

mensen doen schitteren

EERSTE ORIËNTATIENOTA HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS

Pascal Smet

Vlaams Minister van Onderwijs,
Jeugd, Gelijke kansen en Brussel

September 2010

1 WOORD VOORAF

Het onderwijs leert onze jongeren deel te nemen aan de samenleving en geeft hen de mogelijkheid om zich te ontwikkelen tot sterke en rijke persoonlijkheden. Die samenleving verandert voortdurend en dus moet ons onderwijs de maatschappelijke evoluties op de voet volgen en - waar mogelijk - hierop anticiperen. Ons huidige secundair onderwijs vervult deze rol al vrij goed, maar een aantal knelpunten moet dringend worden aangepakt, zoals het relatief hoog aantal zittenblijvers, te veel jongeren die het onderwijs verlaten zonder kwalificatie en het grote verschil in de leerresultaten van de best en de minder presterende jongeren. Dit zijn hardnekkige knelpunten die we alleen kunnen oplossen als ons onderwijs voldoende kansrijk is voor alle leerlingen.

Het handhaven van ons – naar internationale standaarden - hoogstaand secundair onderwijs en het doorbreken van de spiraal van ongelijkheid zijn uitdagingen voor de toekomst. Alle jongeren, ongeacht hun situatie en achtergrond, moeten zich zover mogelijk kunnen ontplooiën en hun talenten maximaal kunnen ontwikkelen. Gelijke kansen realiseren, het speerpunt van mijn onderwijsbeleid, betekent niet dat de investeringen in wie minder mogelijkheden heeft, ten koste mag gaan van wie er meer heeft. Gelijke kansen betekent: zoveel mogelijk halen uit élk kind en élke jongere.

Om dit mogelijk te maken, dringt een hervorming van het secundair onderwijs zich op. Deze eerste oriëntatienota 'Mensen doen schitteren' geeft alvast een aantal aanzetten in de richting van een meer kansrijk, kwaliteitsvol en competentieontwikkeland onderwijs. Een onderwijs dat uitdagend en aantrekkelijk is voor al onze jongeren.

Deze eerste oriëntatienota vormt een cruciale stap in een proces dat al tijdens de vorige legislatuur is opgestart. De commissie Monard kreeg de opdracht om voorstellen te formuleren voor de hervorming van het secundair onderwijs. De visienota die de commissie in april 2009 afleverde, heeft een aantal nieuwe ideeën op de agenda gezet. Samen met het bijhorende advies van de Vlaamse Onderwijsraad was dit één van de inspiratiebronnen voor deze nota. In het regeerakkoord voor deze legislatuur is de hervorming van het secundair onderwijs als één van de kernpunten opgenomen.

In deze eerste oriëntatienota heb ik een aantal krijtlijnen voor deze omvangrijke hervorming uitgetekend, maar de weg is nog lang. Deze publicatie moet in de komende maanden de basis en inspiratiebron vormen voor verder debat dat draagvlak moet vinden voor verdere beleidskeuzes. De hervorming van het secundair onderwijs kan enkel slagen als iedereen er zijn schouders onder zet en zijn verantwoordelijkheid opneemt. Een partnerschap in de goede traditie zoals we die in onderwijs kennen, samen met de onderwijsverstrekkers, vakorganisaties, ouder- en leerlingenverenigingen, leerkrachten- en directieverenigingen, het brede middenveld en de overheid is mijn streefdoel. Ik reken dan ook op ieders kritische

en constructieve medewerking. Want school maak je samen, door te luisteren en door te handelen!

Alvast veel lees- en reflectieplezier.

Pascal Smet

Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel

2 INHOUDSTAFEL

1	WOORD VOORAF.....	2
2	INHOUDSTAFEL.....	4
3	WAAROM HERVORMEN WE HET SECUNDAIR ONDERWIJS?.....	6
3.1	Een wereld in evolutie.....	6
3.2	Sterkte-zwakke analyse	7
3.2.1	Overgang basisonderwijs – secundair onderwijs.....	7
3.2.2	Kansrijk onderwijs	7
3.2.3	Studiekeuze en schoolloopbaan	8
3.2.4	Welbevinden	9
3.2.5	Uitstroom en kwalificaties	11
3.2.6	Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers	11
3.3	Nieuwe inzichten over leren en nieuwe vormen van leren.....	12
3.3.1	Grote paardenkracht met beperkte sturing.....	12
3.3.2	Nieuwe vormen van leren	13
3.3.3	Digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren	14
4	KRIJTLIJNEN VOOR DE HERVORMING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	15
4.1	De missie van het secundair onderwijs.....	15
4.2	Algemene uitgangspunten van de hervorming secundair onderwijs	15
4.2.1	Werken aan competenties als motor van innovatie.....	15
a.	Wat bedoelen we met competenties?.....	16
b.	Welke soorten competenties onderscheiden we?	17
	<i>Sleutelcompetenties</i>	18
	<i>Persoonlijke competenties</i>	20
	<i>Sociale competenties</i>	20
	<i>Beroepscompetenties</i>	21
	<i>Wetenschappelijke competenties</i>	21
c.	Wat is de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen?.....	21
d.	Wat met de leerplannen en de vakken van het secundair onderwijs?	23
4.2.2	Een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs	23
a.	Informatiedoorstroom	23
b.	Betekenis van het getuigschrift basisonderwijs versterken	24
c.	Een screening voor Nederlands bij de start van het SO.....	24
4.2.3	Structurele aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding.....	25
a.	Leerlingen meer keuzebekwaam maken	25
b.	Een gefaseerde studiekeuze structureel inbouwen.....	26
	<i>Verlaten van de onderwijsvormen, maar behouden van de gradenstructuur</i>	26
	<i>Een breed algemeen vormende eerste graad</i>	26
	<i>Een verbrede tweede graad</i>	26
	<i>Een duidelijk kwalificerende derde graad</i>	27
c.	Oog voor differentiëring.....	27
d.	Attestering en flexibele trajecten	28
e.	Een goed opvolgingssysteem van de leerlingen is cruciaal	29
5	EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	31

5.1	Algemene uitgangspunten voor een nieuwe structuur	31
5.2	Structuur en inhoud van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad	32
5.2.1	De structuur van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad.....	32
a.	Het basispakket	32
b.	De belangstellingsgebieden	33
c.	Het differentiatiepakket.....	34
5.2.2	Competentieontwikkeling in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad	34
5.2.3	Attestering in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad.....	35
5.3	Structuur en inhoud van het schakelblok	35
5.3.1	Structuur van het schakelblok.....	35
5.3.2	Competentieontwikkeling in het schakelblok.....	36
a.	Via screening tot aangepaste doelen en leertrajecten.....	36
b.	De competenties en vakken van het schakelblok.....	36
5.3.3	Uitstroom en attestering in het schakelblok.....	37
5.4	Structuur en inhoud van de tweede graad	37
5.4.1	De structuur van de tweede graad.....	37
5.4.2	De competentieontwikkeling in de tweede graad.....	39
a.	Domeinbrede studierichtingen	39
b.	Specialiserende studierichtingen binnen een domein.....	40
5.4.3	Attestering en overgangen in de tweede graad	40
5.4.4	Werkplekieren in alle arbeidsmarktgerichte richtingen	41
5.5	Structuur en inhoud van de derde graad	42
5.5.1	Structuur van de derde graad	42
5.5.2	Competentieontwikkeling in de derde graad	42
5.5.3	Attestering en overgangen in de derde graad	43
5.6	Na de derde graad.....	43
5.6.1	Opstap naar de arbeidsmarkt	44
5.6.2	Overgang naar verdere studies.....	44
6	NOG UIT TE WERKEN HOOFDSTUKKEN EN BELENDENDE PERCELEN	45
7	TIMING VAN DE WERKZAAMHEDEN	46
8	SAMENVATTING	47
9	BIBLIOGRAFIE	49
10	LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN	52
11	LIJST VAN AFKORTINGEN.....	53
12	BEGRIPPENLIJST.....	54
13	BIJLAGEN	56

3 WAAROM HERVORMEN WE HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

3.1 Een wereld in evolutie

Terecht verwachten we dat het onderwijs rekening houdt met de maatschappelijke context waarvan het deel uitmaakt en dat het jongeren leert maatschappelijke ontwikkelingen te herkennen, te begrijpen, met elkaar te verbinden, er op in te spelen, erover kritisch te reflecteren en te verwerken in hun eigen leven.

De meest ingrijpende evoluties van de laatste jaren en decennia zijn genoegzaam bekend. De globalisering heeft geleid tot een expansieve wereldeconomie waarin grote industriële en financiële groepen de hoofdrol spelen. Via investerings- en productieverhuizingen hebben ze een groeiende impact op de sociale, economische, politieke en ecologische toestand van individuele landen. De groeiende wereldbevolking en de zich ontwikkelende economieën resulteren in een bijkomende druk op beschikbare grondstoffen, landbouwgronden en watervoorraden. De klimaatverandering en de dreigende uitputting van natuurlijke grondstoffen en energiebronnen hebben de zoektocht naar alternatieve energiebronnen, en de hiervoor noodzakelijke technologische innovaties gestimuleerd. Het platteland suburbaniseert en de grote steden krijgen een steeds groter internationaal, meertalig en multicultureel karakter. Dit werkt mee in de hand dat steden steeds meer bruisende knooppunten worden van culturele, wetenschappelijke, economische en innovatieve ontwikkeling. We mogen daarbij echter de grote economische en sociale uitdagingen eigen aan grootsteden niet uit het oog verliezen. Armoedejaarboeken leren ons dat de armoedecijfers jaar na jaar stijgen, net als de kloof tussen arm en rijk. De arbeidsmarkt vraagt meer flexibiliteit en aanpassingsvermogen van haar werknemers en kent daarnaast een sterke dualisering met een groeiende kloof tussen kennisintensieve en goedbetaalde banen enerzijds en laaggekwalificeerde en laagbetaalde jobs anderzijds. De digitalisering heeft zo een explosie van informatie of kennis veroorzaakt dat de term 'kennissamenleving' steeds meer ingeburgerd is geraakt. Uit de overvloed aan informatie relevante kennis distilleren, opslaan en verwerken, bereid zijn om opgedane kennis te delen en nieuwe kennis te bedenken, kunnen onderscheiden of informatie gemanipuleerd is of niet, ... wordt daardoor steeds meer onontbeerlijk voor een groter wordende groep mensen. Een boeiend kader voor nieuwe kansen en ontwikkelingen.

Op Europees niveau wil de EU 2020-strategie een antwoord bieden op de hoger geformuleerde uitdagingen. Deze lange termijn strategie moet ervoor zorgen dat de Europese economie zich ontwikkelt tot een concurrentiekrachtige, sociale en groene markteconomie. Meer concreet wil de EU2020-strategie bewerkstelligen dat de EU zich omvormt tot een op kennis, innovatie en duurzaamheid gebaseerde economie met aandacht voor kansengelijkheid, sociale cohesie en inclusie. In deze prioriteiten krijgen onderwijs en vorming een centrale rol. Onderwijs en vorming moeten er namelijk voor zorgen dat jongeren worden uitgerust met de nodige (nieuwe) kennis en vaardigheden om de geformuleerde uitdagingen aan te gaan.

In Vlaanderen vinden we vergelijkbare maatschappelijke doelstellingen terug in het plan 'Vlaanderen in Actie' (ViA). Dit actieplan wil van Vlaanderen tegen 2020 een Europese

topregio maken (Pact 2020). In het ontwikkelen van de hiervoor essentiële talenten en competenties is onderwijs volgens dit Pact onmisbaar¹.

3.2 Sterkte-zwakte analyse

Ons secundair onderwijs heeft heel wat sterke punten. Het spreekt voor zich dat we deze bij een hervorming moeten koesteren. Doch kunnen we niet ontkennen dat het Vlaamse secundair onderwijs ook een aantal belangrijke werkpunten kent. De hervorming moet er voor zorgen dat een groot aantal van deze zwakkere punten worden weggewerkt of op zijn minst verzacht. De commissie Monard heeft in haar visienota al een uitgebreide analyse gemaakt van de sterktes en de werkpunten van het secundair onderwijs². We gaan deze oefening niet opnieuw doen, maar lichten er hier een aantal belangrijke uitdagingen uit.

3.2.1 Overgang basisonderwijs – secundair onderwijs

De overgang van de lagere naar de secundaire school is een echte mijlpaal in een onderwijsloopbaan. Heel wat kinderen maken deze overstap zonder noemenswaardige problemen. Voor deze leerlingen biedt 'de grote school' nieuwe kansen en uitdagingen. Voor anderen is het echter een struikelblok. Zij ervaren een aanzienlijke breuk tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Zowel op het vlak van leerinhouden als op het didactisch en zorgvlak is er effectief een groot verschil tussen beide onderwijsniveaus. De leerling komt terecht in een andere omgeving en moet zich aanpassen aan nieuwe structuren, andere werkvormen en onbekende verwachtingen vanuit de school. Dit vraagt veel aanpassingsvermogen en dat op een moment dat het kind of de jongere zelf ontwikkelingspsychologisch ingrijpende veranderingen ondergaat (zie rubriek 3.3).

3.2.2 Kansrijk onderwijs

De kennisverwerving van onze jongeren is uitstekend. De resultaten van de verschillende PISA-onderzoeken³ tonen aan dat onze 15-jarigen in vergelijking met heel wat andere landen hoge toppen scheren voor wiskunde, wetenschappen en leesvaardigheid. Deze toppositie willen we zeker behouden.

Diezelfde PISA-onderzoeken geven echter ook aan dat er bijna nergens in Europa zulke grote verschillen zijn tussen de resultaten van de sterkst en de zwakst presterende leerlingen. De schrijnendste vaststelling in deze context is het verband met het sociaal milieu waarin de jongeren opgroeien⁴. Het onderwijs slaagt er nog steeds niet in daarvan de effecten weg te werken, integendeel zelfs, in vele gevallen versterkt het die nog. Het sociale milieu blijkt in grote mate bepalend te zijn voor de onderwijsvorm waarin de jongere belandt en de schoolse vertraging die hij of zij oploopt.

¹ Vlaamse Overheid. Vlaanderen in Actie. Doorbraken 2020. 2009, Brussel.

² Commissie Monard, Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs, 2009, Brussel, p.48-76.

³ PISA (Programme for International Student Assessment) is een driejaarlijkse internationale studie van de OESO, die de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test. In elke cyclus onderzoekt men dezelfde drie domeinen : leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.

⁴ De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L. Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003, Gent 2004. De Meyer, I., Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA2006, 2007, Gent.

Jongeren uit lagere sociale milieus lopen meer vertraging op en komen vaker terecht in het bso, het buitengewoon onderwijs, het deeltijds onderwijs of het tso⁵. Een recent wetenschappelijk onderzoek naar de oriënteringspraktijk bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs bevestigt deze tendens: ouders die behoren tot de hogere sociale milieus geven vaker aan te zullen kiezen voor de A-stroom in de eerste graad dan ouders die behoren tot lagere sociale groepen. Men stelt ook vast dat leerlingen van wie de moeder laag opgeleid is, in grotere mate voor de eerder praktijkgerichte opties binnen de A-stroom opteren dan leerlingen van wie de moeder hoog opgeleid is – los van hun prestaties⁶.

3.2.3 Studiekeuze en schoolloopbaan

Over het zogenaamde "watervalstelsel" in het secundair onderwijs is al veel gezegd en geschreven. Hiermee verwijst men naar het fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het gewoon secundair onderwijs '(te) hoog mikken'; leerlingen proberen eerst 'zwaardere studierichtingen' en zakken vervolgens, al dan niet gecombineerd met zittenblijven, naar 'lichtere studierichtingen' af. Dit cascade-effect kan zich zowel binnen een onderwijsvorm voordoen (van de ene studierichting naar de andere) als tussen onderwijsvormen. Wat onder 'zwaardere' en 'lichtere' onderwijsvormen en studierichtingen wordt begrepen, houdt echter niet alleen verband met het leerprogramma, maar ook met de status die aan die opleidingen maatschappelijk wordt toegekend. Meestal wordt daarbij de theoretische boven de technische studierichting geplaatst en de technische boven de beroepsstudierichting. De waterval kan in dat opzicht beschouwd worden als een indicatie van het onterechte verschil in maatschappelijke appreciatie voor de verschillende onderwijsvormen.

Zowel het sociaal milieu als de maatschappelijke appreciatie voor de onderwijsvormen blijken in grote mate de studiekeuze van leerlingen te bepalen. Dit terwijl het talent en de interesse van de jongere de doorslaggevende factoren zouden moeten zijn. Los van de sociale overwegingen die je aan deze vaststelling kan verbinden, betekent dit ook dat leerlingen weinig kansen krijgen om hun talenten te ontdekken en keuzebekwaamheid te ontwikkelen. Wetenschappelijk onderzoek ter begeleiding van het SOHO project⁷ wijst echter duidelijk op het belang van aandacht voor keuzebegeleiding en keuzebekwaamheid met het oog op zelfontwikkeling en succes in de verdere schoolloopbaan. Scholen moeten daarbij rekening houden met het ontwikkelingsprofiel van hun leerlingen. Ze mogen niet uit het oog verliezen dat de keuzeprocess anders verloopt afhankelijk van de onderwijsvorm (waarvan de keuze op zich al is beïnvloed door het sociaal milieu, zie rubriek 3.2.2), het al dan niet hebben van schoolse vertraging en het geslacht. Bovendien heeft een positieve

⁵ Groenez, S., Van den Brande K. & Nicaise, I. Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens, Leuven, 2003, p. 23-40.

⁶ Boone, S. & Van Houtte, M. Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. 2010. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 07.02).

⁷ SOHO staat voor 'overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs'. Het was een project in de scholen van de Mechelse regio tijdens vier schooljaren van 2002-2003 tot 2005-2006. De scholen in Mechelen kregen extra middelen om voor de secundaire scholen begeleidingsstrategieën en modellen voor efficiëntere begeleiding uit te werken. Tegelijk was het hun opdracht om problemen te inventariseren en een duidelijke taakomschrijving voor alle actoren uit te schrijven.

houding van zowel directie als leerkrachten tegenover studiekeuzebegeleiding een positief effect op de ontwikkeling van het keuzeprofiel van leerlingen⁸.

De huidige 3X2 structuur creëert in theorie de mogelijkheid tot een gefaseerde studiekeuze waarbij leerlingen zich geleidelijk aan kunnen specialiseren. In de praktijk worden leerlingen echter al snel in een bepaald traject vastgezet. De 1^{ste} graad, in theorie een brede, algemeen vormende graad, valt uiteen in diverse basisopties en beroepenvelden die bepalend zijn voor de verdere schoolloopbaan. De oriëntatie naar de A of B stroom bij het begin van het 1^e jaar is al even beslissend voor de toekomst. Waar 1B oorspronkelijk o.a. is opgezet als brugjaar naar de A stroom, lijkt dit in de praktijk immers voor weinig leerlingen te lukken. Onderzoek leert dat gemiddeld slechts 3% van de leerlingen in 1B erin slaagt naar 1A over te stappen⁹.

De 2^{de} en de 3^{de} graad worden dan weer gekenmerkt door een enorme hoeveelheid aan studierichtingen, waarbij het niet altijd duidelijk is wat de verschillen zijn in inhoud en finaliteit. Een transparanter studieaanbod zou het ontwikkelen van keuzebekwaamheid ongetwijfeld bevorderen.

3.2.4 Welbevinden

In deze rubriek schetsen we de bevindingen uit onderzoeken die diverse aspecten van welbevinden belichten. Het is mogelijk dat zich een wederzijdse beïnvloeding voordoet tussen deze facetten, maar dit is niet noodzakelijk het geval.

Onderzoek¹⁰ heeft uitgewezen dat de leerlingen zich over het algemeen goed voelen op school. Het is echter opvallend dat er een significant verband is met de leeftijd van de leerlingen. Hun welbevinden is het hoogst op elf- en twaalfjarige leeftijd. In de tweede graad en in het bijzonder in het vierde jaar secundair onderwijs, kennen deze cijfers een sterke daling, om dan naar het einde van de opleiding opnieuw te stijgen. Uit een schooleffectiviteitsonderzoek van 2001 blijkt evenzeer dat de overgang van de eerste naar de tweede graad een kritisch moment is, zowel op het vlak van welbevinden als leerprestaties¹¹. Eveneens frappant is dat het welbevinden van de leerlingen varieert naargelang de onderwijsvorm die ze volgen. Leerlingen van het kso blijken zich beter te voelen in vergelijking met leerlingen van de andere onderwijsvormen. Bij aso leerlingen stelt men een hoger welbevinden vast dan bij leerlingen uit bso en tso. Beide hier vermelde onderzoeken geven ook inzicht in de uiteenlopende factoren die het welbevinden kunnen beïnvloeden, zowel op klas- als op schoolniveau. Dit leert ons dat we aspecten als een positief schoolklimaat, voldoende inspraakmogelijkheden en het stimuleren van de

⁸ Van Esbroeck, R. & Lacante M. Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid, 2008, In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

⁹ Janssen, R., De Fraine, B., Verschaffel, L., Janssens, D., Rymenans, R., Van Damme, J. Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs, 2008. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.00) en databankanalyses Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009.

