

Continuïteit of kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?

Een sprong in het ongekende...

.....

Lien Pelgrims

Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

2011 – 2012

1 Dankwoord

Een afstudeerproject maken doe je nooit alleen. Vaak zonder dat je het zelf beseft doe je een beroep op heel wat personen. Die personen geven, zowel expliciet als impliciet, jouw afstudeerproject uiteindelijk mee vorm.

Zo ook heb ik genoten van de steun en hulp van heel wat mensen. En het zijn die mensen waaraan ik dit dankwoord richt.

In de eerste plaats bedank ik mijn promotor, Sara Vreys. Ik ben haar dankbaar omdat zij mee heeft gezorgd voor de goedkeuring van mijn onderwerp. Ook voor de grote mate van vrijheid die ze me schonk. Toch bood ze mij in die vrijheid de nodige steun, hulp en feedback aan. Drie begrippen die voor mij en mijn afstudeerproject veel betekenen en waar ik dan ook zeer veel waarde aan hecht.

Als tweede bedank ik graag twee medewerkers van de Katholieke Scholengemeenschap Leuven, meer bepaald mevrouw Agnes Claeys en mevrouw Ingrid Vanden Berk. Zij stonden mij met raad en daad bij omtrent hun afgelopen proeftuinproject 'Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek'. De gesprekken met hen boden me heel wat (nieuwe) inzichten die ik dankbaar voor mijn eigen onderzoek heb kunnen inzetten.

Hierbij wil ik dan ook mevrouw Nadine Devos bedanken. Ook haar bijdrage omtrent het afgelopen proeftuinproject 'Dicht de kloof' in Oostende heeft zeker een meerwaarde geboden.

Ten derde wil ik alle scholen, leerkrachten en leerlingen bedanken die de tijd hebben genomen om deel te nemen aan mijn enquête. Deze enquêtes vormden het stokpaardje van mijn eigen praktisch onderzoek. Mijn lot lag dus in hun handen.

De respons die ik hierop kreeg oversteeg al mijn verwachtingen, in positieve zin natuurlijk. Hierdoor kregen mijn resultaten een realistischer en wetenschappelijker karakter.

Vervolgens wil ik ook onze Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet bedanken voor de inspiratie die hij me bood dankzij zijn eerste oriëntatienota. Zonder dit document was ik niet op dit onderwerp gekomen waarin ik me, gebeten door interesse en nieuwsgierigheid, gedurende een heel academiejaar heb kunnen verdiepen en verrijken.

Daarna wil ik aan mijn ouders een woord van dank uitbrengen. Ik heb dit misschien nooit uitdrukkelijk gezegd, maar ik ben hen dankbaar omdat zij mij de mogelijkheid hebben geboden deze studies aan te vatten. Ik was vrij in de keuze wat betreft deze studies en zij hebben deze keuze gerespecteerd. Door dik en dun bleven ze achter mij staan en hebben me steeds gesteund.

Toch verdient mijn mama, Linda, een extra dankbetuiging omwille van het vele naleeswerk en de stimulans die ze me bood.

Wat dat naleeswerk betreft, wil ik dan ook graag Vanessa bedanken, die zich met haar kritisch, maar goed ontwikkeld 'taal-oog' doorheen mijn afstudeerproject heeft geworsteld.

Het beste bewaar ik graag tot laatst: eenmaal ik op dreef ben, kan ik moeilijk stoppen met werken. Toch was wat afleiding en ontspanning soms wenselijk. Hij wist als geen ander wat te doen en hoe hij dit moest aanpakken. Hiervoor richt ik mijn dank dan ook aan mijn vriend, Kevin. Hij was doorheen mijn hogeschoolcarrière, en is nog steeds, mijn grote steun en hulp. Zonder hem was dit me misschien zelfs nooit gelukt.

Nogmaals, aan allen een welgemeende dankjewel!

Lien Pelgrims

Studente Katholieke Hogeschool Leuven

Departement Lerarenopleiding Heverlee

Secundair Onderwijs vakbevoegdheden Nederlands en Aardrijkskunde

2 Inhoudsopgave

1	Dankwoord	3
2	Inhoudsopgave	5
3	Inleiding	9
4	Literatuurstudie	11
4.1	De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning	11
4.1.1	Gegevens uit onderzoek	12
4.1.2	Achtergrond bij dat onderzoek	12
4.1.3	Positie na twee jaar secundair onderwijs	13
4.1.4	Besluit	13
4.2	Tussentijds besluit omtrent probleemstelling	13
4.3	Over de overgang van lager naar secundair onderwijs – Lang zullen ze leren!	14
4.4	Naar een continuering van een zorgbrede werking tussen basis- en secundair onderwijs	16
4.5	Werken in de eerste graad van een zesjarige school	18
4.6	Integratie basisonderwijs – secundair onderwijs in de Lierse situatie – een voorbeeld uit de praktijk	18
4.6.1	Leerplandoorstroming	19
4.6.2	Informatiedoorstroming	20
4.7	BaSO-fiches en samenwerking basis en secundair – ervaringen scholengemeenschap Malle – Zandhoven	21
4.8	Een blik op de eerste graad	22
4.8.1	Overgang basis-secundair onderwijs vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief	23

4.9	Proeftuinprojecten	24
4.9.1	Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek	24
4.9.2	Dicht de kloof	26
4.9.3	De Brug	27
4.9.4	De honderd talen(ten) van het kind	30
4.9.5	Levenslang leren	31
4.10	Algemeen besluit literatuurstudie	32
5	Eigen praktisch onderzoek	35
5.1	Eerste luik	36
5.1.1	Wat zijn eindtermen?	36
5.1.2	Wat zijn leerplannen?	37
5.1.3	Eindtermen basisonderwijs onder de loep	38
5.1.3.1	Wereldoriëntatie (WO)	39
5.1.3.2	Nederlands	42
5.1.4	Leerplannen basisonderwijs onder de loep	44
5.1.4.1	Leerplannen WO Ruimte basisonderwijs	45
5.1.4.2	Algemeen besluit onderzoek leerplannen WO Ruimte basisonderwijs	48
5.1.4.3	Leerplannen Nederlands basisonderwijs	49
5.1.4.4	Algemeen besluit onderzoek leerplannen Nederlands basisonderwijs	53
5.1.5	Leerplannen secundair onderwijs onder de loep	54
5.1.5.1	Leerplannen Aardrijkskunde secundair onderwijs	54
5.1.5.2	Algemeen besluit onderzoek leerplannen Aardrijkskunde secundair onderwijs	57
5.1.5.3	Leerplannen Nederlands secundair onderwijs	58
5.1.5.4	Algemeen besluit onderzoek leerplannen Nederlands secundair onderwijs	59
5.1.6	De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies	61
5.1.6.1	Inleiding en onderzoeksopzet	61

5.1.6.2	Ontwikkelingsdoelen en eindtermen via filters	62
5.1.6.3	Onderzoeksresultaten lager onderwijs	64
5.1.6.4	Adviezen en besluiten	68
5.2	Tweede luik	69
5.2.1	Vragen aan de proeftuiners	69
5.2.1.1	Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek	69
5.2.1.2	Dicht de kloof	74
5.2.1.3	Besluit interviews	76
5.2.2	Enquêtes	77
5.2.2.1	Leerkrachten basisonderwijs	78
5.2.2.2	Leerkrachten secundair onderwijs	80
5.2.2.3	Besluit enquête leerkrachten	81
5.2.2.4	Leerlingen eerste jaar eerste graad secundair onderwijs	82
5.2.2.5	Besluit enquête leerlingen eerste jaar eerste graad secundair onderwijs	83
6	Dicht de kloof, een brug te ver?	85
6.1	Communicatie over de niveaus en de netten heen	85
6.2	Afstemmen van de leerstof op elkaar en op de eindtermen	88
6.3	Algemene bouwstenen van de brug naar de overkant	88
7	Synthese	91
8	Verklarende woordenlijst	93
9	Bijlagen	97
9.1	Bijlage 1	98
9.1.1	Voorbeeld 1	98
9.1.2	Voorbeeld 2	99
9.1.3	Voorbeeld 3	103
9.1.4	Voorbeeld 4	106

9.1.5	Voorbeeld 5	108
9.2	Bijlage 2	109
9.3	Bijlage 3	113
9.4	Bijlage 4	115
9.5	Bijlage 5	118
9.5.1	Enquête leerlingen	118
9.5.2	Enquête leerkrachten	122
9.5.2.1	Leerkrachten basisonderwijs	122
9.5.2.2	Leerkrachten secundair onderwijs	125
10	Bibliografie	129
10.1	Literatuur	129
10.2	Artikels	131
10.3	Internet	132
10.4	Interviews	136
10.5	E-mails	137

3 Inleiding

Na drie jaar lerarenopleiding secundair onderwijs nadert het einde van mijn hogeschoolcarrière en daar is natuurlijk een afstudeerproject aan verbonden. Ondanks de uitgebreide lijst aan onderwerpen, zat ik zelf op eentje te broeden.

