scholen

Het is de opdracht van het Vlaams Parlement om de eindtermen voor het secundair onderwijs vast te leggen. Maar het zijn de scholen die deze vanuit hun pedagogische autonomie moeten operationaliseren. De pedagogische vrijheid van de scholen is verankerd in de grondwet en is een sterk punt van het Vlaams onderwijs.

De onderwijsvernieuwing die we vooropstellen kan niet los gezien worden van de didactische aanpak in scholen. Je hervormt het onderwijs niet enkel door structuren aan te passen. De doelstellingen die we met de vernieuwing vooropstellen zijn slechts realiseerbaar als scholen erin slaan een stimulerende didactische omgeving te creëren voor leerlingen, waardoor deze gemotiveerd blijven om te leren en ook leren om hun leerproces in eigen handen te nemen.

We pleiten daarom voor een “partnerschap voor verandering” tussen de onderwijsactoren – scholen, netten, onderwijsvakbonden, ... – en de overheid om de doelstellingen van de vernieuwing te realiseren door o.m. de aangepaste didactisch-pedagogische omgeving te creëren.

### 2.4.2 Stimuleren van activerend, vakdoorbrekend en competentiegericht leren

Een stimulerende didactische omgeving creëren betekent ondermeer dat meer plaats moet worden ingeruimd voor activerend, vakdoorbrekend onderwijs en competentiegericht leren. We zullen dit verder kortweg “AVC-leren” noemen. Onder AVC-leren vallen onder meer:

- werkvormen waarbij de leraar niet enkel optreedt als “leraar” in de klassieke betekenis van de term, maar ook als – sterk aanwezige - coach of begeleider van leerlingen
- leeractiviteiten waarbij leerlingen verbanden ontdekken tussen “leerstof” uit verschillende vakgebieden
- initiatieven waarvoor leerlingen in groep moeten samenwerken, waar ze van elkaar leren en waar ze hun persoonlijke en sociale vaardigheden ontwikkelen
- projecten waarbij leerlingen op basis van algemene richtlijnen een opdracht tot een goed einde moeten brengen
- activiteiten die specifiek als doel hebben leerlingen één of meer (deel)competenties te laten verwerven (consistente gehelen van kennis, vaardigheden en attitudes)
- taken waarbij leerlingen hun leerproces op zijn minst gedeeltelijk zelf in handen moeten nemen, informatie opzoeken en verwerken en problemen oplossen.

Typische kenmerken van AVC-leren zijn verder teamwerk en buitenschoolse activiteiten.

Meer gewicht geven aan verbanden tussen vakken kan leiden tot meer inzichtelijk leren. Af en toe werken aan een project of een vakoverschrijdende lessenreeks kan veel raakvlakken met doelen uit diverse vakken blootleggen. Het laat een minder eenzijdig cognitieve didactiek toe, die meer gericht is op de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes. Een hardnekkig vooroordeel tegen zo’n manier van werken is dat het oppervlakkig leren in de hand werkt. Precies dat willen we vermijden: grondigheid is gewenst en het geleerde moet beklijven.

Vele scholen hebbend de voorbije jaren al stappen gezet op gebied van AVC-leren. We zijn er ons van bewust dat een verdere toename en het kwaliteitsvol invullen van AVC-leren niet evident is en de nodige tijd zal vergen. AVC-leren moet gezien worden als een bijkomende of alternatieve didactische aanpak waardoor leerdoelen beter bereikt kunnen worden. Er moeten dus ook duidelijke doelstellingen en leerlijnen komen voor AVC-leren, m.i.v. van een link naar eindtermen.

Er zal alleszins nood zijn aan een wetenschappelijke onderbouw, aan effectmetingen en aan meer samenwerking met hogescholen, universiteiten, sectororganisaties en andere expertisecentra (educatieve uitgeverijen, Technopolis, Vlajo, ...) om klaklare methoden en materiaal te ontwikkelen. Pedagogische begeleidingsdiensten zullen moeten ondersteuning bieden om AVC-leren op de klasvloer te implementeren. En we moeten ook meer expertise ontwikkelen over de contexten waarin AVC-leren het meest geschikt is, en voor welke leerlingen. Sommige leerlingen hebben immers meer nood aan structuur en instructies dan andere; er zijn leerlingen die beter leren vanuit abstract leren dan vanuit praktijkervaring (en omgekeerd), enz.

#### 2.4.3 De plaats van AVC-leren binnen het curriculum

In ons pleidooi voor meer AVC-leren hoeden we ons voor twee extremen. Het is enerzijds niet wenselijk dat “traditionele leervormen” – gewone lessen volgen, oefeningen maken in de klas, huiswerk maken, toetsen voorbereiden, ... – worden overboord gegooid. En anderzijds is het evenmin noodzakelijk dat speciale “AVC”-vakken worden gecreëerd. AVC-leren mag ook niet enkel beperkt worden tot speciale projecten maar moet ook zijn weg vinden binnen het ‘gewone’ vakkenonderwijs.

AVC-leren zal gemakkelijker te realiseren zijn als vakken en lesuren meer zullen worden geclusterd (dit is een van de meer structurele voorstellen waarop we terug komen in het volgende hoofdstuk). Het zal op zijn beurt de gewenste kruisbestuiving tussen algemene vorming, optievakken en keuzevakken in de hand werken. Het laat ook toe bepaalde componenten van de algemene vorming op een geïntegreerde wijze aan te bieden.

Het is niet aan de overheid om de scholen bepaalde vormen van AVC-leren op te leggen. Er is een heel scala aan werkvormen die scholen kunnen gebruiken om de sociaal-pedagogische doelstellingen van de vernieuwing van het secundair onderwijs te realiseren.

#### 2.4.4 De samenleving in de school en de school in de samenleving brengen

Een bijkomende manier om een meer stimulerende omgeving voor leerlingen te creëren, is de school meer open te breken, om de buitenwereld meer binnen te brengen in de school en de school meer naar buiten te brengen. De school staat niet naast de samenleving maar is er een integraal deel van. Nog te veel hebben leerlingen het gevoel dat de school een heel aparte wereld is die ver staat van de realiteit van alledag.

Deze doelstelling van een meer open school en een levensecht onderwijs kan bereikt worden via AVC-leren maar ook via andere wegen (die trouwens reeds door steeds meer scholen gebruikt worden), zoals:

- mensen van buiten de school voor de klas brengen
- werkplekleren en stages voor leerlingen inschakelen
- sociale stages voor leerlingen organiseren
- leraren stage laten lopen in verschillende soorten organisaties
- bezoeken van bedrijven, steden, (lucht)havens, ziekenhuizen, ...
- uitwisselingsprojecten met scholen in binnen- en buitenland op touw zetten
- virtuele ondernemingen (minionderneming, oefenfirma, leeronderneming, ...) creëren
- evenementen voor de buurt (al dan niet op school) opzetten.

Belangrijk is dat leerlingen leren binnen verschillende en reële contexten, m.a.w. dat het leren contextrijk is. Zeker leerlingen in arbeidsmarktgerichte stroom zouden moeten toegang hebben – binnen of buiten de school – tot infrastructuur en uitrusting die een weerspiegeling is van de realiteit op de werkplek. De verdere ontwikkeling van de projecten van de RTC's en het overkoepelede RTC-Netwerk zien we daarbij als een grote opportuniteit.

Een denkpiste voor de toekomst is verder dat leerlingen een portfolio van competenties bijhouden en dat scholen daarin ook competenties 'erkennen' die leerlingen verworven hebben buiten de schoolmuren (bijv. ICT-vaardigheden, muzikale of tekencompetenties, sportieve prestaties, kennis van vreemde talen, monitorbegeleiding van jongeren, een evenement kunnen organiseren, eerste hulpvaardigheden bezitten, ...).

#### 2.4.5 [De leraar als centrale figuur in het didactisch proces](#)

Al deze mooie ambities kunnen enkel gerealiseerd worden als onze leraren ze ook echt kunnen waarmaken. Dit noopt tot een aantal evoluties in de rol en de verantwoordelijkheden van de leraar. In hoofdstuk 4 zullen we hier verder bij stilstaan. Nu al kunnen we stellen dat het voor ons evident is dat de leraar ook in de toekomst een bijzonder cruciale rol zal vervullen in het onderwijs, dat leraren voor de gewenste veranderingen moeten ondersteund worden en dat we hen tijd moeten gunnen om veranderingen op inhoudelijk en didactisch vlak onder de knie te krijgen. Leraren moeten dan ook van nabij betrokken worden bij de hele vernieuwing. Dat is een van de lessen van het Nederlandse rapport Dijsselbloem. Leraren moeten de vernieuwing mee dragen.

Het rapport Dijsselbloem over de (deels mislukte) onderwijshervormingen in Nederland leert daarenboven dat men daar een kapitale denkfout maakte door de leraar in het leerproces van leerlingen buitenspel te zetten en bijna te reduceren tot begeleider en coach. Volgens ons blijft in iedere werkvorm, ook bij begeleid zelfgestuurd leren, de structurende, ordenende en verhelderende nabijheid van de leraar absoluut noodzakelijk, zeker voor leerlingen die niet uit eigen beweging op zoek gaan naar structuur.

We pleiten tegelijkertijd voor meer wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van didactiek, naar de ontwikkeling van didactische deskundigheid en naar de manier waarop leraren in hun didactische benaderingen echt het verschil maken bij de leermotivatie en leerprogressie van de leerlingen.

### 3 Een transparante en flexibele architectuur

Momenteel is ons secundair onderwijs geordend op basis van graden, onderwijsvormen, studiegebieden, studierichtingen, eindtermen, leerplannen, vakken en lesuren. Deze ordening noemen we de “architectuur”. We denken dat het nodig is om deze architectuur op een aantal punten te wijzigen om zo de doelstellingen van de vernieuwing beter te kunnen realiseren. Dit behandelen we in dit hoofdstuk.

**“Er bestaan geen ouders die niet heimelijk in hun kinderen iets bijzonders zien. Zij hebben gelijk. De mogelijkheden zijn onbeperkt.” (Godfried Bomans)**

#### 3.1 Algemene principes van de vernieuwde architectuur

##### 3.1.1 Doelstellingen

We zijn er ons van bewust dat sleutelen aan de fundamentele structuur van het secundair onderwijs grote implicaties heeft naar leerlingen, ouders, schoolteams en schoolbesturen. Er bestaat immers het risico dat er in een overgangperiode nog geen algehele duidelijkheid zal zijn over de nieuwe structuren en dat ze misschien initieel niet helemaal zullen worden ingevuld zoals conceptueel voorzien. Toch menen we dat er enkele structurele veranderingen nodig zijn. Zonder deze aanpassingen lijkt het ons onmogelijk om de vooropgestelde doelstellingen te realiseren. Didactische vernieuwingen, betere studiekeuzebegeleiding en remediëring zijn absoluut noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarden.

Met onze voorstellen voor een vernieuwde architectuur van het secundair onderwijs willen we vooral een meer transparant en flexibel onderwijsaanbod creëren dat zowel toelaat om leerlingen met leerproblemen of een beperkt leerpotentieel te verheffen als sterke leerlingen uit te dagen op hun niveau.

Meer specifiek wensen we met onze voorstellen voor een aanpassing van de architectuur de volgende doelstellingen te realiseren:

- tijdige detectie en ontwikkeling van de talenten van leerlingen
- verhoogde keuzebekwaamheid van jongeren
- studiekeuzes die zo veel mogelijk gedetermineerd zijn door talent en leerpotentieel
- minder “vastzetten” van leerlingen in studierichtingen waar ze nog moeilijk uit kunnen
- grotere sociale mix in scholen en een afzwakking van de sociale segregatie
- voldoende zelfredzaamheid van leerlingen (m.i.v. functionele reken- en taalvaardigheid)
- afname van het watervalstelsel.

Samen met de andere voorstellen in dit rapport moet dit leiden tot een verhoging van de kwaliteit van het secundair onderwijs in termen van leerplezier, welbevinden en prestaties van de leerlingen, de voorbereiding op het hoger onderwijs en/of de arbeidsmarkt, de vermindering van de schoolse vertraging en de reductie van de ongekwalificeerde uitstroom.

### 3.1.2 Krijtlijnen van de vernieuwde architectuur

Na het overwegen en grondig bediscussiëren van de voor- en nadelen van verschillende mogelijke pistes zijn we uiteindelijk gekomen tot een voorstel van architectuur zoals het verder in dit hoofdstuk wordt uitgewerkt.

De grote krijtlijnen van dit voorstel zijn de volgende:

1. De gefaseerde structuur in het secundair onderwijs, met zijn 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad, blijft behouden omdat het soepele leertrajecten mogelijk maakt.
2. De indeling in onderwijsvormen (aso, bso, kso, tso) wordt vervangen door een indeling op basis van brede belangstellingsgebieden. Binnen deze gebieden zijn er studierichtingen die in de derde graad een finaliteit hebben in hetzij een doorstroomkwalificatie voor het hoger onderwijs (D-stroom), hetzij een of meer arbeidsmarktgerichte kwalificaties (A-stroom).
3. Het oriënterend karakter van de eerste graad wordt versterkt. Leerlingen maken in de eerste graad van het secundair onderwijs reeds kennis met verschillende belangstellingsgebieden voor ze beslissende studiekeuzes moeten maken. Dit dient zelfs al in zekere mate te gebeuren in de laatste jaren van het basisonderwijs.
4. De huidige B-stroom van de eerste graad blijft als apart instroomkanaal bestaan, voor leerlingen die reeds in het basisonderwijs een grote leerachterstand hebben opgelopen. Het wordt omgevormd tot een “schakelprogramma” waarin meer nadruk ligt op het verbeteren van de functionele taal- en rekenvaardigheid en waarbij de basis wordt gelegd voor een traject in de A-stroom dat na zes jaar leidt tot een arbeidsmarktgerichte kwalificatie.
5. We pleiten waar mogelijk, en zeker in de 1<sup>ste</sup> graad en in de A-stroom, voor het samenvoegen van vakken zodat het aantal vakken per week afneemt en er per week aan elk vak ten minste twee uren kunnen worden besteed. Zeker in de eerste graad zou het aantal verschillende leraren per klas moeten afnemen, om de gevolgen van de bruuske overgang met het basisonderwijs te temperen en om beter het potentieel van de leerlingen te kunnen inschatten.
6. Het aantal studierichtingen wordt gereduceerd, zeker in de 2<sup>de</sup> graad. Vanaf de 2<sup>de</sup> graad gaan we uit van vier jaar doorlopende leerlijnen. Er zijn logische leertrajecten die de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad overspannen en waarin geleidelijk aan verdere specialisatie mogelijk wordt. In de tweede graad maken leerlingen een keuze, met daarbinnen al een zekere focus. In de derde graad is er verdere specialisatie met het oog op het halen van een doorstroom- of arbeidsmarktgerichte kwalificatie. In de A-stroom kunnen leerlingen reeds op het einde van de 2<sup>de</sup> graad een onderwijskwalificatie verwerven waarin al één of meer beroepskwalificaties vervat zijn.
7. In de tweede graad voorzien we in een tussenvorm voor leerlingen die nog niet de keuze gemaakt hebben voor een doorstroomrichting of een arbeidsmarktgerichte studierichting.

8. In de tweede en derde graad worden voor de vakgebieden moderne vreemde talen, wiskunde en wetenschappen eindtermen en leerdoelen geformuleerd op twee beheersingsniveaus.
9. Er wordt in keuzeactiviteiten en/of keuzevakken voorzien voor leerlingen vanaf de eerste graad. Het gaat om echte keuzevakken die geen uitbreiding zijn van bestaande vakken en die niet determinerend zijn voor verdere studiekeuzes. Vanaf de tweede graad kunnen ze ook een verdieping inhouden binnen een belangstellingsgebied.
10. Ten opzichte van de huidige situatie wordt de algemene vorming versterkt, in het bijzonder voor leerlingen in arbeidsmarktgerichte kwalificatierichtingen. Nederlands, vreemde talen en wiskunde blijven hoofdbestanddelen van de basisvorming. Kunst en cultuur, maatschappij, economie en techniek krijgen extra aandacht. Versterking van de algemene vorming staat niet noodzakelijk gelijk aan uitbreiding van de uren algemene vakken.
11. Differentiatie en (re)mediëring worden structureel ingebouwd in de lessenroosters. Dit laat remediëring toe voor leerlingen met leerachterstand en verdieping van de leerstof voor de sterkere leerlingen. In bepaalde gevallen wordt remediëring verplicht. We voorzien ook in bruggen en overgangstrajecten voor leerlingen die een verkeerde keuze hebben gemaakt en van studierichting wensen te veranderen, of om in te spelen op ontwikkelingen van leerlingen.
12. We stellen voor om een diploma secundair onderwijs toe te kennen aan alle leerlingen die succesvol het tweede jaar van de derde graad doorlopen, en dit voor alle studierichtingen. We stellen wel voor dat wie een professionele kwalificatie haalt op niveau 3 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (vergelijkbaar met het actuele 6<sup>de</sup> leerjaar bso) een specifiek schaakeltraject moet volgen om door te stromen naar een bacheloropleiding in het hoger onderwijs.

Op al deze punten komen we verder in dit hoofdstuk terug.

### 3.1.3 Van onderwijsvormen naar belangstellingsgebieden

De bestaande onderwijsvormen van de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad zijn een genuanceerde Vlaamse vertaling van een opsplitsing die we ook in andere landen vinden tussen breed onderwijs, vooral gericht op doorstroming en beroepsgericht (*vocational*) onderwijs. Tussen de algemeen vormende variant (aso) en de zuivere ‘*vocational*’ variant (bso) zitten nog technisch secundair (tso), dat zich richt op tewerkstelling en – meer dan vroeger – ook op doorstroom naar hoger onderwijs, en het kunstsecundair onderwijs (kso). Daarnaast is er nog de deeltijdse variant van het bso en het buitengewoon onderwijs die beide enigszins buiten deze discussie vallen.

Het is algemeen bekend en het blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat er een (veelal sociaal bepaalde) rangorde bestaat onder de onderwijsvormen, waardoor leerlingen vaak hoog beginnen en dan de waterval afgaan. En binnen iedere onderwijsvorm bestaat eigenlijk een gelijkaardige ordening van als hoogwaardig beschouwde studierichtingen naar andere die als veeleer van lage-



re orde worden gepercipieerd. De negatieve effecten van de sociale perceptie die met de onderwijsvormen gepaard gaat, zijn al te groot.

Velen zijn van mening dat er spanning komt op de onderwijsvormen in het secundair onderwijs. De indeling en structuur zijn niet meer aangepast aan de noden van deze tijd. Ze werken bovendien de sociale segregatie en de kwaliteitsverschillen tussen scholen in de hand. Zeker na de geplande wegwerking van het archaïsche verschil in statuut tussen bedienden en arbeiders, zal deze indeling niet meer houdbaar zijn.

Op het terrein zijn er, ondanks structurele beperkingen, toch pogingen om deze indeling te verlaten. Er zijn proeftuinen die experimenteren met een specifieke ordening van studierichtingen rond belangstellingsgebieden i.p.v. rond onderwijsvormen. Alle mogelijke studierichtingen die kunnen worden gecentreerd rond een centraal thema, worden bijeengehouden. Zo ontstaan campussen waar men school kan lopen van Kantoor of Verkoop over Secretariaat-talen en Handel, tot Economie-wiskunde .

Een ander gevolg van de indeling in onderwijsvormen is dat de beschotten tussen aso en tso vaak te groot zijn. Ze verhinderen nu dat aso-leerlingen in de loop van hun onderwijscurriculum kennismaken met technisch-technologische toepassingen. Nochtans is het zinvol dat deze leerlingen hun horizon verruimen, op een realistische manier tegen de kennissamenleving en de technologie aankijken en wetenschappelijke principes toegepast zien. Verregaande samenwerking met technische scholen ligt hier voor de hand. Een en ander kan bovendien ook bijdragen tot het behalen van de benchmarks van de Lissabonagenda, met name het afleveren van voldoende diploma's in wetenschappen en technologie.

Er zijn dus voldoende redenen om de impact van de onderwijsvormen te temperen. We stellen voor om het onderwijsaanbod in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad te herordenen in een aantal “belangstellingsgebieden”<sup>7</sup>. Elk van deze belangstellingsgebieden bevat studierichtingen in de D- en de A-stroom. Het zijn dus bredere groeperingen van studierichtingen dan de studiegebieden die we vandaag kennen.

Een mogelijke piste, o.m. gebaseerd op de ervaring in Nederland en ook voorgesteld door de Entiteit Curriculum, is een ordening op basis van de volgende belangstellingsgebieden:

- (1) Gezondheid, welzijn en samenleving
- (2) Administratie, handel en economie
- (3) Natuur, techniek en wetenschappen
- (4) Talen, kunst en cultuur.

De indeling en de benaming van de belangstellingsgebieden – en ook de term belangstellingsgebied zelf – kunnen als gevolg van het maatschappelijk debat uiteraard nog wijzigen.

---

<sup>7</sup> De term “belangstellingsgebied” is een werknaam gebruikt door de commissie. Deze term hoeft in de toekomst niet behouden te blijven. Alternatieve namen zijn bijvoorbeeld “studiedomein”, “studiegebied”, “leergebied”, “wetenschapsdomein”, ... We hebben gekozen voor een nieuwe term om verwarring met actueel gebruikte begrippen te vermijden.

Enkele voorbeelden van bestaande studierichtingen die onder de vermelde belangstellingsgebieden zouden kunnen worden gecatalogeerd:

- (1) *Gezondheid, welzijn en samenleving*: Haartooi, Sociale en technische wetenschappen, Topsport, ...
- (2) *Administratie, handel en economie*: Kantoor, Economie, Boekhouden -informatica, ...
- (3) *Natuur, techniek en wetenschappen*: Elektromechanica, Wiskunde - wetenschappen, Houtbewerking, Landbouw, ...
- (4) *Talen, kunst en cultuur*: Latijn - Moderne talen, Beeldende kunsten, Ballet, ...

Het spreekt vanzelf dat elke indeling in belangstellingsgebieden zijn beperkingen heeft en dat er ook studierichtingen zullen zijn die te paard zullen zitten op twee verschillende belangstellingsgebieden<sup>8</sup>.

We moeten er ook rekening mee houden dat er twee belangrijke maar nog niet geïmplementeerde beleidsontwikkelingen zijn die in de toekomst hoe dan ook sterk zullen ingrijpen op het aanbod van studierichtingen, met name in de veeleer arbeidsmarktgerichte onderwijsopleidingen:

- de evolutie naar een kwalificatiestructuur (waarbij studierichtingen worden gebaseerd op één of meer beroepscompetentieprofielen (tot stand gekomen in de SERV).
- de totstandkoming van hoger beroepsonderwijs en de structurering van de Se-n-Se opleidingen (secundair na secundair).

### 3.1.4 De gefaseerde structuur

We behouden de gefaseerde structuur in het secundair onderwijs, met zijn 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Naarmate de leerling verder gaat in het secundair onderwijs is er ook een verdere specialisatie binnen het belangstellingsgebied en moet de leerlingen geleidelijk aan kiezen voor een finaliteit als doorstroom- of als arbeidsmarktgerichte kwalificatie. Dat keuzemoment kan evenwel van leerling tot leerling verschillen.

Verderop in dit hoofdstuk bespreken we uitgebreid de voorgestelde aanpak en inhoud voor elk van de graden en voor de verschillende stromen. Een vereenvoudigde<sup>9</sup> voorstelling van de interactie daartussen is terug te vinden in het schema op de volgende bladzijde. In dit schema wordt de hoofdindeling per graad weergegeven, evenals de belangrijkste en meest voor de hand liggende overgangen. Ook het hoger onderwijs werd (vereenvoudigd) mee opgenomen.