¹⁰ Engels, N. Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. 2001, Welwijs, 12 (3), 28-33.

¹¹ Van Damme, J. Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs. 2001. In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.02).

intrinsieke leermotivatie niet uit het oog mogen verliezen (zie rubriek 3.2.6). Dit betekent ook dat we de stem van de leerlingen zelf ernstig moeten nemen. Dat een recente enquête van de Vlaamse Scholierenkoepel, afgenomen bij vierduizend scholieren, uitwijst dat leerlingen de school doorgaans saai vinden, moet alle betrokkenen ertoe aanzetten de school aangenamer en boeiender te proberen maken.

Het aantal meldingen van leerlingen met problematische afwezigheden stijgt jaar na jaar. Dit betekent niet noodzakelijk dat het aantal spijbelaars toeneemt. Het wijst er in elk geval op dat scholen hun problematische leerlingen sneller melden aan het ministerie van Onderwijs en Vorming. Op dit moment bedraagt het percentage regelmatig spijbelende leerlingen ongeveer 1% van de totale schoolpopulatie. Op zich valt dit cijfer nog mee. De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn echter aanzienlijk. In het voltijds onderwijs zijn het vooral het kso en het bso die met dit probleem geconfronteerd worden. Ook in het deeltijds onderwijs is het probleem behoorlijk groot. Opmerkelijk is dat ongeveer 85% van de leerlingen die als problematisch afwezig gemeld staan, één of meerdere jaren zijn blijven zitten¹².

Al vroeg in de onderwijsloopbaan wordt in Vlaanderen gebruik gemaakt van het systeem van zittenblijven. Ongeveer 4% van onze kleuters doet de derde kleuterklas over, 7% blijft zitten in het eerste leerjaar en nog eens 4% doet het tweede leerjaar opnieuw. Hoewel het aantal zittenblijvers daarna afneemt, heeft aan het einde van het zesde leerjaar ongeveer één leerling op vijf schoolse vertraging. Dit is een cijfer dat vrij hoog ligt in vergelijking met de andere OESO-landen. De opgelopen vertraging in het basisonderwijs heeft uiteraard implicaties voor de percentages schoolse vertraging in het secundair onderwijs. In het schooljaar 2008-2009 had in het eerste jaar van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs iets meer dan 20% van de leerlingen vertraging. Dit percentage liep op tot 35% in de derde graad. Het aso telt procentueel de minste leerlingen met vertraging, gevolgd door het tso en het kso. In het bso zitten relatief de meeste leerlingen met vertraging. In het eerste jaar van de tweede graad bso had in het schooljaar 2008-2009 iets meer dan 61% van de leerlingen vertraging¹³. Uit deze cijfers blijkt dat zittenblijven een courante praktijk is. Onderzoekers in binnen- en buitenland stellen de effectiviteit van zittenblijven echter in vraag. In Vlaanderen worden in het Schoolloopbanen in het Basisonderwijs-project ongeveer 4000 Vlaamse leerlingen gevolgd van bij de start van de derde kleuterklas (schooljaar 2002-2003) tot het einde van het basisonderwijs. Daarbij wordt o.a. nagegaan wat de effecten zijn van zittenblijven in het eerste leerjaar van het lager onderwijs op de verdere ontwikkeling van de leerlingen. De resultaten stemmen tot nadenken. Leerlingen die zijn blijven zitten, gaan om te beginnen met minder plezier naar school. Bovendien presteren zij over het algemeen zwakker, kunnen ze minder goed zelfstandig werken, en verlaten ze, eerder dan gelijkaardige zwakke leerlingen die normaal zijn doorgestroomd, het onderwijs zonder kwalificatie¹⁴.

¹² Spijbelrapport, Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³ Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2008-2009, 180-181.

¹⁴ Goos, M., Belfi, B., Lamote, C. & Van Damme, J. Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit? 2010. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant onderzoek'.

Fenomenen als schoolmoeheid, laag welbevinden, zittenblijven, spijbelen,... worden regelmatig in verband gebracht met het watervalstelsel (zie rubriek 3.2.3). Hoewel de waterval deze processen zeker kan beïnvloeden, moeten ook andere factoren in rekening worden gebracht. Zo wijst zowel Brits als Vlaams cultuursociologisch onderzoek op de impact van de culturele specificiteit van de respectieve onderwijsvormen¹⁵. In het bso neemt deze de vorm aan van een subcultuur waarvan de normen en waarden haaks staan op de schoolse cultuur van de middenklasse. Deze subcultuur laat zich kenmerken door bepaalde muziekvoorkeuren en mediapreferenties, aangevuld met gevoelens van achterstelling en houdingen als autoritarisme, politiek cynisme, ethnocentrisme en utilitair individualisme. De door deze jongeren ervaren ongelijkheid resulteert op deze manier in een bijna structureel verzet tegen schoolse waarden en normen.

3.2.5 Uitstroom en kwalificaties

Zowat 85% van onze jongeren behalen een diploma of het studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs. Naar internationale maatstaven scoren we daarmee uitzonderlijk goed. Echter, het feit dat ongeveer 15% van onze jongeren geen kwalificatie behalen, noodzaakt een extra inspanning.

Een recente studie van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen toont aan dat het aantal jongeren dat de school zonder diploma verlaat, toeneemt van 12 % in 2002 tot 14,5 % in 2007¹⁶. Verschillende factoren liggen aan de basis van het vroegtijdig schoolverlaten: er is – ook hier – invloed van de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, er zijn de effecten van migratie, er is een gendereffect (jongens verlaten vaker de school zonder diploma dan meisjes), leerstoornissen en persoonlijke problemen kunnen belemmerend werken, en een problematische schoolloopbaan (waterval, zittenblijven, spijbelen, schoolmoeheid,...) is in veel gevallen een voorafspiegeling van vroegtijdig schoolverlaten¹⁷.

3.2.6 Leerlingen opleiden tot kritische en verantwoorde burgers

De school vervult een unieke sociale rol in onze samenleving. Het is immers de enige plaats waar jongeren, ondanks hun verschillende sociale, culturele,... afkomst bereikt en samengehouden kunnen worden. Dit verklaart meteen het belang van een brede vorming, waarbij jongeren worden opgeleid tot kritische en verantwoordelijke burgers.

Eén specifiek aspect hiervan betreft de mate waarin onze jongeren in staat zijn democratisch burgerschap op te nemen. We weiden kort uit over dit punt in het kader van deze sterkte-zwakke analyse omdat recent onderzoek voor het eerst de mogelijkheid biedt om Vlaamse

¹⁵ Willis, P. Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs, 1977, Westmead, Farnborough, Hants, England, Saxon House en Pelleriaux, K. Demotie en burgerschap, 2001, VUBPress, Brussel.

¹⁶ Van Landeghem, G., Goos M., Van Damme J., Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007, Steunpunt SSL, Leuven, 2010.

¹⁷ Glorieux, I., Jegers M., 'Wie herkanst?' Sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap. 2009, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.06).

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer Y., 'Wit krijgt schrijft beter'. Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld., Garant, Antwerpen, 2006.

leerlingen op dit vlak te vergelijken met jongeren uit andere landen en regio's¹⁸. Uit de voorlopige bevindingen van dit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat we het globaal genomen niet goed doen. Op kennisvlak zetten onze leerlingen nog betrekkelijk goede scores neer, maar qua attitudes neemt Vlaanderen in de landenvergelijking eerder lage posities in. Zo blijken Vlaamse jongeren zich amper voor politiek te interesseren, discussiëren ze weinig over politieke en sociale kwesties in hun vrije tijd, schatten ze de eigen capaciteiten om politiek te begrijpen en eraan deel te nemen laag in en verwachten ze in de toekomst weinig betrokken te raken in vormen van burgerschapsparticipatie¹⁹. Deze resultaten stemmen dus zeker tot nadenken, vooral wat mogelijke verklaringen en oplossingen betreft. We wachten hiervoor verdere internationale en Vlaamse analyses af.

Wat ons hierbij in elk geval kan inspireren, is de reeds meermaals bevestigde stelling dat de school kan gelden als een oefenterrein voor burgerschapswaarden. Als leerlingen het schoolklimaat als democratisch ervaren, heeft dit een positief effect op hun houding ten opzichte van democratische waarden²⁰. De actieve betrokkenheid van leerlingen bij wat zich op school afspeelt, heeft daarnaast nog een ander, niet onbelangrijk positief effect: het bevordert het welbevinden, het leerplezier, de schoolmotivatie en de kansen op zelfontplooiing²¹.

3.3 Nieuwe inzichten over leren en nieuwe vormen van leren

In rubriek 3.1 hebben we reeds gewezen op de snelle technologische en wetenschappelijke ontwikkelingen van de laatste decennia. Sommige van deze ontwikkelingen hebben een aanzienlijke impact op zowel de organisatie als de inhoud van leren.

3.3.1 Grote paardenkracht met beperkte sturing

Het laatste decennium hebben baanbrekende ontwikkelingen in de neurologie en in het hersenonderzoek onze kennis over de werking van de hersenen sterk doen toenemen. Niet alleen is duidelijker geworden hoe het brein zich ontwikkelt vanaf de geboorte, ook het raadsel inzake de rol van de hersenen in het verwerven van competenties als lezen en rekenen is voor een stuk ontrafeld.

Eén van de waardevolste vaststellingen in dit verband is de kneedbaarheid van het brein. De hersenen zijn levenslang ontvankelijk voor nieuwe informatie en ervaringen. Er zijn echter

¹⁸ Het betreft hier de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), een internationaal vergelijkend onderzoek naar de mate waarin jongeren in staat zijn democratisch burgerschap op te nemen. Het ICCS onderzoek wordt georganiseerd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, een onafhankelijke internationale organisatie voor beleidsrelevant onderzoek over onderwijs. In Vlaanderen werden ongeveer 3000 leerlingen van het tweede leerjaar van het secundair onderwijs bevroegd.

¹⁹ Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., First Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study, 2010.

²⁰ Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., Roggemans, L. Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. 2008, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.01).

²¹ De Groof S., Elchardus, M. Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school. 2003, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.01)

zogenaamde ‘gevoelige periodes’ waarin de ontvankelijkheid van de hersenen voor bepaalde vormen van leren extra groot is. Het aanleren van een taal gebeurt bijvoorbeeld best al van op jonge leeftijd. Deze eenvoudige vaststellingen op zich zijn echter niet voldoende. Om ten volle te kunnen inspelen op zowel de kneedbaarheid van het brein als de ‘gevoelige periodes’, is de leeromgeving cruciaal. De kwaliteit van de sociale omgeving en interacties van een kind, de voeding, fysieke beweging, voldoende slaap,... al deze elementen hebben een impact op de ontwikkeling van het brein en bijgevolg op de effectiviteit van onderwijs²².

Dat de puberteit ontwikkelingspsychologisch een ingrijpende periode is, wordt ondertussen algemeen aanvaard. Dit is nu ook bevestigd via hersenonderzoek. Jongeren hebben op dat moment een goed ontwikkelde cognitieve capaciteit, maar zijn emotioneel nog zeer onvolwassen. In een OESO CERI²³-rapport spreekt men in dit verband over ‘grote paardenkracht, maar een beperkte sturing’²⁴. Dit betekent volgens de onderzoekers niet noodzakelijk dat alle belangrijke beslissingen moeten worden uitgesteld tot de volwassenheid is bereikt. Deze vaststellingen pleiten er wel voor om keuzes met definitieve implicaties (zoals bijvoorbeeld een bepalende studiekeuze) zoveel mogelijk te vermijden.

3.3.2 Nieuwe vormen van leren

In rubriek 3.1 hebben we er al op gewezen dat de evoluties waaraan onze samenleving onderhevig is, nieuwe eisen stellen aan ons onderwijs. De laatste jaren zijn heel wat publicaties verschenen over ‘competenties voor de 21^e eeuw’. De nadruk ligt daarbij frequent op zaken als kritisch denken, communicatie, ondernemerschap, zelfsturing, digitale geletterdheid en mediawijsheid. In rubriek 4.2.1 komen we hierop terug. In het kielzog van dit competentiedebat kwam de vraag naar nieuwe vormen van leren. Innovatieve leeromgevingen en nieuwe leerstrategieën staan daarmee volop in de belangstelling.

Sommige auteurs zien projectwerk en leren dat vertrekt vanuit reële problemen als dé sleutel tot een succesvolle implementatie van ‘competenties voor de 21^e eeuw’.²⁵ Vaak wordt dit gezien in combinatie met het gebruik van digitale leeromgevingen. Onderzoek heeft aangetoond dat digitale leeromgevingen in het bijzonder geschikt zijn voor het leren toepassen van vaardigheden van een ‘hogere’ orde: organisatie, kritische analyse, probleemoplossend denken en de creatie van nieuwe kennis en informatie²⁶. E-lernen kan het onderwijs flexibeler maken door het leren los te koppelen van tijd en ruimte. Dit kan bijvoorbeeld nuttig zijn voor kinderen die langdurig ziek zijn of leerlingen met functiebeperkingen. E-lernen kan op die manier de mogelijkheden tot meer gedifferentieerde leerwegen en trajecten uitbreiden, om uit en opnieuw in het onderwijs te stappen en om verder te bouwen op eerdere kwalificaties²⁷.

²² Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007, OESO CERI.

²³ CERI is de afkorting van Centre for Educational Research and Innovation. Deze afdeling binnen de OESO houdt zich specifiek bezig met onderzoek naar onderwijsbeleid en –praktijk en de invloed van nieuwe technologieën en ontwikkelingen op onderwijssystemen.

²⁴ Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, 2007, OESO CERI.

²⁵ Trilling, B. & Fadel, C., 21st Century skills. Learning for life in our times. 2009. John Wiley & Sons, San Francisco.

²⁶ 21st Century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries, 2009, OESO.

²⁷ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Onderzoek over het leren heeft uitgewezen dat mensen nieuwe kennis en begrippen opbouwen op basis van wat ze al kennen en kunnen. Deze vaststelling duidt op het belang van zelfregulering in een leerproces of met andere woorden de mogelijkheid om zelf op een actieve manier het leren te kunnen sturen en organiseren²⁸. Digitale toepassingen zoals discussiefora, weblogs en games kunnen het participatief en leerling-gecentreerd leerproces bevorderen²⁹. Het hoger geciteerde OESO-onderzoek benadrukt in dit verband eveneens dat leerlingen de ruimte moeten krijgen om kennis in diverse contexten te kunnen toepassen en hierover te reflecteren³⁰. Dit bevordert immers het bevatten van complexe concepten, een niet onbelangrijk gegeven in de context van de maatschappelijke evoluties zoals geschetst in rubriek 3.1.

3.3.3 Digitalisering en beeldcultuur hebben een grote impact op het leren

Kinderen en jongeren groeien momenteel op in een multimediale wereld waarin informatie- en communicatietechnologie alomtegenwoordig is. De huidige toepassingsmogelijkheden van mobiele communicatie, digitale media en data en de massaal beschikbare informatie waren een aantal decennia geleden nog ondenkbaar³¹. Waar informatie en communicatie in het verleden bovendien bijna uitsluitend talig waren, zijn ze nu ook audiovisueel of multimediaal. Woord, (audio)visueel beeld en geluid treden daarbij voortdurend in interactie.

Jongeren gaan bijzonder vlot om met deze andere en nieuwe manieren van informatie verwerven en verwerken, communiceren en creëren. Dit betekent echter niet dat zij automatisch in staat zijn bewust, doordacht en kritisch om te springen met de massale input van beelden, de manipulatie van communicatiestrategieën, het omzetten van informatie in kennis, ... Volgens diverse onderzoeken schiet ons - nog steeds verbaal-talige dominante – onderwijs onmiskenbaar tekort op dit vlak³². Nochtans zijn deze competenties essentieel voor het functioneren in onze huidige samenleving.

²⁸ 21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments, 2009, OESO CERl.

²⁹ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

³⁰ 21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments, 2009, OESO CERl.

³¹ Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

³² Goegebuer, A. Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs, 2004, IAK; Wauters R., Van Hulle, J., Audiovisueel onderwijs: de knop omdraaien, 2006-2007.

4 KRIJTLIJNEN VOOR DE HERVORMING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

4.1 De missie van het secundair onderwijs

De analyse in hoofdstuk 3 toont aan dat het Vlaamse secundair onderwijs meer dan ooit voor de uitdaging staat om alle leerlingen, zowel de zwakkere als de sterkere, zo ver mogelijk te brengen in de ontwikkeling van hun kennis, vaardigheden en attitudes. Zo mag de achtergrond van jongeren uit de sociaal-cultureel zwakkere milieus de ontwikkeling van hun aanwezige talenten niet verhinderen. Net voor deze jongeren moet de school de kansrijke en stimulerende omgeving zijn die ze thuis missen. Daarnaast is het even essentieel dat ook de sterkere leerlingen uitgedaagd worden. De Vlaamse samenleving mag terecht hoge en realistische verwachtingen koesteren inzake onderwijsprestaties, want ze heeft mensen nodig die schitteren.

Om deze ambitieuze doelstellingen te kunnen realiseren, stellen we de volgende missie voor het secundair onderwijs voorop:

Het Vlaamse secundair onderwijs moet er voor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.

4.2 Algemene uitgangspunten van de hervorming secundair onderwijs

Om de missie van het secundair onderwijs in Vlaanderen nog beter te kunnen realiseren, formuleren we hier de uitgangspunten die de rode draad vormen doorheen de voorstellen in deze oriëntatienota.

4.2.1 Werken aan competenties als motor van innovatie

Ons onderwijs moet jongeren de competenties bijbrengen om adequaat te handelen in de complexe situaties waarin ze terecht komen, zowel in hun persoonlijk leven, tijdens het werk als bij het leren. De school moet hen competent maken om de kwaliteit van hun leven en van het samenleven met anderen te verbeteren, om te leren en te blijven leren en om aan het werk te gaan en te blijven werken.

Om hun kansen op verdere ontwikkeling te verzekeren, hebben kinderen en jongeren een breed gamma aan kennis, vaardigheden en attitudes nodig die niet alleen in al deze verschillende situaties en omstandigheden kunnen ingezet worden, maar er ook voor zorgen dat hun kansen op verdere ontwikkeling gevrijwaard worden. *“Ongelijkheid van kansen op ontwikkeling is immers een wezenlijke oorzaak voor de ongelijkheid tussen burgers als zij volwassen zijn, zowel wat betreft hun werk als wat betreft hun culturele ontplooiing.”*³³.

Deze vorm van ontwikkeling omschrijven we als **“competentieontwikkeling”**. Gelet op de belangrijke maatschappelijke opdracht op vlak van competentieontwikkeling voor ons

³³ Jacques Delors, Nijmegen, 16 maart 2010.

Vlaamse onderwijs, kiezen we voor ons toekomstige secundair onderwijs dan ook resoluut voor “**competentieontwikkeland onderwijs**”.

We maken deze keuze niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten. Competentieontwikkeland onderwijs versterkt bijvoorbeeld de mogelijkheid dat leerlingen het eigen leren in handen nemen. Vanuit de traditie waarbij het secundair onderwijs opvoeding en onderricht succesvol combineert en vanuit nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen willen we op deze manier de brede opdracht van het secundair onderwijs verder versterken³⁴.

In de volgende hoofdstukken gaan we dieper in op dat competentieontwikkeland onderwijs en wordt het verband gelegd tussen competenties enerzijds en kwalificaties, eindtermen, vakken en leerplannen anderzijds.

a. Wat bedoelen we met competenties?

*Competenties worden gedefinieerd als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten*³⁵. Dit wil zeggen dat niet alleen **kennis**, alleen **vaardigheden** of alleen **attitudes** belangrijk zijn, maar dat deze verschillende componenten van een competentie duidelijk en evenwichtig aan bod moeten komen. De onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes binnen een competentie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, spelen op elkaar in en ondersteunen elkaar. Om vaardig te zijn heb je kennis nodig, maar je hebt ook de juiste attitudes nodig om deze vaardigheid op een correcte en verantwoorde manier toe te passen.