De eerste oriëntatienota van onze huidige Vlaamse onderwijsminister Pascal Smet¹, die we voor het vak Opvoedkunde s4 in ons tweede academiejaar (2010 – 2011) moesten lezen, vormde hiertoe de aanleiding.

‘Waarom hervormen we het secundair onderwijs?’ was voor mij de inspiratiebron voor mijn zelfgekozen onderwerp. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de uitgebreide analyse van de sterktes en werkpunten van het secundair onderwijs door de commissie Monard zoals beschreven in haar visienota.

Ons huidige secundair onderwijs heeft heel wat sterke punten die we bij een hervorming moeten koesteren. Toch kent datzelfde onderwijssysteem ook een aantal belangrijke werkpunten. De hervormingen moeten die zwakke punten wegwerken of op z’n minst verzachten.

Verder in datzelfde hoofdstuk werden een aantal van die belangrijke uitdagingen uitgelicht waaronder de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Hierin wordt beschreven dat heel wat kinderen deze overstap maken zonder noemenswaardige problemen. Toch zijn er ook anderen waarvoor dit echter een struikelblok vormt. Deze leerlingen ervaren een jammerlijke breuk tussen beide onderwijsniveaus. Hierin wordt aangegeven dat zowel op vlak van leerinhouden, didactisch vlak als zorgvlak er een effectief en groot verschil is tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs.

Een vlotte overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs vormt dan ook één van de algemene uitgangspunten van de hervormingen van het secundair onderwijs.

Na de hele oriëntatienota te hebben doorgenomen bleef ik toch nog op mijn honger zitten. Ik was nieuwsgierig naar die zogenaamde breuk tussen het basis- en het secundair onderwijs. Ik had me hier heel wat vragen bij gesteld en hoopte hierop doorheen het lezen een antwoord te krijgen. Dat antwoord is de tekst me echter tot nu nog schuldig gebleven... En sta me toe te zeggen dat dát nu net de doorslag gaf wat betreft de keuze van mijn onderwerp voor mijn afstudeerproject.

Gekomen aan pagina 65 van die nota heeft mijn **onderwerp** zich ontsproten:

Continuïteit of kloof tussen het basisonderwijs en secundair onderwijs?

–

Een sprong in het ongekende...

¹ SMET, P., Mensen doen schitteren – eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs, internet, 2010-09-14, (<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20100913-hervorming-so.pdf>).

De hoofdtitel spreekt voor zich: een vraag waaruit later mijn probleemstelling en nadien mijn onderzoeksvragen zullen resulteren.

Achter de ondertitel schuilt dan weer net dat tikkeltje meer filosofie. Enerzijds richt ik met deze ondertitel het oog op de leerlingen die deze overgang hebben meegemaakt of binnenkort zullen moeten meemaken. Voor velen onder hen betekent dit, jammer genoeg, een heuse sprong in het ongekende.

Anderzijds beoog ik hier ook mezelf mee. Ook voor mij was die overgang een sprong in het ongekende evenals het maken van dit afstudeerproject. Ook voor mij was dit alles nieuw, maar mijn inzet en doorzettingsvermogen hebben me overeind gehouden en me de eindmeet doen bereiken. Ik hoop van onze Vlaamse leerlingen hetzelfde te kunnen zeggen...

Over mijn onderwerp is al veel geschreven en nog meer gesproken. Tijd dus om dit eens onder de loop te nemen...

Zoals ik hierboven reeds schreef, bleef ik na het lezen van die oriëntatienota met heel wat vragen zitten. Uit die vragen, nieuwsgierigheid en interesse vloeide uiteindelijk mijn centrale **probleemstelling** voort.

<p style="text-align: center;">Is er sprake van een kloof of continuïteit tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?</p>
--

Hierop hoop ik met mijn afstudeerproject een antwoord te vinden.

Hiervoor wil ik eerst de wereld van de literatuur induiken en de reeds bestaande literatuur hieromtrent uitpluizen. Bij die literatuurstudie wil ik vooreerst een sluitend antwoord formuleren op mijn probleemstelling. Hierna zal ik, afhankelijk van dat antwoord op mijn probleemstelling, onderzoeksvragen formuleren en, aan de hand daarvan, een eigen onderzoek opstarten.

Verder rest er mij nog slechts één ding te zeggen: ik nodig u hierbij graag uit om mijn afstudeerproject verder te lezen.

Veel leesplezier!

4 Literatuurstudie

Alvorens te starten met mijn eigen onderzoek wilde ik weten wat er al was verschenen omtrent deze thematiek². Er bleken al heel wat boeken, artikels ... gepubliceerd te zijn. Kortom, een schat aan informatie. Met al mijn moed en honger naar kennis en feiten hieromtrent doorzocht ik internet en bibliotheken, op zoek naar geschikte literatuur voor mijn afstudeerproject.

Deze bestaande literatuur heb ik, met pen en markeerstift in de aanslag, gelezen (en deels goedgekeurd). Hieronder wil ik graag mijn bevindingen omtrent mijn literatuurstudie kwijt.

Om de rode draad doorheen deze literatuur duidelijk zichtbaar te houden stelde ik voor mijn literatuurstudie volgende vragen centraal:

- Is er sprake van een kloof of continuïteit tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
- Wat leert deze literatuur mij over die kloof of continuïteit tussen het basis- en het secundair onderwijs? Wat acht ik uit die literatuur relevant voor mijn eigen onderzoek?

In dit hoofdstuk ga ik dan ook graag dieper in op deze vragen en meer bepaald op de antwoorden die de literatuur mij boden.

4.1 De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning³

Doorheen mijn zoektocht naar reeds bestaande literatuur omtrent mijn onderwerp stuitte ik al gauw op een probleemverkenning⁴ uitgegeven door de Vlor⁵.

Ik besloot met dit boek mijn collectie uit te breiden en nam het dan ook grondig door.

Vlor staat voor Vlaamse OnderwijsRaad en organiseerde deze probleemverkenning in het schooljaar 2006 – 2007.

De BaSO-problematiek⁶ blijkt niet alleen voor heel wat vakken, maar ook voor zorg, leerlingvolgsysteem en andere van belang te zijn. Dikwijls hebben scholen al een bepaalde strategie ontwikkeld om deze problematiek tegemoet te treden. De bekommernis van de scholen omtrent dit thema vormde voor de Vlor een stimulans om hierover een probleemverkenning te organiseren. 'De overgang van basis- naar secundair onderwijs; een verkenning' is hiervan het resultaat. Deze publicatie verscheen

² In vele artikels werd dit thema, de overgang van basis- naar secundair onderwijs, afgekort als BaSO. Dit lijkt me een zeer geschikte afkorting die ik dan ook graag in mijn afstudeerproject wil gebruiken.

³ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 5, 31 – 44, 188.

⁴ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

⁵ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

⁶ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

in mei 2008 en verhaalt niet het standpunt van de Vlor wat betreft deze thematiek, maar biedt wel een aantal perspectieven om het debat te openen.

Een aantal van deze perspectieven, die ik relevant acht voor mijn verder onderzoek, zal ik hieronder toelichten.

4.1.1 Gegevens uit onderzoek⁷

In het tweede hoofdstuk van het eerste deel van deze probleemverkenning kwamen volgende onderzoeksvragen aan bod: "*Komen kinderen goed terecht? Welke factoren zijn belangrijk bij de studiekeuze in het eerste leerjaar secundair onderwijs?*"⁸

4.1.2 Achtergrond bij dat onderzoek

Het valt niet te ontkennen dat de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs een belangrijke stap is in de schoolloopbaan van kinderen. Binnen ons huidig Vlaams onderwijssysteem worden leerlingen bij aanvang in het secundair onderwijs reeds opgesplitst in twee groepen. Een groep leerlingen komt terecht in de A-stroom, wat vanaf het derde middelbaar uitmondt in ASO⁹ en TSO¹⁰, een andere groep komt terecht in de B-stroom, wat vanaf het derde middelbaar uitmondt in BSO¹¹. Hier wil ik wel even aangeven dat er ideeën zijn om van dit onderwijssysteem af te stappen (cf. eerste oriëntatienota van Pascal Smet¹²).

De groep leerlingen die in de A-stroom terecht komen moeten in bijna alle scholen een optiepakket van een beperkt aantal lestijden kiezen. De belangrijkste en dus meest voorkomende groepen zijn optiepakketten met klassieke talen, optiepakketten met extra lestijden algemene of theoretische vakken of optiepakketten met technologie en/of expressievakken. Zelfs deze opties zijn bepalend voor de verdere schoolloopbaan van de betreffende leerlingen.