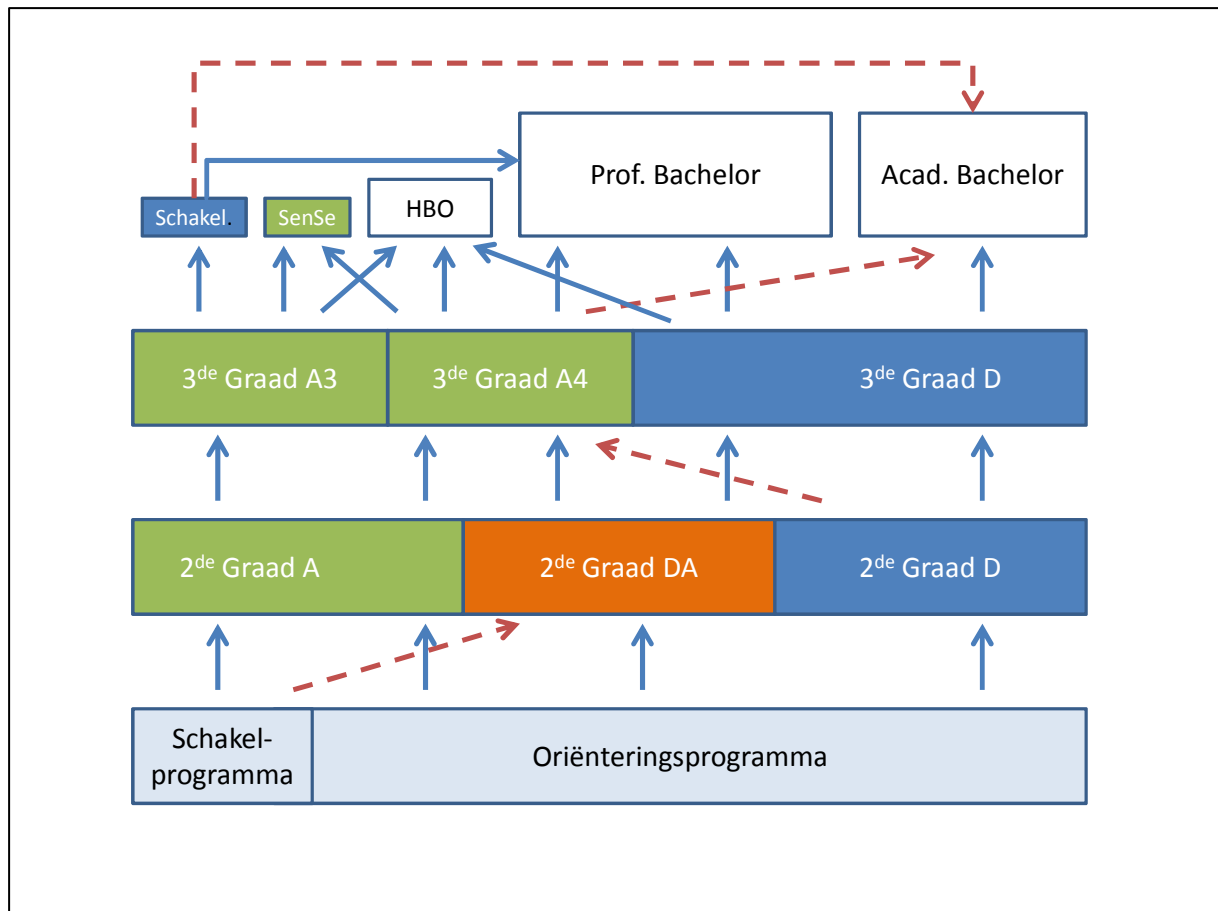
Aan de studierichtingen en trajecten werd ook een kleur gegeven om de finaliteit aan te duiden:

- de lichtblauwe blokjes staan voor de eerste graad (het oriënterings- en het schakelprogramma)
- groene blokjes staan voor studierichtingen en trajecten die rechtstreeks voorbereiden op arbeidsmarktgerichte kwalificaties
- de donkerblauwe blokjes staan voor doorstroomtrajecten
- het oranje blokje staat voor studierichtingen en trajecten die zowel leiden naar doorstroom- als naar professionele kwalificatietrajecten

<sup>8</sup> Bijvoorbeeld: de actuele studierichtingen “Moderne Talen - wetenschappen” en “Latijn-Wetenschappen” zouden zowel kunnen gecatalogeerd worden onder “Talen, Kunst & Cultuur” als onder “Natuur, Techniek & Wetenschappen”. Dit weerspiegelt een lange traditie in Vlaanderen, in het bijzonder in het aso, om binnen studierichtingen verschillende wetenschapsdomeinen te combineren.

<sup>9</sup> Het schema is vereenvoudigd omdat: (1) de dimensie “studiegebied/studierichting” ontbreekt; (2) het buso en het deeltijds leren en werken niet werden opgenomen; (3) enkel de meest waarschijnlijke overgangen tussen blokjes zijn aangegeven.

- witte blokjes staan voor studiemogelijkheden in het hoger onderwijs na het secundair onderwijs. Blauwe pijlen wijzen op normale overgangen; rode gestreepte pijlen op overgangen die minder voor de hand liggen en wellicht een overgangs- of bijspijkertraject vereisen (de aard daarvan zal sterk verschillen naar gelang van de studierichtingen en de overgangen).



Elk van de onderdelen van dit schema wordt verder in dit hoofdstuk uitgebreid toegelicht. We benadrukken dat het een vereenvoudigd schema is waarin niet alle mogelijke overgangen en nuanceringen konden worden weergegeven.

### 3.1.5 Doorstromings- en arbeidsmarktgerichte onderwijstrajecten

De vormingslijnen die we voor ogen hebben vanaf de 2<sup>de</sup> graad zijn enerzijds gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs (verder de D-stroom genoemd) en anderzijds op kwalificatie voor de arbeidsmarkt (verder de A-stroom genoemd). Elk belangstellingsgebied bevat zowel studierichtingen die gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs als studierichtingen die arbeidsmarktgericht zijn.

Doorstroomkwalificaties zullen doorgaans een band hebben met wetenschapsgebieden die we ook terug vinden in het hoger onderwijs; arbeidsmarktgerichte kwalificaties zijn gekoppeld aan beroepsprofielen.

In de D-stroom van de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad brengen we ondermeer studierichtingen onder die verwant zullen zijn aan de bestaande studierichtingen (of een deel van de studierichtingen) die nu het huidige aso-tso-kso uitmaken. De huidige 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad bso en een deel van de tso- en kso-studierichtingen bouwen we om als een beroepskwalificerende en dus arbeidsmarktgerichte stroom. In de tweede graad voorzien we ook in trajecten die min of meer op beide finaliteiten gericht zijn, zodat er in de 2<sup>de</sup> graad nog geen zwart-witindeling van beroepskwalificerende en doorstroomtrajecten is.

We voorzien ook in mogelijkheden om over te schakelen tussen doorstroom- en arbeidsmarktgerichte richtingen via overgangs- en bijspijkertrajecten. In deze trajecten zal de aandacht moeten gaan naar die competenties (algemene of specifieke) die de leerling moet verwerven om met succes “over te stromen”. In beide richtingen moeten er dus bruggen zijn, opdat toch nog foutgeoriënteerde leerlingen zonder veel tijdverlies zouden kunnen aanhaken. In bepaalde periodes van het schooljaar (september-oktober, januari) kan er in ruimte voor deze overgangstrajecten worden voorzien. Dankzij de keuzeactiviteiten die we voorzien in alle studierichtingen wordt dat organisatorisch ook gemakkelijker. De tijd voorzien voor keuzeactiviteiten kan dan ingevuld worden door een overgangstraject.

### 3.1.6 [Verbreden en clusteren van vakken](#)

We pleiten waar mogelijk, en zeker in de 1<sup>ste</sup> graad en in de A-stroom, voor bredere vakken en/of het clusteren van vakken. We menen dat dit vanuit pedagogisch en didactisch oogpunt beter is voor de leerling.

Het gevolg van deze verbreding of clustering zou moeten zijn dat het aantal verschillende vakken per week sterk afneemt en dat er per week aan elk vak ten minste twee uren worden besteed. De bouwsteen van uren van 50 minuten blijft daarbij bewaard. Binnen deze bredere vakken of clusters kan op deze manier wat meer variatie worden aangebracht in de effectieve duur van de lessen, waar dat om didactische of inhoudelijke redenen aangewezen is.

Zeker in de eerste graad zou het aantal verschillende leraren per klas moeten afnemen. Zo kunnen deze leraren beter de mogelijkheden van de leerlingen inschatten (op de implicaties hiervan komen we verder in dit rapport terug). Samen met een herwaardering van het klassenleraarschap kan dat ertoe leiden dat de evolutie van leerlingen in die belangrijke eerste maanden en jaren van nabij gevolgd wordt.

Waar er toch “eenuursvakken” zouden overblijven suggereren we de mogelijkheid om deze vakken te geven op semesteriële basis, waardoor er toch gedurende een half schooljaar twee uur per week kan aan worden besteed.

## 3.2 De eerste graad<sup>10</sup>

### 3.2.1 Breed en oriënterend maar niet in iedere school identiek

Internationale vergelijkingen laten uitschijnen dat er in landen waar de studiekeuze wordt uitgesteld – waar er enkel een ‘comprehensieve’ school bestaat voor kinderen tot pakweg 14-15 jaar – er minder sociale ongelijkheid is in de leerprestaties, terwijl de gemiddelde score van de leerlingen in deze landen niet of niet noemenswaardig lager is dan bij ons. Voorbeelden zijn landen als Finland en Canada. Blijkbaar zijn er in deze landen ook minder zittenblijvers.

Hieruit beleidsconclusies trekken voor onszelf is echter een moeilijke oefening. Landen met een comprehensief systeem verschillen op nog heel wat andere cruciale punten van Vlaanderen. Scholen lijken er bijvoorbeeld zeer sterk op elkaar. Dat is in Vlaanderen minder het geval. Ouders kiezen bij ons heel vaak allereerst voor een school, gezien haar eigen aard, traditie of cultuur. De eerste graad is in Vlaanderen in het merendeel van de gevallen verbonden aan een vervolgschool, waardoor de eerste graad van een grote nijverheidsschool er anders uitziet dan die van het atheneum of het college.

De verschillen moeten kleiner worden, maar we ambiëren niet om overal dezelfde eerstegraadsschool te installeren. Overal autonome middenscholen oprichten zou immers voor Vlaanderen zeer verstrekkende gevolgen hebben. Onder meer omwille van deerschikking van de infrastructuur die daarvoor nodig zou zijn, is dit in de praktijk onuitvoerbaar.

Maar het kan en moet mogelijk zijn te komen tot een andere en meer doelmatige invulling van de eerste graden binnen de secundaire scholen zoals ze nu bestaan. De eerste graad van het secundair zou daartoe nauwer moeten aansluiten bij het basisonderwijs; ze zou leerlingen moeten laten kennismaken met verschillende belangstellingsgebieden, zonder voor iedereen precies hetzelfde aan te bieden.

### 3.2.2 Leren kiezen

“Leren kiezen” is een continu proces doorheen heel het onderwijstraject van de leerling. De eerste graad is daarin een belangrijk moment. We zien de eerste graad van het secundair onderwijs als een middel om leerlingen op zoek te laten gaan naar waar ze goed in zijn, om hen op basis van die ontdekte talenten beter te oriënteren. Voor alle leerlingen is het ook nuttig dat ze tijdens de 1<sup>ste</sup> graad geconfronteerd worden met een breed gamma aan leeractiviteiten, vaardigheden en inhouden. Zo kunnen ze hun keuze maken op basis van een brede verkenning met een zekere diepgang en niet louter op basis van een reeks algemene en sterk cognitief gerichte vakken.

Er moet dus in het lessenrooster van de leerlingen voldoende ruimte zijn om te kiezen, te reflecteren over die keuze, om talenten te ontdekken en inventariseren en om die keuze eventueel bij te sturen. Om dat mogelijk te maken, moet er ook op een gevarieerde wijze geleerd en onderwezen worden. Structurele aanpassingen of aanpassingen aan het curriculum alleen volstaan hiervoor niet. Het pedagogisch beleid zal ook moeten mee evolueren inzake methodiek en leeromge-

---

<sup>10</sup> We gaan in dit rapport niet dieper in op OKAN, de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers. Het huidige systeem kan voor ons, mutatis mutandis, behouden blijven.

ving, opvolging van leerlingen en het uitwerken van een efficiënt leerlingvolgsysteem, de informatiedoorstroming tussen de verschillende actoren en de professionalisering van de leraren en de zorgteams.

Op ontwikkelings- en leerpsychologisch vlak is de 1<sup>ste</sup> graad een geschikte periode om leerlingen te leren keuzes maken. Ze moeten leren prioriteiten stellen, zelf beslissen, maar zelf (of in team) ook verantwoordelijk zijn voor het welslagen van de taak of het project waarvoor ze kozen. Wie zo leert kiezen, zal op 14 jaar rationeler en meer doordacht kiezen. Het gaat om een keuze gebaseerd op inzicht en kennis, en niet enkel op wat ouders willen. Een keuze later bijstellen kan, maar we gaan ervan uit dat men een ernstige keuze maakt op 14. Bij dat kiezen is de leerling de eerste actor: het principe is dat niet de school, maar de leerling kiest, samen met zijn ouders. Maar dan wel met voldoende kennis van waartussen hij kan kiezen.

Leren kiezen kan ook binnen de vakken zelf. Ieder vak biedt daar wel mogelijkheden voor. Meteen is ook gezegd dat aandacht schenken aan leren kiezen kan samengaan met grondig, ernstig leren.

### 3.2.3 [Geen bruuske breuk met het basisonderwijs](#)

Wij menen dat er tussen het basis- en secundair onderwijs geen bruuske breuk mag zijn. In het basisonderwijs heeft een klas doorgaans één centrale leraar (en een of twee bijzondere leermeesters). De integratie van al het geleerde gebeurt in hoofde van de onderwijzer: verbanden worden automatisch gelegd. De leraren gebruiken er ook gevarieerde werkvormen: hoekenwerk, contractwerk, e.a. die gedifferentieerd werken mogelijk maken.

Tussen de leerlinggerichtheid van de basisschool en de overwegende vakgerichtheid van de secundaire school moet de overgang zeer geleidelijk verlopen, te beginnen in de latere jaren van het lager onderwijs.

Een afstemming op deze didactiek en een betere aansluiting bij de leefwereld van de kinderen in de eerste graad lijken ons aangewezen, zonder dat de aandacht voor vakkennis en resultaatgerichtheid mag verdwijnen. Aansluiting in de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen, de leerplannen en de leermethodes voor beide onderwijsniveaus vormt één van de noodzakelijke voorwaarden voor een betere overgang. Samenwerking tussen scholen en leraren van het basis- en secundair onderwijs een andere.

De consequentie is dat ook de basisschool zich aan een gewijzigde brede eerste graad zal moeten aanpassen. Het stimuleren van keuzevaardigheden in het algemeen, het maken van een doordachte studiekeuze in het bijzonder en het aanleveren van beroepeninformatie moeten meer dan nu het geval is aan bod komen in de 3<sup>de</sup> graad basisonderwijs. Er zijn veel leerstofitems, in alle leergebieden en vakken, die daartoe aanleiding kunnen zijn.

### 3.2.4 Het oriënteringsprogramma van de eerste graad (de oriënteringsjaren)

In de eerste graad van het secundair onderwijs komen leerlingen nu in een totaal ander systeem terecht: de vakgerichtheid is sterk en vakoverstijgend werken is minder vanzelfsprekend. Het tempo is er hoog, de invalshoek sterk cognitief. Niet iedere leerling volgt en integreert zich op een vanzelfsprekende wijze.

De vakoverschrijdende eindtermen (VOET'en) in hun nieuwe constellatie verdienen hier een aparte vermelding. Vooral op deze leeftijd zijn VOET'en als leren leren, sociale vaardigheden en leren kiezen wezenlijk. Ook de vakgerichte inhouden kunnen worden aangeboden in een meer wervende verpakking of als alternatief voor bepaalde (delen van) vakken.

De eerste graad is tot vandaag een dubbelzinnig structuuronderdeel: officieel is het een oriënterende graad, maar feitelijk vormt de eerste graad het begin van een curriculum in aso of tso (veel kso-scholen hebben geen 1<sup>ste</sup> graad). Met die dubbelzinnigheid willen we breken door de determinerende keuzes en basisopties te vervangen door een verkenning van brede belangstellingsgebieden, waar leerlingen hun talenten kunnen aftoetsen aan vereisten die binnen die belangstellingsgebieden gelden.

Meteen is er ruimte voor een meer projectmatige of een meer alternatieve aanpak, waarbij leerlingen kunnen aantonen dat ze niet alleen kennis, vaardigheden en attitudes verworven hebben, maar dat ze ook kunnen functioneren in levensechte contexten. Bijzondere aandacht moet gaan naar de grondigheid waarmee dat gebeurt, zodat deze onderwijsvernieuwing niet geassocieerd wordt met 'pretpakketten'. De motivatie en het welbevinden van de leerlingen zijn belangrijk, maar de lat moet ook hoog liggen. Daarenboven moet er ook hier al ruimte zijn voor verschillende leerritmes.

Nieuwe onderwijskundige benaderingen leggen het accent meer op 'leerresultaten'. Competentiegericht onderwijs moet de leerresultaten en de verworven competenties maximaal zichtbaar maken. De herstructurering en de invulling van de eerste graad zouden dus niet alleen aansluiting moeten verzekeren bij het basisonderwijs en efficiënte studiekeuzes voor de tweede graad moeten garanderen, maar ze zouden ook leerresultaten moeten vooropstellen, die succes op verdere studies in de tweede en derde graad mogelijk maken.

Vanuit de geschetste filosofie zijn we gekomen tot het volgend model voor de invulling van het lessenrooster in de eerste graad<sup>11</sup>. We noemen deze eerste graad de "oriënteringsjaren" en het onderwijsprogramma het "oriënteringsprogramma".

Het model is schematisch weergegeven op de volgende bladzijde.

---

<sup>11</sup> Om praktische redenen gebruiken we daarbij nog termen zoals "lesuren", "vakken", "basisvorming" zoals die vandaag gebruikelijk zijn.

Structurele opbouw oriënteringsprogramma (2 jaar)		
Vakken basisvorming	Optievakken	Keuze-activiteiten
26 uren	4 uren	2 uren
Nederlands, Frans, Engels Wiskunde, Natuurwetenschappen, Techniek Kunst, Cultuur Geschiedenis, Aardrijkskunde Lichamelijke Opvoeding Levensbeschouwelijk vak	Kennismaking met de 4 belangstellingsgebieden in het eerste jaar en verdieping van 2 daarvan in het tweede jaar	

De vakken van de basisvorming bestaan uit een reeks vakken of vakkenclusters: Nederlands, Frans, Engels, wiskunde, natuurwetenschappen en techniek, kunst en cultuur, geschiedenis en aardrijkskunde, lichamelijke opvoeding, godsdienst/zedenleer. Voor het hele pakket moeten eindtermen worden gerealiseerd. Uren en vakken kunnen vrij gespreid worden over de graad. Werken aan eindtermen moet een belangrijk deel van de onderwijstijd van de vakken basisvorming beslaan.

Zeker voor de basisvorming zouden we moeten komen tot clusters van vakken en eindtermen en tot minder leraren per klas. Leraren die veel uren in een bepaalde klas staan kunnen immers de mogelijkheden van leerlingen beter inschatten.

Een tweede belangrijk principe voor de vakken van de basisvorming, en in het bijzonder voor taal, wiskunde en wetenschappen, is dat differentiëring structureel zou moeten worden ingebouwd. Concreet zou dit de volgende vormen kunnen aannemen: (1) binnenklasdifferentiatie op bepaalde ogenblikken waarbij er remediëring is voor leerlingen met leerachterstand en sterkere leerlingen verdiepende opdrachten krijgen; (2) verplichte bijkomende remediëring bij grotere leerachterstand in de plaats van keuzeactiviteiten.

Voor de optievakken wordt er in de twee oriëntatiejaren telkens vier uur voorzien. De leerlingen maken in het eerste jaar kennis met de vier belangstellingsgebieden (waarvan mogelijk één meer intensief), waarvoor ontwikkelingsdoelen worden uitgeschreven. In het tweede jaar kiezen de leerlingen voor twee belangstellingsgebieden, waarvan één uitgebreider aan bod kan komen dan het andere.

In de 1<sup>ste</sup> graad willen we leerlingen noch scholen vastzetten en daarom vragen we dat scholen een belangrijk deel van de tijd voor de optievakken besteden aan het werken aan de ontwikkelingsdoelen. De overige lestijd kunnen ze zelf naar best vermogen invullen, uiteraard in aansluiting met de belangstellingsgebieden.