Verder is het ook belangrijk dat die kennis, vaardigheden en attitudes op een gerichte en gepaste wijze kan gebruiken bij bepaalde maatschappelijke activiteiten (bv. in het persoonlijke leven, voor het werk ...). Dit noemen we de **context** waarin een competentie kan worden ingezet. Ten slotte kan eenzelfde competentie toegepast worden met verschillende gradaties in **verantwoordelijkheid** en **autonomie**. Verantwoordelijkheid is de opdracht ervoor te zorgen dat iets goed functioneert en de bereidheid om daarvan rekenschap af te leggen. Autonomie is de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen.

Wanneer we het hebben over competenties, dan bedoelen we het samengaan van die zes componenten: kennis, vaardigheden, attitudes, context, verantwoordelijkheid en autonomie. Deze zes componenten bepalen ook de complexiteit van een competentie. Die is afhankelijk van de uitgebreidheid en de moeilijkheidsgraad van de onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes, de hoeveelheid contexten waarbinnen ze moet worden toegepast en de mate van autonomie en verantwoordelijkheid die verondersteld wordt.

Hieronder geven we een voorbeeld van de verschillende niveaus van complexiteit van een competentie, namelijk de “*digitale competentie*”:

³⁴ Verschillende internationale organisaties (Europese Raad en Commissie, Unesco, OESO en Cedefop) ondersteunen het uitgangspunt van een brede rol voor onderwijs en wijzen op het belang van het ontwikkelen van competenties, vooral dan van sleutelcompetenties (zie verder). De manier waarop zij dit doen, is terug te vinden in bijlage 1.

³⁵ Decreet betreffende de kwalificatiestructuur, art 2,6°.

Wiskundige competenties				
competentie	Toenemende mate van complexiteit → ...			
Tabellen en grafieken hanteren	Numerieke gegevens, al dan niet voorgesteld in een eenvoudige tabel en/of grafiek lezen en interpreteren.	Numerieke gegevens voorgesteld in een tabel en/of grafiek lezen en interpreteren.	Diverse grafische voorstellingen van data-sets herkennen.	Numerieke gegevens ordenen in een tabel en voorstellen door een grafiek of diagram en een verantwoorde keuze maken tussen verschillende voorstellingswijzen voor reeksen gegevens.

Tabel 1: Voorbeeld van de verschillende niveaus binnen een competentie die door een leerling doorheen het leerproces kan verworven worden.

b. Welke soorten competenties onderscheiden we?

We onderscheiden verschillende soorten competenties. Dit onderscheid maken we op basis van de context of de maatschappelijke activiteit waarin ze hoofdzakelijk worden ingezet.

Op basis van de context onderscheiden we vier soorten competenties:

- competenties die iedere jongere moet verwerven om te kunnen functioneren in zijn persoonlijk leven (**persoonlijke competenties**);
- competenties om zijn rol als burger in een samenleving te kunnen opnemen (**sociale competenties**);
- competenties nodig voor het uitoefenen van een beroep (**beroepscompetenties**);
- competenties voor het succesvol volgen van het hoger onderwijs (**wetenschappelijke competenties**).

Al deze competenties staan uiteraard niet op zichzelf maar zijn nauw met elkaar verbonden en kunnen in onderlinge combinaties worden ingezet in meerdere contexten. Zo kan de digitale competentie zowel een sociale competentie zijn als een beroepscompetentie, naargelang deze competentie wordt ingezet om bv. te communiceren met vrienden via een sociale netwerksite, dan wel om een nota met grafieken te maken voor een presentatie op het werk.

Binnen elke soort competentie maken we nog een onderscheid op basis van de complexiteit om te bepalen of het **sleutelcompetenties** betreft, dan wel louter contextgebonden competenties.

Sleutelcompetenties

*“Sleutelcompetenties zijn competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk”*³⁶. Het gaat dus over een aantal elementaire competenties die we in ons secundair onderwijs aan leerlingen moeten meegeven omdat zij een minimale vereiste zijn om te kunnen functioneren in onze samenleving.

Sleutelcompetenties moeten voldoen aan twee belangrijke criteria waarmee ze zich onderscheiden van de andere soorten competenties:

- Het zijn competenties die iedereen nodig heeft bij alle mogelijke maatschappelijke activiteiten of contexten, dus zowel in het persoonlijke en sociale leven, als bij het leren en werken.
- Het zijn competenties die een basisniveau van complexiteit veronderstellen. Zo heeft iedereen nood aan een aantal wiskundige competenties om te kunnen functioneren in de samenleving. Deze wiskundige competenties beschouwen we dan ook als sleutelcompetenties. De wiskundige competenties waarover een ingenieur moet beschikken om een brug te bouwen, zijn echter geen sleutelcompetenties meer, maar beschouwen we naargelang de context als beroeps- of wetenschappelijke competenties. Het onderscheid wordt gemaakt op basis van de veronderstelde complexiteit van de wiskundige competenties.

Omdat sleutelcompetenties essentieel zijn om als burger te kunnen functioneren in de samenleving, is het noodzakelijk dat elke leerling op het einde van de tweede graad er in voldoende mate over beschikt (zie ook rubriek 5.4.1). De selectie en definitie ervan moeten dan ook met de grootste zorgvuldigheid gebeuren.

De lijst van acht sleutelcompetenties die de Europese Commissie opstelde is ons vertrekpunt. Het gaat over volgende sleutelcompetenties³⁷:

- Competenties voor communicatie in de moedertaal
- Competenties voor communicatie in vreemde talen
- Wiskundige competenties, competenties in exacte wetenschappen en technologie
- Digitale competenties

³⁶ Europese aanbeveling over sleutelcompetenties voor leven lang leren.

³⁷ Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren. PB L 394 van 30.12.2006, 10-18. Voor de definitie van elke sleutelcompetentie zie bijlage 2.

- Leercompetenties
- Sociale en burgerschapscompetenties
- Initiatief en ondernemerschapcompetenties
- Competenties voor cultureel bewustzijn

Aan deze lijst voegen we een aantal aspecten toe en leggen we extra accenten. Dit gebeurt op basis van opties uit het verleden, traditionele klemtonen in ons Vlaamse onderwijs of keuzes die we voor de toekomst willen maken. Aan de competenties met betrekking tot 'initiatief en ondernemerschap' voegen we 'creativiteit' toe.

Wat de sociale en burgerschapscompetenties betreft, zullen we rekening houden met de analyse van de Vlaamse resultaten op de ICCS studie (zie rubriek 3.2.6). Daarnaast willen we een extra accent leggen op het interculturele. Kennis over de eigen en andere culturen en hun wederzijdse beïnvloeding, vaardig zijn in het omgaan met die diversiteit en bereid zijn te reflecteren over het eigen handelen en denken en dat van anderen, zijn immers essentieel en onmisbaar in de huidige samenleving.

De competenties 'cultureel bewustzijn' vullen we aan met de competenties 'culturele expressie'. Deze competenties zullen worden ingevuld op basis van de stappen die op dat vlak de laatste jaren al zijn gezet. Eerder dan de verschillende kunstvormen als geïsoleerde uitingen te behandelen, schuiven we – zoals in de nieuwe vakoverschrijvende eindtermen voor het secundair onderwijs³⁸ – een meer geïntegreerde benadering naar voren met ruime aandacht voor de culturele context. Concreet betekent dit dat we jongeren willen leren oog te hebben voor het artistieke in hun leefwereld, de schoonheid die hen omringt en de verschillende expressievormen die men hiervoor kan aanwenden.

Wanneer we de set aan Europese sleutelcompetenties ten slotte vergelijken met de nieuwe vakoverschrijvende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, dan ontbreken er nog sleutelcompetenties op het vlak van duurzame ontwikkeling enerzijds en mentaal en lichamelijk welbevinden anderzijds. Beide thema's winnen niet alleen internationaal maatschappelijk aan belang (zie rubriek 3.1), maar kunnen ook steunen op een groeiend draagvlak binnen het Vlaamse onderwijs. Daarnaast zullen we bij de verdere concrete uitwerking van de sleutelcompetenties in het curriculum voldoende rekening moeten houden met de impact van de digitalisering en beeldcultuur (zie rubriek 3.3.3).

We voorzien dus voor ons toekomstige secundair onderwijs in **tien soorten sleutelcompetenties** die essentieel zijn om te kunnen functioneren in onze samenleving en daarom dienen bereikt te worden door alle leerlingen op het einde van de tweede graad:

- Competenties voor communicatie in de moedertaal
- Competenties voor communicatie in vreemde talen

³⁸ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijvende eindtermen voor het secundair onderwijs. 2009, Brussel.

- Wiskundige competenties, competenties in exacte wetenschappen en technologie
- Digitale competenties
- Leercompetenties
- Sociale en burgerschapscompetenties
- Initiatief, creativiteit en ondernemerschapcompetenties
- Competenties voor cultureel bewustzijn en culturele expressie
- Competenties voor duurzame ontwikkeling
- Competenties voor mentaal en lichamelijk welbevinden

Deze lijst geeft enkel een thematische afbakening weer van welke competenties als sleutelcompetenties moeten beschouwd worden. Zoals hierboven vermeld, kennen alle competenties verschillende niveaus van complexiteit. Bij de vertaling van deze tien soorten competenties naar het onderwijscurriculum zullen we dus nog moeten bepalen welk niveau van complexiteit leerlingen op het einde van de tweede graad van die sleutelcompetenties moeten verwerven. Of met andere woorden, vanaf welk niveau we de betreffende competenties invullen als sociale, persoonlijke, beroeps- of wetenschappelijke competenties afhankelijk van het domein of de studierichting die de leerling volgt (zie rubriek 5.4.1).

Persoonlijke competenties

Persoonlijke competenties laten iemand toe om op persoonlijk vlak te functioneren. Ze omvatten o.a. zelfsturing, zelfstandig leren en het kunnen bepalen van de eigen doelen.

Onder zelfsturing verstaan we dat mensen hun eigen tijd organiseren en zich aanpassen aan veranderende of nieuwe situaties. Zelfstandig leren is het vermogen om tekorten in eigen kennis en vaardigheden op te sporen en ze op eigen initiatief bij te schaven. Het is eveneens het vermogen en de zin om een leven lang te leren. Het kunnen bepalen van de eigen doelen is het vermogen tot het bepalen, plannen en behalen van persoonlijke doelstellingen.

Persoonlijke competenties veronderstellen ook dat men een idee heeft van de eigen identiteit en zich bewust is van de eigen rol in een groep.

Sociale competenties

Sociale competenties zijn nodig om op een gepaste wijze te kunnen omgaan met anderen en om verschillende sociale rollen (het gezin, de vriendenkring, het beroepsleven, het verenigingsleven, het maatschappelijk leven, ...) te kunnen opnemen.

De sociale competenties omvatten sociale intelligentie (kennis en denkprocessen over zichzelf, de ander en de interactie met de ander), sociale vaardigheden (verworven gedragssequenties en gedragsrepertoire), sociale gevoelens (beïnvloeden het verloop van de

interactie en het zelfbeeld) en sociale waardeoriëntaties (wat wil men bereiken in interacties en doelen/uitkomsten die men hierbij nastreeft). Hierbij worden de eigen belangen en die van anderen afgewogen.

Beroepscompetenties

Beroepscompetenties zijn de competenties die iemand nodig heeft om efficiënt en bekwaam in een professionele context of op de werkvloer te kunnen handelen³⁹. Ze worden beschreven in een beroepscompetentieprofiel en geven de verwachtingen van de arbeidsmarkt weer. Beroepscompetenties variëren volgens het beroep of de sector waarin ze moeten toegepast worden.

Toch is het niet zo dat de beroepscompetenties enkel kunnen ingezet worden voor één specifiek beroep of in één bepaalde sector. Zo zijn sommige beroepen (bv. proces operator) niet sectorgebonden. Andere beroepen hebben dan weer een brede gemeenschappelijke stam aan competenties die aangevuld worden met beroepsgerichte sectorspecifieke competenties (bv. tandartsassistent en huisartsassistent).

Wetenschappelijke competenties

Wetenschappelijke competenties zijn nodig om succesvol te studeren in het hoger onderwijs. Ze beantwoorden aan de verwachtingen van het hoger onderwijs ten aanzien van instromende studenten. Ze kunnen worden afgeleid van een wetenschapsdomein en omvatten dan niet alleen de inhoud van dat wetenschapsdomein maar ook het kritisch en probleemoplossend kunnen denken en de analyse en synthese van en reflectie over de verspreiding van wetenschappelijke ideeën.

Zoals bij beroepscompetenties is het ook bij de wetenschappelijke competenties belangrijk om toekomstgericht te werken en rekening te houden met ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs en de wijze waarop aan wetenschapsvergarig en verspreiding wordt gedaan.

c. Wat is de relatie tussen competenties, kwalificaties en eindtermen⁴⁰?

De verschillende soorten competenties vormen het nieuwe referentiekader voor het curriculum van het secundair onderwijs. Maar de competenties staan niet op zichzelf. Enerzijds maken ze deel uit van kwalificaties, anderzijds krijgen de competenties een vertaling naar eindtermen. In deze rubriek verduidelijken we de relatie tussen de competenties als referentiekader en de vertaling naar (onderwijs)kwalificaties, eindtermen, leerplannen en vakken.

In 2009 werd het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur goedgekeurd. De kwalificatiestructuur kunnen we best omschrijven als een systematische ordening van kwalificaties op basis van een éénduidige beschrijving en inschaling van competenties die er deel van uitmaken. De kwalificatiestructuur heeft tot doel om te komen tot een

³⁹ In artikel 2 van het decreet betreffende de Vlaamse kwalificatiestructuur wordt het beroepscompetentieprofiel omschreven als een afgerond geheel van competenties die een beroepsbeoefenaar in een bepaalde arbeidscontext hanteert om (de) te verwachten resultaten op de werkvloer te realiseren.

⁴⁰ Met eindtermen bedoelen we zowel de eindtermen als de specifieke eindtermen

overkoepelende classificatie van kwalificaties, het brengen van helderheid in de kwalificaties en hun onderlinge verhoudingen en het komen tot een betere communicatie over kwalificaties tussen de beroeps- en de onderwijswereld⁴¹.

De Vlaamse kwalificatiestructuur onderscheidt twee soorten kwalificaties: onderwijskwalificaties en beroepskwalificaties. Beroepskwalificaties zijn afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties waarmee een beroep kan worden uitgeoefend. Onderwijskwalificaties daarentegen zijn afgeronde en ingeschaalde gehelen van competenties die via het onderwijs verworven worden en die noodzakelijk zijn om maatschappelijk te functioneren en te participeren, waarmee verdere studies kunnen worden aangevat of waarmee beroepsactiviteiten kunnen worden uitgeoefend. In die zin kunnen beroepskwalificaties deel uitmaken van onderwijskwalificaties. Het decreet op de kwalificatiestructuur bepaalt dat in het secundair onderwijs voortaan gewerkt wordt met onderwijskwalificaties. Deze onderwijskwalificaties worden opgebouwd uit eindtermen en/of erkende beroepskwalificaties.

Eindtermen blijven dus ook in de toekomst de minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewoon secundair onderwijs en de basis vormen voor de kwalificatie. Nieuw is dat het decreet op de kwalificatiestructuur bepaalt dat de eindtermen voortaan in competenties moeten worden uitgedrukt en dat er dus bij de definitie van deze eindtermen gebruik zal gemaakt worden van de descriptorelementen uit de kwalificatiestructuur (zie bijlage 3). De descriptorelementen zijn de generieke eigenschappen (kennis, vaardigheden, attitudes, autonomie, verantwoordelijkheid en context) van competenties van een bepaald kwalificatieniveau.

Op die manier bestaat elke onderwijskwalificatie uit een afgerond geheel van competenties. Daar maken altijd sleutelcompetenties deel van uit, aangevuld met persoonlijke en sociale competenties en – afhankelijk van de finaliteit van de onderwijskwalificatie – wetenschappelijke of beroepscompetenties. Hiermee verschuiven we de klemtoon in het secundair onderwijs meer dan nu naar de competenties die een leerling verwerft tijdens het leerproces.

De verschillende onderwijskwalificaties worden gekoppeld aan één van de acht niveaus van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het niveau van een kwalificatie in de Vlaamse kwalificatiestructuur wordt bepaald door de descriptorelementen. Het geheel aan eindtermen of beroepskwalificaties bepaalt het niveau van de onderwijskwalificatie. Het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur koppelt de huidige graden in het secundair onderwijs aan de verschillende kwalificatieniveaus. Het is mogelijk dat die koppeling – in de vooropgestelde hervorming - zal worden herzien. Het is de bedoeling dat in het secundair onderwijs onderwijskwalificaties van niveau één, twee, drie en vier kunnen worden behaald (zie rubriek 5.1).

⁴¹ http://www.evcvlaanderen.be/evc_beleid/kwalificatiestructuur.html

d. Wat met de leerplannen en de vakken van het secundair onderwijs?

Onderwijskwalificaties worden verder vertaald in een curriculum. Dat curriculum is – zoals ook nu het geval is - het resultaat van een wisselwerking tussen de onderwijsverstrekkers en de overheid. De overheid bepaalt de onderwijskwalificaties in nauw overleg met de onderwijspartners. De onderwijsverstrekkers stellen op hun beurt leerplannen op. Een leerplan concretiseert de eindtermen en beroepskwalificaties uit een onderwijskwalificatie in leerplandoelstellingen. Het is aan de onderwijsverstrekkers om de competenties van een onderwijskwalificatie aantoonbaar op te nemen in de leerplandoelstellingen. Dit leerplan wordt ter goedkeuring voorgelegd aan de overheid en moet na goedkeuring gebruikt worden in de scholen.

De overheid legt bovendien een limitatieve lijst van vakken vast. Vakken vormen een belangrijk structurelement dat toelaat om onderwijzend personeel met een specifieke bekwaamheid te belasten met een specifieke onderwijsopdracht. Nieuw is dat de overheid niet langer zal vastleggen binnen welk specifiek vak er gewerkt moet worden aan bepaalde eindtermen. Dit wordt een taak voor de onderwijsverstrekkers. Zij bepalen in het leerplan binnen welke vakken gewerkt zal worden aan welke eindtermen of beroepskwalificaties. Daarbij kunnen sommige vakken geclusterd aangeboden worden.

Een gevolg hiervan is dat het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen vervaalt.

4.2.2 Een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs

In de missie (zie rubriek 4.1) benadrukken we dat het hervormde secundair onderwijs elke leerling zo ver mogelijk moet brengen in zijn competentieontwikkeling. Om hierin te kunnen slagen, moet echter ook de loopbaan in het basisonderwijs en de overgang naar het secundair onderwijs onder de loep worden genomen.

a. Informatiedoorstroom

Elk kind wordt met een bepaald potentieel geboren dat verder ontwikkelt door impulsen vanuit de omgeving. Sommige kinderen kunnen door de omgeving waarin ze opgroeien, genieten van uitgebreide en diverse impulsen. Anderen blijven hier in meer of mindere mate van verstoken. Dit verklaart waarom het in de eerste graad nog niet mogelijk is van alle leerlingen een volledige inschatting te maken van hun potentieel. Leer- of gedragsstoornissen, familiale problemen, kansarmoede, taalachterstand, gewoon een 'laatbloeier' zijn, ... Al deze onderling verweven factoren kunnen een invloed hebben op de schoolloopbaan in het basisonderwijs en bijgevolg de startpositie aan het begin van het secundair onderwijs bepalen. Het is dan ook van essentieel belang dat de secundaire school zich bij alle leerlingen een zo volledig mogelijk beeld kan vormen van die startpositie, alsook van eventuele problemen.

Een goed gedocumenteerde overgang van basis- naar secundair onderwijs is een eerste stap voor een vlotte start van de leerling in het secundair onderwijs. Op deze manier kunnen de ontwikkelingen die in het basisonderwijs zijn opgestart, gecontinueerd worden in de eerste graad van het secundair onderwijs. Dat kan als school door beter werk te maken van een

leerlingvolgsysteem en als leerling door de persoonlijke resultaten in een portfolio te verzamelen. Het is een aspect dat ook uitgebreid aan bod zal komen in het geplande decreet op de leerlingenbegeleiding.

b. Betekenis van het getuigschrift basisonderwijs versterken

In de huidige structuur is het mogelijk dat leerlingen instappen in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs zonder een getuigschrift basisonderwijs. Anderzijds zijn er leerlingen die wel over een getuigschrift basisonderwijs beschikken en toch naar de B-stroom gaan. Bovendien voeren sommige scholen een soepeler beleid dan andere, waardoor het getuigschrift basisonderwijs niet overal dezelfde lading dekt. Voor secundaire scholen is het bijgevolg moeilijk om op basis van het behaalde getuigschrift de startpositie van de leerling in te schatten.