Bovenstaande vaststellingen hebben er toe geleid dat ze wilden nagaan welke kenmerken van belang zijn bij de doorstroming van het basisonderwijs naar zowel A-stroom en B-stroom als naar de verschillende optiepakketten in de A-stroom. Het interessante aan het onderzoek, zeker vanuit mijn standpunt, is dat ze niet enkel aandacht hebben besteed aan leerlingenkenmerken en gezinskenmerken, maar ook aan mogelijke verschillen tussen basisscholen die samenhangen met de latere keuzes en het al dan niet beleven van een succeservaring (succes in de gevolgde studierichting). Vooral dat laatste onderzoeksgegeven (verschillen tussen basisscholen) kan een (belangrijke) bijdrage leveren aan mijn verder onderzoek.

Tevens werd voor dit onderzoek het gegevensbestand aan het LOSO-project¹³ ontleend.

⁷ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 31 – 43.

⁸ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 31.

⁹ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

¹⁰ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

¹¹ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

¹² SMET, P., *Mensen doen schitteren – eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*, internet, 2010-09-14, (<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20100913-hervorming-so.pdf>).

¹³ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

4.1.3 Positie na twee jaar secundair onderwijs

Uit de vele gegevens van het onderzoek blijkt dat er geen verschil meer te vinden was tussen de basisscholen, wanneer de mate waarin de oud-leerlingen van de verschillende basisscholen de eerste twee leerjaren van het secundair onderwijs met succes volbracht hadden met elkaar werd vergeleken.

Hieruit kan dus vastgesteld worden dat secundaire scholen in grote mate blijken te compenseren voor verschillen tussen basisscholen met betrekking tot de instroom van hun oud-leerlingen in bepaalde 'richtingen' bij aanvang van het secundair onderwijs. Er zijn dus op termijn geen aanwijzingen te vinden dat basisscholen nog een direct effect hebben op de schoolloopbaan van hun oud-leerlingen.

4.1.4 Besluit¹⁴

De verschillen tussen basisscholen met betrekking tot het al dan niet instromen van hun oud-leerlingen in een theoretisch gerichte basisoptie in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs zijn groot.

Leerlingen die afkomstig zijn uit een basisschool waar het advies van de leerkracht gemiddeld hoger ligt, maken meer kans om naar een theoretisch gerichte basisoptie door te stromen. Dit wijst er tevens op dat leerlingen het advies van hun leerkracht volgen, wat zeker een belangrijk gegeven is in mijn onderzoek.

Leerlingen die afkomstig zijn uit een basisschool waar het leerplan van het katholiek onderwijs gehanteerd wordt, stromen ook makkelijker door naar zo'n theoretisch gerichte basisoptie.

Een belangrijke opmerking bij het voorgaande is echter dat men op middellange termijn (na twee jaar secundair onderwijs) geen relevant effect van de basisschool meer kan waarnemen op het succes in het secundair onderwijs. De effecten die er waren bij aanvang van het secundair onderwijs worden dus op middellange termijn teniet gedaan.

4.2 Tussentijds besluit omtrent probleemstelling

Naast deze probleemverkenning van de Vlor heb ik heel wat artikels gelezen omtrent deze BaSO-problematiek. Uit dit uitgebreide aanbod aan literatuur heb ik voor mezelf reeds een antwoord kunnen formuleren op mijn centrale probleemstelling en tevens eerste onderzoeksvraag horende bij mijn literatuurstudie. Ik denk dat ik uit de vele artikels en dergelijke wel kan en mag besluiten dat er jammer genoeg geen sprake is van continuïteit tussen beide onderwijsniveaus.

Een kloof tussen basis- en secundair onderwijs valt haast niet meer te ontkennen...

Dit is een jammerlijk besluit dat ik al snel in deze fase van mijn afstudeerproject kon trekken. Een besluit waar ik reeds op voorhand voor had gevreesd.

Toch kwamen in vele artikels concrete voorbeelden aan bod van scholen(groepen/gemeenschappen/...) die elk hun eigen methodiek hebben gevonden om

¹⁴ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 43 – 44.

deze problematiek zo goed als mogelijk te bannen. Hieronder wil ik graag die voorbeelden aanhalen die me raakten en die een essentiële rol kunnen spelen in mijn eigen onderzoek.

4.3 Over de overgang van lager naar secundair onderwijs – Lang zullen ze leren!¹⁵

In de gemeenten Beveren, Kruibeke en Zwijndrecht werd men ook geconfronteerd met de klik tussen de twee schakels. Dit kwam naar voren in een artikel van Walter van Dam, directeur van de Sint-Maarten Middenschool in Beveren. Dit artikel verscheen in 2006 in *De katholieke schoolgids* onder de titel 'Over de overgang van lager naar secundair onderwijs; Lang zullen ze leren!'. In dit artikel kwamen een aantal interessante insteken naar voren die bruikbaar zijn in mijn eigen onderzoek. Omwille van deze bruikbaarheid spreek ik de interessante elementen uit het artikel in de volgende paragrafen.

In bovengenoemde onderwijsregio kwam volgende vraag nadrukkelijk naar voren: hoe kunnen we het best omgaan met deze klik?

Vanuit deze vraag is deze onderwijsregio in 2003 begonnen met het vormen van gestructureerd overleg en samenwerking tussen CLB, basis- en secundaire scholen en pedagogische begeleiders.

In diezelfde periode gingen in deze regio twee onderwijsnetten¹⁶, het vrij en gemeentelijk onderwijs, elkaar de hand toesteken. Dit had een platform als resultaat waarbij alle betrokken partijen elkaar snel konden vinden.

Dat er sprake is van een klik tussen beide schakels voelden ze in die onderwijsregio duidelijk aan. Het waren vooral de taalleraars, van beide netten, uit de secundaire scholen die hiermee kwamen aandraven. Zij uitten hun bezorgdheid omtrent taalbeschouwing en stelden vast dat zinsontleding en spelling voor vele leerlingen een struikelblok vormden. Dit gegeven gaf de samenwerking een duwtje in de rug met als gevolg een infoavond waarbij de taalleerkrachten van de eerste graad secundair onderwijs en de onderwijzers van de derde graad basisonderwijs samen kwamen. Het opzet was om, vertrekkende vanuit de leerplandoelen en concrete praktische voorbeelden rond taalbeschouwing, met elkaar in gesprek en/of discussie te gaan. Hierdoor kwam men tot het besluit om een aantal hospiteerbezoeken te plannen. Concreet betekende dit dat de taalleerkrachten van de eerste graad secundair onderwijs een aantal taallessen in de derde graad van het basisonderwijs zouden observeren. Deze hospiteerbezoeken brachten een waardevol inzicht en helderheid wat betreft het hedendaags taalonderwijs in de lagere school met zich mee!

De taalleraars van het secundair onderwijs keken na deze hospiteerbeurten met een nieuwe bril naar leerlingen die 'anders taalvaardig' in het eerste jaar secundair onderwijs terecht kwamen. De leerkrachten ontdekten andere toegangswegen om ook met hen aan taalvorming te doen.

¹⁵ VAN DAM, W., 'Over de overgang van lager naar secundair onderwijs – Lang zullen ze leren!', *De katholieke schoolgids*, jg. 60 (2006), augustus, nr. 4, p. 121 – 124.

¹⁶ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

Ook de leerkrachten van het basisonderwijs keken met een nieuwe bril naar de opgave omtrent taalonderwijs waarvoor hun collega's van het secundair staan.

De hospiteerbeurten in deze onderwijsregio bleken hun nut bewezen te hebben. Daarom organiseerde men nog zulke bezoeken, maar ditmaal ruimer gezien dan het taalonderwijs. Dit kwam er na de vaststelling dat leerlingen na het zesde leerjaar vaak over bepaalde leervaardigheden bleken te beschikken waar men in het secundair onderwijs niet verder op inging. Sterker nog, vaak werden deze leervaardigheden afgeleerd. Dit werd door de secundaire leerkrachten in het algemeen vastgesteld. Hierbij kwam ook naar voren dat in het secundair onderwijs meer aandacht aan zelfsturend leren en binnenklasdifferentiatie moet worden besteed, iets waar men in het basisonderwijs reeds aan werkt onder de vorm van begeleid zelfstandig werk en hoeken- en contractwerk.

Deze hospiteerbezoeken brachten dan ook een denkproces omtrent de didactische lijn tussen de twee schakels op gang. Uit dit denkproces bleek dat de didactiek in het secundair onderwijs zich zou moeten richten op het omgaan met diversiteit, maar dit zonder in de val te trappen van een 'hoger-lager' en/of 'sterk-zwak'-denken. Dit principe kent men echter al zo lang in het basisonderwijs.