Voor het optiedeel in het eerste jaar schuiven we twee mogelijke inhoudelijke modellen naar voor, die scholen aan de leerlingen kunnen aanbieden:

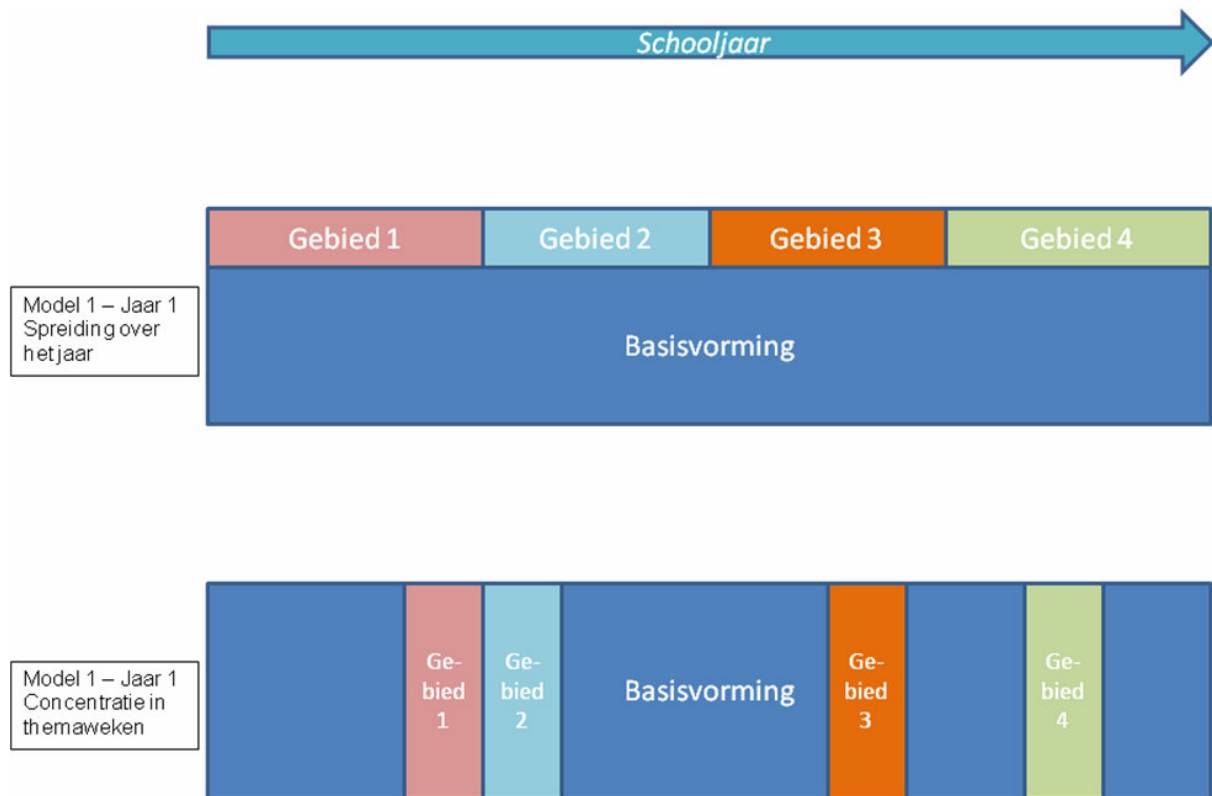
- In het eerste model zijn de vier belangstellingsgebieden evenwaardig in het eerste oriëntatiejaar. Er wordt ongeveer evenveel tijd besteed aan elk van de belangstellingsgebieden. Ze kunnen aan bod komen als vier uren per week. Maar het lijkt interessant om ze



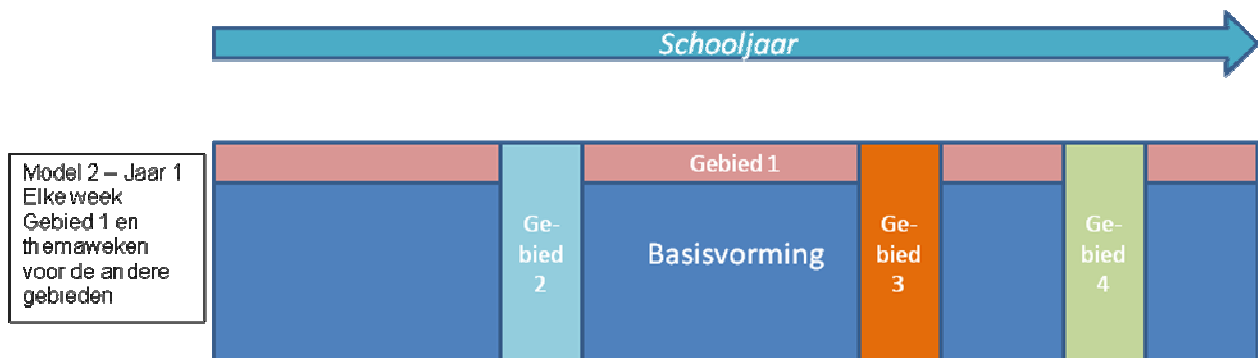
te spreiden (behandeling van elk belangstellingsgebied gedurende telkens 7 of 8 weken per jaar) of nog ze intensiever aan bod te laten komen tijdens thematische weken, waarbij de andere lessen geschorst worden. Tijdens de andere, “gewone” lesweken komen de belangstellingsgebieden nog niet aan bod en gaat er meer tijd naar de algemene vorming. Dit zijn uiteraard maar organisatorische voorbeelden; scholen zijn hierin vrij.

- In het tweede model wordt in de optietijd zowel in de diepte als in de breedte gegaan. In het eerste oriëntatiejaar maken de leerlingen al een eerste keuze en wordt één belangstellingsgebied van bij de start in de diepte uitgewerkt gedurende vier lessen per week. Daarnaast worden in het eerste oriëntatiejaar tijdens (intensieve) themaweken ook de andere belangstellingsgebieden aangeboden.

Enkele organisatiemogelijkheden voor het eerste model – waarbij belangstellingsgebieden in het eerste jaar gelijkwaardig aan bod komen – zijn grafisch voorgesteld in het volgend schema:

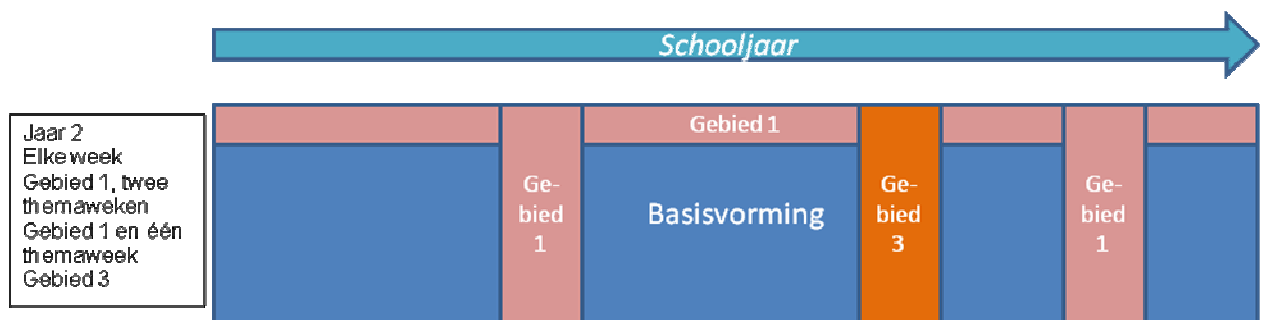


Het volgende schema geeft een voorbeeld van hoe het tweede model – met reeds een eerste keuze – zou kunnen georganiseerd worden: de leerlingen krijgen met het eerste belangstellingsgebied te maken gedurende heel het schooljaar en met de drie andere tijdens themaweken:



In het tweede oriëntatiejaar kiezen de leerlingen voor twee meer verdiepende belangstellingsgebieden. Aansluitend op het eerste model van het eerste oriëntatiejaar zijn deze evenwaardig. Ze kunnen opnieuw gespreid zijn over het jaar, geconcentreerd in themaweken, enz.

Aansluitend op het tweede model van het eerste oriëntatiejaar komt in het tweede oriëntatiejaar één belangstellingsgebied meer uitgebreid aan bod komt dan het andere. Deze leerlingen kiezen in het tweede oriëntatiejaar idealiter hetzelfde belangstellingsgebied, maar eventueel ook een ander dan in het eerste jaar. Hoe dan ook besteden deze leerlingen nog tijd aan de verdere verkenning van een tweede belangstellingsgebied, bijvoorbeeld in een aparte weekblok. Dit organisatie-model is hieronder schematisch weergegeven:



Het zal voor sommige scholen wellicht niet mogelijk zijn om voor alle vier belangstellingsgebieden volledig zelf een professionaal aanbod te realiseren, omdat ze niet beschikken over de aangepaste uitrusting en/of over leraren die in welbepaalde belangstellingsgebieden thuis zijn. Ze zullen dus moeten samenwerken met andere scholen om bijvoorbeeld themaweken op een kwaliteitsvolle manier in te vullen. Toch beveelt de commissie aan dat iedere school tenminste twee belangstellingsgebieden (en liefst drie) zelf zou aanbieden. Zoniet blijven we bij een eerstegraadsmodel dat categoriaal blijft en weinig keuzes toelaat, terwijl we naar een breder model willen evolueren. De leerling zelf moet in ieder geval wel een breed aanbod krijgen in het 1<sup>ste</sup> jaar, van verschillende belangstellingsgebieden. Dat betekent dat er op het niveau van de scholengemeen-

schap afspraken moeten worden gemaakt en dat er een beroep wordt gedaan op collega's en/of infrastructuur van andere scholen om het eigen aanbod aan te vullen.

Hoe passen in dit plaatje bepaalde uitgesproken opties zoals die momenteel bestaan in eerste-gradsscholen (Latijn, landbouw, hotel, ...) en waar leerlingen en hun ouders bewust voor kiezen? Nemen we als voorbeeld Latijn. Binnen het belangstellingsgebied 'Taal, kunst en cultuur' kan daar in het tweede model tijd voor worden uitgetrokken, matig (een 2-tal uur) in het 1<sup>ste</sup> jaar (want er zijn ook de andere aspecten van taal, kunst en cultuur) en al uitgesproken (4 uur en daarbovenop lestijd binnen twee themaweken) in het 2<sup>de</sup> jaar. Hoe dit plaatje er precies moet uitzien, zal het maatschappelijk debat moeten uitwijzen. Het is echter nauwelijks denkbaar dat Latijn pas in de 2<sup>de</sup> graad zou starten. Indien met Latijn slechts in de 2<sup>de</sup> graad gestart zou worden, dan kunnen we wellicht niet hetzelfde niveau halen als vandaag aan het einde van het secundair onderwijs. Dat is wel écht niet de bedoeling.

Wat voor Latijn geldt, geldt overigens eveneens voor bv. scholen die vandaag een exclusief aanbod hebben in land- en tuinbouwonderwijs, of voor hotelscholen. Ook in deze scholen zijn er relatief veel leerlingen die bewust kiezen vanaf de 1<sup>ste</sup> graad.

Naast de basisvorming en het optiegedeelte is er nog het keuzegedeelte, waarvoor we twee lessen per week voorzien. Leerlingen kiezen vrij uit een door de school aangeboden palet aan keuzemogelijkheden. Hiervoor zijn er eindtermen noch ontwikkelingsdoelen. De school vult het aanbod vrij in maar dient voor alle keuzevakken en activiteiten zelf leerdoelen te formuleren. Het gaat hier dus niet om uitbreidingen van de andere vakken. Bij leerlingen met een leerachterstand zouden de keuzeactiviteiten eventueel tijdelijk kunnen vervangen worden door remediëringsactiviteiten (voor zover dit niet zou mogelijk zijn via binnenklasdifferentiatie).

### 3.2.5 Het schakelprogramma van de eerste graad (de schakeljaren)

De actuele eerste graad B is en blijft noodzakelijk. Was de oorspronkelijke doelstelling vooral leerlingen te remediëren, zodat ze na één of twee jaar terug konden aanknopen bij de andere studierichtingen, de cijfers van de afgelopen 30 jaar ondersteunen die visie niet. De eerste graad B wordt deels bevolkt door een groep jongeren die zonder getuigschrift basisonderwijs en op basis van leeftijd in het secundair onderwijs terechtkomen. Vaak halen zij slechts reken- en leesvaardigheid op het niveau van het 4<sup>de</sup> of 5<sup>de</sup> leerjaar basisonderwijs. Ook leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs stromen binnen in 1B, hoofdzakelijk omdat er in het buso geen type 8 is. Andere leerlingen komen er terecht omwille van een aanslepende moeilijke thuissituatie of een povere sociale achtergrond, waardoor ze geen kans kregen of zich niet gemotiveerd voelden om zich op hun schoolwerk te concentreren. Veel leerlingen kampen met leerproblemen, een beperkt leerpotentieel, handicaps of langdurige ziektes.

In het belang van de leerlingen kiezen we als commissie resoluut voor het behoud van een aparte aanpak in de eerste graad voor deze jongeren. We spreken van een schakelprogramma omdat hij moet gezien worden als de schakel tussen de basisschool en de start van een arbeidsmarktgerichte opleiding (of de overstap naar de D-stroom). We kiezen voor een onderwijsprogramma met eigen doelen, accenten en benaderingen dat maximaal rekening houdt met het profiel van de

instromende leerlingen. Het belangrijkste doel wordt het versterken van de functionele geletterdheid en rekenvaardigheid zodat de betrokken leerlingen meer kansen halen op het bereiken van de eindstreep in het secundair onderwijs. Voor de algemene vorming in dit schakelprogramma moeten er daarom ook eindtermen komen.

Onze ambitie is de leerlingen in het schakelprogramma, die nu vaak een laag zelfbeeld hebben, een interessant en gedifferentieerd curriculum aan te bieden, dat duidelijk ook de ondergrenzen bewaakt, en dat terzelfder tijd remedieert zodat de leerlingen minstens de eindtermen van het basisonderwijs verwerven. Starttoetsen om de beginsituatie van de heterogene leerlingengroep in kaart te brengen en om hun leerwinst na te gaan, zijn hier onmisbaar zodat resultaatgerichtheid kan samengaan met leerzorg. Als het leerzorgsysteem operationeel zou worden, zou er in principe reeds meer remediëring moeten hebben plaatsgevonden in het basisonderwijs en zou er ook reeds een beter zicht moeten zijn op het ontwikkelingspotentieel van de leerling.

De opbouw van het schakelprogramma zien we als volgt (verdere toelichting volgt):

Structurele opbouw schakelprogramma (2 jaar)		
Basisvorming	Kennismaking met belangstellingsgebieden	Keuze-activiteiten
18	12	2
Taal en rekenen, m.i.v. remediëring Wereldoriëntatie Frans Lichamelijke opvoeding Levensbeschouwelijk vak	Eén of twee opties uit bijv.: Agro en Bio Mechanica en Elektriciteit Voeding en Zorg Hout en Bouw Kantoor en Verkoop Schoonheidszorgen Mode en Textiel	

De 18 “lesuren” van de basisvorming omvatten minstens 6 uur taal en rekenen waarvan 2 uur zijn opgevat als individuele remediëring (taal en rekenen op maat). We kiezen ook voor het doortrekken van het vak Wereldoriëntatie uit de 1<sup>ste</sup> graad en bevelen nadrukkelijk een lesuur lichamelijke opvoeding meer aan dan vandaag (drie in plaats van twee) omdat we meer aandacht wensen voor beweging en gezonde voeding in al zijn facetten. Ook Frans moet in het weekrooster blijven voorkomen omdat de leerlingen minstens het niveau van algemene vorming moeten halen dat overeenstemt met de eindtermen van het basisonderwijs.

De 12 lesuren voorzien voor de optievakken zijn te beschouwen als een eerste verkenning van verschillende belangstellingsgebieden en de studierichtingen die ze omvatten. Ze zijn niet determinerend voor de studiekeuze in de 2<sup>de</sup> graad. In het tweede jaar van het schakelprogramma worden deze uren gebruikt om de leerlingen kennis te laten maken met de verschillende mogelijke kwalificatierichtingen die in de bovenbouw van de school en de scholengemeenschap beschikbaar zijn. We kiezen hoofdzakelijk voor paren: Agro en bio, Mechanica en elektriciteit, Voeding en zorg, Hout en bouw, Kantoor en verkoop, Mode en textiel, Schoonheidszorg, ... In het 1<sup>ste</sup> jaar kiest de leerling voor twee belangstellingsgebieden/paren (ieder zes lesuren), in het 2<sup>de</sup> jaar nog slechts voor één.

Deze 12 “lesuren” gaan niet uitsluitend naar praktijk- en vaardigheidsontwikkeling. Via de vakken en activiteiten in deze belangstellingsgebieden verwerven de leerlingen eveneens competenties op gebied van taal en rekenen (dit zou kunnen gebeuren via *co-teaching*, waarbij twee leraren samen verantwoordelijk zijn voor de invulling van bepaalde lessen). Met andere woorden, de basisvorming wordt deels gerealiseerd vanuit de praktische vakken.

Zoals in het oriënteringsprogramma van de eerste graad, hebben de leerlingen in het schakelprogramma de kans om 2 uur keuzeactiviteiten te volgen. Dit zijn reële keuzemogelijkheden (niet opgelegd door de school). Het gaat om deels dezelfde keuzes als in het oriënteringsprogramma. Ter bevordering van de maatschappelijke samenhang, bevelen we nadrukkelijk aan om waar mogelijk leerlingen van beide programma’s keuzevakken samen te laten volgen.

Door de algemene vorming te versterken, hopen we de kans dat deze jongeren ooit de eindstreep in het secundair onderwijs halen (nu slechts één op twee) gevoelig te verhogen. Dit veronderstelt, dat de algemene vorming op een geëigende en levendige en vooral niet-schoolse wijze wordt aangebracht, met meer AVC-leren.

Na het schakelprogramma moeten de leerlingen met redelijke kans op succes kunnen doorstromen naar de 2<sup>de</sup> graad, in een voor hen geschikt beroepsgericht kwalificerend traject van de A-stroom. Leerlingen volgen een onderwijstraject dat in de 3<sup>de</sup> graad leidt tot een onderwijskwalificatie die in de Vlaamse kwalificatiestructuur is ingeschaald op niveau 3. Tegelijkertijd houden we de mogelijkheid open om via overgangsprogramma’s alsnog een doorstroomtraject te volgen of een arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie te halen op niveau 4.

We wijzen op de nood aan voldoende omkadering voor het schakelprogramma. Daar zijn verschillende argumenten voor, zoals:

- het hoge leerzorgniveau waartoe veel van de leerlingen in het schakelprogramma behoren waarbij differentiatie en remediëring onmisbaar zijn
- de analyse van de resultaten van de leerlingen op gestandaardiseerde toetsen
- een stapsgewijze aanpak van de remediëring vooral van woordenschat en begrijpend lezen
- het onderzoeken van mogelijke discrepanties tussen taal- en rekenprestaties
- het uitwerken van levensechte en relevante leermethodes en het uitdenken van settings waarbij duidelijke doelen voor taal en rekenen ook gekoppeld worden aan motiverende en krachtige leeromgevingen.

### 3.2.6 De relatie tussen het oriënterings- en het schakelprogramma

We denken dat het goed zou zijn voor de bevordering van de maatschappelijke samenhang dat veel (eerstegraads)scholen zowel een oriënterings- als een schakelprogramma zouden hebben. We pleiten voor tastbare incentives aan scholen om beide programma’s aan te bieden. Alleszins zou binnen elke scholengemeenschap minstens één schakelprogramma moeten aangeboden worden. Elke middenschool die zich als “autonoom” profileert zou eigenlijk ook over een schakelprogramma moeten beschikken.

Ondanks de verschillende finaliteit zouden leerlingen van het oriënterings- en het schakelprogramma moeten kunnen samenzitten en -werken voor bepaalde vakken en activiteiten (bv. keuzeactiviteiten, lichamelijke opvoeding, ...). Scholen zonder een schakelprogramma zouden inzake

leerlingenoriëntering uitdrukkelijk moeten samenwerken met scholen die wel een schakelprogramma hebben.

Wat de overgang tussen het basis- en secundair onderwijs betreft is er nood aan duidelijke criteria over de toeleiding van leerlingen naar het oriënterings- of het schakelprogramma.

### 3.3 De tweede en derde graad

#### 3.3.1 Inleiding: het scharnierpunt op 14 jaar

Als we ervan uitgaan dat de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs nauwer zal aansluiten bij de 3<sup>de</sup> graad van het basisonderwijs, breed persoonsvormend zal werken, echt werk zal maken van talentverkenning, en een mate van keuzevrijheid voor iedere leerling zal inhouden, is het begin van de 2<sup>de</sup> graad echt een scharniermoment. De meeste leerlingen zullen op dat moment (de meesten zullen dan ongeveer 14 zijn) een doordachte keuze hebben gemaakt en kunnen beginnen aan een consequent vierjarig opleidingstraject.

We kiezen er dus voor dat leerlingen voortaan kiezen voor een bepaalde oriëntatie in hun studies op leeftijd van 14 jaar, na de 1<sup>ste</sup> graad. We willen hen wel niet verplichten om reeds een definitieve keuze te maken voor een doorstroom- (D) of arbeidsmarktgerichte (A) studierichting. Daarom voorzien we in de 2<sup>de</sup> graad naast de A-stroom twee soorten studierichtingen: echte doorstroomrichtingen (D) voor leerlingen die duidelijk het potentieel hebben om later door te stromen naar het hoger onderwijs, en “DA”-studierichtingen waar leerlingen pas in de derde graad zullen moeten kiezen voor voorbereiding op doorstroom naar het hoger onderwijs of intrede op de arbeidsmarkt. Zo zetten we leerlingen niet onnodig vroeg vast, maar vragen wel van hen dat ze al een keuze maken waarvoor ze zich hebben geïnformeerd en waarover goed is nagedacht.

#### 3.3.2 De 2<sup>de</sup> graad van de D-stroom (m.i.v. de DA-studierichtingen)

De indeling van vakken in de 2<sup>de</sup> graad van de D-stroom zien we als volgt:

- 20 tot 22 uur basisvorming (voortbouwen op de vakken uit de eerste graad)
- 8 tot 10 uur optievakken in 1 of 2 belangstellingsgebieden
- 2 tot 6 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket, voor overgangs- en bijspijkertrajecten, voor verdieping van vakken en/of voor remediëring.

Zoals in de 1<sup>ste</sup> graad gaan we er ook hier van uit dat de eindtermen voor de basisvorming en de optievakken een groot percentage van de onderwijstijd dekken. Dat geldt ook voor de 3<sup>de</sup> graad van de D-stroom.

De eindtermen voor de basisvorming worden per graad vastgelegd. De eindtermen voor de optievakken van de verschillende studierichtingen (vandaag de “specifieke eindtermen”) worden evenwel geformuleerd voor het einde van de 3<sup>de</sup> graad. Netten en overheid spreken een cesuur af voor wat al na de 2<sup>de</sup> graad kan worden bereikt. Voor de DA-studierichtingen zal daarbij rekening

moeten gehouden worden met de competentievereisten voor de beroepsprofielen van de aansluitende arbeidsmarktgerichte studierichtingen van de A-stroom in de 3<sup>de</sup> graad.

*Bij wijze van voorbeeld geven we hieronder een aantal mogelijke opties aan uit de verschillende belangstelsgebieden. Sommige van deze opties nemen kunnen 4-5 uur in beslag nemen (de leerling kiest er twee), sommige 8-10 uur (de leerling kiest er één).*

<p><b>Gezondheid, welzijn en samenleving</b>          Humane wetenschappen (4u)          Personenzorg (4u)          Sport (4u)          Bio-esthetiek (4u)</p>	<p><b>Administratie, handel en economie</b>          Economie/Handel (4u)          Voedingstechnologie (4u)          Hotel (4u)</p>
<p><b>Natuur, techniek en wetenschappen</b>          Wiskunde (4u)          Natuurwetenschappen (4u)          Industriële technologie (met componenten EM, elektronica, elektriciteit) (4 of 8u)          Industriële technologie (met componenten bouw- en hout) (4u of 8u)          Grafische communicatie (4u)          Biotechnische wetenschappen (4u)</p>	<p><b>Talen, kunsten cultuur</b>          Moderne vreemde talen (Frans+Engels+Duits) (4u)          Latijn (4u)          Grieks (4u)          Kunst en cultuur (of: Podiumkunsten 4u, resp. Beeldende kunsten 4u)</p>

Het minimum aantal ‘lesuren’ is 32 uur; het maximum is 36. Vaak zal het om 32 lesuren gaan. We menen evenwel dat er situaties zijn waarin het aangewezen kan zijn voor de leerlingen in meer lesuren op school te voorzien.

Zo houden sommige studierichtingen vaardigheidsdoelen in waarvoor de leerlingen veel inoefentijd nodig hebben, en/of die alleen maar op school kunnen worden geleerd wegens de beschikbaarheid van bepaalde apparatuur of infrastructuur. Dat rechtvaardigt een hoger aantal lesuren. Doorgaans zullen scholen lesuren bovenop de 32 uur toewijzen aan vakken binnen het optiegedeelte, maar het kan ook voor de basisvorming en voor de keuzevakken.

Het kan ook zeer zinvol zijn om voor bepaalde groepen leerlingen of voor individuele leerlingen in extra tijd te voorzien om hen bij te spijkeren of om te kunnen garanderen dat deze leerlingen de eindtermen ook effectief halen. Men kan ook een beleid opzetten waardoor leerlingen in de school tijd en ruimte krijgen om van, met en aan elkaar te leren. Ook normaal of snel vorderende leerlingen kunnen meer tijd op school doorbrengen, bv. in open leercentra om alleen of in groep taken af te werken of zich dieper in een thema of vaardigheid in te werken. We wijzen er nogmaals op dat deze zaken behoren tot de pedagogische vrijheid.