In het hervormd secundair onderwijs komt er een één-op-één-relatie tussen het behalen van het getuigschrift basisonderwijs en de toegang tot het 1^{ste} leerjaar. Alle leerlingen die over het getuigschrift basisonderwijs beschikken stappen in in het eerste leerjaar. De andere leerlingen moeten naar het schakelblok (zie rubriek 5.3).

Een belangrijke voorwaarde voor deze één-op-één-relatie is dat er een eenduidige en heldere invulling wordt gegeven aan de bereikte onderwijsdoelen of competenties die leiden tot dat getuigschrift basisonderwijs. Alleen op die manier kan de leraar in de eerste graad van het secundair onderwijs een beter beeld krijgen van de startcompetenties van elke leerling.

Het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs is een autonome bevoegdheid van de klassenraad. Deze baseert zich hiervoor op de mate waarin de leerlingen de leerplandoelstellingen hebben bereikt en beschikt bijgevolg over een interpretatiemarge. Het is niet de bedoeling te raken aan de autonomie van basisscholen op het vlak van evaluatie en attestering. Onderwijsverstrekkers en overheid moeten er samen over waken dat het getuigschrift basisonderwijs enkel uitgereikt wordt wanneer de leerlingen de onderwijsdoelen hebben bereikt en dat aan leerlingen die wel de eindtermen, maar niet alle leerplandoelstellingen behaald hebben, het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt wordt. Hiermee versterken we het civiel effect van het getuigschrift basisonderwijs. Bovendien vormen de eindtermen de basis voor de onderwijskwalificatie op kwalificatieniveau één. Het getuigschrift is hiervan het bewijsstuk.

Het overstijgen van de tegenstelling tussen een eenduidige consistente dekking van de certificering enerzijds en het behoud van de autonomie van onderwijsinstellingen anderzijds, zal gebeuren in samenspraak met de onderwijsverstrekkers.

c. Een screening voor Nederlands bij de start van het SO

Van leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs behaald hebben, mogen we terecht verwachten dat ze de eindtermen voor Nederlands beheersen. Desondanks zullen deze leerlingen nog verschillende beheersingsniveaus van het Nederlands bereikt hebben. Om op die verschillen zo adequaat mogelijk te kunnen inspelen, voorzien we een screening van de beheersing van het Nederlands voor alle leerlingen bij de start van het secundair onderwijs.

Bij deze screening zal nagegaan worden in welke mate taalzwakke leerlingen in staat zijn om het secundair onderwijs met succes te doorlopen. Deze screening zal samen met het leerlingenvolgsysteem en het portfolio de scholen een beter inzicht geven in de noden van de leerlingen en hen in staat stellen om op een gerichte wijze extra begeleiding te geven.

4.2.3 Structurele aandacht voor schoolloopbaanbegeleiding

a. Leerlingen meer keuzebekwaam maken

Het is belangrijk dat jongeren in staat zijn om hun eigen keuzeproces in handen te nemen door continu te werken aan horizonverruiming, zelfconceptverheldering en het gebruik van keuzestrategieën.

Met horizonverruiming bedoelen we dat leerlingen in voldoende mate kennis maken met de verschillende mogelijke kwalificaties en beroepen waaruit later kan gekozen worden. Daarbij is het belangrijk dat dit verder gaat dan louter kennismaken, maar dat de leerlingen ook zelf gericht informatie over de verschillende kwalificaties en beroepen kunnen verzamelen en kritisch analyseren. Zelfconceptverheldering houdt in dat de leerlingen een brede kijk krijgen op zichzelf en de wereld. Meer bepaald krijgt de leerling maximaal inzicht in de eigen talenten en interesses en kunnen ze in functie daarvan een bewuste en verantwoorde keuze maken. Tenslotte is het belangrijk dat leerlingen beschikken over de juiste keuzevaardigheden, waardoor ze zelf hun uiteindelijke studiekeuze kunnen bepalen en daar ook de gevolgen van dragen⁴². Daarbij is het belangrijk dat deze leerlingen geen keuzes maken i.f.v. hun sociaal milieu.

Acties verbonden aan deze drie pijlers van (school)loopbaanbegeleiding, verlopen niet opeenvolgend in tijd maar wel parallel en steeds contextgebonden. Waar de klemtoon in het basisonderwijs nog ligt bij de ontwikkeling van algemene keuzevaardigheden en het werken aan conceptverheldering, richt het secundair onderwijs zich meer op de toekomstige studie- en beroepsmogelijkheden.

Hoe beter leerlingen in staat zijn om tijdens hun leerloopbaan zelf keuzes te maken, hoe groter de tevredenheid over de gemaakte keuze en hoe minder problematisch de loopbaan (zie rubriek 3.2.3). Een goed keuzeproces veronderstelt wel dat scholen aan leerlingen middelen en instrumenten aanreiken waarmee ze aanwezige talenten en interesses kunnen ontdekken en in kaart brengen en waarin ze ook hun vorderingen in het verwerven van een competentie kunnen bijhouden. Daarnaast is het noodzakelijk dat leerlingen een beter beeld krijgen van de gewenste startcompetenties in verdere studierichtingen of beroepen.

⁴² Van Esbroeck, R. & Lacante M. Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid, 2008, In opdracht van de Vlaamse Minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

b. Een gefaseerde studiekeuze structureel inbouwen

Verlaten van de onderwijsvormen, maar behouden van de gradenstructuur

We kiezen ervoor om de bestaande structuur met drie graden van telkens twee jaar te behouden. Deze structuur laat immers een getrapte en geleidelijke studiekeuze toe. Dit veranderen we dus niet. Waar we wel van afstappen is de indeling in onderwijsvormen vanaf de tweede graad (aso, bso, kso en tso). Niet alleen verbergt dergelijke rigoureuze opsplitsing grote sociale ongelijkheden (zie rubriek 3.2.2), bovendien vertegenwoordigt het een onderwijsaanpak die niet goed aansluit op het competentiegerichte denken. Ook de snelheid waarmee op dit moment een definitieve studiekeuze moet worden gemaakt, wordt enigszins afgeremd. Een studiekeuze op jonge leeftijd versterkt immers de impact van het sociaal milieu (zie rubriek 3.2.2) en komt te vroeg in de neurologische ontwikkeling van de jongere (zie rubriek 3.3.1).

De ontwikkeling van keuzebekwaamheid krijgt een meer nadrukkelijke plaats in het nieuwe secundair onderwijs door het structureel inbouwen van diverse keuzemomenten. We introduceren belangstellingsgebieden waardoor de leerlingen de mogelijkheid krijgen hun talenten en interesses beter te leren kennen en inschatten. Welke inhoudelijke thema's hierin aan bod kunnen komen, wordt uitgediept in rubriek 5.2.1. Inhoudelijk zal dit studiekeuzeproces tot uiting komen in een geleidelijke overgang van een brede vorming in de eerste graad, over een eerste richtinggevende keuze in de tweede graad tot een specialisatie in de derde graad. Hierop komen we in hoofdstuk 5 terug. In de volgende rubrieken gaan we dieper in op het eigenlijke keuzeproces.

Een breed algemeen vormende eerste graad

Het studiekeuzeproces begint al in het basisonderwijs. Daar werken de leerlingen aan de ontwikkeling van een aantal keuzevaardigheden en leren ze hun talenten en interesses ontdekken. In de eerste graad van het secundair onderwijs bouwen we hierop verder. De leerlingen moeten nog geen fundamentele keuzes maken, maar worden uitgedaagd om kennis te maken met alle belangstellingsgebieden. Op basis van de kennismaking met deze belangstellingsgebieden in het eerste leerjaar maken de leerlingen een eerste beperkte en omkeerbare keuze van twee belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar (zie rubriek 5.2.1).

Niet alleen zullen de leerlingen op basis van deze brede kennismaking met de verschillende belangstellingsgebieden beter kunnen kiezen, het is ook nadrukkelijk de bedoeling dat de leerlingen in de eerste graad een voldoende inhoudelijke basis meekrijgen die hen toelaat om vanaf de tweede graad een weldoordachte keuze te maken. Daarom leggen we in de eerste graad een sterke klemtoon op het verwerven van de nodige kennis ter voorbereiding op de instroom in de tweede graad.

Een verbrede tweede graad

In de tweede graad moeten de leerlingen wel een belangrijke keuze maken in wat aansluit bij hun talenten of interesses in die zin dat de meeste leerlingen uit één van de belangstellingsgebieden één domeinbrede studierichting moeten kiezen (zie rubriek 5.4.1).

Toch blijven de studierichtingen in deze fase nog altijd breed en is er steeds een mogelijkheid om te veranderen van keuze. Daarom wordt structureel voorzien in een gerichte remediëring voor leerlingen die van domein willen veranderen zodat de ontbrekende startcompetenties bijgewerkt kunnen worden. Sommige jongeren weten op dat moment in hun schoolloopbaan al welke studierichting ze uit willen. Deze leerlingen krijgen dan ook al in de tweede graad de kans om met hun specialisatie te starten. Ook zij zullen blijven werken aan de gemeenschappelijke sleutelcompetenties en moeten deze – zoals alle leerlingen - op het einde van de tweede graad bereikt hebben (zie rubriek 4.2.1).

Een duidelijk kwalificerende derde graad

In de derde graad heeft de leerling de volle verantwoordelijkheid maar ook de nodige competenties, om een bewuste keuze te maken en daarin te volharden. De focus in deze derde fase ligt dan ook op specialisatie en leidt tot erkende kwalificaties die de leerlingen voorbereiden op een intrede op de arbeidsmarkt of op verdere studies.

Met deze nieuwe benadering hebben we verschillende doelstellingen op het oog. Allereerst willen we bovenvermelde problemen verbonden aan de opsplitsing in onderwijsvormen (op zijn minst deels) ondervangen. Daarnaast valt het te verwachten dat een studiekeuze, die beter aansluit bij de talenten en interesses van de leerlingen, een positieve invloed heeft op het welbevinden. Dit kan op zijn beurt de heersende trends inzake spijbelen en schoolmoeheid gunstig beïnvloeden (zie rubriek 3.2.4). Ten slotte biedt deze werkwijze mogelijkheden om alle leerlingen zo ver mogelijk te brengen, wat hun talenten en startposities in het eerste jaar ook zijn.

c. Oog voor differentiëring

Het spreekt voor zich dat kinderen en jongeren zich op uiteenlopende manieren en in een verschillend tempo ontwikkelen. De in rubrieken 3.2 en 3.3 vermelde onderzoeken geven wat meer inzicht in de zeer diverse factoren (impact sociaal milieu, neurologische ontwikkelingen,...) die daaraan ten grondslag liggen. Wat kan onderwijs doen met deze bevindingen?

Het is belangrijk dat we alle leerlingen doorheen het secundair onderwijs blijven uitdagen. Dit houdt in dat we de leerlingen die achterop zijn geraakt de nodige tijd en kansen geven om zich bij te werken. Er mag echter geen sprake zijn van een nivellering van ons onderwijs. De sterkere leerlingen moeten dan ook de nodige kansen krijgen om al verworven competenties te verdiepen of te verfijnen. Uiteraard is differentiatie in eerste instantie een taak voor iedere leraar in elk vak. We mogen echter niet blind zijn voor het feit dat differentiatie grenzen kent. In bepaalde omstandigheden kan de benodigde differentiatie de mogelijkheden van de leerkracht binnen zijn lessen overschrijden. Wanneer de vraag naar een meer doorgedreven differentiatie de draagkracht van een leerkracht of klas overschrijdt, dan moet ze structureel voorzien worden in de lessentabel.

Om deze doelstelling te kunnen realiseren wordt in alle graden, belangstellingsgebieden, domeinen en studierichtingen van het secundair onderwijs structureel een differentiatiepakket ingebouwd. Omdat de leerlingenpopulatie sterk heterogeen is, zal het differentiatiepakket op verschillende manieren moeten ingevuld worden. De scholen

beslissen autonoom over de concrete invulling van het differentiatiepakket, maar de lestijden voor differentiatie zullen wel heel duidelijk en zichtbaar moeten zijn voor de onderwijsinspectie i.f.v. het verzekeren van de onderwijskwaliteit.

Leerlingen met een leerachterstand krijgen in het differentiatiepakket de tijd om te remediëren met het oog op het vermijden van een eventuele clausulering voor bepaalde studierichtingen of zittenblijven. Ook leerlingen die later in het leerproces overschakelen van domein of studierichting kunnen in dit differentiatiepakket bijgewerkt worden zodat ze over de noodzakelijke startcompetenties beschikken om die nieuwe studierichting te kunnen volgen.

Leerlingen met sterke leerprestaties worden binnen de lestijden differentiatie uitgedaagd om de al aanwezige competenties verder uit te diepen en te verfijnen.

In de tweede en de derde graad kan binnen het differentiatiepakket gewerkt worden aan competenties uit andere domeinen of studierichtingen dan degene die de leerling op dat moment volgt. We spreken hier van een verbreding van het onderwijsprogramma. In de rubrieken 5.4.1 en 5.5.1 gaan we hier dieper op in.

Bestaande structuren die tot doel hebben leerlingen individueel te ondersteunen zoals het geïntegreerd onderwijs (GON), inclusief onderwijs (ION), onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers (OKAN), enz. blijven bestaan.

d. Attestering en flexibele trajecten

Het huidige systeem van oriënteringsattesten wordt behouden. Daarbij is voorzien in drie types oriënteringsattesten:

- Oriënteringsattest A: de leerling is geslaagd en krijgt toegang tot alle studierichtingen in het volgende leerjaar.
- Oriënteringsattest B: de leerling is geslaagd, maar krijgt een beperkte toegang tot de studierichtingen in het volgende leerjaar. Met een B-attest kunnen de leerling of de ouders zelf nog steeds kiezen om toch het leerjaar over te zitten.
- Oriënteringsattest C: de leerling is niet geslaagd en kan niet overgaan naar een hoger leerjaar.

Zittenblijven of een C-attest wordt best zoveel mogelijk vermeden. Uit onderzoek blijkt dat zittenblijven de gewenste effecten meestal niet waar maakt⁴³. Daarom moeten we vermijden dat er zich grote tekorten bij leerlingen voordoen op het einde van het schooljaar. Dit vraagt een mix van strategieën zoals enerzijds een structureel uitgewerkte, tijdige en aangepaste remediëring en anderzijds adaptief en motiverend onderwijs. De leraar moet ook een voldoende duidelijk beeld krijgen van de capaciteiten, interesses en motivatie van de leerling zodat dit beter en eenduidiger kan worden aangestuurd.

⁴³ Belfi, B., Goos, M., Lamote, C. & Van Damme, J., Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit? Eerste resultaten van Onderzoekslijn 1.4 Module 2. Steunpunt studie- en schoolloopbanen. 2010, Leuven.

Indien er zich uiteindelijk, ondanks de remediëring en begeleiding, toch te grote tekorten voordoen, dan blijft een C-attest verantwoord. Maar zelfs in dat geval moet worden aangegeven voor welke vakken de leerling de competenties wel al heeft bereikt. Voor deze vakken zijn dan eventueel vrijstellingen mogelijk zodat de leerling verder gemotiveerd blijft in die domeinen waar al succes geboekt werd.

Clausulering of het B-attest blijft een belangrijk instrument om te vermijden dat leerlingen onhaalbare keuzes zouden maken. Tegelijkertijd laat een systeem van clausulering toe dat leerlingen in een volgend leerjaar hun competenties verder kunnen blijven uitbouwen zonder het volledige leerjaar te moeten overdoen. Maar ook clausulering zou de uitzondering moeten zijn en slechts gehanteerd mogen worden in een beperkt aantal situaties. Remediëring en begeleiding van leerlingen moeten voorop staan, waarbij we er naar streven om zoveel mogelijk leerlingen zonder beperkingen naar het volgende leerjaar te laten doorstromen.

Nieuw is dat de delibererende klassenraad in de eerste en de tweede graad en in het eerste leerjaar van de derde graad steeds remediëring tijdens het volgende schooljaar kan verplichten. Dit kan zowel in het geval men beslist om een B- of C-attest uit te reiken aan de leerling, maar ook voor een A-attest. Deze remediëring is een recht, maar ook een plicht voor de leerling.

De klassenraad daarenboven kan nog altijd niet-bindende adviezen verstrekken over de studiekeuze van de leerling. Op basis van bovenstaande toelichting komen we tot volgend samenvattend overzicht op vlak van clausulering:

		A-attest	B-attest	C-attest	Remediëring
1^{ste} graad	1^{ste} leerjaar	X		X	X
	2^{de} leerjaar	X	X	X	X
2^{de} graad	1^{ste} leerjaar	X	X	X	X
	2^{de} leerjaar	X	X	X	X
3^{de} graad	1^{ste} leerjaar	X		X	X
	2^{de} leerjaar	X		X	

Tabel 2: Overzicht van mogelijke oriënteringsattesten per leerjaar en per graad

Dit schema is voor wat de eerste graad betreft niet van toepassing op het schakelblok (zie rubriek 5.3).

e. Een goed opvolgingssysteem van de leerlingen is cruciaal

Een goed uitgebouwd leerlingvolgsysteem wordt een essentieel instrument binnen het hervormd secundair onderwijs. Het doel van zo'n leerlingvolgsysteem is om via een betere opvolging en begeleiding van de leerlingen tijdens het schooljaar zelf te kunnen komen tot een meer gepaste attestering. Uit het leerlingvolgsysteem zal immers blijken of alle nodige stappen werden ondernomen om een A-attest mogelijk te maken en of de leerling voldoende inspanningen geleverd heeft. Verder heeft men aan de hand van mogelijke remediëringsinitiatieven en op basis van de keuze van de verdiepingsvakken of verbredingsvakken een zicht op de interesses van de leerling om zo gericht te kunnen

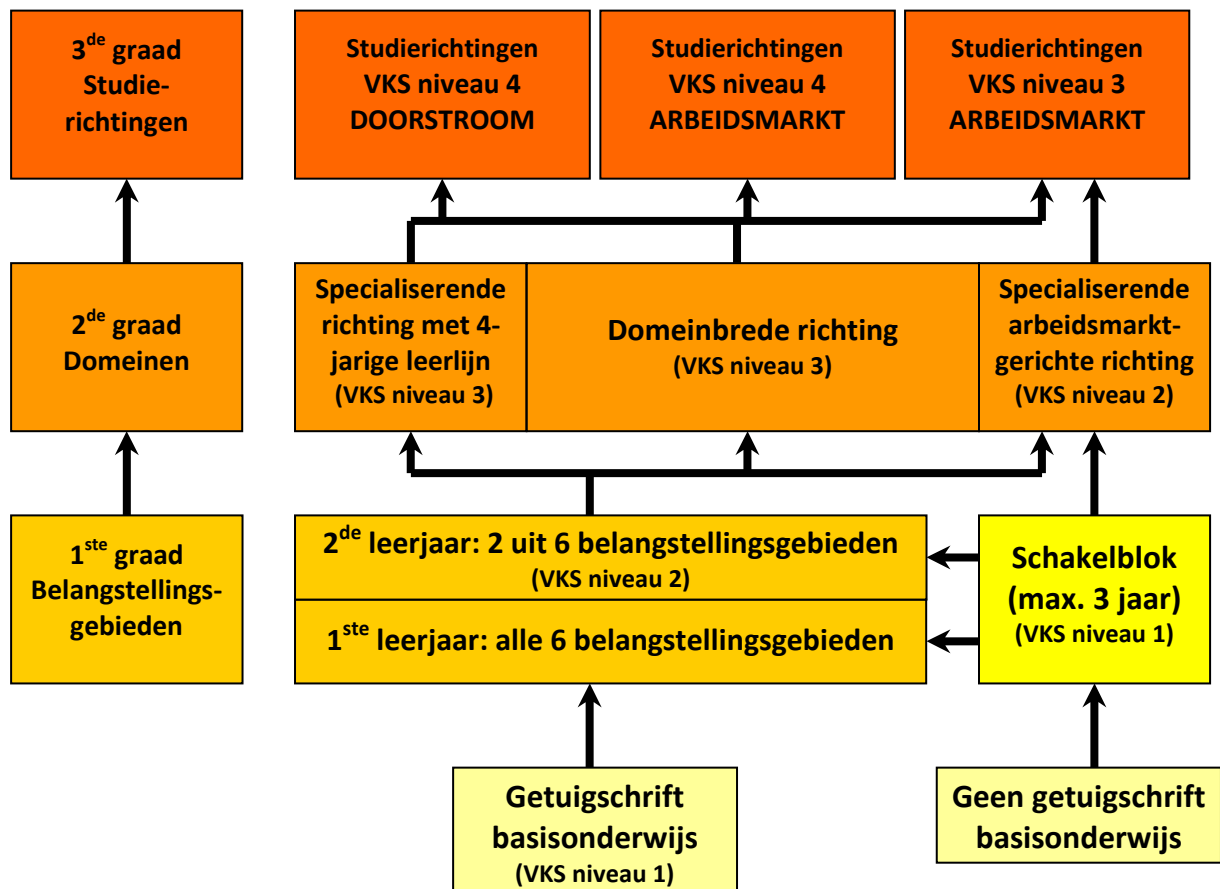
adviseren voor bepaalde domeinen of studierichtingen en eventueel clausuleren via gemotiveerde B-attesten.