In de basisscholen hanteert men de visie op brede leerlingenzorg. Termen als taakleerkracht, zorgcoördinator, leerlingvolgsysteem ... zijn er dan ook dagelijkse kost. Vanuit de basisscholen groeide echter de bezorgdheid of al die energie niet verloren gaat in het middelbaar. Het verraste deze leerkrachten dan ook wanneer ze merkten dat deze visie op brede leerlingenzorg in een aantal secundaire scholen reeds in opmars was. Naar aanleiding van deze bezorgdheid omtrent de continuïteit in zorg ontstonden twee initiatieven die de aansluiting ervan tussen basis en secundair zouden moeten bevorderen.

Het voornaamste initiatief was een zorgfiche. Deze eerstgenoemde zorgfiche werd door een werkgroep ontworpen en kan volgende elementen bevatten: schoolresultaten, informatie met betrekking tot eventuele zorgbegeleiding, leerhouding en leervaardigheden, belangstelling van de leerling, welbevinden en bijzondere aandachtspunten gaande van leerstoornissen tot medische zorgen. Deze fiche kan tevens, mits toestemming van de ouders, doorgegeven worden aan de secundaire school. In 2004 werd met deze fiche in de onderwijsregio Beveren – Kruibeke – Zwijndrecht gestart.

De systematische samenwerking tussen beide onderwijsnetten in deze onderwijsregio werd echter nog verder uitgebouwd. Kunnen leerlingen die van de lagere school komen een kaart of een plan lezen? Dit was één van de vragen die het uitgangspunt vormden voor een infoavond omtrent de doelen en leerlijnen van het vak Wereldoriëntatie in het basisonderwijs. Tijdens deze infoavond werden vragen van leerkrachten van de derde graad basisonderwijs en van leerkrachten van de eerste graad secundair onderwijs beantwoord door begeleiders van beide netten die zowel bij de uitwerking als de implementatie van de leerplannen voor dit vak nauw betrokken waren.

De gemeenschappelijke punten tussen beide onderwijsnetten werden aangehaald, maar jammer genoeg kwamen ook de netgebonden spanningen tussen beide leerplannen opduiken.

4.4 Naar een continuering van een zorgbrede werking tussen basis- en secundair onderwijs¹⁷

Ook in andere onderwijsregio's zit men niet stil en streeft men naar een continuering van een zorgbrede werking tussen basis- en secundair onderwijs.

Zoals in het vorige artikel reeds werd aangehaald is de zorg op onze basisscholen erg groot, maar toch blijft de vraag hoe we deze zorginitiatieven efficiënt kunnen doortrekken in het secundair onderwijs. Een overgangsfiche, zorgfiche of BaSO-fiche¹⁸ vormt één van de mogelijkheden.

In het artikel beschrijft Danny De Smet, directeur van het basisonderwijs in Sint-Amandsberg, de overgangsfiche die door het CLB van Wetteren in samenwerking met de afgevaardigden van de omliggende scholengemeenschappen, zowel basis- als secundair, is ontworpen.¹⁹

Maar hoe kwam deze fiche nu tot stand? Zoals reeds eerder vermeld gaat het om een initiatief van het CLB in Wetteren om na te denken over BaSO. Een aantal bijeenkomsten werden georganiseerd waaruit twee werkgroepen zijn voortgekomen. De eerste groep zal zich verdiepen in het doorgeven van relevante leerlingengegevens van het basis- naar het secundair onderwijs. Het toespitsen op een betere afstemming van de leerstof en aanpak tussen beide niveaus is weggelegd voor de tweede groep.

Ondertussen hebben ze in Wetteren reeds het volgende bereikt: er is een overgangsfiche ontworpen en deze werd voorgesteld aan alle basisscholen van de onderwijsregio en er werd een overleg georganiseerd met alle leerkrachten van het 6^{de} leerjaar en bepaalde vakleerkrachten van het secundair onderwijs wat betreft de leerstof en aanpak ervan. Tevens werd aangehaald dat een bijna onopvallende overgang tussen beide niveaus niet enkel bereikt kan worden door het invullen van een overgangsfiche, maar dat er heel wat andere factoren een rol spelen die op regelmatige overlegmomenten besproken moeten worden.

Bij het opstellen van de overgangsfiche ging men uit van volgende punten:

1. Een fiche voor elke leerling: doordat iedereen een fiche krijgt, wordt het kind niet bestempeld als zorgkind. De stap om deze fiche bij inschrijving in het secundair onderwijs te tonen wordt hierdoor ook kleiner. Tevens speelt het motto 'accent op talent' hierbij een rol.

¹⁷ DE SMET, D., 'Naar een continuering van een zorgbrede werking tussen basis- en secundair onderwijs', *De katholieke schoolgids*, jg. 60 (2006), augustus, nr. 4, p. 125 – 129.

¹⁸ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

¹⁹ Zowel in Wetteren als in de onderwijsregio Beveren – Kruibeke – Zwijndrecht heeft men zo'n overgangsfiche ontworpen. Beide hebben een eigen invulling gegeven aan deze fiche.

In beide gevallen gaat het slechts om een model waaraan nog heel wat gesleuteld kan worden. In het artikel wordt tevens aangehaald dat in heel wat regio's reeds zulke fiches hun intreden hebben gedaan die eveneens functioneel en waardevol zijn.

Ik richt me hier vooral op de fiche ontworpen in Wetteren omdat deze uitvoerig beschreven werd in het artikel.

2. Overleg is noodzakelijk: de fiche dient ingevuld te worden door de leerkracht van het 6^{de} leerjaar. Hierbij is echter overleg op verschillende niveaus noodzakelijk. Na de middentoetsen, eind januari, wordt een MDO georganiseerd waarbij deze fiche als leidraad gebruikt kan worden. Een eerste versie van deze fiche wordt dan met de leerling in kwestie besproken. Ook op het oudercontact wordt deze fiche bovengehaald en besproken met de ouders. De fiche kan dan uiteindelijk door de ouders aan de middelbare school worden afgegeven eventueel in combinatie met een gesprek.
3. Planlast: omdat dit vaak een tegenargument vormt, werd hier voldoende aandacht aan besteed. De fiche moest dan ook aan bepaalde voorwaarden voldoen en dient best digitaal ingevuld te worden.
4. Is het rapport dan niet voldoende? Doordat er heel wat soorten rapporten bestaan, vond de werkgroep het nodig om een gelijkvormige fiche op te stellen waarop essentiële gegevens worden ingevuld die van belang zijn voor de individuele leerling.
5. Informeren van ouders: het is natuurlijk de bedoeling dat de ouders hieromtrent goed ingelicht worden. Op het oudercontact zullen de ouders ook betrokken worden bij het invullen van de fiche. Aan het einde van het schooljaar wordt de fiche aan leerling en ouders doorgegeven samen met een begeleidend schrijven.

Maar hoe ziet deze fiche ontworpen en gebruikt in Wetteren eruit? Even een korte toelichting bij de praktische uitwerking ervan.

Op de fiche zijn vijf rubrieken terug te vinden:

1. Algemene ontwikkeling
2. Vaardigheden en houdingen
3. Leergebied
4. Hulp en begeleiding
5. Keuze S.O.

Bij de eerste drie rubrieken staat telkens een tabel. Hierbij dient de leerkracht enkel de afkorting S (= Sterke kant; hier blinkt de leerling echt in uit), O (= Ok; gewoon, normaal) of A (= Aandachtspunt; hieraan moet nog aandacht geschonken worden) te noteren. Daarnaast kan de leerkracht bij elk onderdeel een woordje uitleg schrijven indien hij/zij dit nodig acht.

Bij de derde rubriek voegt men er nog een extra kolom aan toe. Hier dient de leerkracht de geleverde prestaties te vergelijken met de capaciteiten van de betrokkene en hierbij dan overeenkomstig de afkorting B (= Beter; door bijvoorbeeld een extra grote inzet kan een leerling beter presteren), O (= Overeenkomstig) of L (= Lager; de leerling kan in principe beter!) te noteren.

Belangrijk is dat er nergens procenten worden genoteerd.

Bij de vierde en vijfde rubriek kan men de STICORDI-maatregelen²⁰ in het achterhoofd houden.

Het uiteindelijke doel is om de drempel tussen basis- en secundair onderwijs zo laag mogelijk te maken waarbij deze fiche zeker een mooi begin vormt.

4.5 Werken in de eerste graad van een zesjarige school²¹

Ook elders in Vlaanderen zijn initiatieven op gang gekomen om de samenwerking met het basisonderwijs verder uit te werken. Zo ook in Gent...

In het Sint-Bavohumaniora, een katholieke ASO-school in het centrum van Gent met een groot internaat, vormt deze samenwerking zelfs één van de prioriteiten. In het artikel werd door middel van een gesprek met de directeur van de eerste graad, Gerda De Gryze, dieper ingegaan op deze samenwerking.

De samenwerking tussen deze secundaire school en hun eigen basisschool gebeurt optimaal. Twee maal per jaar gaan beide scholen samenzitten, namelijk eind september, begin oktober en in januari. Aan het begin van het schooljaar worden de leerlingen overlopen en de aanpassingen en evolutie besproken. In januari wordt concreet cijfermateriaal vergeleken.