We gaan ervan uit dat leerlingen bij het begin van de tweede graad door de keuze van hun optievakken een traject van 4 jaar aanvatten. We gaan resoluut voor doorlopende leerlijnen van vier jaar. Toch zal het – in een minderheid van de gevallen – nog voorkomen, dat leerlingen in de 3<sup>de</sup> graad opnieuw kiezen. In de 3<sup>de</sup> graad moet er voor ‘nieuwe kiezers’ een overgangs- of bijspijkerprogramma komen. Deels kan dit opgevangen worden via de uren voorzien voor de keuzevakken in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. We willen zeker vermijden dat leerlingen die een verkeerde studiekeuze

hebben gemaakt in de 2<sup>de</sup> graad, enkel de keuze hebben door te stromen in dezelfde, niet-geschikte studierichting, of een heel jaar te moeten overzitten om naar een andere studierichting te kunnen gaan. Wel willen we het aantal leerlingen dat meandert doorheen het secundair onderwijs beperken.

De keuzevakken in de 2<sup>de</sup> (en 3<sup>de</sup> graad) zien we als complementair ten opzichte van de andere vakken. Ze dienen volgens ons ook minder “vrijblijvend” te zijn dan de keuzeactiviteiten in de 1<sup>ste</sup> graad. Keuzevakken zouden om de twee jaar aangeboden kunnen worden (voor alle leerlingen van een graad), ze zouden kunnen aansluiten bij andere keuzevakken die men eerder gevolgd heeft (zonder dat ze determinerend worden voor een latere studierichting) of in bepaalde gevallen (om praktische redenen) in een andere school worden georganiseerd.

### 3.3.3 De 3<sup>de</sup> graad van de D-stroom

Na het voltooien van de 2<sup>de</sup> graad in de D-stroom hebben de leerlingen verschillende mogelijkheden. De twee meest logische zijn de volgende:

- De leerlingen gaan door op het elan van de 2<sup>de</sup> graad, waarbij ze zich verder verdiepen en specialiseren in een studierichting van de 3<sup>de</sup> graad die hen voorbereidt op het hoger onderwijs (bachelor). Dit is de meest logische keuze voor leerlingen die in de D-stroom zitten van de 2<sup>de</sup> graad.
- De leerlingen in de DA-stroom van de 2<sup>de</sup> graad moeten kiezen tussen de D-stroom en de A-stroom; de studierichtingen in de A-stroom waar ze instromen zullen leiden tot een of meer kwalificaties op niveau 3 of niveau 4 van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

Daarnaast kunnen leerlingen in principe nog een (deels) nieuwe keuze maken voor een studierichting in de D- of A-stroom, al dan niet via een overgangs- of bijspijkertraject. Daarvoor is een akkoord nodig van de toelatingsklassenraad. De begeleidende klassenraad moet deze leerlingen (en de resultaten van hun overgangstraject) van nabij volgen.

We voorzien in de 3<sup>de</sup> graad zoals in de 2<sup>de</sup> graad in 32 tot 36 lessen. Voor de bepaling van het aantal lessen gelden dezelfde overwegingen als in de 2<sup>de</sup> graad.

De indeling van vakken in de 3<sup>de</sup> graad van de D-stroom zien we als volgt:

- 18 tot 20 uur basisvorming
- 10 uur optievakken in één of twee belangstellingsgebieden
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket.

Alle leerlingen maken een omvattende eindproef die een synthese inhoudt van de gehele vorming, en nadrukkelijk verbanden legt tussen vakken. Voor de syntheseproef verwijzen we voor de D-stroom nadrukkelijk naar de onderzoekscompetenties. Telkens gaat het wel over het geheel van de specifieke vorming verkregen binnen de optie, met mogelijk veel verbanden naar de vakken van de basisvorming. Op die manier wordt een extra link gelegd met de doorstroming naar het hoger onderwijs.



Ter illustratie geven we opnieuw voorbeelden van hoe de opties er zouden kunnen uitzien.

<p><b><u>Gezondheid, welzijn en samenleving</u></b>            Humane wetenschappen (5u)            Sport (5u)            Bio-esthetiek (5u)            Media en communicatie (5u)            Creatie en mode (5u)            Topsport (10)            Gezondheids- en sociale zorg (10)</p>	<p><b><u>Administratie, handel en economie</u></b>            Economie (5u)            Voedingstechnologie (5u)            Boekhouden (5u)            Informatica en multimedia (5u)            Handel (5u)            Hotel (10)</p>
<p><b><u>Natuur, techniek en wetenschappen</u></b>            Wiskunde (5u)            Natuurwetenschappen (5u)            Biotechnische wetenschappen (5u)            Industriële wetenschappen (5u)            Bouw- en houtkunde (10)            Elektriciteit- elektronica (10)            Elektromechanica (10)            Grafische communicatie (10)</p>	<p><b><u>Kunst, talen en cultuur</u></b>            Moderne vreemde talen (Frans + Engels + Duits) (5u)            Latijn (5u)            Grieks (5u)            Architecturale vorming (5u)            Audiovisuele vorming (5u)            Beeldende vorming (5u)            Ballet/ Modern ballet/ Muziek/ Dans (ieder 10)</p>

Indien leerlingen twee opties kiezen in de 3<sup>de</sup> graad, dan zouden hier verschillende formules kunnen voorzien worden: twee evenwaardige opties met elk 5 uur, of een major-minor-logica (6+4 of 7+3). Het lijkt ons te vroeg om nu al te kunnen inschatten welke van deze formules de meest aangewezen is en/of praktisch organiseerbaar.

### 3.3.4 De 2<sup>de</sup> graad van de A-stroom

Er zijn twee verschillende trajecten om in te stromen in de tweede graad van de A-stroom. Enerzijds zullen in de de tweede graad A vooral leerlingen instromen vanuit het schakelprogramma van de eerste graad. Toch zal er wellicht ook een groep overkomen vanuit het oriënteringsprogramma van de eerste graad, die duidelijk kiest voor een arbeidsmarktgerichte kwalificatie. De A-stroom wordt dus groter in de tweede graad.

Scholen kunnen 32 tot 36 lessen per week organiseren, onderverdeeld als volgt:

- 14 uur basisvorming (reken- en taalvaardigheid binnen PAV, één moderne vreemde taal, lichamelijke opvoeding, wereldoriëntatie, levensbeschouwelijk vak)
- 16 tot 18 uur optievakken in 1 studiegebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket (of deels remediëring en/of verdieping).

In de tweede graad van de A-stroom wordt, in vergelijking met de huidige bso-richtingen, de basisvorming versterkt, al is deze minder omvangrijk en minder diepgaand dan bij de leerlingen in de D-stroom. De basisvorming wordt vooral functioneel opgevat en wordt ook afgestemd met de leraren van de beroepsgerichte vakken. Het gedeelte Nederlands in PAV moet als servicevak kunnen bijdragen tot doelen van andere vakken.

Leerlingen kiezen voor één optie waaraan ongeveer de helft van de lestijd besteed wordt. Het gaat om een brede beroepsgerichte vorming binnen een belangstellingsgebied. We gaan voor geïntegreerde vorming van praktijk en theorie.

We formuleren geen specifieke eindtermen voor deze opties (de algemene eindtermen voor de basisvorming blijven uiteraard van kracht). We schakelen ons resoluut in in de procedures zoals bepaald in het decreet Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS), waarbij in onderwijsopleidingen één of meer beroepscompetentieprofielen worden gerealiseerd. In het decreet VKS staat de decretale verankering van de procedure om tot zulke opleidingen te komen, gebruik makend van niveaude-scriptoren en descriptorelementen. De Raad van State gaf aan dat dat volstaat om binnen het legaliteitsbeginsel te blijven. Het is hier dus zaak te wachten op de realisatie van onderwijsopleidingen, ontwikkeld uit door de SERV gemaakte beroepscompetentieprofielen, die als kwalificaties worden ingeschaald en erkend en al dan niet gebundeld worden in brede studierichtingen.

De tweede graad van de A-stroom is dus het begin van een traject dat in de 3<sup>de</sup> graad zou moeten leiden tot het verwerven van een of meer kwalificaties die ingeschaald zijn op niveau 3 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS); in sommige gevallen zelfs op niveau 4. In bepaalde studierichtingen zal het mogelijk zijn om reeds in de 2<sup>de</sup> graad A een beroepskwalificatie te behalen op niveau 2. Wie het secundair onderwijs zou verlaten zonder de 3<sup>de</sup> graad succesvol af te ronden zou dan toch reeds over een beroepskwalificatie beschikken. Via attestering/portfolio kunnen alleszins de gerealiseerde beroepscompetenties vanuit de 2<sup>de</sup> graad meegenomen worden naar de 3<sup>de</sup> graad.

De 2<sup>de</sup> graad van de A-stroom omvat ook de mogelijkheid om twee tot vier lessen te voorzien voor allerlei keuzepakketten, voor remediëring of verdieping. Het verdient aanbeveling om de leerlingen bepaalde keuzevakken te laten volgen samen met leerlingen van de D-stroom.

### 3.3.5 De 3<sup>de</sup> graad van de A-stroom

In de derde graad van de A-stroom hebben we binnen de belangstellingsgebieden twee soorten studierichtingen:

- deze die leiden tot kwalificatie op niveau 3 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS): hierin stromen vooral leerlingen in vanuit de tweede graad A maar wellicht ook vanuit de tweede graad DA; gemakshalve noemen we dit de A3-stroom
- deze die leiden tot kwalificaties op niveau 4 van de VKS: hierin stromen leerlingen in vanuit de tweede graad DA maar ook van de tweede graad A en D (we verwijzen hiernaar als de A4-stroom).

Voor de A3-stroom voorzien we, zoals in de 2<sup>de</sup> graad A, dat scholen 32 tot 36 lessen per week organiseren, onderverdeeld als volgt:

- 14 uur basisvorming
- 16 tot 18 uur optievakken in 1 studiegebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket (of deels remediëring en/of verdieping).

Dus ook hier wordt de basisvorming versterkt ten opzichte van de huidige bso-richtingen, al blijft deze minder omvangrijk en minder diepgaand dan bij de leerlingen in de D-stroom. Leerlingen kiezen voor één optie waaraan ongeveer de helft van de lestijd besteed wordt.

Voor de A4-stroom voorzien we:

- 14 tot 18 uur basisvorming
- 14 tot 18 uur optievakken in één belangstellingsgebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket.

De exacte verdeling van de uren tussen basisvorming en optievakken in de A4-stroom zal afhangen van de aard van de studierichting en het gewicht dat aan bepaalde competenties wordt gehecht binnen het beroepscompetentieprofiel. Het relatief gewicht van de algemene vorming en de specifieke beroepscompetentieverwerving zal afhangen van de aard van de te verwerven kwalificatie(s). In sommige A4-studierichtingen zal het niveau van de algemene vorming vergelijkbaar zijn met dat in de A3-stroom (maar liggen de eisen voor de beroepsspecifieke competenties hoger); in andere gevallen zal de algemene vorming meer aansluiten bij het niveau van de D-stroom in de 3<sup>de</sup> graad.

Het optiegedeelte wordt in de 3<sup>de</sup> graad besteed aan de beroepsgerichte vorming van de leerling en omvat ten minste één, maar mogelijk een combinatie van beroepscompetentieprofielen. Idealiter bestaat de kwalificerende vorming uit geïntegreerde praktijk (met een deel werkplekleren of stage) en theorie, culminerend in de geïntegreerde proef.

Na het tweede leerjaar van de derde graad bereiken de leerlingen uit de A-stroom een beroepsgerichte kwalificatie (geïntegreerd in hun onderwijskwalificatie), ingeschaald op niveau 3 of 4 van de Vlaamse kwalificatiestructuur. De studierichtingen zullen verwant zijn aan de huidige bso-studierichtingen en een deel van de tso- en kso-richtingen. Gaandeweg zullen we die studierichtingen via de weg van de screenings op basis van de beschikbare beroepskwalificaties moeten ombuigen naar onderwijsopleidingen die via de officiële weg van de kwalificatie- en opleidingsstructuur ontstaan. In 2012 moet de methodiek om zo te werken op punt staan.

### 3.3.6 Eindtermen en beheersingsniveaus voor de algemene vorming in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad

Vandaag zijn eindtermen gekoppeld aan de vakken van de basisvorming. Voor het aso, tso en kso zijn er eindtermen per onderwijsvorm, per graad en per vak. Voor het bso zijn er per graad alleen eindtermen voor Project Algemene Vakken (PAV) (of voor de eraan ten grondslag liggende vakken) en lichamelijke opvoeding. Straks zijn die er ook voor een moderne vreemde taal.

We stellen voor in die systematiek een aantal wijzigingen aan te brengen, die rekening houden met de filosofie van de vernieuwde architectuur. Voor A-stroom in de 2<sup>de</sup> graad en de 3<sup>de</sup> graad (Kwalificatieniveau 3) behouden we de eindtermen voor PAV en LO (vandaag voor bso ontworpen), straks aangevuld met de eindtermen voor een moderne vreemde taal.

Maar binnen de A-stroom (3<sup>de</sup> graad) zijn er ook afstudeerrichtingen op het kwalificatieniveau 4, die qua techniciteit en/of algemene vorming de lat enigszins hoger leggen. Logischerwijze zal zich dat voor bepaalde studierichtingen in de A4-stroom die een versterking van de algemene vorming inhouden ook vertalen in een zwaarder pakket aan eindtermen dan in de andere A4-studierich-

tingen (waar de verhoogde vereisten zich situeren op de specifieke beroepsvereisten) en de A3-richtingen.

Voor de D-stroom in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad (en de DA-stroom in de 2<sup>de</sup> graad) behouden we de bestaande systematiek van eindtermen voor de vakken van de basisvorming, maar we schrappen het onderscheid dat vandaag bestaat tussen de eindtermen voor de diverse onderwijsvormen, want die zijn er niet meer.

Voor een aantal vakken van de basisvorming stellen we voor om een extra beheersingsniveau in te voeren, met name voor wiskunde, wetenschappen en de moderne vreemde talen<sup>12</sup>. We voorzien dat extra beheersingsniveau (dat de lat hoger legt) vanaf de 2<sup>de</sup> graad. We zien dit als een belangrijk differentiëringmiddel voor leerlingen die zo'n uitdaging aankunnen. Dit moet uiteraard goed doordacht worden: waar eindtermen vandaag minimumdoelstellingen zijn (decretale definitie) leggen we nu het minimum te behalen niveau voor leerlingen in bepaalde studierichtingen een eind hoger.

De hogere beheersingsniveaus voor de genoemde basisvormingsvakken koppelen we aan bepaalde studierichtingen. Een alternatief was individuele leerlingen te laten kiezen voor het hogere beheersingsniveau. Dat zou betekenen dat een school bijvoorbeeld een studierichting economie zowel zou kunnen aanbieden in een klas waarin de eindtermen op het hogere beheersingsniveau vervat zitten als in een andere klas met de eindtermen van het basisbeheersingsniveau. Uiteindelijk kozen we ervoor dat niet te doen: het zweemt naar elitarisme, het zou een nieuwe waterval creëren (eerst het hoge niveau proberen) en zou (zeer) grote scholen vereisen om voor beide studierichtingen twee volwaardige klassen te kunnen inrichten.

Wij adviseren dus dat de overheid de hogere beheersingsniveaus aan bepaalde studierichtingen zou koppelen en het basisbeheersingsniveau aan andere. Via leerplannen zal dan duidelijk moeten worden gemaakt hoe de aanpak anders is.

Ter verduidelijking geven we nog aan dat beide beheersingsniveaus (bv. wiskunde<sup>2</sup> tegenover wiskunde<sup>1</sup>) enkel betrekking hebben op de basisvorming en niet op het optionele gedeelte van de studierichting. Als er straks een studierichting bestaat met de pool wiskunde in de benaming zullen daarvoor net als vandaag ook een reeks specifieke eindtermen moeten bestaan.

### 3.4 Het diploma secundair onderwijs

Vandaag reiken we een diploma secundair onderwijs uit na een 6<sup>de</sup> jaar aso, kso en tso en na een 7<sup>de</sup> jaar bso. In elk geval is het civiel effect hetzelfde. Dat is de omnivalentie van het diploma secundair onderwijs: je kan ermee naar het hoger onderwijs en je kan ermee aan de slag bij de overheid op C-niveau.

In Vlaanderen zijn het sinds een paar decennia de scholen zelf die de diploma's toekennen, zonder omweg via "Brussel". Deze bevoegdheid en verantwoordelijkheid willen we behouden.

---

<sup>12</sup> We voorzien geen tweede beheersingsniveau voor Nederlands omdat we er van uitgaan dat het basisbeheersingsniveau voor Nederlands in de D-stroom sowieso hoog ligt (en bijvoorbeeld hoger dan in sommige huidige tso-richtingen). Ook in de A-stroom is er meer aandacht voor beheersing van het Nederlands.

Naar de toekomst toe zijn er in principe twee mogelijkheden m.b.t. de toekenning van het diploma secundair onderwijs. Ofwel gebeurt dit, mutatis mutandis, op min of meer dezelfde basis als nu. Concreet wordt het uitgereikt na het voltooien van de 3<sup>de</sup> graad in de D-stroom. Wie in de A-stroom de 3<sup>de</sup> graad afsluit met een kwalificatie op niveau 3 krijgt een getuigschrift. Hij of zijn kan via een bijkomend specialisatiejaar op niveau 4 alsnog een diploma secundair onderwijs halen. Wie een diploma secundair onderwijs haalt mag een bacheloropleiding in het hoger onderwijs starten.

Het alternatief is om het diploma secundair onderwijs toe te kennen aan alle leerlingen in de A- en D-stroom die de 3<sup>de</sup> graad succesvol voltooien. Leerlingen die een diploma halen in de D-stroom of de A4-stroom verkrijgen daardoor het recht om een bacheloropleiding in het hoger onderwijs aan te vatten. Leerlingen die een diploma verwerven via de A3-stroom dienen nog wel een speciaal schakeltraject te volgen dat specifiek voorbereidt op het hoger onderwijs aan de hogeschool of universiteit.

Deze tweede optie draagt onze voorkeur weg. Het weerspiegelt de filosofie dat wie een gedegen inspanning levert op basis van zijn mogelijkheden en de drie graden van het secundair onderwijs succesvol afwerkt, recht heeft op een diploma. Tegelijkertijd willen we vermijden dat mensen met een diploma uit de A3-stroom die ambities hebben voor het volgen van een bacheloropleiding de valse illusie zouden koesteren dat ze dit zouden aankunnen zonder een zeer gerichte voorbereiding na de 3<sup>de</sup> graad. In dit schakeltraject zal veel aandacht zal moeten gaan naar het bijspijkeren van de algemene vorming.

We denken dat dit ook enkele positieve neveneffecten zal hebben zoals het duidelijker profileren en opwaarderen van het zesde jaar A3 en het uitzuiveren van de “7<sup>de</sup> specialisatiejaren” die volop de kaart kunnen trekken van de beroepsgerichte kwalificatie.

Het spreekt vanzelf dat deze zienswijze zal moeten sporen met de verdere ontwikkeling en implementatie van het decreet Vlaamse kwalificatiestructuur, met federale besluitvorming (omwille van het civiel effect van de toegang tot functies in federale en regionale overheidsdiensten en -instellingen) en Europese ontwikkelingen. Er zullen ook implicaties zijn naar de toegang tot Se-n-Se en hbo-opleidingen. Als er zou gekozen worden voor het toekennen van een diploma na zes jaar, ongeacht de studierichting, dan lijkt het logisch dat alle bestaande 7<sup>de</sup> specialisatiejaren zouden deel uitmaken van Se-n-Se. In dit stadium is het nog te vroeg om daarover uitsluitsel te geven.

Leerlingen die het secundair onderwijs voltooien kunnen verschillende richtingen uit:

- Ze treden in op de arbeidsmarkt; met een A3- of A4-kwalificatie zijn ze goed voorbereid om onmiddellijk van slag te gaan in bepaalde beroepen.
- Ze volgen een specialisatiejaar binnen het Se-n-Se (Secundair na Secundair) systeem; dit stemt overeen met de huidige 7<sup>de</sup> jaren in het bso, kso, tso. In een Se-n-Se-programma verwerven de leerlingen een onderwijskwalificatie die ingeschaald is op niveau 4 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur.
- Ze volgen een schakeltraject dat specifiek voorbereidt op het aanvatten van een bacheloropleiding in een hogeschool of universiteit (in principe enkel leerlingen uit de A3-stroom).
- Ze volgen een opleiding in het hbo (VKS niveau 5).
- Ze volgen een opleiding tot professionele of academische bachelor (na een schakeltraject voor wie zijn diploma haalde in een A3-studierichting).

## 4 Kansen voor leraren<sup>13</sup>

Er is geen kwaliteitsvol onderwijs mogelijk zonder competente en gemotiveerde leraren<sup>14</sup>. De motivatie en de inzet van de leraren zullen ook cruciaal zijn om de vernieuwing van het secundair onderwijs te laten slagen. We vragen ons in dit hoofdstuk af hoe leraren zich aangesproken kunnen voelen om bij te dragen tot de realisatie van de sociaal-pedagogische doelstellingen van de vernieuwing. We pleiten eerst voor het attractief houden van het lerarenberoep door de troeven beter uit te spelen. We geloven ook dat leraren meer kansen moeten krijgen om zich gedurende hun loopbaan professioneel verder te ontwikkelen. We geven aan hoe scholen het werkgeverschap en personeelsbeleid beter gestalte kunnen geven. Ten slotte staan we stil bij enkele implicaties van de vernieuwingen voor de leraren.

**“De kwaliteit van een onderwijssysteem is nooit hoger dan de kwaliteit van zijn leraren”<sup>15</sup>**

### 4.1 Het lerarenberoep attractief houden

#### 4.1.1 Het goed imago van de leraar behouden

Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat het lerarenberoep een hoog maatschappelijk aanzien geniet bij de bevolking<sup>16</sup>. De status van de leraren is ook al vele decennia stabiel. De Vlaamse bevolking heeft veel vertrouwen in “het onderwijs”. Van alle maatschappelijke instellingen scoort het onderwijs stevast hoog in appreciatiemetingen bij de bevolking. Dit kan in grote mate op het conto van de inzet van de schoolteams worden geschreven.

Ook de media berichten doorgaans op een positieve manier over het onderwijs. Het schoolleven en de rol van de leraren wordt in de media meestal positief en met veel respect benaderd. En hoewel er een aantal problemen zijn naar de instroom van leraren voor bepaalde vakken en de vroegtijdige uitstroom aanzienlijk is (zie verder) studeren er jaarlijks voldoende leraren af. Het lerarenberoep is dus allesbehalve in crisis.

We vinden het belangrijk dat het goede imago van ons onderwijssysteem en de hoge appreciatie voor onze leraren ook in toekomst behouden blijft of zelfs nog versterkt wordt.

---

<sup>13</sup> De term “leraren” vatten we in dit hoofdstuk op als een omvattend begrip voor alle mensen die in de school pedagogisch bezig zijn; dus ook ondersteuners, paramedici, leidinggevenden, ...

<sup>14</sup> Bijv. PISA 2000 “There is now substantial research indicating that the quality of teachers and their teaching are the most important factors in student outcomes that are open to policy influence.” Zie bijv. ook “Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers”. OESO-rapport 2005

<sup>15</sup> Uitspraak van een Zuid-Koreaanse politicus in het rapport “How the world’s best-performing school systems come out on top” (McKinsey, 2007)

<sup>16</sup> Zie onder andere ‘Waar staat de leraar in de samenleving?’ Antonia Aelterman, Jef Verhoeven, Isabel Rots, Ina Buvens, Nadine Engels, Peter Van Petegem. Onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten (2002).

#### 4.1.2 De troeven van het lerarenberoep beter uitspelen

Het lerarenberoep in Vlaanderen omvat ontegensprekelijk een groot aantal troeven. Onderzoek<sup>17</sup> heeft aangetoond dat de overgrote meerderheid van de leraren best tevreden zijn met hun job en de daarbij horende arbeidsomstandigheden, al blijft stress tijdens de schoolweken een aandachtspunt.