In geval aan alle voorwaarden wordt voldaan om zittenblijven (na een C-attest op het einde van het voorgaande schooljaar) zinvol te maken, zal ook via het leerlingvolgsysteem en de notulen van de delibererende klassenraad duidelijk worden welke competenties de leerling wel verworven heeft en dus voor welke vakken de leerling vrijstellingen krijgt. Hierdoor komt in het schooljaar waarin de leerling moet over zitten ook tijd vrij om zich bij te spijkeren of om bepaalde al verworven competenties verder uit te diepen of te verbreden. Dit aspect zal ook behandeld worden in het geplande decreet op de leerlingenbegeleiding.

5 EEN NIEUWE STRUCTUUR VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS

5.1 Algemene uitgangspunten voor een nieuwe structuur

De structuur en het curriculum van het secundair onderwijs moeten het realiseren van de missie en de kernopdracht, hierboven uiteengezet, mogelijk maken. Met het oog op een optimale ontplooiing van de talenten van alle leerlingen, moet de structuur de mogelijkheden van de leerlingen volgen en niet omgekeerd. De hierboven beschreven principes vormen hierbij het uitgangspunt. In dit hoofdstuk krijgen deze een plaats in de nieuwe structuur.



Figuur 1: Structuur van het hervormde secundair onderwijs

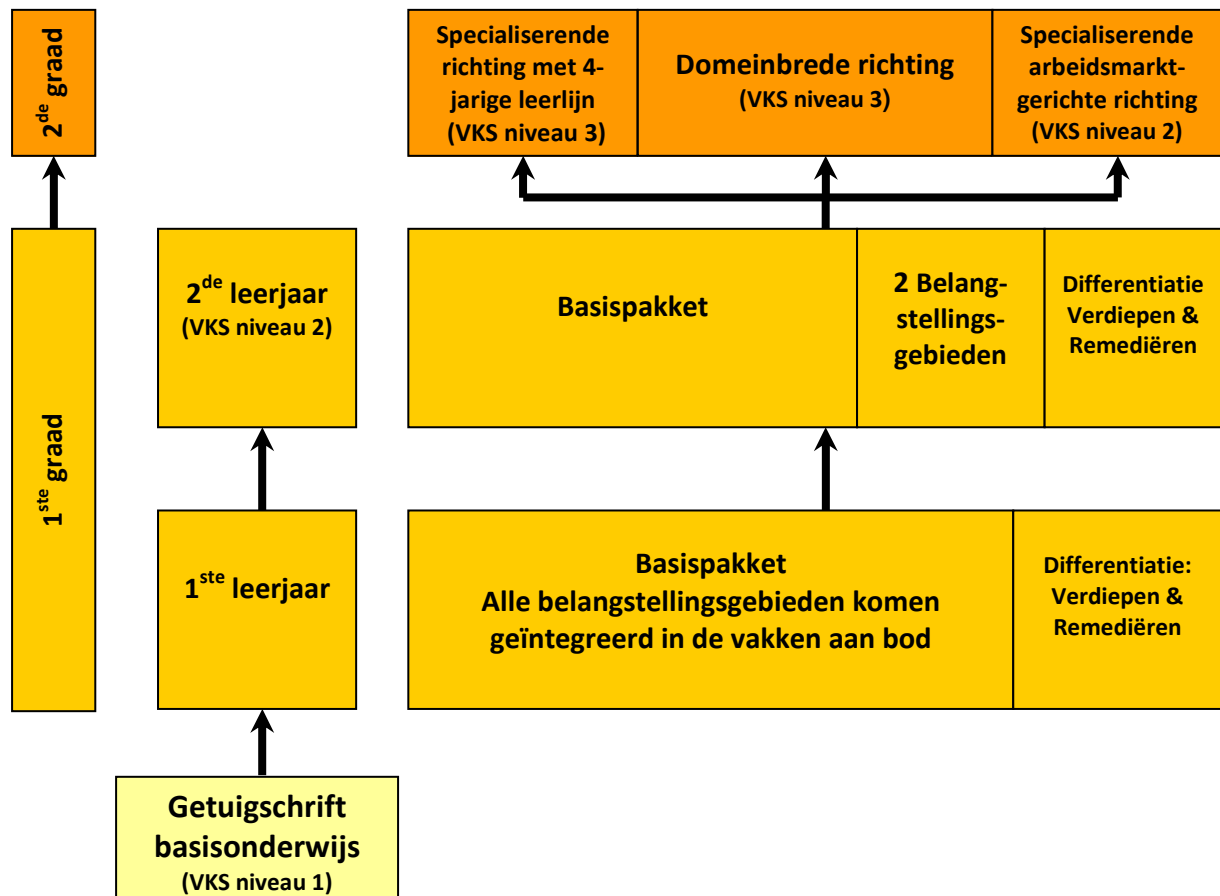
De huidige indeling van het studiebod in de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso wordt verlaten. Deze indeling wordt vervangen door een nieuwe ordening die meer vertrekt van de inhoud van het studieaanbod.

In de volgende hoofdstukken geven we per graad meer toelichting over deze nieuwe ordening.

5.2 Structuur en inhoud van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

5.2.1 De structuur van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

De eerste graad bestaat enerzijds uit een eerste en tweede leerjaar en anderzijds uit een schakelblok. Het schakelblok wordt in een volgend hoofdstuk besproken.



Figuur 2: Structuur van de eerste graad van het hervormde secundair onderwijs

Het curriculum van het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad bestaat uit drie grote blokken: het basispakket, de belangstellingsgebieden en het differentiatiepakket.

a. Het basispakket

Het basispakket is het geheel van vakken die door elke leerling gevolgd moet worden. In het basispakket worden volgende vakken voorzien in het eerste leerjaar van de eerste graad:

<i>Levensbeschouwelijke vakken</i>	<i>Nederlands</i>
<i>Wiskunde</i>	<i>Frans</i>
<i>Engels</i>	<i>Klassieke culturen</i>
<i>Natuurwetenschappen</i>	<i>Aardrijkskunde</i>
<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>
<i>Artistieke opvoeding</i>	<i>Lichamelijke opvoeding</i>

<i>Geschiedenis</i>	
---------------------	--

Tabel 3: De vakken van het basispakket in het eerste leerjaar van de eerste graad

In het tweede leerjaar van de eerste graad worden volgende vakken voorzien:

<i>Levensbeschouwelijke vakken</i>	<i>Nederlands</i>
<i>Wiskunde</i>	<i>Frans</i>
<i>Engels</i>	<i>Natuurwetenschappen</i>
<i>Aardrijkskunde</i>	<i>Techniek</i>
<i>Artistieke opvoeding</i>	<i>Lichamelijke opvoeding</i>
<i>Geschiedenis</i>	

Tabel 4: De vakken van het basispakket in het tweede leerjaar van de eerste graad

De vakken economie en klassieke culturen worden vanaf het tweede leerjaar opgenomen als vakken binnen de belangstellingsgebieden en behoren niet meer tot het basispakket. Zowel in het eerste als tweede leerjaar kunnen de vakken geclusterd worden aangeboden.

b. De belangstellingsgebieden

In de eerste graad werken we met **zes belangstellingsgebieden**:

- Techniek en wetenschappen
- Natuur en wetenschappen
- Welzijn en sociale wetenschappen
- Handel en economische wetenschappen
- Creatie en kunst
- Taal en letterkunde

Deze belangstellingsgebieden beslaan uiteenlopende aspecten van de wereld en samenleving. Het lijkt ons bovendien een goede benadering om leerlingen met diverse thema's te laten kennismaken.

In functie van de loopbaanbegeleiding en de keuzebekwaamheid van de leerling, komen in het eerste leerjaar alle zes de belangstellingsgebieden aan bod. De competenties die daarin geëxploreerd worden, zullen voor het eerste jaar geïntegreerd worden in de vakken van het basispakket. Daarom wordt geen aparte vakkenlijst voorzien voor de belangstellingsgebieden in het eerste jaar. De onderwijsverstrekkers zullen vrij kunnen bepalen op welke manier deze belangstellingsgebieden aan bod komen in de vakken. De aandacht ervoor moet wel aantoonbaar zijn en zal door de overheid gecontroleerd worden.

In het tweede jaar kiest de leerling voor een verdieping in twee belangstellingsgebieden en worden deze niet meer geïntegreerd in de vakken van het basispakket. Vanaf dan legt de overheid per belangstellingsgebied een aantal vakken vast:

Belangstellingsgebieden	Mogelijke vakken
Techniek en wetenschappen	Techniek, wiskunde, ...
Natuur en wetenschappen	Natuurwetenschappen, wiskunde, ...
Welzijn en sociale wetenschappen	Verzorgingstechnieken, gedrags- en cultuurwetenschappen, ...
Handel en economische wetenschappen	Economie, handel, ...
Creatie en kunst	Artistieke opvoeding, kunstvakken, ...
Taal en letterkunde	Latijn, Grieks, ...

Tabel 5: De zes belangstellingsgebieden in de eerste graad met mogelijke vakken

c. Het differentiatiepakket

De lestijden van het differentiatiepakket worden zoveel mogelijk ingevuld op basis van de individuele behoeften van de leerlingen. De leerlingen die tekorten vertonen voor één of meerdere vakken, kunnen in deze uren geremedieerd worden. De leerlingen die meer uitdagingen nodig hebben, krijgen verdieping van de vakken. Zo kan er in het differentiatiepakket bijvoorbeeld voorzien worden in extra uren wiskunde of in Latijn.

Een school krijgt alle vrijheid om invulling te geven aan deze lestijden differentiatie, maar ook hier dienen deze uren aantoonbaar te zijn.

5.2.2 Competentieontwikkeling in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

In de eerste graad ligt de focus op het verwerven van de sleutelcompetenties. In de verschillende belangstellingsgebieden exploreren de leerlingen de persoonlijke, sociale, beroeps- en wetenschappelijke competenties. Dit alles staat vooral in het teken van de persoonlijkheidsontwikkeling. Ook leren de leerlingen te participeren en bij te dragen aan de samenleving.

Zoals aangegeven in rubriek 4.2.3 wordt ook veel aandacht besteed aan de competenties 'leren leren' en 'leren kiezen'. Het systematisch met de leerlingen reflecteren over hun leren en het bijbrengen en optimaliseren van hun leervaardigheden is een rode draad doorheen het curriculum van de eerste graad.

Binnen de sleutelcompetenties zal in de eerste graad en zeker in het eerste leerjaar vooral de klemtoon op kennisverwerving liggen. Het is immers noodzakelijk dat de leerlingen voldoende referentiekaders voor de verschillende kennisdomeinen meekrijgen, zodat ze in de hogere graden van het secundair onderwijs in staat zijn om complexere competenties te verwerven. Dit wil echter niet zeggen dat er geen ruimte zal zijn voor het verwerven van vaardigheden en attitudes.

Het is niet de bedoeling dat leerlingen al in de eerste graad een studiekeuze maken. Wel dienen ze maximaal voorbereid te worden op het maken van een bewuste en weloverwogen keuze in de tweede en vooral in de derde graad. Daarom zal in alle vakken in de eerste graad gewerkt moeten worden aan de drie pijlers van de loopbaanbegeleiding, m.n. horizonverruiming, zelfconceptverheldering en keuzevaardigheden. Vanaf het tweede leerjaar neemt daarom het belang van de belangstellingsgebieden in de lessentabel toe, al blijft de focus liggen op het verwerven van de sleutelcompetenties.

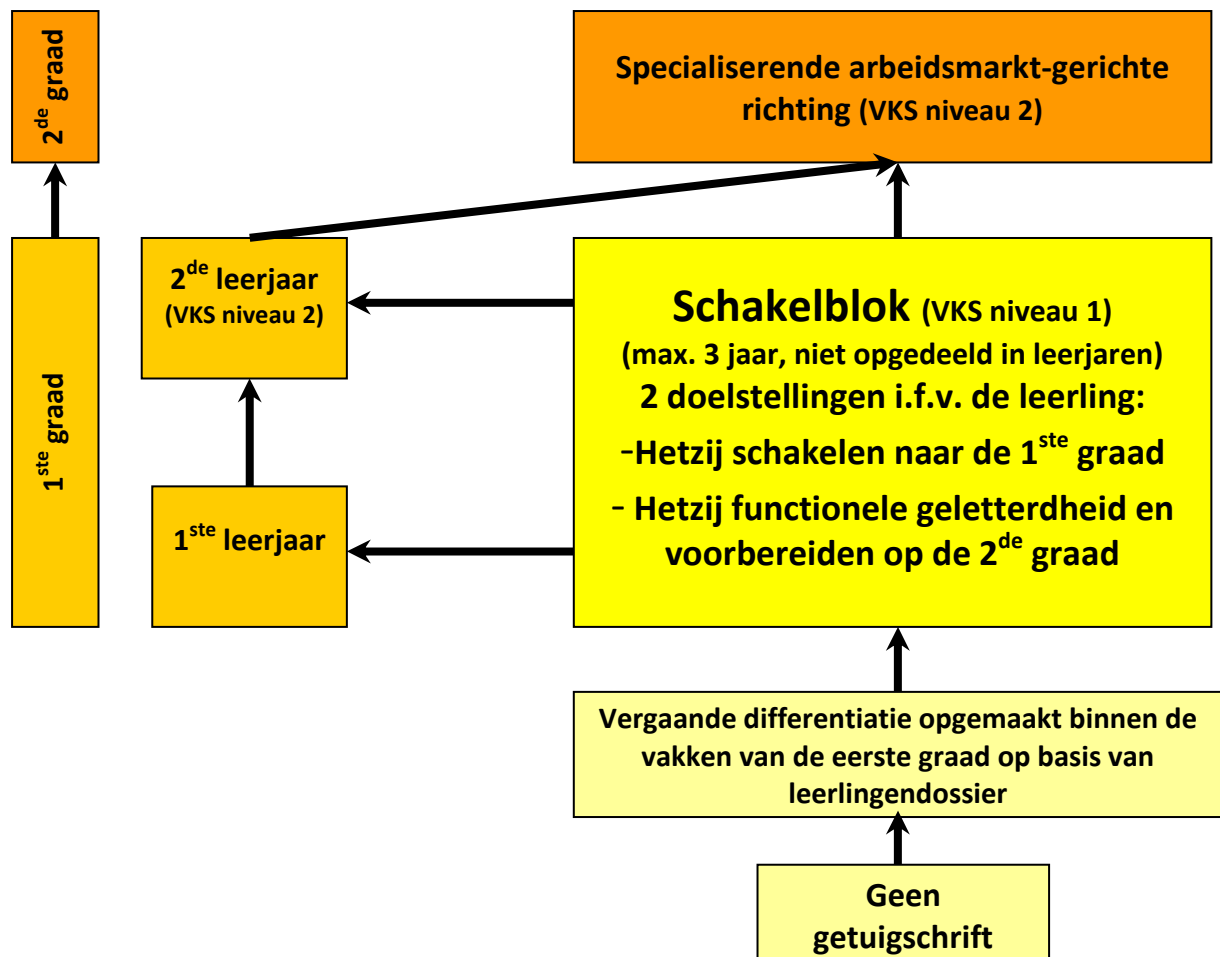
5.2.3 Attestering in het eerste en tweede leerjaar van de eerste graad

Op het einde van het eerste leerjaar kan de delibererende klassenraad uitsluitend tot een oriënteringsattest A of C komen. De klassenraad kan ook de nodige remediëring opleggen voor het volgende schooljaar. Daarnaast verstrekt de klassenraad een advies aan de leerling en de ouders. Dat advies kan aanbevelingen omvatten m.b.t. de keuzes die de leerling moet maken tussen de verschillende belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar.

Op het einde van de eerste graad ontvangen de leerlingen een oriëntatieattest A, B of C. De leerlingen die geslaagd zijn, krijgen een onderwijskwalificatie op niveau twee van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Deze onderwijskwalificatie geeft aan dat de leerlingen over een set van competenties beschikken die nodig zijn om te starten in de tweede graad.

5.3 Structuur en inhoud van het schakelblok

5.3.1 Structuur van het schakelblok



Figuur 3: De structuur van het schakelblok

Leerlingen die geen getuigschrift van het basisonderwijs behaalden, moeten naar het schakelblok. Deze leerlingen zijn dan maximaal 14 jaar oud. Het schakelblok is een traject dat wordt gevolgd met deze leerlingen. Meer dan nu het geval is moeten leerlingen door extra begeleiding en ondersteuning vanuit het schakelblok kunnen doorstromen naar het eerste of uitzonderlijk het tweede leerjaar van de eerste graad. Leerlingen die toch niet met succes kunnen doorstromen naar het eerste of tweede leerjaar van de eerste graad worden er

voorbereid op doorstroming naar een specialiserende en kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichting in de tweede graad.

5.3.2 Competentieontwikkeling in het schakelblok

a. Via screening tot aangepaste doelen en leertrajecten

Omwille van de diversiteit van de leerlingen in het schakelblok is het essentieel dat er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt om tot een zinvol leerproces te komen.

Een absolute voorwaarde is dat de leraren in het schakelblok zo snel mogelijk zicht krijgen op de al verworven competenties en de tekorten, maar ook op de oorzaken van die tekorten. In de eerste plaats wordt verondersteld dat er een optimale doorstroom aan informatie is bij de overgang tussen het lager onderwijs en het secundair onderwijs (zie rubriek 4.2.2). Soms kan het nodig zijn dat de leerling tijdens de eerste weken van het schooljaar nog verder gescreend wordt in functie van een betere analyse van zijn leerachterstand.

Vertrekkend vanuit dat perspectief wordt er voor elke leerling in het schakelblok een doel en leertraject bepaald. Volledig geïndividualiseerde trajecten zijn uiteraard niet haalbaar. Maar op basis van een analyse van de sterktes en de zwaktes van de leerlingen en afhankelijk van het type probleem, kan het vooropgestelde doel, alsook het leertraject ernaar toe, in de loop van het schakelproject bijgesteld worden. De duur van het leertraject wordt niet op voorhand vastgelegd, maar duurt maximum drie schooljaren. Na die drie schooljaren stroomt de leerling door naar specialiserende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

Het is de bedoeling dat de klassenraad meerdere keren per jaar het leertraject bekijkt en eventueel bijstuurt. De klassenraad kan op die tijdstippen ook beslissen om de leerling te schakelen naar het eerste of tweede leerjaar.

b. De competenties en vakken van het schakelblok

De competenties voor het schakelblok zijn een mix van de eindtermen van het basisonderwijs, eindtermen van de eerste graad en sleutelcompetenties. Deze competenties die op het einde van het schakelblok moeten bereikt worden, laten toe om vlot door te stromen naar de specialiserende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

Naast de competenties legt de overheid ook voor het schakelblok een vakkenlijst vast en een lestijdentabel waarin structureel plaats is voor differentiatie. De lijst van vakken voor het schakelpakket sluit aan bij die van het eerste leerjaar van de eerste graad. Ook hier kunnen vakken geclusterd worden.