De samenwerking met de andere basisscholen gebeurt met behulp van de BaSO-fiche, ontwikkeld in de BaSO-cel²² in Gent. Zo'n fiche maakt het mogelijk om kort op de bal te spelen. Er kan, indien nodig, onmiddellijk een begeleidingsplan voor de betrokken leerlingen opgesteld worden. In bijlage 1 zijn een aantal reële voorbeelden van zulke BaSO-fiches opgenomen.

Deze BaSO-cel wil tevens een intensere samenwerking tussen de verschillende scholen tot stand brengen. Zo worden er in de toekomst hospiteerbeurten in de basisschool gepland. Zo kan er nog beter verder gebouwd worden op de methodieken van het basisonderwijs.

4.6 Integratie basisonderwijs - secundair onderwijs in de Lierse situatie – een voorbeeld uit de praktijk²³

Ook korter bij, in Lier bijvoorbeeld, wilde men de toenadering en samenwerking tussen de Lierse basis- en secundaire scholen vergroten. Over deze integratie kwam ik meer te weten dankzij het artikel waarbij Marc Cotemans, coördinerend directeur scholengemeenschap basisschool De Drie Neten, fungeerde als woordvoerder. Vroeger vormde voor de leerlingen de overgang van basis naar secundair een stap in het onbekende. Dit doordat er slechts in elke basisschool infoavonden werden georganiseerd door het CLB waarin ouders en leerlingen een inzicht werd gegeven in de structuur en

²⁰ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

²¹ BELLAERT, H., 'Werken in de eerste graad van een zesjarige school', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 25 – 26.

²² Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

²³ COTEMANS, M., 'Integratie basisonderwijs - secundair onderwijs in de Lierse situatie – Een voorbeeld uit de praktijk', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 27 – 30.

het aanbod in de Lierse middensholen. Deze was niet efficiënt alsook was de informatie niet gericht op de leerling in kwestie.

Een eerste stap in de goede richting was de toenadering tussen de Lierse basisscholen. Hierdoor werden ze bijna allemaal in één schoolbestuur ondergebracht. Dit had als gevolg dat de infoavond door het CLB op één moment en op één plaats plaatsvond en dit voor alle ouders en voor alle scholen.

De afwezigheid van de Lierse middensholen tijdens deze infosessie werd gezien als een grote ontbrekende schakel. Dit maakte dat de infoavond aangevuld werd met een beurs waarin alle secundaire scholen uit het Lierse zich voorstelden, een soort gezamenlijke opendeurdag. Hierdoor kregen de ouders het gevoel van 'hier loopt iets door'.

Zo'n gezamenlijk infomoment met bijhorende onderwijsbeurs vergde natuurlijk het nodige overleg tussen deze twee onderwijsniveaus. Hierdoor werd de samenwerkingsdeur op een kier gezet.

Deze deur werd verder opgeduwd omdat iedereen de nood ervoer aan meer en uitgebreider contact.

Om die reden werd een werkgroep opgericht door de directeurs van de basisscholen en door leerlingenbegeleiders van de eerste graad secundair. Deze werkgroep zou instaan voor het ontwikkelen van verdere initiatieven.

Achteraf bleek dat de impact van deze werkgroep op het langzamerhand slopen van de muren tussen basisscholen en secundaire scholen indrukwekkend was.

Deze werkgroep hield in mei 2005 een eerste rondetafelgesprek waarin mogelijke initiatieven en de prioriteiten hierin werden opgelijst. Tijdens dit rondetafelgesprek werd de basis voor een verdere werking gelegd die gebaseerd is rond twee clusters namelijk vragen rond leerplandoorstroming en vragen rond doorstroming van leerlingeninfo.

Beide elementen worden in het artikel uitgebreid beschreven. Hieronder beschreef ik die elementen die ik relevant acht voor mijn eigen onderzoek.

4.6.1 Leerplandoorstroming

Heel wat vragen kwamen hierbij aan de orde: Wat is er aan elementaire kennis vereist op gebied van Nederlands? Sluiten de leerplannen van secundair wel aan op de eindtermen basisonderwijs? ...

Hierbij werd niet enkel aandacht geschonken aan de leerinhouden, maar ook aan het aanbrengen hiervan. Met andere woorden de verschillen in werkvormen werden hierbij ook in kaart gebracht. Hieruit bleek dat het basisonderwijs veel verder staat wat de inburgering van differentiatie en werkmethodes betreft dan het secundair onderwijs.

4.6.2 Informatiedoorstroming

In de werkgroep kwam men tot de vaststelling dat men in de basisscholen, dankzij het leerlingvolgsysteem, beschikt over een uitgebreid archief van elke leerling. Deze bron aan informatie, die in het secundair zou kunnen leiden tot een beter begrip van de leerling in kwestie, een verdere aanpak of een gefundeerde begeleiding, verdwijnt echter na het beëindigen van de basisschool in het archief of, erger, de papierversnipperaars. Dit vormt een jammerlijk en pijnlijk punt.

Hier komt bij dat de doorstroming van deze leerlingeninformatie van het kleuter naar het lager onderwijs geen enkel probleem vormt, maar bij de overgang van basis naar secundair wordt deze doorstroming afgeremd door wettelijke bezwaren en privacy-perikelen.

De werkgroep heeft op basis van deze vaststelling besloten om een aantal initiatieven uit te werken om aan de bovengenoemde problematiek tegemoet te komen.

Een eerste initiatief was het opstellen van een overgangsfiche, ook wel zorgfiche genoemd. Deze fiche is in de Lierse scholen niet bedoeld voor alle schoolverlaters, maar wel voor de zorgleerlingen, de risicoleerlingen.

Dit document, deze fiche moest de basis vormen van een persoonlijk, het uiteindelijke doel van deze overgangsbegeleiding, contact tussen de leerkracht van het basisonderwijs en de klastitularis van het eerste jaar secundair onderwijs.

In 2005 werd voor het domein Nederlands, alsook voor wiskunde en Frans, een werkgroep opgericht. In deze werkgroepen zouden de leerplannen voor dit domein van het basis en secundair onderwijs met elkaar vergeleken worden.

Uit deze nauwkeurige bestudering van concrete gegevens kon men concluderen dat de kloof tussen basis en secundair niet zo breed was als men oorspronkelijk vermoedde.

Het hoogtepunt in deze lijst aan initiatieven vormde de 'zorgbeurs'. Hierbij kregen de leerkrachten uit beide niveaus in september een lijst. Zo wisten de leerkrachten van het zesde leerjaar in welke middelbare school elke leerling van het voorbije jaar is ingeschreven. De leerkrachten van het secundair onderwijs wisten zo ook uit welke basisschool de nieuwelingen kwamen. Hierdoor zochten deze laatst vermelden contact op met de betreffende leerkrachten van het zesde leerjaar. Een eerste contact tussen beide kwam hierbij dus tot stand. Voor velen betekende dit de basis voor verder overleg in de loop van het schooljaar.

Deze zorgbeurs heeft een ontegensprekelijke drempelverlagende invloed gehad in de communicatie tussen beide onderwijsniveaus.

Dit was de uitgesproken kans om zorgaspecten op een correcte en concrete manier met elkaar te bespreken. Tevens kunnen hierbij ook 'andere' talenten aan bod komen.

4.7 BaSO-fiches en samenwerking basis en secundair – ervaringen scholengemeenschap Malle - Zandhoven²⁴

Een ander voorbeeld waarbij samenwerking tussen basis- en secundaire scholen tot stand kwam is te lezen in het artikel.

De samenwerking werd in januari 2002 op initiatief van de raad van directeurs van de scholengemeenschap Malle – Zandhoven opgestart. Eerst werden enkele verkennende vergaderingen georganiseerd. Hieruit werd beslist om een werking rond BaSO op te starten waarbij alle sectoren uit de CLB-regio Zoersel actief zouden betrokken worden. Om praktische redenen werd een kerngroep samengesteld die zich zou bezighouden met het concreet uitwerken van initiatieven.

Reeds van in het begin was er een duidelijk bewustzijn dat bij de betreffende BaSo-problematiek niet alleen informatieoverdracht van belang is, maar dat er ook bepaalde leerstofinhoudelijke componenten in vervat zijn.

Aan het einde van het schooljaar 2001 – 2002 zijn ze in deze regio gestart met concrete acties en realisaties. Hieronder bespreek ik degene die het meest relevant zijn in functie van mijn eigen onderzoek.