Een belangrijke troef van het lerarenberoep zijn de werk- en arbeidsvoorwaarden, die interessant zijn vanuit verschillende perspectieven: de kans op een vaste aanstelling en werkzekerheid (zie verder), de vakantieregeling en de uurregelingen die soepel combineerbaar zijn voor gezinnen met kinderen, het werk dicht bij huis, de mogelijkheid om deels thuis te werken, een behoorlijk loon met regelmatige loonsverhogingen en een mooi pensioen op het einde van de loopbaan. Dit zijn belangrijke troeven om te behouden en zeker niet om terug te schroeven.

Ook de gemiddelde leerling-leraar ratio (en dus het pedagogisch comfort) ligt in het secundair onderwijs in Vlaanderen gunstig in vergelijking met andere onderwijsniveaus en met het buitenland.

Maar minstens even belangrijk zijn de inhoudelijke troeven van het lerarenberoep. Weinig andere beroepen kunnen tippen aan de maatschappelijke meerwaarde van een job als leraar: jonge mensen begeleiden in hun groei naar volwassenheid en zo bijdragen tot de verdere ontwikkeling van onze samenleving. Bovendien biedt het beroep leraren de kans om continu in contact te blijven met wat er gebeurt in de samenleving en om samen met collega's in teamwerk mooie dingen te realiseren.

We vinden het zeer belangrijk dat de troeven van het lerarenberoep ook in de toekomst behouden blijven, zowel de intrinsieke troeven als deze die te maken hebben met de arbeidsvoorwaarden. Deze troeven moeten zelfs nog meer expliciet worden uitgespeeld zodat jonge mensen bewust en gemotiveerd kiezen voor een opleiding en beroep als leraar.

Tegelijkertijd moeten we ervoor zorgen dat leraren die het professioneel moeilijk hebben (beginnende leraren, leraren in grootstedelijke gebieden, leraren die met probleemjongeren te maken krijgen, ...) een realistische taakomschrijving en gepaste ondersteuning krijgen, zodat de druk die ze ondervinden wordt verlicht.

#### 4.1.3 Perspectief op werkzekerheid behouden

Het feit dat alle leraren een perspectief hebben op een vaste benoeming en werkzekerheid, is een van de grote troeven van het lerarenberoep – en niet alleen bij een verslechterende economische conjunctuur. De combinatie van de werkzekerheid en de interessante arbeidsvoorwaarden heeft er trouwens voor gezorgd dat heel veel zeer bekwame mensen voor het onderwijs gekozen hebben en bijgedragen hebben tot het huidig kwaliteitsniveau.

---

<sup>17</sup> Zie onder andere Ver Heyen Wendy e.a. (2003) "Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen". HIVA, KULeuven, Leuven & UAMS, Univ. Antwerpen, en De Gieter Sara e.a. (2007) "Beloningen in de non-profitsector: een studie bij leerkrachten en verpleegkundigen". Vrije Universiteit Brussel

We geloven dat ook in de toekomst het systeem van de vaste benoeming in het onderwijs moet blijven bestaan. Het is een attractief aspect van het lerarenberoep. Het biedt ook een aantal garanties en een goede houvast binnen de beroepsevolutie die steeds complexer en gevarieerder zal worden. Maar de modaliteiten van de vaste benoeming mogen de aanpassing van het secundair onderwijs aan de toekomstige noden en het kwaliteitsvol onderwijs aan de leerlingen niet in het gedrang brengen. Hierover is open dialoog en overleg wenselijk.

#### 4.1.4 [De retentie van goede leraren verhogen](#)

Een belangrijk aandachtspunt voor de komende jaren is de hoge uitstroom van jonge leraren. Ongeveer één derde van de jonge leraren haakt af en verlaat het onderwijs binnen de vijf jaar – in Brussel gaat het zelfs om twee derden. Velen onder hen kampen met stress en hebben het gevoel dat ze hun job niet goed aankunnen. Dit wordt veroorzaakt door de vele interim-opdrachten, de versplintering van hun opdracht en de grote werkonzekerheid. Velen worden ook niet goed opgevangen in de school en krijgen soms ook de zwaarste lessenroosters en de moeilijkste leerlingen.

We vinden het onaanvaardbaar dat de retentie van jonge leraren zo laag is. De uitstroom van beloftevolle mensen uit het onderwijs zou moeten worden ingeperkt. We menen dat er daarvoor maatregelen nodig zijn op school- en op beleidsniveau.

Scholen zouden een duidelijk beleid moeten hebben en uitvoeren over het opvangen en coachen van jonge leraren en interim-leraren. Ze mogen hen niet onmiddellijk belasten met de moeilijkste klassen en ze moeten zorgen dat er voldoende ondersteuning is door collega's.

De individuele school kan evenwel geen perspectief op werkzekerheid garanderen bij vervangingen. Hier is een rol weggelegd voor de overheid. Een piste die volgens ons nader onderzoek wettigt is om een nieuw soort “vervangingspool” te creëren op het niveau van scholengemeenschappen. Daarin zou bijvoorbeeld werkzekerheid voor een periode van 2 tot 3 jaar gegarandeerd kunnen worden, weliswaar met een “proefperiode” zoals gebruikelijk in andere economische sectoren. Misschien kan aan deze startperiode ook een vermindering van het aantal lessen of andere activiteiten worden gekoppeld (“ingroeibanen”).

#### 4.1.5 [Zij-instromers aantrekken in het onderwijs](#)

De onderwijssector telt relatief weinig “zij-instromers”, d.w.z. mensen die zich na een stuk van hun loopbaan in een andere sector bij de schoolteams komen voegen. Er zijn verschillende redenen waarom deze instroom nu zo laag is, zoals de beperkte erkenning van anciënniteit (alleen voor technische en praktijkvakken en beperkt tot 10 jaar) en de verplichting een SLO<sup>18</sup>-opleiding te volgen aan een centrum voor volwassenenonderwijs om vastbenoemd te worden.

Wij zijn ervan overtuigd dat het voor scholen een echte verrijking kan zijn als mensen met een professionele ervaring in andere sectoren de schoolteams versterken. Dit zorgt niet alleen voor

---

<sup>18</sup> SLO staat voor *Specifieke Lerarenopleiding*



nuttige expertise maar creëert ook een bijkomende dynamiek en draagt bij tot de verbreding van het netwerk van de school.

We pleiten er daarom voor om het aantrekkelijker te maken voor ervaren mensen om in te stromen in het onderwijs. We denken aan de combinatie van een EVC-mechanisme, LIO-banen (leraren in opleiding) en een betere verrekening van de elders verworven anciënniteit. Wel vinden we dat niet elke vorm van professionele ervaring zomaar gelijkgesteld mag worden met onderwijs-anciënniteit. Dit is budgettair onhaalbaar en zou trouwens niet fair zijn tegenover het bestaande lerarenkorps. We stellen voor om scholen toe te laten om, onder bepaalde voorwaarden en vanuit een beperkte enveloppe (zie verder in dit hoofdstuk), het loon van zij-instromers aan te vullen tot maximaal het niveau van schoolpersoneel met dezelfde functie.

Naast klassieke zij-instromers breken we ook een lans voor het vergemakkelijken van deeltijdse zij-instromers (combi-banen met functies bij andere werkgevers), van zij-instroom gedurende een welbepaalde periode, en van het inschakelen van voordrachthouders voor specifieke korte opdrachten (zoals voorzien in het hbo).

#### **Een van de “doorbraken” uit “Vlaanderen in actie”: de rol van de leraar in 2020**

*“In 2020 is de leraar de factor die het verschil maakt. Hij/zij blijft cruciaal in het overbrengen van kennis, creëert sterke leeromgevingen, maakt de lerende wegwijs in de informatiestroom, begeleidt de lerende in verschillende leercontexten. Hij/zij kan steeds terugvallen op een sterk team, professionele ondersteuning en een bestuur met visie. Schoolteams zijn sterk verankerd in de samenleving via sociale en economische netwerken. Zij garanderen dat de school/scholengemeenschap een lerende organisatie is, die planmatig en doelgericht aan kwalificering werkt.” (Doorbraak uit Vlaanderen in Actie).*

## **4.2 Leraren een interessant loopbaanperspectief geven**

### **4.2.1 Kansen bieden tot pedagogische verdieping en functiedifferentiatie**

In de meest recente onderwijs-CAO (CAO VIII van oktober 2006) wordt de functie van de leraren secundair onderwijs als volgt omschreven:

*“De hoofdtaak van de leraar is lesgeven, in de brede zin van het woord. Het gaat om een geïntegreerde lerarenopdracht, die betrekking heeft op alles wat als vanzelfsprekend bij het lerarenberoep hoort, vertrekkend van de brede professionaliteit van de lesgever. Tot de geïntegreerde lerarenopdracht behoren taken zoals: de planning en voorbereiding van de lessen, het lesgeven zelf, de klaseigen leerlingenbegeleiding, de evaluatie van de leerlingen (toetsen, taken, examens, proeven), de nascholing, het overleg en de samenwerking met directie (personeelsvergaderingen, pedagogische studiedagen), collega’s (klassenraden en vakvergaderingen) en ouders (oudercontacten).*

*Naast de hoofdtaak, de geïntegreerde lerarenopdracht, kunnen van leraren ook een beperkt aantal instellingsgebonden taken worden gevraagd, zoals: opnemen van verantwoordelijkheden die het les- of klasgebeuren overschrijden (vakverantwoordelijke, organisatie culturele en andere activiteiten, klassendirectie, ...); opnemen van een of andere specifieke rol of opdracht (onthaal nieuwe leerlingen, mentorschap, coördinatiefuncties, ...); afwezige leraars vervangen en aanvullend toezicht houden; vertegenwoordiging in schoolexterne organen (bij de koepelorganisatie, gemeentelijk, enz).”*

Ook in de komende decennia zullen leraren deze twee soorten opdrachten moeten blijven uitoefenen: enerzijds de lesgebonden activiteiten, die de hoofdtaak vormen, en anderzijds de instellingsgebonden activiteiten. Het overgrote deel van de leraren zal vooral tijd blijven besteden aan de kerntaak, de lesgebonden activiteiten. Wel verwachten we twee evoluties: (1) een verbreding van het spectrum aan activiteiten; en (2) een meer wisselende verhouding tussen lesgebonden en instellingsgebonden taken, zowel tussen leraren onderling als voor eenzelfde leraar binnen zijn loopbaan.

Deze tendens tot verbreding en variatie van het takenspectrum van leraren is nu reeds aan de gang en zal zich verder doorzetten in de toekomst. Een aantal minder traditionele lesgebonden activiteiten zal aan belang winnen: projectwerking, vakoverschrijdende samenwerking, gebruik van ICT (als middel), remediëringsactiviteiten, werkplekleren, ... Daarnaast zijn er de uitdagingen veroorzaakt door de steeds heterogener wordende klas- en leerlingengroepen: leerlingen met diverse socio-culturele achtergronden, leerlingen met leer- en gedragsproblemen, meertalige/anderstalige leerlingen, leerlingen met een beperking of specifieke noden, bijzonder begaafde leerlingen, ...

Ook het spectrum van instellingsgebonden opdrachten zal de komende decennia wellicht ruimer worden. Dat heeft deels te maken met het feit dat de verwachtingen naar het onderwijs steeds breder en complexer worden. Een groot aantal maatschappelijke, technologische, sociaal-culturele en politieke veranderingen grijpen rechtstreeks of onrechtstreeks in op het onderwijs en de jongeren (voor een overzicht verwijzen we naar Bijlage B aan dit rapport). Het zijn onze leraren die met al deze veranderingen geconfronteerd worden en er mee rekening moeten houden in hun dagdagelijkse praktijk, tijdens en buiten de lessen.

We geloven dat we aan al onze leraren een loopbaanperspectief moeten kunnen geven waarbij ze weten dat ze zich zowel kunnen verdiepen in hun pedagogische taken als ook deels andere taken en verantwoordelijkheden opnemen op school. Daarom zien we drie vormen van mogelijke taak- en functievariatie voor leraren tijdens hun loopbaan:

- Pedagogische verdieping: minder klassieke pedagogische taken zoals begeleiding van werkplekleren, remediëring van leerlingen met leerachterstand, individuele begeleiding van leerlingen met speciale noden, blijvend uitdagen van snelle leerders, coachen van leerlingen bij projecten, andere vakken geven dan waarvoor men zijn initieel lerarendiploma haalde (zie verder), ...
- Horizontale functiedifferentiatie: functies als zorgbegeleider, mentor van beginnende leraren, ICT-verantwoordelijke, preventieadviseur, kwaliteitscoördinator, sportgangmaker, niet-pedagogische functies in de school, ...
- Verticale functiedifferentiatie: coördinerende en leidinggevende functies, waarbij men een verantwoordelijkheid draagt voor een bepaald werkings- of takengebied in de school; dit kan gaan van graadcoördinator over technisch adviseur (-coördinator) tot een directiefunctie.

Sommige leraren zien op tegen deze ontwikkelingen. Ze ervaren ze als een bedreiging of als een bijkomende last bovenop hun reeds zware taak. Wij menen daarom dat het een belangrijke en gezamenlijke opdracht is van verschillende onderwijsactoren – overheid, schoolbesturen, onder-

wijsvakbonden, pedagogische begeleiders – om leraren te ondersteunen bij deze evoluties, om hen te overtuigen van het belang ervan voor de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs, en om hen deze ontwikkelingen ook te laten zien als kansen tot professionele ontwikkeling.

#### 4.2.2 Ruimte creëren voor professionele ontwikkeling

Wij breken ook een lans voor meer professionele ontwikkelingskansen voor leraren. Elke professional in onze maatschappij, en niet in het minst de leraar, wordt geconfronteerd met veranderende verwachtingen en noden. Dat alleen al maakt het ook voor de leraar noodzakelijk om zich voortdurend bij te scholen. Maar er is ook een ander argument. Door het creëren van meer persoonlijke en professionele ontwikkelingsmogelijkheden houden we het lerarenberoep boeiend en aantrekkelijk – wat dan weer een positieve impact heeft op de motivatie van leraren en uiteindelijk op de kwaliteit van het onderwijs.

In ons pleidooi voor meer kansen op professionele ontwikkeling van leraren denken we niet enkel aan pedagogische studiedagen en de deelname van leraren aan klassieke bijscholingen. We denken dat ook veel andere activiteiten daartoe kunnen bijdragen en bijgevolg dienen aangemoedigd te worden, zoals:

- een actieve bijdrage leveren tot werk- en denkgroepen binnen en buiten de school
- bijwonen van relevante conferenties, studiedagen, workshops
- lesgeven aan andere doelgroepen en/of in andere scholen
- observatie, mentoraat, coaching van andere leraren binnen de school
- participeren aan binnenschoolse of schooloverstijgende projecten (ontwikkeling van leer materiaal of van didactische hulpmiddelen, uitwisselingen met andere scholen in binnen- en buitenland, opzetten van partnerships, organisatie van evenementen, ...)
- vertegenwoordigen van personeel in overlegorganen
- uitvoeren van stages (bedrijfsstages, wetenschappelijke stages, didactische stages, ...) en tijdelijke detacheringen in andere organisaties
- actief meewerken aan vakoverleg binnen de school
- visitaties bij leraren in andere scholen.

Dat dit alles organisatorisch niet evident is, beseffen we goed. Het veronderstelt van directies en leraren een flexibele houding m.b.t. de invulling van de opdracht. En naarmate professionele ontwikkeling van leraren aan belang wint, zullen ook de systemen en mechanismen toenemen die deze processen ondersteunen. Er zullen steeds meer “expertisecentra” (moeten) ontstaan met een breed aanbod aan professionele ontwikkelingsmogelijkheden: instellingen voor hoger onderwijs, pedagogische begeleidingsdiensten, non-profitorganisaties, gespecialiseerde opleidingsverstrekkers, lerarenverenigingen, ... Dergelijke expertisecentra worden dan echte “*learning communities*” voor de leraren. Laten we erover nadenken wat de meerwaarde kan zijn van de verbondenheid van elke leraar aan ten minste één dergelijk expertisecentrum.

#### 4.2.3 [Uitstekende leraren beter valoriseren](#)

Momenteel kan je in het onderwijs enkel “promotie” maken (tot (adjunct-)directeur, TA en TAC, pedagogisch begeleider, inspecteur, ...) door minder of geen les meer te geven. Deze regeling houdt eigenlijk een devalorisatie in van het leraar zijn. Het impliceert ook dat uitstekende leraren, die dat graag willen blijven en/of zich minder aangetrokken voelen tot een coördinerende functie, weinig perspectief hebben op promotie en valorisatie van hun pedagogische expertise.

Daarom lanceren we het voorstel voor de introductie van de functie van “*senior leraar*”. Hoewel de modaliteiten daarvoor in de geëigende organen zullen moeten worden bepaald, formuleren we toch al enkele suggesties. Wie 10 jaar leraar is en voldoet aan ten minste een aantal criteria uit een overeengekomen lijst (bv. gevolgde bijscholing, ervaring met verschillende doelgroepen, positieve evaluaties, betrokkenheid bij praktijkgericht pedagogisch en didactisch onderzoek, implementatie van didactische methoden of leermaterialen, extra-curriculaire pedagogische activiteiten, mentoraat, begeleiding van stagiairs, samenwerking met lerarenopleidingen, ...) zou kunnen postuleren voor het mandaat van “*senior leraar*”. De criteria moeten alleszins objectief zijn en er zijn afspraken over nodig op centraal niveau, binnen de scholengemeenschap en op het niveau van de school. De aanstelling tot senior leraar moet voorbehouden blijven aan uitmuntende leraren en mag geen automatisme worden.

Aan de functie van “*senior leraar*” koppelen we een wat hogere remuneratie, mogelijk als een mandaatvergoeding waarvan de kosten gedragen worden door de school (zie verder). Ze houdt wel een toenemende pedagogische verantwoordelijkheid in binnen de school zoals het coachen van andere leraren, het introduceren van nieuwe methoden, het mentoren van beginnende leraren, lesgeven aan moeilijke doelgroepen, ...

#### 4.2.4 [Rekening houden met verantwoordelijkheid en grote inzet](#)

Momenteel wordt het loon van de leraar, op enkele uitzonderingen na, louter bepaald door het initieel diploma en de anciënniteit. Kwaliteit van de prestaties, inzet voor de school en de leerlingen, hoeveelheid gevolgde bijscholing, opgenomen verantwoordelijkheden binnen de school (tenzij men een directiefunctie heeft), aantal reëel gepresteerde uren, ... : ze hebben geen invloed op het loon van de leraren. Door velen in het onderwijs, niet in het minst door de leraren zelf, wordt dit als onrechtvaardig beschouwd.

Het is niet eenvoudig om voor de huidige situatie een werkbaar alternatief te vinden. Het is bijzonder moeilijk om objectieve en meetbare criteria te bepalen die een beperkte en verantwoorde loondifferentiatie zouden mogelijk maken, zonder de samenhang en collegialiteit onder leraren in het gedrang te brengen. Toch denken we dat het op een aantal gebieden mogelijk is wat vooruitgang te boeken en zo leraren billijker te behandelen in functie van hun inzet, verantwoordelijkheden en verworven competenties.

We vinden het gepast dat leraren die binnen een school een verantwoordelijkheid krijgen voor een bepaald werkingsgebied en daarbij andere leraren aansturen (een verticale functiedifferentiatie met verhoogde aansprakelijkheid voor de werking van de school) een (mandaat)vergoeding zouden moeten krijgen. Deze (mandaat)vergoeding zou tijdelijk van aard zijn – zolang men de

verantwoordelijkheid uitoefent – en van een dermate niveau zijn dat de betrokkene zich qua totale vergoeding situeert tussen de directie en de andere leden van de schoolteams in. Wie een dergelijke (mandaat)vergoeding ontvangt moet ook effectief andere leraren coachen en evalueren, en daartoe de nodige competenties verworven hebben. Ook de mandaatvergoeding voor senior leraren koppelen we aan een toegenomen verantwoordelijkheid.

Pedagogische verdieping en horizontale functiedifferentiatie vinden we een normale evolutie in de loopbaan van de leraar, waarvoor geen bijkomende vergoeding moet voorzien worden, afgezien van de tweejaarlijkse weddeverhogingen die nu reeds bestaan.

## 4.3 Goed werkgeverschap en personeelsbeleid bevorderen

### 4.3.1 Creëren van een stimulerende werkomgeving

De veranderende rol en taakomschrijving van de leraar zien we onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van een professioneel personeelsbeleid in scholen en een volwaardige invulling van het werkgeverschap door schoolbesturen.

Dat schoolbesturen op een professionele wijze met hun personeelsleden moeten omgaan is eigenlijk de evidentie zelf. In grote delen van Vlaanderen behoren de inrichtende machten van de scholen immers tot de grootste werkgevers van de streek. En onderwijsinstellingen hebben een voorbeeldfunctie te vervullen in de maatschappij, ook op gebied van personeelsbeleid.

We zien het personeelsbeleid van de school als een integraal onderdeel van het kwaliteitsbeleid. Het start bij de selectie en loopt door over de aanwerving, functiebeschrijving, inwerking, begeleiding en evaluatie van de personeelsleden. Dit proces moet aangestuurd worden door het directieteam en ondersteund worden door het middenkader.

Aan de grote autonomie die scholen nu hebben voor de selectie en aanwerving van personeelsleden willen we niets veranderen. Maar modern werkgeverschap is meer dan het selecteren en aanwerven van geschikte leraren. Het veronderstelt ook dat scholen een stimulerende werkomgeving creëren, waarin leraren en de andere leden van het schoolteam gemotiveerd zijn en zich gesteund weten om het beste van zichzelf te geven. Dit impliceert continue aandacht voor een goede werksfeer, een enthousiasmerende schoolvisie, een billijke taakverdeling, waardering voor competentie en inzet, en ruime professionele ontwikkelingskansen voor alle leden van het schoolteam. Leraren hebben ook recht op een duidelijke functiebeschrijving die overeenstemt met hun mogelijkheden en met de noden van de school. Ze hebben recht op functionerings- en evaluatiegesprekken over hun activiteiten en resultaten, in de eerste plaats om te horen wat ze goed doen, wat (nog) beter kan, daaruit te leren en zich verder professioneel te ontwikkelen.

### 4.3.2 Flexibeler kunnen omgaan met onderwijsbevoegdheden

Op dit ogenblik is er een vrij complex systeem van “bevoegdheidsbewijzen” van kracht dat aan geeft welke diploma’s een leraar moet hebben om bepaalde vakken te mogen geven. De oorsprong van dit systeem ligt in het feit dat de overheid uiteraard garanties wenst dat elk vak wordt

gegeven door mensen die daarvoor over de nodige vakinhoudelijke en didactische competenties beschikken.

Er zijn volgens ons echter een aantal belangrijke redenen om de strakke band tussen de diploma's van leraren en de vakken die ze geven, wat lossener te maken. De eerste reden is dat er meer en meer pedagogische activiteiten zullen zijn die niet aan één bepaald vak kunnen gekoppeld worden. Schoolteams zullen meer vakoverschrijdend werken, leraren zullen meer gemeenschappelijke verantwoordelijkheden hebben, leerlingen uit verschillende klassen zullen meer samenwerken, werkplekleren zal verder toenemen, er zullen keuzevakken aangeboden worden waarvoor (minstens initieel) geen geëigende lerarenopleiding zal bestaan, enz. Deze ontwikkelingen zullen op gespannen voet komen te staan met het huidig systeem van bekwaamheidsbewijzen.