Net als in het eerste leerjaar van de eerste graad is er in het schakelpakket een kennismaking voorzien met de verschillende belangstellingsgebieden die geïntegreerd worden in de vakken:

Vakken	Belangstellingsgebieden
Godsdienst/zedenleer	
Nederlands	Taal en letterkunde
Frans	Taal en letterkunde
Wiskunde	Techniek en wetenschappen; Natuur en wetenschappen
Maatschappelijke vorming	Welzijn en humane wetenschappen; Handel en economische wetenschappen
Techniek en natuur	Techniek en wetenschappen; Natuur en wetenschappen
Artistieke opvoeding	Creatie en kunst
Lichamelijke opvoeding	Welzijn en humane wetenschappen

Tabel 6: De vakken in het schakelblok en de mogelijke linken met de zes belangstellingsgebieden

De differentiatie wordt bepaald door het leertraject van de leerlingen en is gericht op de specifieke leerproblematiek van de individuele leerling en zijn specifieke leerdoel.

5.3.3 Uitstroom en attestering in het schakelblok

De leerling in het schakelblok heeft twee mogelijke uitstroomperspectieven, m.n. schakelen naar het eerste of tweede leerjaar van de eerste graad of doorstromen naar een aantal specialiserende kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad. De leerling kan maximaal drie jaar in het schakelblok blijven, maar stroomt in elk geval door naar de tweede graad op de leeftijd van 16 jaar.

Leerlingen die de competenties van het schakelblok bereikt hebben, ontvangen een getuigschrift basisonderwijs. Dit wordt ingeschaald op niveau één van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Leerlingen die klaar zijn om de overstap te maken naar het eerste leerjaar, ontvangen daarbij ook een schakelattest. Leerlingen die niet schakelen naar het eerste of tweede leerjaar, ontvangen een attest dat de leerling toegang geeft tot één of meerdere specialiserende en kwalificerende arbeidsmarktgerichte studierichtingen in de tweede graad.

5.4 Structuur en inhoud van de tweede graad

5.4.1 De structuur van de tweede graad

Vanaf de tweede graad vertakken de belangstellingsgebieden zich in een aantal **domeinen**. Momenteel onderscheiden we volgende domeinen per belangstellingsgebied, al dient opgemerkt te worden dat onderstaande lijst nog als indicatief moet beschouwd worden:

Belangstellingsgebied	Domein
Techniek en wetenschappen	hout
	elektriciteit, elektronica, mechanica
	maritiem onderwijs
	bouw
	textiel
	glas, diamant, edele metalen
Natuur en wetenschappen	plant, dier en milieu
	natuurwetenschappen en wiskunde
Welzijn en sociale wetenschappen	sociaal en psychologisch welzijn
	lichaamszorg en gezondheid
	sport en bewegingsleer
	voeding en voedingstechnologie
Handel en economische wetenschappen	gastvrijheid
	handel en logistiek
	economie en administratie
Creatie en kunst	beeld
	muziek en podiumkunsten
	mode
	media
Taal en letterkunde	klassieke talen
	moderne vreemde talen

Tabel 7: Domeinen in de tweede graad per belangstellingsgebied

Elk domein omvat één domeinbrede studierichting en eventueel één of meerdere specialiserende studierichtingen. Zo kan er bijvoorbeeld gekozen worden voor de domeinbrede studierichting hout, maar ook voor de specialiserende, arbeidsmarktgerichte en kwalificerende studierichting houtbewerker. Een ander voorbeeld is de mogelijkheid te kiezen voor de domeinbrede studierichting lichaamszorg en gezondheid of voor de specialiserende, arbeidsmarktgerichte en kwalificerende studierichting kappersmedewerker. Het is de bedoeling dat de meeste leerlingen een domeinbrede studierichting volgen. De domeinbrede studierichtingen dienen een degelijke onderbouwing te bieden voor alle kwalificerende studierichtingen in de derde graad die er op aansluiten. Zo kan de leerling zijn definitieve studiekeuze vanaf de derde graad beter voorbereiden en blijven er tot het einde van de tweede graad nog veel keuzemogelijkheden over. Binnen de domeinbrede studierichtingen kunnen leerlingen hun verschillende interesses meer aan bod laten komen en verwerven ze een ruimer geheel aan competenties. Door te kiezen voor meer domeinbrede studierichtingen, wordt het aantal bestaande studierichtingen in de tweede graad sterk gereduceerd, wat het aanbod meer overzichtelijk zal maken. Op het einde van de tweede graad behalen deze leerlingen een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

Naast de domeinbrede studierichtingen kunnen sommige leerlingen al vanaf de tweede graad een meer gespecialiseerde keuze maken. Het gaat om twee groepen van leerlingen.

De eerste groep van leerlingen kiest voor specialiserende studierichtingen in de tweede graad die vragen om een vierjarige leerlijn. Dit soort studierichtingen vormt wel de uitzondering en het is nadrukkelijk de bedoeling om het aantal strikt te beperken. Vooraleer een specialiserende studierichting aan het aanbod van de tweede graad wordt toegevoegd, dient een duidelijke nood vanuit een doelgroep, vanuit een beroepssector of vanuit een vervolgaanbod te worden aangegeven. In eerste instantie wordt gedacht aan studierichtingen zoals ballet en topsport. Deze leerlingen behalen op het einde van de tweede graad een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur.

De tweede groep stroomt door uit het schakelblok en kan kiezen uit een beperkt aantal specialiserende beroepsgerichte en kwalificerende studierichtingen. Deze studierichtingen leiden tot een onderwijskwalificatie op niveau twee van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Leerlingen die op 18 jaar na de tweede graad het secundair onderwijs zouden verlaten, beschikken op die manier over een volwaardige arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie. Toch is het de bedoeling dat deze leerlingen doorstromen naar de derde graad om er een hogere arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie op niveau drie te behalen.

5.4.2 De competentieontwikkeling in de tweede graad

a. Domeinbrede studierichtingen

In de domeinbrede studierichtingen verwerft de leerling naast het basispakket, bestaande uit sleutelcompetenties, eveneens de persoonlijke, sociale, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties die eigen zijn voor het domein. De domeinbrede studierichtingen bestaan uit drie grote blokken: het basispakket, een domeingericht pakket en een differentiatiepakket.

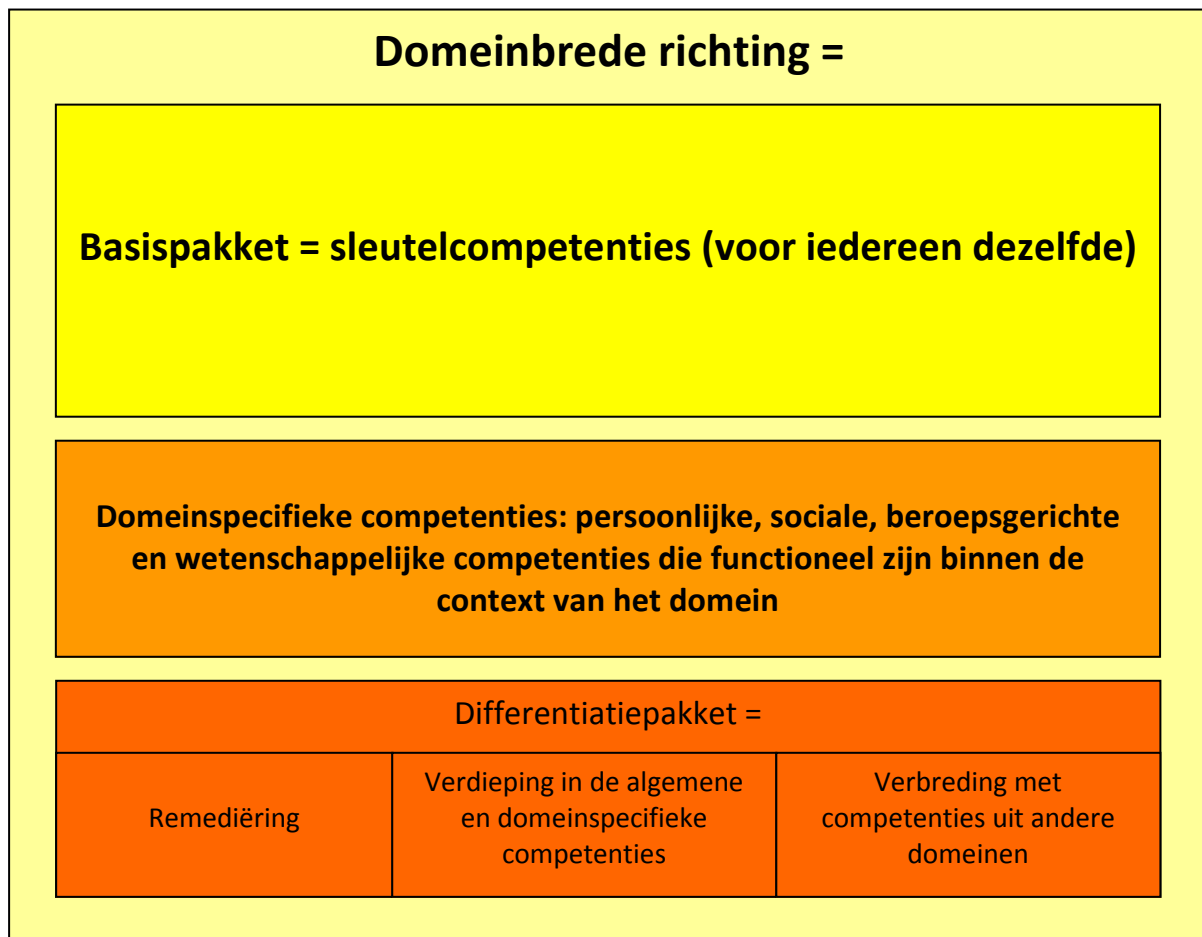
Er zal voor elke domeinbrede studierichting een lijst van vakken vastgelegd worden door de overheid.

Het basispakket bestaat vooreerst uit de sleutelcompetenties die door alle leerlingen moeten bereikt worden op het einde van de tweede graad. Het pakket aan sleutelcompetenties is hetzelfde voor alle leerlingen over alle domeinen heen. (zie rubriek 4.2.1).

In het domeingericht pakket komen de persoonlijke, sociale, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties aan bod. Deze competenties zijn functioneel voor het domein. Bijvoorbeeld metselen in de domeinbrede studierichting bouw en boekhouden in de domeinbrede studierichting handel en administratie.

Tenslotte omvat elke domeinbrede studierichting – zoals alle studierichtingen in het toekomstige secundair onderwijs – een differentiatiepakket. Dat differentiatiepakket kan verschillende mogelijke invullingen krijgen. Vooreerst kan er binnen het differentiatiepakket aan remediëring gedaan worden waarbij leerlingen die een leerachterstand hebben opgelopen, werken aan de sleutel- of domeingerichte competenties. Ook leerlingen die van domein veranderen, kunnen binnen het differentiatiepakket werken aan het inhalen van de noodzakelijke startcompetenties. Daarnaast is het mogelijk om binnen het

differentiatiepakket te verdiepen op de domeingerichte competenties, bijvoorbeeld door te werken aan meer complexe competenties. Tenslotte is het mogelijk om binnen het differentiatiepakket te werken aan domeingerichte competenties uit andere domeinen. Leerlingen die bijvoorbeeld de domeinbrede studierichting klassieke talen volgen, kunnen nood hebben aan een hoger competentieniveau wiskunde of moderne vreemde talen. Het is dus mogelijk om binnen het differentiatiepakket in de domeinbrede richting klassieke talen extra lestijden te voorzien voor wiskunde, Frans, Engels, ...



Figuur 4: Structuur van een domeinbrede studierichting in de tweede graad

b. Specialiserende studierichtingen binnen een domein

De leerlingen die een specialiserende studierichting volgen, dienen op het einde van de tweede graad de sleutelcompetenties bereikt te hebben. Het grote verschil met de domeinbrede studierichtingen, is dat de domeingerichte competenties in de specialiserende studierichtingen al veel meer gericht zijn op de vervolgstudierichting in de derde graad. De overheid zal, net zoals bij de domeinbrede studierichtingen, per specialiserende studierichting een lijst van vakken vastleggen.

5.4.3 Attestering en overgangen in de tweede graad

In de tweede graad krijgen de jongeren nog alle kansen om breed te kiezen tussen een aantal domeinen en om zich te heroriënteren wanneer ze een verkeerde keuze gemaakt hebben.

Zowel in de domeinbrede studierichting als in de specialiserende studierichtingen kan na het eerste leerjaar van de tweede graad nog van domein veranderd worden. Ter ondersteuning hiervan wordt gezorgd voor structurele differentiatiepakketten met ruimte voor remediëring voor de leerlingen die al in het eerste leerjaar hebben gekozen voor een specialiserende studierichting en toch de overstap willen maken naar een ander domein. Op het einde van de tweede graad wordt verwacht dat jongeren wel een definitieve specialisatie kiezen in de derde graad.

Indien het pakket dat voorzien wordt voor remediëring niet nodig is, kunnen deze uren ingezet worden om te verbreden en/of verdiepen.

Op het einde van de tweede graad zijn leerlingen normaliter voldoende keuzebekwaam om een doordachte en gemotiveerde studiekeuze te maken.

Leerlingen die een specialiserende studierichting hebben gekozen in de tweede graad, kunnen deze blijven volgen in de derde graad. Zo kunnen de leerlingen die in de tweede graad de specialiserende studierichting kappersmedewerker gevolgd hebben in de derde graad kiezen voor de studierichting kapper. Leerlingen die kozen voor een domeinbrede studierichting, kunnen in de derde graad kiezen uit een set van kwalificerende studierichtingen die hierop aansluiten. Een leerling die in de tweede graad de domeinbrede studierichting natuurwetenschappen en wiskunde heeft gevolgd, kan in de derde graad kiezen voor de doorstroomrichting wiskunde. Een ander voorbeeld is de leerling die in de tweede graad de domeinbrede studierichting plant, dier en milieu gevolgd heeft en in de derde graad kiest voor de arbeidsmarktgerichte studierichting tuinbouwtechnicus.

Leerlingen die in de derde graad wensen over te stappen naar een studierichting die niet aansluit bij de gevolgde domeinbrede of specialiserende studierichting in de tweede graad, krijgen remediëring bij het begin van het schooljaar. Ook hiervoor wordt structureel een pakket aan uren voor differentiatie voorzien. Deze uren kunnen ook aangewend worden voor verdere uitdieping van de specialisatie voor de andere leerlingen.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen geen onhaalbare keuze maken in de derde graad is het wenselijk dat er aan het einde van de tweede graad een clausuleringsbevoegdheid aan de klassenraad wordt gegeven. Toch moet men dit geval per geval bekijken en zal er steeds een weg moeten voorzien worden om alsnog niet-logische overstappen mogelijk te kunnen maken. Dit kan uiteraard alleen mits een duidelijk engagement van de leerling en een gemotiveerde beslissing van de begeleidende klassenraad.

5.4.4 Werkplekleren in alle arbeidsmarktgerichte richtingen

Vanaf de tweede graad wordt er een substantieel pakket aan werkplekleren ingebouwd in de studierichtingen die arbeidsmarktgericht zijn. Werkplekleren is absoluut noodzakelijk voor een kwaliteitsvolle studierichting die gericht is op de arbeidsmarkt. Bovendien draagt werkplekleren bij tot het verwerven van een aantal arbeidsmarktgerichte competenties die niet altijd makkelijk te verwerven zijn in een schoolcontext.

Met de resolute keuze om in alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen werkplekleren te integreren, wordt ook het huidige stelsel van leren en werken geïntegreerd in de structuur

van het secundair onderwijs. Het alternerend onderwijs wordt hiermee een volwaardige leerweg binnen het secundair onderwijs die leidt tot een beroepsgerichte onderwijskwalificatie. Het is een belangrijke doelstelling om hiermee het imago van de huidige alternerende systemen te verbeteren.

5.5 Structuur en inhoud van de derde graad

5.5.1 Structuur van de derde graad

De derde graad bestaat uitsluitend uit specialiserende en kwalificerende studierichtingen. Elke leerling kiest voor een specialisatie en dus voor één studierichting.

Binnen de specialiserende en kwalificerende studierichtingen in de derde graad kunnen we drie types onderscheiden:

- Studierichtingen die uitsluitend gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt en leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur. Het is niet mogelijk om met een dergelijke onderwijskwalificatie rechtstreeks hoger onderwijs aan te vatten (zie rubriek 5.6.2).
- Studierichtingen die gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt, maar eveneens voldoende kansen geven om verder te studeren in het hoger professioneel onderwijs. Ze leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau vier.
- Studierichtingen die geen beroepskwalificatie omvatten maar die terug gaan op een wetenschappelijke specialisatie en die primair op doorstroming naar het hoger onderwijs gericht zijn. Ze leiden tot een onderwijskwalificatie van niveau vier.

Het is de bedoeling om het aantal studierichtingen in de derde graad te reduceren t.o.v. het huidige aantal studierichtingen.

5.5.2 Competentieontwikkeling in de derde graad

De derde graad heeft als doelstelling om te specialiseren en te kwalificeren zodat alle jongeren startklaar zijn om ofwel op de arbeidsmarkt hun loopbaan te starten, ofwel om via het hoger onderwijs hun competenties nog verder te ontwikkelen binnen een professioneel of een academisch studietraject. De derde graad bestaat net als de tweede uit drie blokken: het studierichtingsgebonden pakket, de brede vorming en het differentiatiepakket.

In het studierichtingsgebonden pakket worden de sociale, persoonlijke, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties eigen aan de studierichting die de leerling volgt verder uitgediept. In de studierichtingen die leiden tot een arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie, zit minimaal één volledige beroepskwalificatie vevat. Zo zou de studierichting schrijnwerker in de derde graad de beroepskwalificaties van binnen- en buitenschrijnwerker moeten omvatten.

De jongeren krijgen daarnaast nog een pakket persoonlijke en sociale competenties i.f.v. een brede persoonlijkheidsvorming.

Net als in de domeinen van de tweede graad hebben alle studierichtingen een differentiatiepakket waarbinnen kan geremedieerd, verdiept en verbreed worden. Het is dus

mogelijk om binnen een bepaalde kwalificerende studierichting binnen het differentiatiepakket te werken aan competenties uit een andere kwalificerende studierichting.

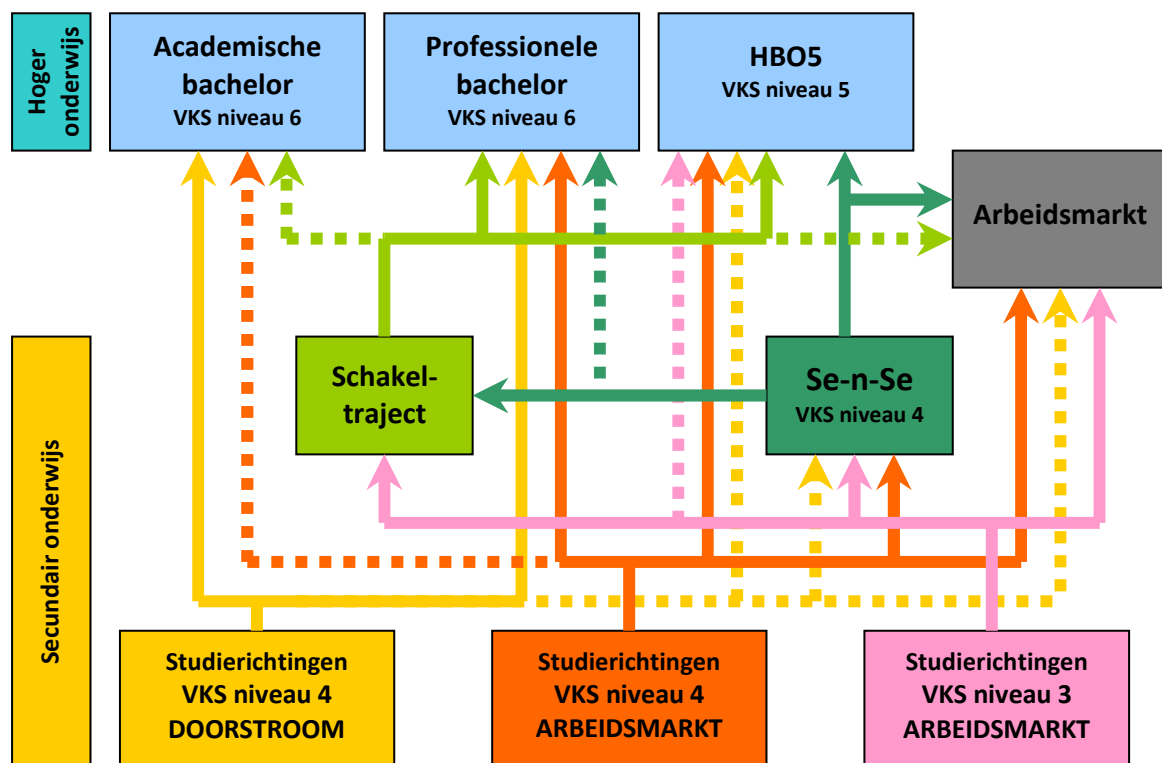
5.5.3 Attestering en overgangen in de derde graad

Op het einde van de tweede graad wordt nog eenmaal de mogelijkheid voorzien om van domein te veranderen. Jongeren die al een specialiserende studierichting gekozen hadden in de tweede graad, worden verondersteld deze specialiserende studierichting verder te zetten in de derde graad. Mits remediëring kunnen zij toch nog een laatste keer van studierichting veranderen. Maar het aantal van deze studierichtingen wordt logischerwijze wel beperkt.