Momenteel wordt in alle scholen van dit CLB-werkingsgebied, netoverschrijdend, het adviesdocument gebruikt. Dit is een beetje te vergelijken met een BaSO-fiche wat bij de bespreking van de vorige artikels reeds aan bod kwam. Een belangrijk ondersteunend werkmiddel bij dit document is de talententabel. Dit komt tot stand door de raad van directeurs. In deze tabel zijn relevante talenten opgenomen die van richting tot richting verschillend ingeschaald zijn in een zevenpuntenschaal. Volgende talenten komen hierbij aan bod: Nederlands, vreemde talen, wetenschappen, wiskunde, geheugen, handvaardigheden, inzicht en leertempo. De verschillende studierichtingen werden onderverdeeld in studieprofielen namelijk praktijkgericht, toepassingsgericht, abstract en toepassingsgericht en abstract.

In het artikel wordt wel benadrukt dat in andere scholengemeenschappen andere inschalingen zullen ontstaan omwille van het feit dat dit document eigen is aan de scholengemeenschap in het bovengenoemde CLB-werkingsgebied.

Opdat de functie en het nut van dit adviesdocument niet verloren zou gaan werden binnen deze scholengemeenschap afspraken gemaakt rond een gemeenschappelijk inschrijvingsbeleid. Dit komt er op neer dat er in alle betrokken scholen een uniforme inschrijvingsprocedure geldt dat rechtstreeks betrekking heeft op en aansluit bij het adviesdocument.

Uit deze acties en realisaties werd algemeen geconcludeerd dat de werking met dit adviesdocument de wederzijdse kennis en respect tussen beide onderwijsniveaus heeft versterkt.

Wel werd er aangehaald dat dit adviesdocument, deze fiche een duidelijk oriënterend

²⁴ VERRYCKEN, D., 'BaSO-fiches en samenwerking basis en secundair, ervaringen scholengemeenschap Malle - Zandhoven', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 39 – 48.

karakter heeft en niet puur geïnspireerd is vanuit het concept 'zorg'. Tevens werd in deze fiche in mindere mate rekening gehouden met de leerlingen zelf. Zo is er weinig tot geen ruimte voorzien om hun eigen mening neer te schrijven.

In deze onderwijsregio hebben ze er bewust voor gekozen om zo'n document voor elke leerling aan te maken. Dit om de stigmatisering tegen te gaan.

Ook hebben ze duidelijk geopteerd voor een voorgestructureerd document.

Voor de toekomst voorziet deze scholengemeenschap bezoeken tussen de basisscholen en de secundaire scholen.

Het artikel is afgesloten met een advies aan scholen of regio's die ook denken te starten met zo'n werking: "*kopieer nooit zomaar één of andere fiche en introduceer deze!*"²⁵. Met dit in het achterhoofd kan er dus nooit gesproken worden over een 'globale' BaSO-fiche of een standaardmodel. We dienen dus te spreken over een regionale BaSO-fiche, over de verschillende regionale varianten die hiervan ontworpen en in gebruik genomen zijn. Tevens gaven zij ook aan dat een centraal gestuurd model, van hogerhand, geen kans maakt op blijvend succes. Zij aanzien een BaSO-fiche dan ook niet louter als formulier, maar als het resultaat van een groeiproces, een proces waarbij de noodzaak aan toenadering tussen basis en secundaire scholen centraal staat.

Dit is een zeer interessant en belangrijk gegeven dat ik wil meenemen naar mijn eigen onderzoek.

4.8 Een blik op de eerste graad

In het cahier 'Een blik op de eerste graad', orgaan van het VVKSO²⁶, werd een hoofdstuk gewijd aan de ondertussen reeds veel besproken BaSO-fiche, volgens hen een mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding van het basis- naar het secundair onderwijs.²⁷ Het VSKO²⁸ werkte een gezamenlijke Mededeling voor alle Verbonden uit. Deze Mededeling handelde over overgangsbegeleiding naar de eerste graad secundair onderwijs. Deze Mededeling biedt een kijkwijzer of vragenlijst aan om, met behulp van criteria, het proces te bewaken. Hierdoor vormt het een leidraad die kan dienen voor reflectie. De werkgroep die instond voor deze Mededeling hoopt dat het een uitnodiging mag zijn om verder te sleutelen aan een vlotte overgang van basis naar secundair. Onder bijlage 3 is de kijkwijzer opgenomen.

Zij leggen er de nadruk op dat geregeld reflecteren op verschillende niveaus essentieel is in het BaSO-proces.

²⁵ VERRYCKEN, D., 'BaSO-fiches en samenwerking basis en secundair, ervaringen scholengemeenschap Malle - Zandhoven', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 44.

²⁶ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

²⁷ GRIMONPREZ, S., DE PRETER, G., 'Cahier: een blik op de eerste graad - De BaSO-fiche, mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding BaO-SO', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 114 - 133.

²⁸ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

4.8.1 Overgang basis-secundair onderwijs vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief²⁹

We kunnen deze overgang ook vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief bekijken zoals in het artikel.

Hieruit bleek dat de overgang van basis- naar secundair onderwijs voor vele jongeren op het moment komt dat ze de fysieke, psychologische en sociale veranderingen doormaken die eigen zijn aan de adolescentie. Voor sommige van deze adolescenten verloopt zulke overgang dan ook niet zonder problemen op vlak van aanpassing. Tijdens deze vroege adolescentie zou dan ook het belang van de school als context extra groot zijn. De moeilijkheden die zich voordoen bij deze overgang van basis- naar secundair onderwijs kunnen we, volgens onderzoekers, in geen geval universeel noemen. Bij de aanpassing aan die schoolovergang zijn het dus vooral individuele verschillen die een belangrijke rol kunnen spelen. In het artikel ging men op zoek naar risicofactoren³⁰ en protectieve factoren³¹. Het is niet mijn bedoeling deze in mijn literatuurstudie één voor één op te sommen. Wel houd ik deze in het achterhoofd tijdens mijn eigen onderzoek. Het is dus mogelijk dat ik bij het neerpennen van mijn onderzoek nog even teruggrijp naar de voorbeelden hiervan die in dit artikel werden aangehaald. De schrijvers van dit artikel willen toch op basis van de reeds bestaande literatuur een aantal voorzichtige besluiten trekken. Zij achten het cruciaal dat de schoolomgeving is afgestemd op de ontwikkelingsbehoeften van de leerlingen en dit zowel in het basis als in het secundair onderwijs. Hierbij spelen individuele verschillen natuurlijk mee waardoor een degelijke en continue zorg voor alle leerlingen van belang is.

Het nagaan hoe schoolomgevingen ontworpen kunnen worden opdat zij de ontwikkelingskansen van leerlingen kunnen bevorderen is dan ook zeer belangrijk.

²⁹ COLPIN, H., SOMERS, A., VERSCHUEREN, K., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Overgang basis - secundair vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 134 – 144.

³⁰ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

³¹ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

4.9 Proeftuinprojecten³²

Voor de opdracht horende bij het vierde hoofdstuk van het vak Onderwijs- en Zorgbeleid s5³³ (2011 – 2012) ging ik op zoek naar een voorbeeld van onderwijsinnovatie. Hierdoor kwam ik uit bij het concept van de proeftuinprojecten.

Ik vond mijn inspiratie hiervoor in de bundel 'Forum onderwijsvernieuwing: 42 praktijkverhalen'³⁴. Frank Vandenbroucke, de toenmalige minister van onderwijs en vorming had hiervoor vooraf wel een kader uitgetekend: "*Onderwijsvernieuwingen moeten leiden tot een bredere ontwikkeling van alle talenten van elke leerling*"³⁵. Dat moet dus als het ware de basis zijn voor alle onderwijsvernieuwendende projecten. Je kunt talentontwikkeling realiseren vanuit verschillende invalshoeken, maar alle proeftuinen richten zich voornamelijk op 3 inhoudelijke thema's: Technologie, Leren en Kiezen en Leren en Werken. Elke proeftuin stelt één van die thema's centraal, hier is dat Leren en Kiezen. Natuurlijk lopen in werkelijkheid deze verschillende thema's door elkaar en wordt er in elke proeftuin, logischerwijze, op meer dan één terrein gewerkt, maar wel allemaal gericht op één doel: 'talentontwikkeling'.

Wat me voorheen onbekend was en aanvankelijk deed denken aan een groentetuin op proef, bleek na verder onderzoek heel wat perspectieven te bieden in functie van mijn afstudeerproject.

Ik trof uiteindelijk vijf proeftuinprojecten aan die rechtstreeks betrekking hadden op het onderwerp van mijn afstudeerproject. Ze fascineerden me stuk voor stuk waardoor ik mezelf hierin wilde verdiepen. Aan de hand van verscheidene bronnen kwam ik telkens meer te weten over het doel en verloop van deze onderwijsinnovaties. Telkens weer ging er een nieuwe wereld met nieuwe perspectieven voor me open. Omwille van de relevantie en uitermate geschiktheid van deze vijf proeftuinprojecten in functie van mijn eigen onderzoek, licht ik elk van hen hieronder toe.