Er zal ook een toenemende nood zijn aan het uitvoeren van gespecialiseerde taken waartoe nog geen bestaand diploma opleidt, bv. het individueel begeleiden van risicoleerlingen in de klas.

Maar er is ook nog een andere belangrijke reden om de band tussen initieel diploma en onderwijsbevoegdheid wat lossener te maken. Leraren zouden ook kansen moeten krijgen om zich tijdens hun lange loopbaan in het onderwijs te heroriënteren en door bijscholing en zelfstudie de competenties te verwerven die nodig zijn om andere vakken te geven dan deze die ze gaven in het begin van hun carrière. Leraren moeten, zoals professionals in andere sectoren, kunnen evolueren. EVC – Erkenning van Verworven Competenties – mag ook voor hen geen loos begrip zijn.

Door een meer dynamische invulling van de onderwijsbevoegdheid zullen scholen beter in staat zijn om binnen de school “de juiste man/vrouw op de juiste plaats te zetten”. We moeten vertrouwen hebben in onze schoolbesturen en schoolteams dat zij deze toegenomen autonomie ook daadwerkelijk zullen gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Wel moeten in overleg concrete formules worden uitgewerkt die garanderen dat leraren niet gedwongen kunnen worden om vakken te geven waarvoor ze niet deskundig zijn.

#### 4.3.3 [De mobiliteit van leraren bevorderen](#)

We denken dat het voor veel leraren én scholen een belangrijke bron van verrijking zou zijn als leraren meer contacten zouden hebben met organisaties en mensen van buiten de school. Het is belangrijk dat leraren niet opgesloten zitten binnen de schoolmuren, maar dat ze ook nieuwe ideeën opdoen en nieuwe competenties verwerven door ervaringsuitwisseling met collega's in andere scholen en met medewerkers van bedrijven en non-profitorganisaties.

We geloven ook dat de mobiliteit van leraren tussen scholen zou moeten bevorderd worden en dat scholen op dat gebied zouden moeten samenwerken. Leraren die van een andere school overkomen, kunnen nieuwe ideeën, methoden, ... aanbrengen die verfrissend kunnen werken. Mobiliteit en ervaringsuitwisseling zijn niet alleen verrijkend voor de leraar zelf, maar uiteindelijk hebben ze ook een positieve weerslag op de school en de leerling. Mobiliteit tussen scholen en het werken met verschillende soorten klas- en doelgroepen zouden ook criteria kunnen zijn om het statuut van “senior leraar” te kunnen bekomen.

#### 4.3.4 Zorgen dat de zwakste leerlingen de voor hen meest geschikte leraren krijgen

Een van onze specifieke bekommernissen is dat uitstekende leraren zouden lesgeven aan de zwakste of moeilijkste leerlingen. Als we de kwaliteit van het onderwijs ook voor deze leerlingen willen bevorderen, dan is het absoluut noodzakelijk dat ze omringd worden door zeer deskundige en sterk gemotiveerde leraren.

We hebben hier geen mirakeloplossing voorhanden. Maar de andere richting opkijken en het probleem negeren mogen we ook niet. We denken daarom dat het wellicht noodzakelijk is een aantal ‘incentives’ te voorzien voor leraren die werken met moeilijke doelgroepen. Functiedifferentiatie onder de vorm van een vermindering van het aantal lessen en/of aanstelling als senior leraar met de bijkomende mandaatvergoeding zijn alleszins te overwegen pistes. Met dit rapport willen we in elk geval de sensibilisering en het overleg hierover stimuleren.

#### 4.3.5 Leraren goed coachen en evalueren

In CAO VIII staat over de functiebeschrijving en de evaluatie van personeelsleden in het onderwijs onder meer het volgende:

*“Personeelslid en evaluator leggen in de geïndividualiseerde functiebeschrijving de taken en de instellingsgebonden opdrachten van het personeelslid vast én de wijze waarop het personeelslid deze taken en opdrachten moet uitvoeren. [...]*

*De [lesgebonden] taken en de [instellingsgebonden] opdrachten maken deel uit van de functiebeschrijving en moeten aan bod komen bij de functioneringsgesprekken en bij de evaluatie. [...]*

*De algemene afspraken betreffende functiebeschrijving moeten worden onderhandeld in het voor de instelling bevoegde lokaal comité [...]*

*Het functioneringsgesprek, waarbij de evaluator en het personeelslid op gelijke voet worden geplaatst, kadert in de individuele personeelsbegeleiding. De evaluator heeft als voornaamste taak het personeelslid te coachen in diens functioneren.*

*Tijdens het evaluatiegesprek wordt het functioneren van het personeelslid besproken op basis van de overeengekomen functiebeschrijving. Toch is het evaluatiegesprek niet louter op het verleden gericht. De eerste doelstelling van een evaluatiegesprek is immers het functioneren van het personeelslid te verbeteren waar nodig en het personeelslid te ondersteunen. Na het gesprek moeten dus niet enkel de goede en sterke punten, maar ook de te verbeteren punten van het personeelslid duidelijk zijn. Het evaluatiegesprek zal bijgevolg aanleiding geven tot het bijsturen naar de toekomst toe en het kan leiden tot nieuwe, duidelijke afspraken.*

*Er wordt een college van beroep betreffende evaluaties opgericht (naast de beroepsinstanties voor tuchtzaken) [...].*

*Voor een vastbenoemd personeelslid dat [...] definitief ontslagen wordt na een evaluatie met eindconclusie “onvoldoende” wordt een sociaal vangnet gecreëerd.[...]*

*Om de functionerings- en evaluatiegesprekken op een professionele manier te laten verlopen, is het aangewezen dat de evaluatoren hiertoe een passende opleiding gevolgd hebben.”*

Deze bepalingen werden nadien decretaal vastgelegd. Ze lijken ons een goede basis om het coachen en evalueren van leraren en andere personeelsleden verder te professionaliseren. Evalueren is in eerste instantie een positief gebeuren waarbij wordt overlopen wat goed gegaan is en wat beter kon, en waar afspraken gemaakt worden over prioritaire aandachtspunten voor de toe-

komst en de professionele ontwikkeling. Slechts in een zeer beperkt aantal gevallen monden evaluaties uit in een negatief oordeel en kunnen ze een basis vormen van sanctionering.

De uitvoering van deze cao-bepalingen moet evenwel nog op kruissnelheid komen. Hoewel sinds de goedkeuring van deze cao functiebeschrijvingen stapsgewijs worden ingevoerd in onze secundaire scholen blijft het voeren van functionerings- en evaluatiegesprekken nog te veel dode letter. Dat is ook begrijpelijk. Het is in een middelgrote of grote secundaire school gewoonweg onmogelijk dat een directeur deze beoordelings- en coachingsactiviteiten (overlegmomenten, functioneringsgesprekken, evaluatiegesprekken, bijwonen van lessen, ...) allemaal zelf uitvoert. Hij of zij kan onmogelijk voldoende tijd vrij maken om dit grondig te doen tenzij door andere kerntaken te verwaarlozen. Uit de HR-literatuur is algemeen bekend dat de maximale "span of control" van een leidinggevende 10 tot 15 mensen bedraagt. Dat is het maximum dat een goede leidinggevende aankan voor het sturen, coachen en evalueren van mensen. Aan een schooldirecteur vragen om vele tientallen personeelsleden te coachen en te evalueren is dus onredelijk.

Dat is een van de redenen waarom scholen nood hebben aan een middenkader, met personen die verantwoordelijkheid dragen voor een bepaald werkingsgebied en de activiteiten van een aantal leraren kunnen aansturen. Een van de belangrijke functies van de leden van zo'n middenkader is om te coachen én te evalueren.

En vanuit het recht van de maatschappij en de leerlingen op kwaliteitsonderwijs moeten scholen in die gevallen waar leraren zich bijzonder onprofessioneel gedragen, systematisch ondermaats presteren en/of op een andere wijze de kwaliteit van het onderwijs in het gedrang brengen, gepast kunnen optreden. In de eerste plaats door begeleiding, heroriëntering of remediëring van de betrokken leraren. Pas indien dit niets zou opleveren zou sanctionering moeten toegepast worden. Leraren beschikken in dat geval uiteraard wel over recht op verdediging en beroepsmogelijkheden.

#### 4.3.6 [Zorgen voor een effectieve participatiecultuur](#)

Professioneel werkgeverschap zoals we het in de vorige paragrafen hebben geschetst, impliceert ook effectieve inspraak in het schoolbeleid door de leraren en de andere leden van de schoolteams. Er moet op niveau van de scholen en scholengemeenschappen een constructieve samenwerkingsrelatie zijn tussen schoolbesturen, directieteam en personeelsvertegenwoordigers.

De versterkte autonomie van scholen, die we in dit rapport meermaals bepleit hebben, moet ook gepaard gaan met een versterking van de sociale dialoog op schoolniveau. Dit is ook het geval in andere landen (zoals de Scandinavische) waar de grote personeelsbeleidsautonomie van scholen is gekoppeld aan een constructief sociaal overleg tussen schoolbesturen en de vertegenwoordigers van de schoolteams.

We denken dat de huidige regelgeving daarbij volstaat, maar dat er vooral werk moet gemaakt worden van de ontwikkeling van een participatiecultuur in de scholen.



## 4.4 Zorg besteden aan de implicaties van de vernieuwingen voor leraren

### 4.4.1 Negatieve effecten vermijden omwille van de herstructurering van het aanbod

Het is evident dat er bij het vervangen van de onderwijsvormen door een andere indeling, een nieuwe situatie voor de leraren ontstaat. Er moeten dus aangepaste regelingen komen die rekening houden met de vernieuwde structuur. Deze regelingen zouden moeten gelden voor alle personen die worden aangeworven nadat de nieuwe onderwijsstructuren van kracht zijn geworden en moeten zo evenwaardig mogelijk zijn aan de bestaande regelingen. We suggereren wel om geleidelijk te komen tot een integratie van de regelingen voor technische en praktische vakken.

Voor het bestaande personeelskorps zullen, zoals in het verleden steeds is gebeurd, billijke overgangsmatregelen worden voorzien. Het moet daarbij de betrachting zijn dat nieuwe noch oude personeelsleden worden benadeeld of gediscrimineerd. Speciale aandacht moet uitgaan naar de regelingen m.b.t. re-affectaties, zodat niemand in dergelijke gevallen verplicht kan worden om les te geven over vakken waarvoor hij of zij niet deskundig is.

Waar er mogelijk nieuwe functies/verantwoordelijkheden worden gecreëerd, moeten deze ook gepaard gaan met een aangepaste regeling. We denken bijvoorbeeld aan de juridische bescherming voor functies als zorgcoördinatie en leerlingenbegeleiding, waar leraren zich begeven op het gebied van de persoonlijke levenssfeer van de leerlingen en hun families.

Het spreekt verder vanzelf dat deze nieuwe regelingen en de overgangsmatregelen dienen te worden onderhandeld met de sociale partners in het onderwijs.

### 4.4.2 Leraren ondersteunen en bijscholen voor de vernieuwing

Als we willen dat leraren de vernieuwing van het secundair onderwijs mee dragen en vorm geven, dan zullen we ze daarin moeten ondersteunen en bijscholen. Dit zal dienen te gebeuren op verschillende gebieden, zoals over de doelstellingen en de onderliggende visie van de vernieuwde architectuur en de implicaties daarvan naar hun taken en opdrachten, over didactiek voor AVC-leren, binnenklasdifferentiatie en remediëring, en over aangepaste eindtermen en leerplannen. In het bijzonder voor de leraren in de 1<sup>ste</sup> graad zal deze ondersteuning van cruciaal belang zijn, gelet op de breedte van de vernieuwingen die we daar voorstellen.

We zien bij deze processen ook een heel belangrijke rol weggelegd voor de pedagogische begeleiding, die we oproepen om een actieve rol te spelen bij de implementatie van de vernieuwingen en de ondersteuning van de leraren.

### 4.4.3 Scholen middelen geven voor een motiverend personeelsbeleid

In wat voorafging hebben we een aantal maatregelen opgesomd die we wenselijk achten met het oog op een professioneel personeelsbeleid en om leraren te valoriseren in hun beroep. Het ging met name over een bijkomende vergoeding voor “senior leraren”, een mandaatvergoeding bij verticale functiedifferentiatie en een vergoeding voor zij-instromers waarvan de anciënniteit niet kan worden erkend.

We stellen voor om de scholen of scholengemeenschappen een beperkte enveloppe ter beschikking te stellen (of hen toe te laten een beperkt deel van de werkmiddelen te gebruiken) om, op basis van de hoger vermelde voorstellen, een motiverend personeelsbeleid te voeren. Dit principe laat enerzijds toe dat de scholen een beleid uitwerken, maar zet ook een rem op de uitgaven. Over de criteria en het budget zou op niveau van de scholengemeenschappen een akkoord moeten worden bereikt, in overleg met vertegenwoordigers van het personeel.

#### 4.4.4 De lerarenopleidingen mee laten evolueren

Onze visie op kwaliteitsvol secundair onderwijs in de 21<sup>ste</sup> eeuw heeft zich onder andere vertaald in voorstellen voor een gewijzigde architectuur, in het clusteren van vakken, in meer remediëringsactiviteiten en klasdifferentiëring, en in meer aandacht voor AVC-leren. Het spreekt voor zich dat deze voorstellen een aantal belangrijke implicaties hebben voor de lerarenopleidingen. Wij doen een beroep op de deskundige lerarenopleiders, om hierover creatief mee te denken.

Om te beginnen noopt het voorstel voor het clusteren van vakken en het reduceren van het aantal leraren per klasgroep in de eerste graad, tot het herdenken van een aantal trajecten binnen de lerarenopleidingen. Er zal een grotere nood zijn een bredere omschrijving van de vakken en aan leraren die breder inzetbaar zijn dan vandaag het geval is, zeker in de 1<sup>ste</sup> graad. Mogelijk is er een opsplitsing nodig tussen trajecten in de bacheloropleiding secundair onderwijs die ofwel eerder voorbereiden op leraren voor de 2<sup>de</sup> graad (en soms de 3<sup>de</sup> graad), ofwel op leraren die in de 1<sup>ste</sup> graad 3 tot 4 vakken of bredere combinaties van twee leergebieden aankunnen. Maar laten we daarover vooral het gesprek voeren, veeleer dan voorafnames te doen.

Het lijkt ons wenselijk dat wie zou opteren voor een traject in de bacheloropleiding dat eerder voorbereidt op de eerste graad, vooral combinaties van vakken zou kiezen die het mogelijk maken veel lessen in dezelfde klas te staan. Het moet ook aantrekkelijker worden voor leraren die reeds bepaalde vakken geven om via bijscholing competenties te verwerven om één of meer extra vakken te kunnen geven.

Gelet op het bepleite toenemende belang van AVC-leren in het secundair onderwijs zullen de lerarenopleidingen hier zelf een voortrekkersrol moeten vervullen en dit nog sterker aan bod moeten laten komen in de opleiding. En dit zowel in de manier waarop zij zelf het leren opvatten binnen de opleiding, als hoe ze leraren via opdrachten en stages vertrouwd maken met projectwerk, vakoverschrijdend werken, competentiegericht leren, enz. De lerarenopleidingen moeten er ook voor blijven zorgen dat wie opgeleid wordt tot leraar in het secundair onderwijs goed in staat is te functioneren als beginnende leraar. Studenten-leraar moeten een realistisch verwachtingspatroon hebben over hoe het er aan toegaat in het onderwijs.

We menen ook dat de band tussen de lectoren en docenten van de lerarenopleiding en de leraren op school moet versterkt worden. We zien dit als tweerichtingsverkeer. Enerzijds is het essentieel dat men in de instellingen die een geïntegreerde of specifieke lerarenopleiding inrichten leert uit de evoluties binnen de scholen, zodat ze de toekomstige leraren daar goed kunnen op voorbereiden. En anderzijds kunnen de lerarenopleidingen het vernieuwingsproces binnen scholen stimuleren en een belangrijke rol spelen in de verdere professionele ontwikkeling van de leraren.

## 5 Bijkomende voorwaarden voor een kwaliteitsvolle vernieuwing

In dit hoofdstuk staan we stil bij een aantal belangrijke voorwaarden om voorgestelde vernieuwingen te kunnen implementeren. Vanuit het belang van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen pleiten we voor sterke scholen, die verder zouden moeten evolueren in de richting van professionele leer- en onderwijsgemeenschappen. We staan stil bij de overgangen tussen het secundair onderwijs en andere onderwijsniveaus en de arbeidsmarkt. Tot slot gaan we na hoe de verschillende actoren moeten samenwerken om de specifieke uitdagingen voor scholen in grote steden aan te kunnen.

**“Een middelmatige leraar vertelt. Een goede leraar legt uit.  
Een uitstekende leraar toont aan. Een grote leraar inspireert” (William A. Ward)**

### 5.1 Sterke scholen

#### 5.1.1 Met degelijk bestuur en met onderwijskundig leiderschap

Voor kwaliteitsvol onderwijs hebben we sterke scholen nodig: bloeiende scholen waarin leraren het beste van zichzelf kunnen geven om leerlingen te begeleiden in hun groei naar volwassenheid en in hun doorstroming naar gepast vervolgonderwijs of naar een geschikte job.

Dergelijke scholen hebben in de eerste plaats nood aan goed bestuur. Goed bestuur in scholen steunt concreet op:

- een schoolbestuur (inrichtende macht) verantwoordelijk voor het goed functioneren van één of meer scholen vanuit een duidelijke pedagogische visie en vanuit een toekomstgerichte strategie
- een directeur (of een directieteam) die (dat) vanuit onderwijskundig leiderschap mee gestalte geeft aan het pedagogisch project van de school en het brede takenpakket (planning, organisatie, coördinatie en bijsturen van projecten, leiding geven en begeleiden van personeel,..) aankan
- een professioneel middenkader dat alle expertise afdekt die noodzakelijk is voor de school
- schoolteams met vak- en werkgroepen waarin leraren samen verantwoordelijkheid opnemen voor de pedagogische en organisatorische taken binnen een school.

Als we vandaag onze secundaire scholen observeren, dan mogen we gerust stellen dat veel facetten van “goed bestuur” al aanwezig zijn. Onze scholen getuigen van veel verantwoordelijkheidzin en de vaste wil om het goed te doen. De concurrentie die tussen scholen bestaat, is wellicht op dit punt bevorderlijk geweest. Maar er zijn ook een aantal aandachtspunten inzake goed bestuur, rond professionaliteit van beheersmatig en onderwijskundig leiderschap, minder goed werkende vakgroepen, de brede uitbouw van schoolbesturen, enz.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup>Deze aandachtspunten worden wat verder uitgewerkt in Bijlage D van dit rapport.

Het is voor ons duidelijk dat sterke scholen ook sterke directeurs nodig hebben. Mensen met een duidelijke onderwijskundige visie en met brede beheersvaardigheden. Directeurs met een hart voor hun school, die ook mee zijn met hun tijd en hun school kunnen positioneren in de samenleving. Directeurs die respect afdwingen bij leraren, ouders en externen met wie de school in contact komt, en die erin slagen hun medewerkers te motiveren en te inspireren. Kortom, mensen die opgewassen zijn tegen de vele uitdagingen en problemen waar de school elke dag opnieuw mee te maken heeft. Een uitbouw van een middenkader alleen zal daarbij niet volstaan. Directeurs zelf moeten goed voorbereid worden op hun taak en ze moeten ook de kans en de ruimte krijgen tijdens hun periode als directeur professioneel te groeien in hun functie. Bijscholing en ervaringsuitwisseling is ook voor hen een must.

We denken dat het statuut van de directeurs in onze scholen, omwille van de grote verantwoordelijkheid die ze dragen en de complexiteit van hun activiteiten, op middellange termijn nog voor aanpassing vatbaar is. We stellen voor in de richting te evolueren van een tijdelijk mandaat met bijhorende mandaatvergoeding. Ervaring als leraar in een of meerdere scholen is voor directeurs zeker een belangrijke troef. Maar moeten we ook niet de vraag stellen of mensen van buiten het onderwijs een directiefunctie in het onderwijs moeten kunnen waarnemen, waarbij relevante anciënniteit kan in aanmerking genomen worden?

De inrichtende machten in het vrij onderwijs en de schoolraden in het officieel onderwijs worden momenteel grotendeels bemand door vrijwilligers. Slechts in een zeer beperkt aantal gevallen worden personen hiervoor vergoed. We ervaren het alleszins als positief dat zoveel mensen in Vlaanderen zich vrijwillig en belangeloos engageren in schoolbesturen en schoolraden. Maar deze medaille heeft ook een keerzijde. De expertise binnen en tussen schoolbesturen varieert sterk.

We vinden een professionalisering van schoolbesturen belangrijk zodat ze kunnen evolueren naar krachtige “raden van bestuur” zoals die actief zijn in onze betere bedrijven en non-profitorganisaties. Ze zouden vanuit een strategische visie op de ontwikkeling van de school moeten kunnen zorgen voor een sterk beleidsvoerend vermogen en zouden duidelijk krachtlijnen voor het schoolbeleid moeten kunnen uittekenen.

Uiteraard wensen we niet in te grijpen op de vrijheid van vereniging. Maar een aandachtspunt is dat ongeveer de helft van de schoolbesturen slechts verantwoordelijk is voor één school. Vele bestuurders identificeren zich ook slechts met die ene school. Dit is behartenswaardig en begrijpelijk. Maar omwille van de toenemende complexiteit, de hoge financiële verantwoordelijkheid en de onderwijskundige ontwikkelingen waarmee scholen te maken hebben, lijkt het wenselijk dat er meer schoolbesturen zouden komen die meerdere scholen overkoepelen of dat er op bepaalde domeinen samenwerkingsverbanden tussen schoolbesturen zouden worden opgezet.

We roepen de koepels en netten op om de komende jaren werk te maken van een kwalitatieve versterking van de schoolbesturen en van de directeurs en directieteams in de scholen.

### 5.1.2 Met een functionele organisatie

We geloven dat onze scholen nood hebben aan een middenkader. Het moet daardoor mogelijk worden om een meer functionele organisatiestructuur te creëren binnen onze secundaire scho-

len. Daarbij kan de directeur verantwoordelijkheden delen met en delegeren aan andere leden van het middenkader. Een goed werkende functionele organisatie zal de directeur of het directieteam meer ruimte geven voor onderwijskundig leiderschap, voor personeelsbeleid en voor contacten met andere organisaties.

We moeten ook af van het paradigma dat zowat alle taken in scholen per se moeten worden uitgeoefend door mensen met een lerarendiploma. Leraren kiezen er in de eerste plaats voor om jongeren te vormen en te begeleiden – en het is ook daartoe dat ze worden opgeleid – en niet om allerhande niet-pedagogische activiteiten uit te voeren. Ook binnen een schoolorganisatie geldt het principe dat elke taak zou moeten worden uitgeoefend door iemand die daarvoor het meest geschikt is.

Daarom moeten scholen, net zoals andere organisaties, voor specialistische of niet-onderwijsgebonden taken mensen kunnen aantrekken van buiten de onderwijswereld (of zonder een lerarendiploma) en/of een beroep kunnen doen op externe expertise. Als dit duidelijk efficiënter is, moet het gemakkelijker worden om niet-kernactiviteiten uit te besteden aan derden of gezamenlijk uit te oefenen op het niveau van een scholengemeenschap. Dat gebeurt vandaag al voor bepaalde activiteiten, bv. op het vlak van maaltijdbedeling, afvalverwerking, enz.