In principe zijn na het eerste leerjaar van de derde graad geen overgangsmogelijkheden meer mogelijk, tenzij de delibererende klassenraad een onderbouwd dossier kan voorleggen. Voor deze zeer uitzonderlijke overgangen zullen dus in het tweede leerjaar van de derde graad remediëringspakketten voorzien worden.

Alle leerlingen ontvangen het diploma secundair onderwijs als bekroning van zes jaar secundair onderwijs. Deze diploma's situeren zich echter niet allemaal op hetzelfde niveau van de Vlaamse kwalificatiestructuur en geven ook niet allemaal rechtstreeks toegang tot het hoger onderwijs.

5.6 Na de derde graad



Figuur 5: Mogelijke vervolg- of doorstroomtrajecten op het einde van de derde graad van het secundair onderwijs.

5.6.1 Opstap naar de arbeidsmarkt

Het staat natuurlijk iedereen vrij om na het secundair onderwijs te gaan werken. Evenwel worden alleen de leerlingen die een studierichting volgen die leidt tot een arbeidsmarktgerichte onderwijskwalificatie in voldoende mate voorbereid op een intrede op de arbeidsmarkt. Deze studierichtingen omvatten immers minstens één volledige beroepskwalificatie.

Leerlingen die een studierichting volgen die leidt tot een doorstroomgerichte onderwijskwalificatie worden eigenlijk verondersteld om verdere studies aan te vatten.

5.6.2 Overgang naar verdere studies.

Alle leerlingen met een onderwijskwalificatie van niveau vier kunnen rechtstreeks doorstromen naar het hoger onderwijs. De leerlingen die een studierichting volgden die leidt tot een doorstroomgerichte onderwijskwalificatie, beschikken over alle competenties om te starten in het hoger academisch of professioneel onderwijs. De leerlingen met een onderwijskwalificatie van niveau vier binnen de arbeidsmarktgerichte studierichtingen hebben eveneens volledige toegang tot het hoger onderwijs, maar worden eigenlijk vooral voorbereid op het hoger professioneel onderwijs.

Voor jongeren met een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur kan een Se-n-Se-opleiding een ideaal vervolgtraject zijn, waarbij bijkomende specialisatie centraal staat en waarmee men een onderwijskwalificatie van niveau vier in één of anderhalf (school-)jaar kan verwerven. Deze Se-n-Se-opleidingen kunnen zowel in het secundair onderwijs als in het volwassenenonderwijs gevolgd worden. Willen deze leerlingen instappen in een academische of professionele bachelor, dan moeten zij verplicht een voorafgaand schakelprogramma volgen. Daarin verwerven zij meer specifieke wetenschappelijke competenties nodig om met succes hoger onderwijs te kunnen volgen. Dat programma houdt rekening zowel met de vooropleiding in het secundair onderwijs als met de geplande studiekeuze in het hoger onderwijs.

Een andere mogelijke optie is een opleiding hoger beroepsonderwijs of HBO5 die leidt tot een onderwijskwalificatie op niveau vijf van de Vlaamse kwalificatiestructuur maar tegelijkertijd ook een ideale opstap vormt naar een professionele bachelor. Ook jongeren met een onderwijskwalificatie van niveau drie kunnen instromen naar een HBO-opleiding, maar zullen vaak aangewezen zijn op een voorafgaand schakelprogramma om eventuele ontbrekende competenties bij te werken.

Uiteraard kan iedereen die niet over het vereiste onderwijskwalificatie niveau beschikt, steeds via een toelatingsproef alsnog in het hoger onderwijs starten.

6 NOG UIT TE WERKEN HOOFDSTUKKEN EN BELENDEDE PERCELEN

De voorstellen die in deze eerste oriëntatienota worden gedaan om tot een meer kansrijk, kwaliteitsvol en competentieontwikkeland onderwijs te komen, hebben ook gevolgen voor een aantal aspecten die in onderhavige nota niet aan bod komen, zoals:

- het personeel
- de financiering, subsidiering en omkadering
- de vrije keuze
- het onderwijslandschap
- scholengemeenschappen

Als er een draagvlak gevonden wordt voor de voorstellen in deze oriëntatienota, zullen al deze aspecten in aparte hoofdstukken opgenomen worden in een conceptnota die tegen december 2011 gefinaliseerd zal worden. Uiteraard zullen we ook deze conceptnota uitgebreid bespreken met alle onderwijspartners. Daarnaast zal de hervorming van het secundair onderwijs ook zijn impact hebben op een aantal 'belendende percelen': andere onderwijsniveaus (basis, volwassenen-, deeltijds kunst-, hoger en buitengewoon onderwijs) en actuele onderwijsthema's. We denken hierbij aan:

- de lerarenopleiding
- de centrale examencommissie en het tweedekansonderwijs
- leerzorg
- leren en werken
- kwaliteitszorg
- de Vlaamse kwalificatiestructuur
- leerlingenbegeleiding

De impact van de hervorming van het secundair onderwijs op deze dossiers zullen we verder uitdiepen in de definitieve conceptnota.

7 TIMING VAN DE WERKZAAMHEDEN

De voorbereiding van de hervorming van het secundair onderwijs zal via verschillende sporen en in verschillende stappen verlopen:

Op korte termijn plannen we:

- de verdere conceptuele uitwerking van de hervorming;
- de voorafgaande decreetgeving (codificatie van de bestaande regelgeving);
- communicatie.

Op lange termijn streven we naar:

- een niveaudecreet secundair onderwijs (2014).

De feitelijke hervorming van het secundair onderwijs zal in tijd worden gespreid en via geleidelijke stappen verlopen. Hierbij willen we beklemtonen dat dit ganse proces tijd zal vergen, maar stap voor stap – over de jaren gespreid – zal de hervorming van tekst naar werkelijkheid groeien.

→ Conceptuele uitwerking

De uitwerking van deze oriëntatienota en de verdere conceptuele ontwikkeling van de hervorming valt onder de verantwoordelijkheid van de stuurgroep hervorming secundair onderwijs. Deze is samengesteld uit leidende ambtenaren van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming, afdelingshoofden van het departement Onderwijs en Vorming en een vertegenwoordiging van het kabinet Onderwijs. De stuurgroep heeft de voorbije maanden een aantal werkgroepen opgericht. Deze bestaan uit experts uit het volledige beleidsdomein en werken specifieke aspecten uit voor de stuurgroep.

De oriëntatienota wordt in september 2010 verspreid. Met deze nota wordt een consultatieronde opgestart met alle onderwijsactoren. Eind januari 2011 verwachten we een advies over de nota van de VLOR en de SERV. Op basis van de reacties kan de oriëntatienota worden bijgestuurd en uitmonden in een conceptnota (voorzien in december 2011).

→ Concrete acties

Parallel aan de verdere conceptuele uitwerking worden ook al een aantal acties ondernomen:

- Met het oog op transparantie en gebruiksvriendelijkheid wordt de huidige decreetgeving gecodificeerd (najaar 2010).
- Gezien de bestaande uitdagingen, wordt voor de hervorming van de B-stroom in de eerste graad niet gewacht tot de hervorming van het secundair onderwijs is afgerond. De timing van deze werkzaamheden is nog te bepalen.
- Een degelijk beleid moet kunnen terugvallen op duidelijke communicatie en een breed draagvlak. Ook deze aspecten zullen we niet uit het oog verliezen.

8 SAMENVATTING

De eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs 'Mensen doen schitteren' geeft inhoudelijk de grote lijnen van de hervorming weer. Deze beleidstekst zal de komende maanden de basis zijn voor verder overleg in het onderwijs, in de samenleving, en uiteindelijk in het Vlaamse Parlement. Aan de hand van alle constructieve input zal deze nota verder geconcretiseerd worden in plannen voor het onderwijslandschap, de financiering, de personeelsleden en alle aspecten van de schoolorganisatie.

Waarom hervormen?

De hervormingsvoorstellen zijn erop gericht de sterke punten van het secundair onderwijs te behouden en te werken aan de zwakkere punten. Belangrijke uitdagingen voor ons secundair onderwijs zijn het optrekken van de resultaten van de zwakst presterende leerlingen, het niet langer reproduceren van de sociale ongelijkheid, het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en het opkrikken van het welbevinden van de leerlingen.

Missie van het secundair onderwijs

Het Vlaamse secundair onderwijs moet er voor zorgen dat de talenten van alle leerlingen worden herkend en dat alle leerlingen hun talenten maximaal ontwikkelen, en daarbij competenties en waarden verwerven waardoor ze een open en sterke persoonlijkheid ontwikkelen, deelnemen en bijdragen aan het maatschappelijk leven en met kans op succes verder leren, werken en leven.

Accenten

Bij de hervorming van het secundair onderwijs wordt er resoluut gekozen voor een onderwijsbeleid dat gericht is op het verwerven van competenties. Hierbij vormt het decreet van de Vlaamse kwalificatiestructuur de ruggengraat. Competenties worden gedefinieerd als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. De te verwerven competenties worden vertaald in eindtermen en op basis van die eindtermen schrijven de onderwijsverstrekkers voor elke studierichting leerplannen uit.

Schoolloopbaanbegeleiding en gefaseerde studiekeuze lopen als een rode draad door de structuur en het curriculum. In alle jaren wordt differentiatie (d.i. remediëring of verdieping of verbreding) structureel ingebouwd.

Een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs

De bestaande 3-gradenstructuur blijft behouden maar de onderwijsvormen aso, bso, kso en tso verdwijnen. Het aantal richtingen in de tweede en de derde graad wordt gereduceerd.

Een breed algemeen vormende eerste graad

In de eerste graad gaat de aandacht vooral naar de brede persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Er wordt een algemene stroom en een schakelblok voorzien. Leerlingen die beschikken over een getuigschrift basisonderwijs, gaan naar de algemene stroom waar ze in het eerste jaar kennismaken met diverse aspecten van de wereld en de samenleving via de zes belangstellingsgebieden. In het tweede jaar verkennen ze twee belangstellingsgebieden grondiger. Leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs worden via het schakelblok zoveel mogelijk klaargestoomd voor de eerste graad of worden voorbereid op een arbeidsmarktgerichte kwalificatie.

Een verbrede tweede graad

In de tweede graad kiezen leerlingen uit domeinbrede richtingen. Hierin verwerven zij, naast competenties die nodig zijn om vlot in de samenleving te kunnen meespelen (sleutelcompetenties), competenties die in meerdere beroepen of opleidingen binnen dat domein toepasbaar zijn.

Naast de domeinbrede richtingen zijn er een beperkt aantal specialiserende studierichtingen voor leerlingen die een bijzonder talent verder willen ontplooiën en een aantal specialiserende arbeidsmarktgerichte en kwalificerende opleidingen.

Een duidelijk kwalificerende derde graad

Door het proces van de gefaseerde studiekeuze is de leerling bij de aanvang van de derde graad in staat om te kiezen voor een specifieke studierichting die ofwel arbeidsmarktgericht is ofwel gericht op verder studeren in het hoger onderwijs. Een leerling die slaagt in de derde graad behaalt een diploma dat ingeschaald wordt op niveau 3 of 4 van de kwalificatiestructuur. Dit niveau bepaalt ook de toegang tot het hoger onderwijs.

9 BIBLIOGRAFIE

Boone, S. & Van Houtte, M., *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. 2010. In opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 07.02).

Commissie Monard, *Kwaliteit en Kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. 2009, Brussel.

De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L., *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*, 2004, Gent.

De Meyer, I., *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA2006*, 2007, Gent.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer Y., *'Wit krijgt schrijft beter'. Schoolloopbaan van allochtone jongeren in beeld.*, Garant, Antwerpen, 2006.

Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F., Roggemans, L. *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de relevantie en de haalbaarheid van de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs*. 2008, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.01).

De Groof S., Elchardus, M. *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school*. 2003, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.01).

Engels, N. Aelterman, A., Schepens, A. & Van Petegem, K. Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. 2001, *Welwijs*, 12 (3).

EU, *Recommendation of the European Parliament and of the Council , of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning (PB L 394 van 30.12.2006)*, 2006, Brussel.

Glorieux, I., Jegers M., *'Wie herkanst?' Sociografische schets, leerroutes en beweegredenen van de deelnemers aan het Tweedekansonderwijs en de Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap*. 2009, onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.06).

Goegebuer, A. *Audiovisuele vorming in het Vlaamse onderwijs*, 2004, IAK, Gent, Canon Cultuurcel.

Goos, M., Belfi, B., Lamote, C. & Van Damme, J. *Zittenblijven op jonge leeftijd: 1 stap achteruit en vervolgens 2 stappen vooruit?* 2010. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant onderzoek'.

Groenez, S., Van den Brande & I. Nicaise, I. *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, 2003, Leuven.

Janssen, R., De Fraine, B., Verschaffel, L., Janssens, D., Rymenans, R., Van Damme, J. *Beginsituatie van leerlingen in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs*, 2008. Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 06.00)

OESO, *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, 2007.

OESO, *21st Century Learning and Teaching. Innovative Learning Environments*, 2009.

OESO, *21st Century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries*, 2009.

Pelleriaux, K. *Demotie en burgerschap*. 2001, VUBPress, Brussel

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B., *First Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study*, 2010.

Trilling, B. & Fadel, C., *21st Century skills. Learning for life in our times*. 2009. John Wiley & Sons, San Francisco.

Van Damme, J., *Welbevinden en prestaties in de eerste en de tweede graad van het secundair onderwijs*. 2001, in opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 00.02).

Van Esbroeck, R. en Lacante M., *Met een dynamische keuzebegeleiding naar een effectieve keuzebekwaamheid*, 2008, in opdracht van de Vlaams minister voor Onderwijs en Vorming, in het kader van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (OBPWO 04.01).

Van Landeghem, G., Goos M., Van Damme J., *Vroege schoolverlaters in Vlaanderen. Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom tot 2007*, Steunpunt SSL, 2010, Leuven.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Spijbelrapport*, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2008-2009*, 2009, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Competenties voor de kennismaatschappij. Beleidsplan ICT in het onderwijs, 2007-2009*, Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*, 2009, Brussel.

Vlaamse Onderwijsraad, *Advies over het rapport van de commissie Monard*, 2010, Brussel.

Vlaamse Overheid. *Vlaanderen in Actie. Doorbraken 2020*. 2009, Brussel.

Vlaamse Overheid. *Pact 2020. Kernindicatoren nulmeting 2010*. 2010, Brussel

Wauters R., Van Hulle, J., *Audiovisueel onderwijs: de knop omdraaien*, 2006-2007. Canon Cultuurcel, BAM.

Willis, P. *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*. 1977, Westmead, Farnborough, Hants, England, Saxon House.

10 LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN

Figuren:

FIGUUR 1: STRUCTUUR VAN HET HERVORMDE SECUNDAIR ONDERWIJS	31
FIGUUR 2: STRUCTUUR VAN DE EERSTE GRAAD VAN HET HERVORMDE SECUNDAIR ONDERWIJS	32
FIGUUR 3: DE STRUCTUUR VAN HET SCHAKELBLOK.....	35
FIGUUR 4: STRUCTUUR VAN EEN DOMEINBREDE STUDIERICHTING IN DE TWEEDE GRAAD	40
FIGUUR 5: MOGELIJKE VERVOLG- OF DOORSTROOMTRAJECTEN OP HET EINDE VAN DE DERDE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS.....	43

Tabellen:

TABEL 1: VOORBEELD VAN DE VERSCHILLENDE NIVEAUS BINNEN EEN COMPETENTIE DIE DOOR EEN LEERLING DOORHEEN HET LEERPROCES KAN VERWORVEN WORDEN.	17
TABEL 2: OVERZICHT VAN MOGELIJKE ORIËNTERINGSATTESTEN PER LEERJAAR EN PER GRAAD.....	29
TABEL 3: DE VAKKEN VAN HET BASISPAKKET IN HET EERSTE LEERJAAR VAN DE EERSTE GRAAD	33
TABEL 4: DE VAKKEN VAN HET BASISPAKKET IN HET TWEEDE LEERJAAR VAN DE EERSTE GRAAD	33
TABEL 5: DE ZES BELANGSTELLINGSGBIEDEN IN DE EERSTE GRAAD MET MOGELIJKE VAKKEN.....	34
TABEL 6: DE VAKKEN IN HET SCHAKELBLOK EN DE MOGELIJKE LINKEN MET DE ZES BELANGSTELLINGSGBIEDEN	37
TABEL 7: DOMEINEN IN DE TWEEDE GRAAD PER BELANGSTELLINGSGBIED	38

11 LIJST VAN AFKORTINGEN

ASO: algemeen secundair onderwijs
BSO: beroepssecundair onderwijs
CEDEFOP: Europees Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding
DBSO: deeltijds beroepssecundair onderwijs
GON: geïntegreerd onderwijs
HBO: hoger beroepsonderwijs
ION: inclusief onderwijs
KSO: kunstsecundair onderwijs
OBPWO: onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
OESO: Organisatie voor Europese Samenwerking en Ontwikkeling
OKAN: onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers
PISA: Programma for International Student Assessment
Se-n-Se: secundair-na-secundair onderwijs
SiBO: Schoolloopbanen in het Basisonderwijs
SOHO: overgang van secundair naar hoger onderwijs
SERV: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SSL: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen
TSO: technisch secundair onderwijs
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
ViA: Vlaanderen in Actie
VKS: Vlaamse Kwalificatiestructuur
VLOR: Vlaamse Onderwijsraad
VOET: Vakoverschrijdende eindtermen

12 BEGRIPPENLIJST

Baso-fiche: een gegevensdocument van een leerling opgemaakt in het basisonderwijs dat kan helpen om de overgang naar het secundair onderwijs vlotter te maken.

Beroepscompetentie: de competentie die iemand nodig heeft om efficiënt op de werkvloer te kunnen handelen. Beroepscompetenties worden beschreven in een beroepscompetentieprofiel door de sociale partners van de (beroeps)sectoren.

Beroepscompetentieprofiel: een afgerond geheel van competenties die een beroepsbeoefenaar in een bepaalde arbeidscontext hanteert om de te verwachten resultaten op de werkvloer te realiseren.

Competentie: de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen geïntegreerd aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. In het hoger onderwijs worden competenties *domeinspecifieke leerresultaten* genoemd.

Descriptorelementen: eigenschappen van de competenties typisch voor een kwalificatieniveau.

Eindtermen: minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie in het gewoon secundair onderwijs. Met minimumdoelen wordt bedoeld: een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, bestemd voor die leerlingenpopulatie. Eindtermen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.

EU-2020 strategie: Lange termijn strategie van de Europese Unie.

Functionele geletterdheid: Geletterdheid is de kennis en vaardigheid die nodig is om via geschreven taal te communiceren en informatie te verwerken, de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT. Functionele geletterdheid is geletterdheid in functie van de werkomstandigheden en de leefomstandigheden. Het is een cruciale vaardigheid om vandaag mee te kunnen, op alle terreinen.

HBOS: hoger onderwijs dat beroepsgericht is en georganiseerd wordt door instellingen voor voltijds secundair onderwijs, centra voor volwassenenonderwijs en hogescholen. Een opleiding van het hoger beroepsonderwijs leidt tot een erkende onderwijskwalificatie van kwalificatieniveau 5, die bestaat uit minstens één erkende beroepskwalificatie van kwalificatieniveau 5.

Kwalificatie: een afgerond en ingeschaald geheel van competenties/leerresultaten.

Kwalificatieraamwerk: het vastgelegd instrument voor het systematisch beschrijven en inschalen van kwalificaties, opgebouwd uit niveaus en niveaudecriptoren.