4.9.1 Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek³⁶

'Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek' – secundair onderwijs – Leuven – Leren en Kiezen:

Deze eerste proeftuin werd in de scholengemeenschap KSLeuven gestart op 1 september 2005 en liep tot 31 augustus 2008.

³² Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

³³ BOGAERTS, I., VANDERMARLIERE, L., *Onderwijs- en Zorgbeleid s5 LSO-301 AV/VV*, cursus KHLeuven (onuitg.), 2011, 121 pagina's.

³⁴ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

³⁵ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

³⁶ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).; VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 89 – 117.

Aan deze Leuvense proeftuin namen 5 scholengemeenschappen van het basisonderwijs (27 scholen) en 1 scholengemeenschap van het secundair onderwijs (11 scholen met een eerste graad) deel. Dit was in samenwerking met de diocesane begeleiding en VCLB (Vrij Centrum voor Leerlingenbegeleiding) Leuven.

Deze proeftuin had als doel de drempels tussen basis- en secundair onderwijs weg te werken. Deze drempels hebben betrekking op zorg en methodiek. Concreet hielden deze drempels het volgende in: breuk in de methodiek en zorg bij de overgang; communicatie over zorg tussen de twee onderwijsniveaus, zorgsystemen op elkaar afstemmen; communicatie tussen ouders en school; leerachterstanden bij de instroom in het secundair onderwijs; in sommige scholen wordt het zorgsysteem overvraagd.

Dit waren de drempels die ze wilden overwinnen. Hierbij hanteerden ze volgende krachtlijnen:

- Bovengenoemde drempels wegwerken en dit voor alle leerlingen, met hierbij speciale aandacht voor kansarme en kwetsbare leerlingen en voor jongeren met extra onderwijs- en zorgbehoeften. Hierbij staat het welbevinden van elke leerling centraal.
- Een continuïteit creëren op vlak van zorg en methodiek.
- Het verhogen van de draagkracht en het beleidsvoerend vermogen van de scholen
- Een samenwerking tussen de basisscholen en secundaire scholen in die regio via het netwerk van de scholengemeenschappen.
- Uitwerken van een stevige basis voor een duurzame samenwerking.

Om dit alles te kunnen verwezenlijken is een goed overleg tussen de verschillende werkgroepen, directies, leraren en zorgbegeleiders noodzakelijk. Hierbij hadden ze veel aandacht voor de doorstroming van informatie, het overleg en de communicatie en natuurlijk ook voor feedback en zelfevaluatie zodat ze zich snel en efficiënt konden bijsturen waar nodig.

Deze proeftuin omvat drie deelprojecten. In het eerste deelproject 'Continuïteit van zorg' stond het doorgeven van zorg en begeleiding centraal. Hiervoor is dan een BaSO-fiche ontwikkeld en ingevoerd. Deze BaSO-fiche is terug te vinden onder bijlage 2. Tevens werden er basispakketten van zorg op niveau van de scholengemeenschap opgesteld en jaarlijks worden overlegplatforms van zorg georganiseerd tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs.

Het tweede deelproject kreeg als titel 'Continuïteit van methodiek'. Hierbij werden hospiteerdagen, met aandacht voor de aanpak en de begeleiding, georganiseerd tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs alsook projecten omtrent techniek tussen deze twee onderwijsniveau. Tevens werden een leerlijn, actieve werkvormen en een gedifferentieerde aanpak gestimuleerd.

Als derde en laatste deelproject hadden zij 'Leerweg op Maat in de eerste graad (LOM)'. Dit maakte voor de scholen van KSLeuven mogelijk om aan leerlingen, die in het eerste jaar van het secundair onderwijs instromen, met een structurele achterstand, een flexibele leerweg aan te bieden. Dit biedt dan aan deze leerlingen de gelegenheid om in die eerste graad hun leerachterstand weg te werken. Ze krijgen hiervoor de nodige tijd, ondersteuning en begeleiding. Voor deze leerlingen bestaat de mogelijkheid om het krijgen van het getuigschrift uit te stellen tot het tweede jaar secundair onderwijs.

4.9.2 Dicht de kloof

'Dicht de kloof' – secundair onderwijs – Oostende – Leren en kiezen:

In de bundel 'Forum onderwijsvernieuwing: 42 praktijkverhalen'³⁷ stuitte ik tevens op een andere proeftuin die me ook relevant leek in mijn onderzoek naar die eventuele kloof tussen basis en secundair onderwijs.

Ook in deze proeftuin staat het thema Leren en Kiezen centraal, net als bij de Leuvense proeftuin die ik hierboven reeds uitgebreid besprak.

Ditmaal stak ik echter mijn licht wat verder in het land op, want de bundel bracht mij namelijk tot in de provincie West-Vlaanderen, meer bepaald tot in Oostende.

Aan deze proeftuin in Oostende nam Scholengroep 27 deel alsook het Stedelijk Basisonderwijs Oostende. Scholengroep 27 bestaat zowel uit basisscholen als secundaire scholen. Uit deze Scholengroep 27 namen 9 basisscholen deel en 7 secundaire scholen.

Bij deze scholen groeide het besef dat voor leerlingen de stap van de basisschool naar de 'grote' school vaak moeilijk is. Met deze proeftuin hebben zij als doel uit te zoeken wat fout loopt bij de overgang én zij werken aan oplossingen.

In theorie klinkt dit alvast veelbelovend, maar de vraag (of alleszins mijn vraag) blijft: wat willen ze concreet bereiken en hoe?

Ook daar bood bovengenoemde bundel me een antwoord op. Hieronder zal ik beknopt, in functie van mijn eigen onderzoek, een antwoord op de wat- en hoe-vraag formuleren.

In de secundaire scholen van deze proeftuin wil men overleg plegen met de directies en leerkrachten van het basisonderwijs. Door dit overleg wil men kennis verwerven van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Zeker niet onbelangrijk in dit overleg is dat men een inventaris wil maken van de verschillen in vakterminologie en deze harmoniseren. Dit zou de continuïteit van basis en secundair onderwijs alvast ten goede komen.

Een belangrijk wat-element is dat ze in deze proeftuin initiatieven willen nemen die een naadloze overgang van basis- naar secundair onderwijs moeten bevorderen. Tevens wil men ook het taalbeleid aanpakken, men wil taalproblemen nagaan en deze

³⁷ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

remediëren. Verder staan ook nog anders leren, anders evalueren en rapporteren (doelstellingenrapport), binnenklasdifferentiatie en ervaringsgericht leren op hun lijst. Dit is kort beschreven wat ze willen bereiken met hun proeftuin. Hoe ze dit concreet willen realiseren is te lezen in wat volgt.

Het overleg met de directies en de leerkrachten uit het basisonderwijs willen ze bereiken met behulp van een stuurgroep. Hierbij is het de bedoeling dat er afspraken gemaakt zullen worden over een traject en dat ervaringen uitgewisseld zullen worden. Het verwerven van wederzijdse kennis van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen willen ze in deze proeftuin concreet vormgeven door het plannen van overlegvergaderingen tussen leerkrachten basisonderwijs en secundair onderwijs. Men wil kennismaken met de werkvormen van het basisonderwijs, onder andere hoekenwerk en contractwerk. Wat binnenklasdifferentiatie betreft willen ze in het secundair onderwijs het aansluitende systeem van het basisonderwijs toepassen in de eerste graad van het secundair onderwijs. Men wil kennis nemen van de wijze waarop wordt omgegaan met de communicatie met de ouders in het basisonderwijs. Tot slot wil men gezamenlijke navormingen organiseren.

In het artikel 'Proeftuin: anders leren én anders kiezen'³⁸, waarin de coördinator van deze proeftuin Nadine Devos Klasse te woord stond, werden nog een aantal interessante inzichten aangereikt.

Nadine Devos gaf aan dat de kloof tussen basis- en secundair onderwijs enkel kleiner kan worden wanneer deze twee onderwijsniveaus overleggen én samenwerken. Maar vooraleer je van elkaar kunt en wilt leren, moet je elkaar kennen en weten hoe de andere werkt. Hiervoor dienen veel leraren echter hun drempelvrees te overwinnen. Deze insteek neem ik zeker mee naar mijn eigen onderzoek!

4.9.3 De Brug

'De Brug' – secundair onderwijs – Merelbeke/Gent – Leren en kiezen:

In de bundel 'Forum onderwijsvernieuwing: 42 praktijkverhalen'³⁹ alsook in de probleemverkenning van de Vlor⁴⁰ viel mijn oog op dit proeftuinproject. Ook hier staat weer het thema Leren en Kiezen centraal.