### 5.1.3 Met een helder en voldoende breed onderwijsaanbod

Een belangrijke kwestie is hoe het onderwijsaanbod van scholen best wordt georganiseerd zodat leerlingen maximale kansen hebben op kwaliteitsvol onderwijs dat rekening houdt met hun aanleg en talenten. Meer algemeen is de vraag hoe ruim het onderwijsaanbod van een school zou moeten zijn opdat de doelstellingen van de vernieuwing van het secundair onderwijs in het voordeel van de leerling kunnen worden gerealiseerd.

Vandaag bestaan er verschillende organisatiemodellen voor de eerste graad:

- (1) een autonome middenschool, die fysiek los staat van een aparte bovenbouwschool met 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad
- (2) een eerstegraadafdeling die geïntegreerd is binnen een school die in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad studierichtingen aanbiedt in verschillende studiegebieden en/of onderwijsvormen
- (3) een eerstegraadafdeling die geïntegreerd is binnen een school die in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad enkel studierichtingen aanbiedt in één studiegebied en/of onderwijsvorm.

Voor het onderwijsaanbod in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad bestaan vandaag eveneens verschillende organisatievormen:

- (1) een multisectorale school met een breed onderwijsaanbod, m.a.w. met een reeks studierichtingen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad in verschillende studiegebieden en/of onderwijsvormen
- (2) een reeks monosectorale scholen op één campus of locatie
- (3) een gespecialiseerde, monosectorale school, die in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad enkel studierichtingen aanbiedt binnen één studiegebied of onderwijsvorm.

Er zijn ook zesjarige scholen die bovenstaande verschijningsvormen van de 1<sup>ste</sup>, respectievelijk de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad combineren.

Met elk van deze organisatiemodellen kunnen volgens ons in principe de doelstellingen van de vernieuwing van het secundair onderwijs worden gerealiseerd.

Wel denken we dat de combinatie van, enerzijds, autonoom opererende eerstegraadsscholen en, anderzijds, scholen die studierichtingen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad aanbieden binnen verschillende belangstellingsgebieden en met zowel doorstroom- als arbeidsmarktgerichte finaliteiten, een meerwaarde hebben. Deze combinatie biedt in principe immers het meest garanties voor een objectieve studiekeuze en een sociaal-culturele mix van leerlingen.

Maar het lijkt ons niet zinvol dit op te leggen als alleenzalmakend model voor de organisatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Situaties op het terrein zijn vaak zo verschillend. En de infrastructurele en organisatorische implicaties zouden enorm zijn. Het zou vele tientallen jaren duren eer het onderwijslandschap op deze wijze getransformeerd zou zijn. Bovendien kan dit model enkel werken als er in alle graden voldoende schaalgrootte zou zijn en er op alle aanbodplaatsen voldoende keuzemogelijkheden zouden zijn voor leerlingen. Dit lijkt enkel realiseerbaar binnen de (grotere) steden en zeker niet in de meer landelijke gebieden.

We pleiten daarom niet voor een radicale herschikking van het scholenlandschap en evenmin voor “artificiële” fusies van scholen of afsplitsingen van eerstegraadsscholen. Wel denken we aan financiële incentives die (groepen van) scholen helpen evolveren in de richting van brede eerstegraadsscholen of -afdelingen en grote multisectorale scholen voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad.

#### 5.1.4 **Met voldoende autonomie gekoppeld aan kwaliteitszorg en participatie**

De relatief grote autonomie én verantwoordelijkheid van de Vlaamse scholen (in vergelijking met het buitenland) is een wezenlijk kwaliteitskenmerk van ons onderwijs. We willen dat zo houden. Meer nog, we denken dat deze autonomie op bepaalde punten, zoals het aanbieden van keuzevakken en het aanwenden van middelen (minder gekleurde middelen), nog zou moeten toenemen. Dit pleidooi voor een verdere versterking van de autonomie weerspiegelt het vertrouwen dat we als samenleving in onze scholen moeten blijven hebben.

Maar deze autonomie dient uiteraard gekoppeld te worden aan verantwoording naar de maatschappij toe.

De meest effectieve en efficiënte manier om dat te doen is via het opzetten van kwaliteitszorgsystemen op schoolniveau. Het nieuwe ontwerp van kwaliteitsdecreet stelt dat de school de eerste verantwoordelijke is voor haar kwaliteit. Schoolteams in Vlaanderen zijn zich bewust van deze verantwoordelijkheid en streven ook bewust kwaliteit na. Toch stellen we vast dat slechts weinig scholen beschikken over een voldragen systeem van kwaliteitszorg of bepaalde kwaliteitsbenaderingen en -methoden op een systematische manier gebruiken. Dit was ooit ook zo in de hogescholen maar sinds het hogescholendecreet (met daarin de verplichting tot een kwaliteitszorgsysteem) is een dynamiek ontstaan van toenemende expertise, degelijke begeleiding, het aantrekken van geschoold personeel, enz.

We vinden het alleszins nodig dat scholen systematisch mechanismen voor zelfevaluatie inbouwen in hun werking en van daaruit verbetertrajecten bepalen en uitvoeren. We zien het niet als

de rol van de Vlaamse overheid om bepaalde soorten kwaliteitssystemen op te leggen aan scholen. De overheid moet wel zorgen voor een informatierijke omgeving zodat scholen hiervan gebruik kunnen maken voor hun zelfevaluaties en, waar relevant, zichzelf kunnen vergelijken met anderen scholen. Het is zinvol dat scholen – geholpen door de overheid – zelf een set van kwaliteits- en prestatie-indicatoren ontwikkelen waardoor ze de evolutie van de performantie van de school kunnen monitoren en op basis daarvan het schoolbeleid zo nodig kunnen bijsturen. Het ontwerp van decreet over de kwaliteit van onderwijs voorziet daarin.

We denken dat het goed zou zijn dat er, naar analogie met de hogescholen, in scholen en/of scholengemeenschappen personen zouden aanwezig zijn met een specifieke verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg. Deze “kwaliteitscoördinatoren” moeten schoolteams ondersteunen bij de ontwikkeling van de kwaliteitszorgsystemen in scholen. Er zijn natuurlijk veel meer secundaire scholen dan hogescholen: er moet dus synergie worden gezocht in samenwerking op een hoger echelon, bv. de scholengemeenschap, en sterk begeleid door de pedagogische begeleidingsdiensten.

Deze evolutie zal het ook gemakkelijker maken om de externe kwaliteitsbewaking door de inspectie te laten evolueren naar een meer gedifferentieerde behandeling van scholen in functie van de voldragenheid van het systeem voor kwaliteitszorg. We erkennen daarbij dat er spanningsveld zijn tussen de interne kwaliteitszorg en de externe kwaliteitsbewaking en tussen de confidentialiteit en de bekendmaking van de resultaten van het zelfevaluatieproces.

De versterking van de autonomie van scholen zien we ook gekoppeld aan de ontwikkeling van een reële participatiecultuur in scholen. In het vorig hoofdstuk hebben we reeds gepleit voor een versterkte participatie van leraren in het schoolbeleid. Maar de participatiecultuur mag zich niet enkel beperken tot de leraren. Het gaat ook over de inspraak van leerlingen en over de participatie aan het schoolbeleid en de schoolontwikkeling door andere personeelsleden (niet-leraren), door ouders, en door vertegenwoordigers vanuit de externe omgeving van de school. We stellen vast dat deze participatie vandaag nog beperkt is, deels omwille van de beperkte belangstelling van de betrokken actoren. In de toekomst zal deze participatiecultuur zich wellicht ook meer en meer op niveau van de scholengemeenschappen dienen te manifesteren. Maar dan moet op dat niveau aan de betrokkenheid gewerkt worden.

#### 5.1.5 [Met voldoende middelen om een degelijk beleid te kunnen voeren](#)

We stellen geen revolutionaire veranderingen voor inzake de toekenning van de financiële middelen aan scholen. Het systeem voor de toekenning van de werkingsmiddelen is nog maar net aangepast.

Toch zijn een aantal evoluties wenselijk of zelfs noodzakelijk omwille van de veranderingen die we in dit rapport vooropstellen:

- De personeels- en werkingsmiddelen waar scholen recht op hebben, worden niet enkel bepaald door het aantal leerlingen en hun sociaal-culturele achtergrond, maar ook door de onderwijsvormen en studierichtingen die deze leerlingen volgen. Aangezien we voorstellen om de indeling in onderwijsvormen te verlaten is het evident dat de principes voor

de toekenning van middelen zullen moeten worden aangepast aan de nieuwe indeling van het onderwijsaanbod.

- We menen dat het goed is dat ook in de toekomst de overheid “gekleurde” middelen kan toekennen (onder de vorm van “uren” of werkingsmiddelen) om de ontwikkeling van bepaalde nieuwe activiteiten in scholen mogelijk te maken en zo bepaalde ontwikkelingen in het onderwijs te versnellen (bijv. de voorbije jaren op gebied van ICT, gelijke kansen, mentoring). Maar deze middelen zouden na enkele jaren best “ontkleurd” worden en geïntegreerd in de gewone personeels- en werkingsmiddelen voor scholen. Scholen zouden dan een grotere vrijheidsgraad krijgen om deze middelen te gebruiken maar behouden een verantwoordings- of rapporteringsplicht over hun activiteiten en prestaties op die gebieden.
- We hechten een groot belang aan een goede start van leerlingen in het secundair onderwijs en aan een kwaliteitsvolle begeleiding in de eerste graad. Daarom zouden we graag beperkingen ingebouwd zien op de middelen die scholen mogen overhevelen van de eerste naar de tweede of derde graad. Momenteel worden immers vaak uren gegenereerd door leerlingen in de eerste graad gebruikt om dunbevolkte studierichtingen in de tweede en derde graad in stand te houden.
- Voor scholen die ook het schakelprogramma van de eerste graad aanbieden moeten we een recht creëren op een extra coëfficiënt zorgcoördinatie (cf. basisonderwijs).
- We stellen ook voor om het systeem van de degressieve omkadering terug te draaien, zodat scholen niet bestraft worden in hun groei en/of zich niet genoodzaakt zien om zich artificieel administratief opsplitsen. Deze (en andere) maatregelen mogen in elk geval de vrije schoolkeuze niet in het gedrang brengen.
- Scholen in een grootstedelijke context (zie verder) krijgen meer en meer te maken met aparte problemen, onder meer bij het aantrekken van geschikte leraren en directieleden. Het nieuwe financieringsstelsel zal deze scholen met veel gok-leerlingen meer ruimte geven. Ook de personeelsomkadering zou hier ruimer moeten zijn. Wij suggereren na te gaan of de specifieke premie die voorzien is voor leraren in Brussel (als tegemoetkoming voor huisvesting, voor verplaatsing of voor het werken in een complexere context) eventueel ook zou kunnen verantwoord worden voor leraren in de binnenstad van Antwerpen of andere Vlaamse steden.
- We herinneren verder nog aan het voorstel dat we formuleerden in hoofdstuk 4 om de scholen te laten beschikken over een beperkte enveloppe van waaruit ze mandaattoeslagen en bepaalde andere heel specifieke personeelskosten zouden kunnen betalen.

We vermelden nog dat, overeenkomstig reeds gemaakte afspraken, in de toekomst ook de omkaderingsmiddelen deels volgens leerlingenkenmerken zouden worden toegekend, zoals dat nu reeds het geval is voor de werkingsmiddelen. De gok-uren zouden worden ontkleurd en in het gehele lestijdenpakket van de betrokken scholen worden opgenomen. De discussie hierover moet wel nog ten gronde worden gevoerd.

Een combinatie van de personeels- en werkingsmiddelen – zoals in de hogescholen en in vele andere landen – zou in principe de autonomie van de scholen kunnen versterken en hen toelaten



een strategisch personeelsbeleid te voeren. We menen evenwel dat de meeste van onze secundaire scholen daar zeker nu nog niet klaar voor zijn.

### 5.1.6 [Met een degelijke en veilige infrastructuur](#)

Een school moet ook het welbevinden van al haar gebruikers proberen te bevorderen.

Op dit gebied scoren onze scholen niet zo goed. Het welbevinden voor infrastructuur en voorzieningen is bij leerlingen en leraren niet erg hoog. Uit gesprekken met leerlingen is gebleken dat dit vooral te maken heeft met inspiratieloze en weinig fraai ingerichte leslokalen, saai ingerichte speelplaatsen, het gebrek aan netheid, een tekort aan sanitaire voorzieningen en hygiëne in de praktijklessen of lessen lichamelijke opvoeding, een gebrekkige klimaatregeling en luchtkwaliteit in de leslokalen en ontmoetingsruimten. Dit heeft deels te maken met het feit dat de gebouwen van veel Vlaamse scholen verouderd zijn.

Het spreekt voor zich dat leerlingen en leraren zich in de eerste plaats veilig moeten voelen op school en dat schoolgebouwen gezond moeten zijn. De recentste Onderwijsspiegel 07-08 (rapport van de onderwijsinspectie over de toestand van het onderwijs) wijst wel op vooruitgang in scholen m.b.t. veiligheidsbeleid en infrastructurele voorzieningen maar toch worden er op deze thema's nog veel aanmerkingen gegeven. Verder werken aan de veiligheid en aan de veiligheidsattitudes van de leerlingen als toekomstige werknemers blijft dus ook in de toekomst een kernopdracht voor elke school. De wachlijst voor vernieuwingen aan schoolgebouwen overstijgt een gezamenlijke kostprijs van 1 miljard euro. Onder meer daarom is sinds kort een inhaaloperatie gestart op basis van externe financiering in samenwerking met de privé-sector. Ook de reguliere middelen voor scholenbouw werden verhoogd en er was een specifieke inhaaloperatie voor uitrusting van nijverheidsscholen.

Er doen zich ook reeds specifieke (capaciteits)problemen voor in grote steden (zie Bijlage E). Dat is zeker het geval in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en zal binnenkort ook opgaan voor het secundair onderwijs in Antwerpen. In grote steden zijn schoolgebouwen bovendien vaak nog sterker verouderd dan elders in Vlaanderen. Tegelijkertijd zijn de mogelijkheden voor capaciteitsuitbreiding er veel beperkter of onbetaalbaar.

We pleiten er sterk voor dat de overheid en de schoolbesturen hun inspanningen voor vernieuwingen in de scholeninfrastructuur zouden blijven verder zetten om te komen tot eigentijdse, functioneel opgevatte, toegankelijke en klantvriendelijke schoolgebouwen. Onrechtstreeks kan dat leiden tot betere schoolresultaten.

Daarbij kunnen een aantal evoluties meegenomen worden:

- als we AVC-leren en teamwerk onder de leraren willen mogelijk maken dan moeten scholen ook beschikken over voldoende en aangepaste lokalen voor leerlingen én leraren (zie ook verder)
- bij nieuwbouwprojecten of herstructureringen zouden de denkpostes omtrent middenscholen, multisectorale bovenbouwscholen of campussen met concentraties van scholen rond bepaalde leergebieden kunnen meegenomen worden

- denkend aan de latere invulling van het leezorgkader zullen schoolgebouwen meer en meer moeten worden aangepast aan de noden van leerlingen met functionele beperkingen
- nieuwe schoolgebouwen zouden een maatschappelijke voorbeeldfunctie kunnen vervullen op architectuurgebied (functionaliteit, esthetiek, energiezuinigheid, luchtkwaliteit, ...)
- we zullen moeten nadenken over problemen als de verdere inplantings- en uitbreidingsmogelijkheden van nijverheidsscholen in stadskernen en over de mobiliteitsproblematiek bij de aanleg van nieuwe campussen.

### 5.1.7 Met uitrusting en leermiddelen die de vernieuwing ondersteunen

Uit analyses van onder andere de onderwijsinspectie is gebleken dat de leerplangerichtheid en het realiseren van de leerplannen in grote mate bepaald worden door de beschikbaarheid van vaklokalen en van geschikte leermiddelen en leermethodes. Dit blijkt voor tal van vakken en studierichtingen een probleem te vormen.

Dit probleem kan nog prangender worden in het licht van de voorgestelde vernieuwingen. Om bijvoorbeeld de pedagogisch-didactische voorstellen, die we formuleerden voor de eerste graad, vlot in de praktijk te brengen, is een flexibele omgeving nodig, waarbij klassieke instructie, individueel werk en werken met groepen van verschillende groottes mogelijk zijn.

Het zal in de toekomst, meer nog dan nu, ook belangrijk zijn dat schoollokalen voldoende technisch zijn uitgerust met netwerken en audiovisueel materiaal. Indien we integratie van ICT meer kansen willen geven in verschillende vakken, dan zijn pc's, individuele werkstations en gepaste softwarepakketten nodig op verschillende plaatsen in het schoolgebouw. Begeleid zelfgestuurd leren of zelfstandig aan een project werken, vraagt aangepaste infrastructuur, netwerken, internettoegang en accommodatie.

In natuurwetenschappelijke vakken en bij techniek kunnen experimenteel werken en volwaardige leerlingpractica niet zonder goed uitgeruste labs. Al realiseren we ons dat geen enkele school met studierichtingen of vakken op gebied van techniek in staat is de technologische ontwikkelingen bij te houden en haar leerlingen laten werken met de meest recente apparatuur. Daarvoor zal nog meer samengewerkt moeten worden met Regionale Technologische Centra (RTC's), andere opleidingsverstrekkers (VDAB, Syntra, sectorale vormingsfondsen, hogescholen en universiteiten, ...) en met bedrijven.

### 5.1.8 Gevat in functionele scholengemeenschappen

Op basis van het decreet van 14 juli 1998 werden scholengemeenschappen in het leven geroepen. De bevoegdheden van deze scholengemeenschappen komen er in grote lijnen op neer dat scholen binnen een scholengemeenschap afspraken moeten maken over:

- een rationeel onderwijsaanbod
- een objectieve leerlingenoriëntering en -begeleiding

- het personeelsbeleid, meer bepaald over de criteria voor het aanwerven, functioneren en evalueren van personeelsleden
- de samenvoeging van uren-leraren en punten binnen de scholengemeenschap en de verdeling van de extra uren-leraar, de uren-leraar voor ICT-coördinatie, de uren-leraar voor mentorschap, de punten voor het ondersteunend personeel en voor selectie- en bevorderingsambten en de extra punten voor taak- en functiedifferentiatie.

De scholengemeenschappen moeten ook advies uitbrengen inzake investeringen in schoolgebouwen en infrastructuur waarvoor overheidsmiddelen worden aangewend. Inrichtende machten van de betrokken scholen kunnen aan de scholengemeenschappen andere bevoegdheden toewijzen.

Vandaag stellen we vast dat de doelstellingen die met de scholengemeenschappen beoogd werden, maar ten dele zijn gerealiseerd. Deels heeft dit te maken met het feit dat er een zeer grote verscheidenheid is onder de scholengemeenschappen qua werking en grootte. Sommige strekken zich uit over grote regio's met weinig sociologische samenhang; andere zijn niet meer dan een los verband tussen scholen met weinig toegevoegde waarde. In het vrij gesubsidieerd onderwijs heeft de vorming van scholengemeenschappen in een derde van de gevallen geleid tot de vorming van een gemeenschappelijke inrichtende macht. In het GO! is het systeem van de scholengemeenschap al stevig verankerd in de scholengroepen en wordt het blijkbaar positief beoordeeld.

Momenteel loopt er een evaluatie van de werking van de scholengemeenschappen. Het lijkt ons wijs om de resultaten van deze evaluatie af te wachten alvorens aanbevelingen te formuleren voor een eventuele bijsturingen rond de regelgeving inzake de scholengemeenschappen om zo de werking ervan te kunnen optimaliseren. Essentieel is dat elke wijziging daarin wordt ingegeven door het belang van de leerling, bijvoorbeeld een betere, meer objectieve studiekeuzebegeleiding, een meer complementair studieaanbod of meer garanties op kwaliteitsvol onderwijs in elke studierichting, en met respect voor specifieke pedagogische projecten.

Wij geloven alleszins dat ook in de toekomst de scholengemeenschappen een belangrijke rol en verantwoordelijkheid te vervullen hebben op de volgende gebieden:

- zorgen voor een rationeel onderwijsaanbod, met voldoende keuzemogelijkheden en garanties op kwaliteit, via de opmaak van een masterplan
- uitwerken van gemeenschappelijke principes en criteria voor het personeelsbeleid
- (omwille van schaaleffecten) organiseren van een aantal gemeenschappelijke pedagogische en niet-pedagogische diensten (bv. mentoraat, ICT-coördinatie, boekhouding, aankopen, veiligheid, ...)
- ontwikkelen van interne kwaliteitszorgsystemen.

Scholengemeenschappen kunnen ook een bron van uitwisseling van ervaring worden voor directeurs en leraren. Op die manier wordt de scholengemeenschap ook een onderwijskundige hefboom naar hogere professionaliteit.

### 5.1.9 In een goede relatie met de omgeving

Een secundaire school mag niet los staan van de samenleving. De school van de toekomst zou meer nog dan nu het geval is een centrale ontmoetingsplaats moeten worden voor de lokale gemeenschap. We denken dat het cruciaal is dat scholen zichzelf zien als een belangrijke schakel in het sociaal-cultureel leven van de gemeenschap. Steden kunnen scholen bijvoorbeeld ondersteunen in hun cultuurbeleid of cultuurhuizen toeleiden naar scholen. In Brussel kan bijvoorbeeld de samenwerking met bibliotheken en andere culturele instellingen ervoor zorgen dat Nederlands meer tot de omgevingstaal van de leerlingen gaat behoren.

Scholen moeten sterke banden hebben met lokale organisaties en streven naar allerlei partnerschappen en samenwerkingsverbanden. De leerlingen kunnen hier voordeel uithalen omdat dit kan leiden tot het gebruik van uitrusting en infrastructuur die op de school niet voorhanden is, meer variatie in werkplekieren, een breder aanbod van praktische en sociale stages, leerlingen unieke ervaringen laten opdoen, enz. In deze context passen ook de projecten flankerend onderwijsbeleid (zie bijlage B). Deze externe gerichtheid brengt de missie en eigenheid van de school geenszins in het gedrang. Dergelijke “brede scholen” zorgen voor meer kansrijk onderwijs door de lokale gemeenschap zoveel mogelijk te betrekken bij de evenwichtige ontwikkeling van de leerlingen.

Scholen zouden ook banden moeten ontwikkelen met hogescholen, universiteiten en bedrijfssectoren, zodat ze voeling houden met wat daar leeft en hun leerlingen er beter kunnen op voorbereiden. Scholen zouden ook meer kunnen samenwerken met instellingen voor deeltijds kunstonderwijs. Ook met publieke instellingen zoals de VDAB zouden er meer intensieve contacten moeten zijn, zodat er een inzicht ontstaat binnen de scholen over studierichtingen met toekomst. Zo kunnen scholen erin slagen de aspiraties en talenten van leerlingen te oriënteren naar studierichtingen met interessante loopbaanperspectieven.

Meer aandacht moet ook gaan naar de relatie van de school met de ouders. In het bijzonder contacten met kansarme en allochtone ouders zijn soms moeilijker te leggen. Nochtans is ouderbetrokkenheid bij het schoolse leven ook voor deze kinderen van zeer groot belang. Enkele recente ontwikkelingen zoals de engagementsverklaring in het schoolreglement en de experimenten “Ouders in (Inter)Actie” kunnen daarbij helpen (zie Bijlage B). Als ouders beter Nederlands kennen, dan kan hun participatie en hun betrokkenheid verbeteren. De oplossing ligt natuurlijk niet alleen in het verhogen van de Nederlandse taalvaardigheid van de ouders. Scholen kunnen sterker investeren in het begeleiden en responsabiliseren van ouders in verband met schoolbetrokkenheid en in het verbeteren van hun communicatiekanalen met de ouders.