Kwalificatiestructuur: een systematische ordening van erkende kwalificaties op basis van een algemeen geldend raamwerk.

Niveaudecriptor: een generieke omschrijving van de karakteristieken van de competenties die eigen zijn aan de kwalificaties op dat niveau.

Onderwijskwalificatie: is een afgerond en ingeschaald geheel van competenties die noodzakelijk zijn om maatschappelijk te functioneren en te participeren, waarmee verdere studies in het secundair of in het hoger onderwijs kunnen worden aangevat of waarmee beroepsactiviteiten kunnen worden uitgeoefend.

Pact 2020: Lange termijn toekomstvisie van de Vlaamse Overheid.

Persoonlijke competentie: competentie nodig om te kunnen functioneren in het persoonlijke leven.

PISA: Driejaarlijkse internationale studie van de OESO die de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test op het vlak van leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid.

Portfolio: is een persoonlijk instrument waarmee de eigen competenties zichtbaar worden gemaakt. Het kan steeds verder worden aangevuld met nieuwe competenties of gebruikt worden om vorderingen in competenties bij te houden of aan te tonen.

Se-n-Se: staat voor secundair na secundair onderwijs. Se-n-Se opleidingen worden georganiseerd door instellingen van het voltijds secundair onderwijs en zijn enkel toegankelijk voor jongeren die al een diploma secundair onderwijs behaald hebben. Een Se-n-Se opleiding is sterk beroepsgericht en leidt tot een erkende onderwijskwalificatie van kwalificatieniveau 4, die bestaat uit minstens één erkende beroepskwalificatie van kwalificatieniveau 4.

Sleutelcompetentie: een competentie die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie, verder leren en werken. Sleutelcompetenties zijn (generieke) competenties die niet aan een bepaalde context verbonden zijn, maar in meerdere contexten kunnen worden ingezet.

Sociale competentie: competentie nodig om zijn/haar rol als burger in een samenleving te kunnen opnemen.

Vakoverschrijdende eindtermen: zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd. Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. De school toont aan dat ze met een eigen planning aan de vakoverschrijdende eindtermen werkt.

Werkplekleren: of alternerend leren. Leeractiviteiten die gericht zijn op het verwerven van algemene en/of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is.

Wetenschappelijke competentie: een competentie die iemand nodig heeft om succesvol te studeren in het hoger onderwijs. Ze worden afgeleid uit een 'wetenschapsdomein' en de verwachtingen van het hoger onderwijs ten aanzien van instromende studenten.

Wetenschapsdomein: wetenschap in een bepaald vakgebied.

13 BIJLAGEN

Bijlage 1: De manier waarop internationale organisaties en de VLOR het uitgangspunt ondersteunen van een brede rol voor onderwijs en het ontwikkelen van competenties.

De Raad en de Commissie van de Europese Unie

Zij wijzen in 2004 op de rol van het onderwijs bij het in stand houden en vernieuwen van de gemeenschappelijke culturele achtergrond en bij het aanleren van essentiële sociale en maatschappelijke waarden, zoals burgerzin, gelijkheid van alle burgers, tolerantie en respect. Het gaat om aspecten die bijzonder belangrijk zijn in een tijd waarin alle lidstaten worden geconfronteerd met de vraag hoe ze moeten omgaan met de toenemende sociale en culturele diversiteit. Bovendien bestaat volgens de Europese Unie de rol van het onderwijs er voor een aanzienlijk deel in om mensen in staat te stellen het beroepsleven binnen te stappen en er te blijven en moet onderwijs eveneens mensen in het kader van de strategieën voor een leven lang leren toerusten met de nodige competenties. Dat resulteerde in 2006 in een aanbeveling van het Europese Parlement en de Raad inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren⁴⁴.

De Europese Commissie

De groeiende mobiliteit van lerenden en werkenden en de migratieprocessen maken het noodzakelijk om competenties waarover mensen beschikken meer zichtbaar te maken en de inzetbaarheid ervan te vergroten. De internationalisering van de arbeidsmarkt vraagt meer aandacht voor competenties die in internationaal geldende kwalificaties worden beschreven. Daarvoor lanceerde de Europese Commissie het Europees Kwalificatieraamwerk (EQF). In 2008 keurden het Europees Parlement en de Raad de EQF - aanbeveling goed. Het EQF is een meta-raamwerk, een vertaalinstrument om kwalificaties uitgeschreven in competenties op Europees niveau inzichtelijk en vergelijkbaar te maken. Aansluitend op de Europese ontwikkelingen heeft het Vlaams Parlement in 2009 een Vlaams kwalificatieraamwerk goedgekeurd.

UNESCO

UNESCO herinnert er in 2009 - naar aanleiding van de Zesde Internationale Conferentie over het Volwassenenonderwijs (CONFINTEA VI) - nog eens aan dat levenslang leren belangrijk is in de aanpak van het onderwijs. Het gaat om een conceptueel raamwerk en een structurerend principe voor alle vormen van onderwijs, gesteund op inclusieve, emancipatorische, humanistische en democratische waarden. In de tekst wordt ook opnieuw naar de vier pijlers van leren verwezen, zoals opgenomen in de Aanbeveling van de

⁴⁴ Aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad van 18 december 2006 inzake sleutelcompetenties voor een leven lang leren. PB L 394 van 30.12.2006, blz. 10–18.

“Internationale Commissie over Onderwijs voor de 21ste Eeuw”⁴⁵ namelijk leren om te weten, leren om te doen, leren om te zijn en leren om samen te leven.

OESO

Recent onderzocht de OESO in een aantal landen de mate waarin het beroepsgerichte onderwijs afgestemd is op de noden van de arbeidsmarkt. De OESO kwam hierbij ondermeer tot de vaststelling dat in het secundair beroepsonderwijs meer aandacht moet zijn voor transversale competenties omdat ze een belangrijke functie hebben bij het veranderen van job of functie en ter ondersteuning van het leren (ook op de werkplek). Tegelijkertijd stelt het OESO-rapport⁴⁶ dat leerprogramma's waarbij leerlingen kiezen voor een vroege specialisatie, voldoende aandacht moeten hebben voor wiskundige en talige geletterdheid en voor algemene en sociale competenties. Op die manier wordt een basis gelegd voor een leven lang leren en voor succesvolle loopbanen.

Cedefop

Recente studies van Cedefop⁴⁷ laten zien dat de arbeidsmarkt van de toekomst (2020) onderwijs- en economische actoren voor een dubbele uitdaging stellen. Ten eerste wijzen analyses van CEDEFOP uit dat er steeds meer jobs komen die hogere kwalificaties vragen. Dat kan niet alleen worden gerealiseerd door een groter aantal hoger gekwalificeerden. Onderwijs- en economische actoren zullen door de continue vraag naar hogere kwalificaties ook voldoende moeten investeren in de scholing van lerenden, werkenden en werkzoekenden. Er is echter ook nog steeds een belangrijk aandeel van de bevolking dat in jobs op lagere niveaus werkt. Dat zal ook zo in de toekomst blijven. Volgens Cedefop zal dit tot 2015 blijven stijgen. Maar tegelijk voorspellen zij dat voor die jobs de kwalificatieniveaureisten ook zullen (blijven) toenemen (ook die jobs zijn immers onderhevig aan o.a. technologische veranderingen of wijzigingen omwille van milieureisten). Dus het is belangrijk dat onderwijs en economische actoren ook in laaggekwalificeerden blijven investeren. Niet alleen omwille van economische redenen maar ook vooral als ondersteuning voor meer burgerschap, sociale cohesie en persoonlijke ontwikkeling van betrokken personen.

VLOR

Ook de VLOR onderstreept in een verkennende studie over competentieontwikkend onderwijs de ruime mogelijkheden van het werken met competenties binnen onderwijs (VLOR, 2007). De VLOR vermeldt naast sociaal-economische ook onderwijskundige en pedagogische redenen om te kiezen voor competentieontwikkend onderwijs.

⁴⁵ Delors, J., et al. (1996) Learning: The Treasure Within. Parijs: UNESCO.

⁴⁶ CESOR. (2007). *Erkenning van niet-formeel en informeel leren in Vlaanderen (OESO-project "Recognition of non-formal and informal learning")*, in opdracht van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming.

⁴⁷ Skill needs in Europe. Focus on 2020. Cedefop Panorama series; 160, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

Een belangrijke conclusie uit deze studie is de vaststelling dat competentieontwikkeland onderwijs kansen biedt om te komen tot een betere integratie en een betere afstemming van onderwijsleerprocessen op het toekomstig functioneren van lerenden (in het maatschappelijke leven, in vervolgopleidingen en levenslang leren en op de arbeidsmarkt). Competentieontwikkeland onderwijs kan volgens de VLOR-studie zowel de leerprocessen intensifiëren als de relatie tussen het leren en functioneren van mensen in allerlei situaties ten goede komen. Lerenden krijgen een grotere greep op hun leren en worden er ook sterker op betrokken. Het kan door de sterkere band met de reële contexten en door de grotere betrokkenheid leiden tot meer aantrekkelijke en motiverende leeromgevingen. Competentieontwikkeland onderwijs is ook een aantrekkelijk leerconcept vanuit een benadering van levenslang leren, van transfer en validering van verworven competenties. Het kan daardoor volgens de VLOR een grote emancipatorische en “empowerende” kracht hebben en de lerende beter toerusten voor het functioneren in maatschappelijke omgevingen. (VLOR, 2007)

Communicatie in de moedertaal

Definitie

Communicatie in de moedertaal is het vermogen om zowel mondeling als schriftelijk (luisteren, spreken, lezen en schrijven) concepten, gedachten, gevoelens, feiten en meningen onder woorden te brengen en te interpreteren, en om op gepaste en creatieve wijze in alle maatschappelijke en culturele situaties, in onderwijs en opleiding, werk, thuis en vrije tijd, talig te handelen.

Communicatie in vreemde talen

Definitie

Het vermogen om naar gelang van de eigen behoeften zowel mondeling als schriftelijk (luisteren, spreken, lezen en schrijven) concepten, gedachten, gevoelens, feiten en meningen te begrijpen, onder woorden te brengen en te interpreteren, in verschillende maatschappelijke en culturele contexten, in onderwijs en opleiding, werk, thuis en vrije tijd. Communicatie in een vreemde taal vereist ook vaardigheden als bemiddeling en intercultureel begrip. Iemands taalbeheersing varieert naar gelang van deze vier dimensies (luisteren, spreken, lezen en schrijven), naar gelang van de taal en naar gelang van de sociale en culturele achtergrond, het milieu en de behoeften en/of belangstelling van de betrokkene.

Wiskundige competentie en basiscompetenties op het gebied van exacte wetenschappen en technologie

Definitie

A. Wiskundige competentie is het vermogen wiskundige denkpatronen te ontwikkelen en toe te passen om diverse problemen in dagelijkse situaties op te lossen. Deze competentie is gebaseerd op een degelijke beheersing van rekenvaardigheid, waarbij het accent op procédés en activiteit, alsmede op kennis ligt. Wiskundige competenties houdt – in uiteenlopende mate – het vermogen en de bereidheid in wiskundige denkmethoden (logisch en ruimtelijk denken) toe te passen en wiskundige voorstellingen (formules, modellen, constructies, grafieken/ diagrammen) te gebruiken.

B. Competentie op het gebied van exacte wetenschappen is het vermogen en de bereidheid om de kennis en methoden die gebruikt worden om de natuurlijke wereld te verklaren, te gebruiken om problemen te identificeren en gefundeerde conclusies te trekken. Technologische competentie wordt gezien als de toepassing van die kennis en methoden om in vastgestelde menselijke behoeften te voorzien. Beide terreinen van deze competentie impliceren inzicht in de door menselijke activiteit veroorzaakte veranderingen en verantwoordelijkheid als individueel burger.

Digitale competentie

Definitie

Digitale competentie omvat de vertrouwdheid met en het kritische gebruik van technologieën van de informatiemaatschappij voor het werk, in de vrije tijd en voor communicatie. Zij wordt onderbouwd door basisvaardigheden in ICT: het gebruik van computers om informatie op te vragen, te beoordelen, op te slaan, te produceren, te presenteren en uit te wisselen, en om via internet te communiceren en deel te nemen aan samenwerkingsnetwerken

Leercompetentie

Definitie

Leercompetentie is het vermogen om een leerproces te beginnen en vol te houden, het eigen leerproces te organiseren, onder andere door efficiënt time- en informatiemanagement, zowel individueel als in groepen. De competentie omvat bewustzijn van het eigen leerproces en zijn behoeften, de vaststelling van de beschikbare mogelijkheden en het vermogen om obstakels te overwinnen teneinde met succes te leren. Deze competentie veronderstelt de verwerving, verwerking en assimilatie van nieuwe kennis en vaardigheden en het zoeken naar en gebruik maken van studiebegeleiding. Leercompetentie impliceert voor de lerenden het voortbouwen op eerdere leer- en levenservaringen om kennis en vaardigheden in uiteenlopende situaties — thuis, op het werk, bij onderwijs en opleiding — te gebruiken en toe te passen. Motivatie en zelfvertrouwen zijn van essentieel belang voor iemands leercompetentie.

Sociale en burgerschapscompetentie

Definitie:

Deze competenties omvatten persoonlijke, interpersoonlijke en interculturele competentie en bestrijken alle vormen van gedrag die het personen mogelijk maken op een efficiënte en constructieve manier deel te nemen aan het sociale en beroepsleven, met name in toenemend gediversifieerde samenlevingen, en om waar nodig conflicten op te lossen. Burgerschapscompetenties stellen personen in staat volledig deel te nemen aan het leven als burger, dankzij kennis van sociale en politieke begrippen en structuren, en een actieve en democratische participatie.

Ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin

Definitie

Onder ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin wordt iemands vermogen verstaan om ideeën in daden om te zetten. Het omvat creativiteit, innovatie en het nemen van risico's, alsook het vermogen om te plannen en projecten te beheren om doelstellingen te verwezenlijken. Ondernemerschap helpt iedereen niet alleen in het dagelijks leven thuis en in de maatschappij, maar ook helpt het werknemers om zich bewust te worden van hun arbeidsomgeving en om kansen te grijpen, en is de basis voor meer specifieke vaardigheden en kennis die degenen nodig hebben die aan sociale of economische bedrijvigheid bijdragen. Het dient tevens het bewustzijn van ethische waarden en de bevordering van goed bestuur te omvatten.

Cultureel bewustzijn en culturele expressie

Definitie

Erkenning van het belang van de creatieve expressie van ideeën, ervaringen en emoties in diverse vormen, waaronder muziek, podiumkunsten, literatuur en beeldende kunsten.

Bijlage 3: Niveaurescriptoren van de Vlaamse kwalificatiestructuur

VKS-niveau	Niveaurescriptorelementen	
	Kennis Vaardigheden	Context Autonomie Verantwoordelijkheid
VKS 1	<ul style="list-style-type: none"> - materialen, beknopte, eenduidige informatie, eenvoudige, concrete basisbegrippen en -regels uit een deel van een specifiek domein herkennen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : <ul style="list-style-type: none"> - cognitieve : informatie uit het geheugen oproepen, herinneren en toepassen - motorische : automatismen gebruiken en praktische handelingen nabootsen - repetitieve en herkenbare handelingen uitvoeren in routinetaken 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een stabiele, vertrouwde, eenvoudige en goed gestructureerde context, waarin de tijdsdruk van gering belang is - handelen met niet-delicate objecten - onder rechtstreekse leiding functioneren - blijk geven van persoonlijke doeltreffendheid
VKS 2	<ul style="list-style-type: none"> - informatie, concrete begrippen en standaardprocedures uit een specifiek domein begrijpen - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : <ul style="list-style-type: none"> - cognitieve : informatie analyseren door elementen te onderscheiden en verbanden te leggen - motorische : 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een beperkt aantal vergelijkbare, eenvoudige, vertrouwde contexten - handelen met delicate, passieve objecten - onder begeleiding functioneren met beperkte autonomie - beperkte uitvoerende verantwoordelijkheid opnemen voor

	<ul style="list-style-type: none"> - zintuiglijke ervaringen in motorische handelingen omzetten - aangeleerde praktisch-technische handelingen uitvoeren - een geselecteerd aantal standaardprocedures bij het uitvoeren van taken toepassen; voorgeschreven strategieën aanwenden voor het oplossen van een beperkt aantal herkenbare concrete problemen 	eigen werk
VKS 3	<ul style="list-style-type: none"> - een aantal abstracte begrippen, wetten, formules en methodes uit een specifiek domein begrijpen; hoofd- en bijzaken in informatie onderscheiden - één of meer van de volgende vaardigheden aanwenden : <ul style="list-style-type: none"> - cognitieve : - informatie analyseren via deductie en inductie - informatie synthetiseren - motorische : <ul style="list-style-type: none"> - constructies maken op basis van een plan - handelingen verrichten die tactisch en strategisch inzicht vereisen - artistiek-creatieve vaardigheden toepassen - standaardprocedures en methodes kiezen, combineren en gebruiken bij het uitvoeren van taken en bij het oplossen van een verscheidenheid van welomschreven concrete problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in vergelijkbare contexten waarin een aantal factoren veranderen - handelen met delicate, actieve objecten - binnen een afgebakend takenpakket functioneren met enige autonomie - beperkte organisatorische verantwoordelijkheid opnemen voor eigen werk

VKS 4	<ul style="list-style-type: none"> - concrete en abstracte gegevens (informatie en begrippen) uit een specifiek domein interpreteren - reflectieve cognitieve en productieve motorische vaardigheden toepassen - gegevens evalueren en integreren en strategieën ontwikkelen voor het uitvoeren van diverse taken en voor het oplossen van diverse, concrete, niet-vertrouwde (maar weliswaar domeinspecifieke) problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een combinatie van wisselende contexten - autonoom functioneren met enig initiatief - volledige verantwoordelijkheid voor eigen werk opnemen; het eigen functioneren evalueren en bijsturen met het oog op het bereiken van collectieve resultaten
VKS 5	<ul style="list-style-type: none"> - de informatie uit een specifiek domein met concrete en abstracte gegevens uitbreiden of met ontbrekende gegevens aanvullen; begrippenkaders hanteren; zich bewust zijn van de reikwijdte van de domeinspecifieke kennis - geïntegreerde cognitieve en motorische vaardigheden toepassen - kennis transfereren en procedures flexibel en inventief aanwenden voor het uitvoeren van taken en voor het strategisch oplossen van concrete en abstracte problemen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in een reeks van nieuwe, complexe contexten - autonoom functioneren met initiatief - verantwoordelijkheid opnemen voor het bereiken van persoonlijke resultaten en voor het stimuleren van collectieve resultaten
VKS 6	<ul style="list-style-type: none"> - kennis en inzichten uit een specifiek domein kritisch evalueren en combineren - complexe gespecialiseerde vaardigheden toepassen, gelieerd aan onderzoeksuitkomsten - relevante gegevens verzamelen en interpreteren en geselecteerde methodes en hulpmiddelen innovatief aanwenden om niet-vertrouwde complexe problemen op te lossen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in complexe en gespecialiseerde contexten - functioneren met volledige autonomie en een ruime mate van initiatief - medeverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten

VKS 7	<ul style="list-style-type: none"> - kennis en inzichten uit een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen integreren en herformuleren - complexe nieuwe vaardigheden toepassen, gelieerd aan zelfstandig, gestandaardiseerd onderzoek - complexe, geavanceerde en/of innovatieve probleemoplossende technieken en methodes kritisch beoordelen en toepassen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in onvoorspelbare, complexe en gespecialiseerde contexten - volledig autonoom functioneren met beslissingsrecht - eindverantwoordelijkheid opnemen voor het bepalen van collectieve resultaten
VKS 8	<ul style="list-style-type: none"> - bestaande kennis uit een substantieel deel van een specifiek domein of op het raakvlak tussen verschillende domeinen uitbreiden en/of herdefiniëren - nieuwe kennis via origineel onderzoek of geavanceerde wetenschappelijke studie interpreteren en creëren - projecten ontwerpen en uitvoeren die de bestaande procedurele kennis uitbreiden en herdefiniëren, gericht op het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, technieken, toepassingen, praktijken en/of materialen 	<ul style="list-style-type: none"> - handelen in bijzonder complexe contexten met brede, innoverende implicaties - met een hoge mate van kritische zin en sturend vermogen de verantwoordelijkheid opnemen voor de ontwikkeling van de professionele praktijk of van wetenschappelijk onderzoek