## 5.2 Vlotte overgangen met andere onderwijsniveaus en naar de arbeidsmarkt

### 5.2.1 Leerlingen volgen doorheen hun onderwijstraject

Het secundair onderwijs staat niet los van de andere onderwijsniveaus en van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Leerlingen moeten kunnen rekenen op soepele aansluitingen tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs, en tussen het secundair onderwijs en de vervolgotrajecten in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt.

Eerder in dit rapport hebben we enkele structurele ingrepen en pedagogische evoluties aangegeven die dit continuüm vlotter en beter zouden moeten doen verlopen: een gewijzigde benadering van de eerste graad, een duidelijker profilering van competentieontwikkeling binnen doorstroom- en kwalificatietrajecten, permanente ontwikkeling van de keuzebekwaamheid en een intensievere studiekeuzebegeleiding.

We denken verder aan de uitbouw van leerlingvolgsystemen die het basis- en secundair onderwijs overspannen. De gegevens van dit leerlingvolgsysteem zouden moeten toegankelijk zijn voor de leerlingen, de ouders en de betrokken leraren. Zo helpt de *basofiche* de kerngegevens van een leerling van basis- naar secundair onderwijs over te dragen.

Een tweede wenselijke evolutie is de ontwikkeling van *leerlingenportfolio's* die bruikbaar zijn tot in het hoger onderwijs. Daarin kunnen niet enkel via de school verworven competenties, diploma's en getuigschriften worden genoteerd, maar ook competenties die verworven worden buiten de school: een vreemde taal verworven op een taalstage of vanuit de eigen familiekring, artistieke competenties verworven in het deeltijds kunstonderwijs, ...

Een derde voorstel betreft de invoering van een persoonlijk ontwikkelingsplan voor bepaalde leerlingen. Daarbij wordt door de school samen met de leerlingen en hun ouders een specifiek onderwijstraject bepaald, opdat leerlingen op termijn beter hun plaats zouden kunnen vinden binnen het reguliere onderwijsaanbod. We denken hier specifiek aan doelgroepen zoals instrumenters uit het buitenland, leerlingen met leerachterstand op een welbepaald gebied en leerlingen die van studierichting veranderen, waardoor ze bepaalde voorkennis missen, en aan leerlingen die langdurig ziek zijn.

### 5.2.2 [Zorgen voor een soepele overgang tussen basis- en secundair onderwijs](#)

In Hoofdstuk 3 gingen we reeds uitgebreid in op de wenselijke aanpassingen in de eerste graad, ondermeer met het oog op een soepeler overgang tussen basis- en secundair onderwijs. Een verder aandachtspunt is dat het secundair onderwijs veel meer gebruik moet kunnen maken van de resultaten die leerlingen bereikten op gestandaardiseerde toetsen voor taal en voor andere basisvaardigheden die in het basisonderwijs werden afgenomen.

Maar deze vlotte overgang bewerkstelligen is ook een medeverantwoordelijkheid van de scholen in het basisonderwijs. We zien daarbij twee grote uitdagingen van het basisonderwijs:

- (1) het verminderen van het aantal leerlingen dat met leerachterstand en schoolse vertraging het secundair onderwijs instroomt
- (2) een start maken met de ontwikkeling van keuzebekwaamheid van de leerlingen.

Beide ontwikkelingen lijken ons belangrijk om van de aangepaste eerste graad van het secundair onderwijs een succes te maken. Concreet betekent dit dat er ook al in het basisonderwijs nog meer werk moet worden gemaakt van structureel ingebouwde screening, mediëring, remediëring en klasdifferentiëring zodat leerachterstanden en schoolse vertraging tijdiger gedetecteerd en verholpen worden. Het leerzorgkader biedt hiervoor kansen. Gerichte (taal)ondersteuning door experts zou daarnaast moeten ingezet worden om ernstige (taal)achterstanden weg te werken. Informatie over latere studiekeuzes en over het scala aan mogelijke beroepen moet op een be-

vattelijke manier aan de kinderen gepresenteerd worden. Een nauwere samenwerking met eerstegraadsscholen en/of –afdelingen lijkt ons daarbij aangewezen.

Andere implicaties van de voorgestelde vernieuwing naar het basisonderwijs zijn:

- uitbouwen van overdraagbare leerlingvolgsystemen en leerlingenportfolio's (zie hoger)
- over het muurtje kijken van leraren basis- en secundair
- mogelijkheden scheppen voor ervaren leraren uit het basisonderwijs om les te geven in de eerste graad (bijv. in de arbeidsmarktgerichte stroom voor de algemene vakken en voor remediëring), en omgekeerd.

We suggereren ook verder te onderzoeken in welke mate niveauoverschrijdende scholengemeenschappen, bestaand uit basis- en secundaire scholen, ofwel een structurele samenwerking tussen scholengemeenschappen basis- en secundair onderwijs, een toegevoegde waarde zouden kunnen opleveren om de overgang tussen basis- en secundair onderwijs beter te laten verlopen. In het GO! - Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap bestaat nu al de scholengroep waarin basis-, secundair onderwijs en andere instellingen en niveaus ondermeer vanuit die doelstelling zijn verenigd en onder een ééngemaakt beleid gebracht.

### 5.2.3 [Zorgen voor een soepele overgang van secundair naar hoger onderwijs](#)

Voor leerlingen in doorstroomrichtingen is het belangrijk dat zij goed voorbereid worden op de studietrajecten in het hoger onderwijs. Deze voorbereiding betreft zowel inhoudelijke als didactische aspecten. Met het inhoudelijke bedoelen we dat leerlingen in het secundair onderwijs voldoende diepgang en breedte van competenties moeten verwerven zodat zij de beoogde studies aankunnen. Dit heeft twee belangrijke implicaties:

- Als leerlingen een bepaalde studierichting gevolgd hebben, dan moeten instellingen in het hoger onderwijs de relatieve zekerheid hebben dat deze leerlingen effectief bepaalde competenties verworven hebben, in welke school ook ze die studierichting gevolgd hebben. Aangezien er in Vlaanderen geen nationale examens bestaan aan het einde van het secundair onderwijs, zouden er goede afspraken moeten zijn tussen scholen en netten over de diepgang en breedte van competenties die leerlingen binnen eenzelfde studierichting verwerven. Het eens worden over een pakket specifieke eindtermen in de doorstroomrichtingen zou hier al een hele stap vooruit betekenen (dit zal niet nodig zijn in de A-richtingen waar één of meer beroepscompetentieprofielen worden gerealiseerd).
- Het is ook wenselijk dat scholen, hogescholen en universiteiten op één lijn zitten en duidelijk kunnen maken aan leerlingen welke studierichtingen en vakken – en op welk beheersingsniveau – nodig zijn om bepaalde studies in het hoger onderwijs te kunnen volgen. Met andere woorden: eindtermen in het secundair onderwijs en “instroomcompetenties” in het hoger onderwijs dienen beter op elkaar afgestemd te worden.

Deze evolutie wordt best ook onderbouwd met cijfergegevens die illustreren wat slaagkansen van studenten zijn overeenkomstig de gevolgde vooropleiding. We menen dat dergelijke informatie ook publiek beschikbaar moet zijn.

Maar er is ook afstemming nodig op gebied van didactiek en werkvormen. Hogescholen en universiteiten geven aan dat succesfactoren voor het slagen zijn: zelfstandig kunnen studeren, gebruik kunnen maken van elektronische leeromgevingen, zelfstandig onderzoek kunnen verrichten, teamwerk kunnen leveren, presentaties kunnen maken en geven, ... Leerlingen uit de derde graad in doorstromingsrichtingen moeten dan ook voldoende vertrouwd zijn met deze werk- en studievormen. Wij bevelen aan dat in alle doorstroomrichtingen leerlingen een uitdagende geïntegreerde proef maken. Hier kunnen ze verschillende soorten verworven competenties integreren. Die proef zou mogelijk reeds in de richting moeten gaan van de opleiding die ze denken te volgen in het hoger onderwijs.

Verder menen we dat het hoger onderwijs ook een inspanning moet doen naar het secundair onderwijs. Niet alleen door duidelijker te maken en te onderbouwen wat de instroomcompetenties zijn die men als student voor een bepaalde opleiding nodig heeft. Maar ook door andere maatregelen zoals:

- afspraken maken over de criteria rond intake-, screenings- en assessmentactiviteiten met een duidelijk oriënterend advies over slaagkansen in bepaalde opleidingen
- (deel)vrijstellingen geven (via screening/EVC) voor het volgen van bepaalde vakken (of delen ervan) overeenkomstig de gevolgde studierichting in het secundair onderwijs
- samenwerkingsverbanden creëren met secundaire scholen, bijvoorbeeld voor bijscholing van leraren en voor de ontwikkeling van onderzoekscompetenties
- schakeltrajecten ontwikkelen, samen met scholen secundair onderwijs, voor leerlingen die niet over de geschikte vooropleiding beschikken (bv. voor leerlingen met een minder geschikte doorstromingsrichting of leerlingen afkomstig uit arbeidsmarktgerichte kwalificatierichtingen)
- in gerichte remediëring en differentiëring voorzien binnen het eerste jaar overeenkomstig de voorkennis, i.h.b. op het gebied van taalbeheersing van de instromende studenten.

#### 5.2.4 Zorgen voor een soepele overgang naar de arbeidsmarkt

De afstemming tussen de einddoelen van arbeidsmarktgerichte kwalificatierichtingen in het secundair onderwijs en de behoeften aan beroepskwalificaties zullen in de toekomst worden geregeld via het recente decreet over de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het gaat om de gehanteerde beroepscompetentieprofielen, de inschaling in de Vlaamse kwalificatiestructuur. Maar het gaat ook over stages en werkplekieren, het gebruik van infrastructuur en uitrusting en bijscholingsmogelijkheden voor leraren. Met een aantal sectoren worden ter zake sectorconvenants afgesloten.

Maar het is vervolgens aan de scholen om op lokaal niveau, en vertrekkend vanuit de pedagogische visie, dergelijke afspraken verder te operationaliseren en aan te vullen, in overleg met de socio-economische partners van de school.

Het is alleszins belangrijk om leerlingen in arbeidsmarktgerichte kwalificatierichtingen via realiteitsgetrouw onderwijs, werkplekieren en via samenwerkingprojecten met socio-economische partners, geleidelijk aan vertrouwd te maken met de kenmerken en de arbeidscultuur van de sectoren waarin ze zullen terechtkomen. Dit veronderstelt ook een actieve bereidheid van leraren om via stages, bijscholingen of zelfs tijdelijke detacheringen op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

## 5.3 Samenwerking tussen alle actoren in een grootstedelijke context

### 5.3.1 Grotere uitdagingen in de grotere steden

Scholen zijn geen geïsoleerde entiteiten waarbinnen het leerproces zich afspeelt. Ze kunnen dus niet los gezien worden van de soms complexe context waarin ze functioneren. De uitdagingen voor het secundair onderwijs in onze centrumsteden en vooral in steden als Brussel, Antwerpen en Gent zijn meestal groter dan in de rest van Vlaanderen.

Naar de leerlingenpopulatie toe vallen vooral de volgende verschillen op:

- het aandeel leerlingen uit kansarme gezinnen is er veel hoger
- het aandeel leerlingen uit anderstalige en niet-Westerse gezinnen is er veel hoger en de meeste daarvan hebben moeite met taalverwerving (niet enkel in het Nederlands)
- de leerachterstand en het spijbelgedrag is er veel hoger; een deel van de jongeren is daardoor bijna niet meer schoolbaar tot een voldoende kwalificatieniveau
- normoverschrijdend gedrag en agressie en geweld door leerlingen komen meer voor
- sommige scholen zijn echte concentratiescholen geworden die nog nauwelijks autochtone leerlingen aantrekken.

Er zijn ook veel meer problemen met de spreiding van scholen en het onderwijsaanbod:

- in grote steden vinden we meer scholen met sterk verouderde schoolgebouwen en zijn er meer problemen met de veiligheid ervan
- verschillende centrumsscholen zijn de laatste jaren gesloten omwille van de dalende leerlingenaantallen
- het aanbod aan nijverheidsonderwijs is er beperkt en het kwijnt verder weg
- vooral in Brussel is het onderwijsaanbod onevenwichtig (weinig scholen met een B-stroom in de eerste graad, dominantie van aso)
- er zijn ook groeiende capaciteitstekorten in de binnensteden (nu reeds goed merkbaar in het basisonderwijs).

Last but not least is er de vaststelling dat, meer nog dan elders in Vlaanderen, in grotere steden leraren versneld wegstromen uit het onderwijs. In Brussel verlaten zelfs twee op drie leraren het secundair onderwijs binnen de vijf jaar.

Een verdere analyse van deze situatie is te vinden in Bijlage E.

### 5.3.2 Nood aan specifieke accenten en maatregelen

Wij hebben geen mirakeloplossing voor ogen die de geschetste problematiek met één beslissing ten goede keert. Wel denken wij aan een reeks ontwikkelingen die ook in de scholen uit de grote steden de vernieuwing een kans op slagen moet geven. Belangrijk daarbij is dat deze scholen daarbij een voldoende grote empathie en ondersteuning ervaren van het centrale en het lokale beleid en van alle andere actoren.



We schuiven daarbij de volgende accenten en specifieke maatregelen naar voor (naast de voorstellen die we eerder in dit rapport reeds formuleerden, maar die niet specifiek gericht waren op de grootstedelijke problematiek).

Specifieke accenten in het schoolbeleid lijken ons:

- Een efficiënt spijbelbeleid is in elke school en in het bijzonder op stedelijk niveau een noodzaak. Willen we het spijbelprobleem grondig aanpakken dan zijn daarvoor specifieke maatregelen nodig. Het spijbelbeleid is de voorbije twee jaren goed op gang gekomen. Daarnaast denken we bijvoorbeeld aan initiatieven zoals time-outprojecten die nu reeds in bepaalde steden lopen en die jongeren via individuele en groepsactiviteiten opvang en begeleiding bieden buiten de schoolse context. Ze neutraliseren niet alleen de probleemsituatie, maar versterken ook het schoolteam in het omgaan of voorkomen van dergelijke problemen. Scholen kunnen daarbij vaak rekenen op welzijnswerkers en politiediensten. In Brussel is er recent gelukkig een betere samenwerking met de collega's van de Franstalige Gemeenschap op gang gekomen.
- Het is noodzakelijk dat scholen werken aan een open schoolklimaat en bovendien een positieve houding aannemen tegenover de thuistaal van de leerlingen. Tegelijk moeten duidelijke eisen en grenzen bepaald worden voor alle leerlingen en moeten ze effectief gehandhaafd worden.
- Samen met de pedagogische begeleiding zou de school ook specifieke trajecten moeten kunnen opzetten om (taal)zwakke groepen blijvend te stimuleren.

Het spreekt verder vanzelf dat scholen specifieke ondersteuning nodig hebben bij om de geschetste problemen. We denken daarbij aan het volgende:

- In de lerarenopleidingen en –nascholingen zou meer aandacht moeten komen voor het lesgeven in een grootstedelijke en multiculturele context. Ook omgaan met Nederlands als tweede taal is een competentie waarover heel wat pas afgestudeerde of zelfs oudere leraren niet beschikken; ook hier zien we een taak voor de lerarenopleiding.
- Scholen moeten kunnen rekenen op professionele ondersteuning bij het screenen van leerlingen en bij het analyseren van leerlingengegevens. Gepaste mediëring via bijvoorbeeld co-teaching en remediëring via een remedial teacher per school zijn nodig vanaf het basisonderwijs en in de eerste graad.
- Binnen de pedagogische begeleiding zou men een aantal experts inzake grootstedelijk beleid kunnen vormen. De begeleiding zou hier niet enkel vraaggestuurd, maar wellicht best ook aanbodgestuurd moeten werken. Zij moeten instaan voor de vorming en coaching van interne begeleiders of ankerfiguren op schoolniveau.
- Ook bijscholing en professionalisering van externe en interne begeleiders en van inspecteurs is noodzakelijk.
- Scholen in grootstedelijke gebieden moeten krachtiger worden gemaakt in het omgaan met anderstaligheid en meertaligheid door “steunpunten” die daarin gespecialiseerd zijn. Zij moeten bijgestaan worden bij het opmaken van een taal- en talenbeleid, dat in overeenstemming is met de noden van hun leerlingen.

Er is ook behoefte aan een aantal beleidsmaatregelen op macro- en meso-niveau:

- Betere analyses van de leerlingenbestanden naar de thuistaal (homogeen anderstalig, homogeen Nederlandstalig, gemengd, ... ) zijn noodzakelijk. Zij zouden met het oog op verder onderzoek ook moeten gekoppeld worden aan indicatoren als attestering, doorstroming doorheen het secundair onderwijs en naar hoger onderwijs.
- Een efficiënte aanpak van meertalige klasgroepen vraagt dat het Nederlands de eerste en gemeenschappelijke taal en communicatietaal blijft, zodat taal geen struikelblok vormt voor het realiseren van onderwijsdoelen. Aan het einde van de 1ste graad moeten alle leerlingen de onderwijstaal Nederlands voldoende beheersen zodat die niet langer een hinderpaal is in hun verdere leertraject. Andere talen/thuistalen kunnen op kleuterleeftijd en later functioneel aangewend worden bijvoorbeeld via sensibilisering en taalinitiatie die vertrekt van de talen van de klas en van de schoolomgeving. Dit opent de geesten voor diversiteit en wekt de interesse voor taalleren.
- Plaatselijke overheden zouden kunnen zorgen voor een screening van het onderwijsaanbod en scholen kunnen aansporen tot samenwerking om leemten en overlappingsen in het aanbod weg te werken. Inrichtende machten moeten beschikken over voldoende informatie zodat zij de gevolgen van hun programmaties en hun afbouwbeslissingen goed kunnen inschatten.
- Beperken van kosten voor de leerlingen is een belangrijke verantwoordelijkheid voor alle scholen, zeker in grootstedelijke gebieden. We moeten creatieve oplossingen vinden zodat kinderen in deze scholen hierdoor geen kansen op bijvoorbeeld cultuur- of natuurexploratie ontnomen worden. Bijvoorbeeld financiële ondersteuning vanuit de steden zou kunnen helpen om de kosten voor buitenschoolse activiteiten in de hand te houden.

We herinneren ook nog aan enkele andere voorstellen in dit rapport die in het bijzonder in de grootstedelijke context van belang zijn: maatregelen om de retentie van leraren te verhogen, binnenklasdifferentiatie, gerichte remediëring vanaf het basisonderwijs, studiekeuzebegeleiding, ...

De bestaande mogelijkheden om met de lokale overheid als regisseur een aanvullend onderwijsbeleid uit te werken (het flankerend onderwijsbeleid), verdienen verder gezet en versterkt te worden.

Al deze voorstellen vereisen een echt gezamenlijke aanpak van alle bevoegde instanties: de Vlaamse overheid, de stadsbesturen, (voor Brussel) het Brussels Gewest en de Vlaamse Gemeenschapscommissie in Brussel, de inrichtende machten en netten, de vakbonden ...

Al deze maatregelen en initiatieven samen zouden als gevolg moeten hebben dat leerlingen in grootstedelijke gebieden ook voldoende kansen krijgen op hoogstaand en kwaliteitsvol onderwijs opdat we in Vlaanderen onze visie op secundair onderwijs kunnen realiseren: kwaliteitsvol en kansrijk onderwijs voor iedere leerling.

## 6 Een gedragen implementatie binnen een duidelijk perspectief

Onze voorstellen zijn gebaseerd op diepgaande reflecties en overleg en sporen met de wetenschappelijke literatuur. Ze zijn evenwel allesbehalve te nemen of te laten. We zien ze eerder als een uitnodiging naar alle betrokken actoren – en finaal naar de hele Vlaamse samenleving – om in het begin van de volgende Vlaamse regeerperiode te komen tot een brede maatschappelijke consensus over de vernieuwing van het secundair onderwijs. Een degelijke onderwijsvernieuwing kan immers pas slagen als ze gedragen wordt door de personen en organisaties die het onderwijssysteem schragen. De schoolteams moeten zich mede-eigenaars kunnen voelen van de vernieuwing. Het is vanzelfsprekend, dat de hier voorgestelde vernieuwingen in dit proces nog zullen evolueren.

Dit mede-eigenaarschap vereist duidelijkheid over de te bereiken doelen maar ook over de weg daar naartoe. We pleiten daarom voor een gefaseerde aanpak binnen een uitgewerkt tienjarenplan over twee opeenvolgende Vlaamse regeerperiodes. Het behoorde niet tot onze opdracht om een dergelijk stappenplan voor de implementatie van de vernieuwing uit te schrijven. Maar we dringen er wel op aan dat dit gebeurt zodra er voldoende politieke en maatschappelijke consensus gevonden is over de vernieuwing van het secundair onderwijs.

Het tienjarenplan moet duidelijk de sequentie en fasering van verschillende soorten veranderingen aangeven, zowel de regelgevende aspecten als de eigenlijke uitvoering. De timing van de verschillende stappen moet rekening houden met de noodzakelijke maatschappelijke discussie, de politieke besluitvorming in overleg met de onderwijsactoren, de financiële middelen, de veranderingscapaciteit van onze scholen en leraren en de afstemming met andere onderwijsniveaus. De vernieuwingen die we voor ogen hebben zouden op kruissnelheid moeten komen tegen 2020. Dit is overigens ook het perspectief van “Vlaanderen in Actie” van de Vlaamse Regering.

Een periode van zowat 10 jaar lijkt ons een geschikte tijdsspanne om de voorgestelde vernieuwingen te realiseren. Een kortere periode zou de verschillende actoren niet toelaten om onderwijsinhouden en -methoden aan te passen, om structuren te reorganiseren en om de verschillende betrokkenen bij te sturen. Het zou ook onvoldoende tijd geven om bepaalde aspecten verder uit te testen op het terrein vooraleer ze nadien, na een grondige evaluatie en zo nodig bijgestuurd, te veralgemenen en te verankeren in regelgeving. We willen ook vermijden dat alle vernieuwingen tegelijkertijd de scholen en leraren “overvallen”. Dit zou kunnen leiden tot kwaliteitsverlies en de vernieuwingen zelf hypothekeren. Maar anderzijds mogen we de vernieuwingen ook niet voor ons uit blijven schuiven door de realisatie al te ver in de tijd te plaatsen.

Er mag ook geen onduidelijkheid zijn over het budgettair kader waarin de vernieuwingen dienen gerealiseerd te worden. We pleiten er ook voor om veranderingen die wenselijk zijn, maar niet strikt noodzakelijk, niet op te leggen via regelgeving maar ze eerder te bewerkstelligen door te overtuigen en ze financieel aantrekkelijker te maken.

Van kapitaal belang is, dat er een partnership kan groeien van de Vlaamse overheid en de belangrijke onderwijsactoren: inrichtende machten en netten, vakbonden, interprofessionele sociale partners, ouderverenigingen, scholierenkoepel...

“Kwaliteit en kansen voor elke leerling” moet niet enkel onze finale doelstelling zijn, maar ook de drijfveer blijven tijdens de implementatie van de vernieuwingen. Daarom lijkt het ons essentieel dat de invoering van de vernieuwingen goed wordt gevolgd vanuit het beleid en de betrokken actoren en dat deze wordt onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek. In sommige gevallen kan het wenselijk zijn bepaalde veranderingen eerst uit te proberen in proefprojecten en proef-tuinen alvorens ze te veralgemenen.

Willen we dat de vernieuwing breed gedragen wordt dan lijkt het ons noodzakelijk dat er een duidelijke, consistente en volgehouden communicatie zou zijn over de onderwijsvernieuwing naar alle betrokkenen, in het bijzonder naar leraren en ouders.