Aan dit proeftuinproject nam één secundaire school en drie basisscholen deel. Deze scholen bevinden zich in een randgemeente van Gent, meer bepaald in Merelbeke. Ze spitsen zich vooral toe op de leerlingen van de derde graad van het basisonderwijs en diens leerkrachten en op de middenschool van het secundair onderwijs. Concreet bereikten ze ongeveer 300 leerlingen, 35 leerkrachten en 4 directies. Het project heeft

³⁸ BORMANS, L., 'Anders leren én anders kiezen', internet, Klasse voor Leraren, jg. 19 (2008), april, nr. 184, p. 47, (<http://www.klasse.be/archief/proeftuin-anders-leren-en-anders-kiezen/>).

³⁹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

⁴⁰ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 131 – 142.

hier zowel een niveau-overstijgend als een netoverstijgend karakter wat de basispijler van het project vormt.

In de probleemverkenning van de Vlor worden een aantal voorbeelden aangereikt waaruit blijkt dat de kloof tussen basis- en secundair onderwijs nog veel te diep is. Omwille van het feit dat concrete voorbeelden een handige bron van inspiratie kunnen zijn in mijn eigen onderzoek, zal ik de voorbeelden zoals weergegeven in de probleemverkenning letterlijk overnemen. Als bron verwijs ik dan ook graag naar deze probleemverkenning⁴¹.

- *“Op didactisch vlak staan basisscholen verder in hoeken- en contractwerk en andere alternatieve werkvormen;*
- *Secundaire scholen hebben de knowhow in huis op gebied van technologische opvoeding en zijn beter uitgerust om die lessen te geven (zeker in een technische school);*
- *De leerplannen van het basisonderwijs en het secundair onderwijs zijn onvoldoende op elkaar afgestemd (bijv. terminologie, zinsontleding ...)*
- *De manier van lesgeven in het zesde leerjaar verschilt van die in het eerste jaar secundair onderwijs waar één leraar één vak geeft.”*

Het project bestaat eigenlijk uit drie pijlers:

- Doorbreek de kloof
- Samen sterk, een toekomst voor technologie en wetenschap
- Beter differentiëren

Met het oog op het onderwerp van dit onderzoek zal ik slechts op één pijler van dit proeftuinproject dieper ingaan, namelijk ‘doorbreek de kloof’.

Hierbij vroeg ik mij af welke acties, wat betreft deze eerste pijler, men nu concreet heeft ondernomen? Ik heb een selectie gemaakt van de meest interessante acties in functie van mijn onderzoek. Hieronder volgt een korte samenvatting van deze acties.

• **Didactische werkvormen**

Tijdens een eerste fase van dit proeftuinproject hebben leerkracht van het secundair onderwijs lessen bijgewoond bij hun collega’s in de basisschool. Dit alles verliep op vrijwillige basis. Deze stap wordt gezien als een succes vermits de barrière doorbroken werd.

⁴¹ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 131 – 132.

Verder werd het nascholingsplan van de school aangepast waarbij een gemeenschappelijke interne pedagogische studiedag rond het thema 'structureel coöperatief leren' werd georganiseerd.

Ook werd er bewust gekozen voor praktische opleidingen, inclusief trajectbegeleiding, waarbij het de bedoeling was dat elke vakgroep en leerkracht de aangereikte tools zou uitproberen. Dit omdat de ervaring leerde dat de klassieke, eendaagse studiedagen weinig rendeerden.

- **Leerplannen afstemmen op elkaar**

In de proeftuin werden vergaderingen georganiseerd met vakleerkrachten uit het secundair onderwijs en leerkrachten uit het basisonderwijs. De verschillende vakken werden verdeeld onder de aanwezigen.

Vooraf werd hen gevraagd om het leerplan uit beide onderwijsniveaus door te lezen en eventuele knelpunten te melden. Tijdens de vergadering werd hier dan verder op ingegaan waarna het verslag hiervan ter beschikking werd gesteld van de pedagogische begeleidingsdienst (zie boven.).

Belangrijk om weten is dat er wel een valkuil schuilt in het vergelijken en afstemmen van de leerplannen op het niveau van zo'n kleinschalige proeftuin. Er dient steeds rekening gehouden te worden met de persoonlijke interpretatie van het geschrevene en het volgen van een bepaalde methode. Soms worden er door leerkrachten echter problemen gesignaleerd die niet voortkomen uit het leerplan.

Het is daarom ook geen must om leerplannen en handboeken te herschrijven, maar het is wel belangrijk dat de leerkrachten weten hoe hun collega (in het andere onderwijsniveau) tewerk gaat. Die kennis kunnen ze dan ook in de eigen lessen gebruiken.

- **Geleidelijke overstap**

Het concept dat ze hiervoor in deze proeftuin hebben uitgewerkt loont, maar vraagt wel een hele organisatie. Concreet volgen de leerlingen uit het basisonderwijs een halve week les in de middenschool. Hierbij worden wel lesinhouden uit de basisschool aangebracht, maar door leerkrachten uit het secundair onderwijs. De leerkrachten verwerven hierdoor een beter inzicht in de basiskennis van leerlingen uit het zesde leerjaar. Deze leerlingen worden op hun beurt geconfronteerd met de verschillende vakleerkrachten en de aparte vakken.

Momenteel kan hieruit besloten worden dat men, ondanks het vele organiseren, met deze werkwijze de verschillende leefwerelden beter leert kennen, deze dichter bij elkaar brengt en zo de drempel van basis naar secundair verlaagt.

- **Leren leren**

Sinds september 2006 wordt in deze proeftuin gewerkt met de 'Wat? Hoe?-methode', een project van CLB-Brabant. Deze nascholingen, om leerlijnen en methodieken gelijkaardig uit te werken, worden zowel gevolgd door de leerkrachten van het secundair als van het basisonderwijs. Hierbij is ook veel aandacht voor de overstap van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs.

Tevens werd in het eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs een 33^{ste} lesuur ingericht om dit Leren leren structureel in te passen.

4.9.4 De honderd talen(ten) van het kind

'De honderd talen(ten) van het kind' – secundair onderwijs – Houthalen-Helchteren – Studie- en beroepskeuze en werkplekieren:

Dit proeftuinproject heb ik ontdekt en beter leren kennen dankzij het artikel 'Een nieuwe proeftuin... Een cyclus van vier jaar BaO-SO?' in het cahier 'Een blik op de eerste graad'⁴².

In deze proeftuin focussen ze zich op talentenverkenning, -ontwikkeling en -verdieping en dit in het kader van een coherente studie- en beroepskeuze.

De scholen die deelnemen aan deze proeftuin krijgen hiermee dus de kans om 'te proeven' van een onderwijsvernieuwing. De deelnemende scholen kunnen zelf eigen accenten leggen en projecten uitproberen. De bedoeling is ook om de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs beter op elkaar af te stemmen.

De ambitie van deze proeftuin is de volgende: de talenten van alle kinderen te ontwikkelen en te verdiepen om van hieruit een betere studiekeuze te kunnen maken. Ons huidige onderwijssysteem wordt te veel gekenmerkt door het watervalstelsel. Dit maakt dat kinderen heel wat mislukkingen tegenkomen en reeds weinig succeservaringen rijker zijn, wat vaak een vorm van schoolmoeheid met zich meebrengt. In deze proeftuin willen ze dat absoluut vermijden. Ze streven ernaar om de eigen mogelijkheden en interesses van de verschillende leerlingen uitgebreid te ontdekken, de studiekeuze wat uit te stellen om dan uiteindelijk een zeer gerichte keuze te kunnen maken.

Dit willen realiseren maakt natuurlijk dat enkele aanpassingen aan het huidige systeem noodzakelijk zijn. Zo willen zij: werken met het principe van meervoudige intelligentie, leerstof aanbieden in modules, keuze van de verschillende leerstijlen aanbieden, het ontwikkelen van een portfolio.

Concreet wordt in deze proeftuinscholen de leerstof van het huidige keuzegedeelte in de eerste graad van het secundair onderwijs modulair opgebouwd en gespreid over vier jaar. Hierbij werkt men met gespreide evaluatie. Wanneer een leerling een positieve evaluatie voor een bepaalde module krijgt, wordt er aan die leerling een deelcertificaat toegekend dat de verworven kennis en competenties van die leerling oplijst. Op deze

⁴² JANSSENS, E., LIPPENS, M., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Een nieuwe proeftuin... Een cyclus van vier jaar BaO-SO?', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 147 – 154.

manier wordt de leerling toegang verleend tot de volgende module. Dit vormt tevens het portfolio van competenties wat de leerling geleidelijk aan opbouwt.

Wat ook anders is, is dat de leerlingen geen getuigschrift aan het einde van hun lagere schoolcarrière ontvangen. Pas aan het einde van het huidige tweede jaar van het secundair onderwijs bepaalt het lerarenteam op basis van bepaalde criteria of de leerling voldoende competenties (cf. portfolio) heeft verworven om vanaf het huidige derde jaar een bepaalde studiekeuze aan te kunnen.

4.9.5 Levenslang leren

'Levenslang leren' – secundair onderwijs – Beveren/Kruibeke/Zwijndrecht

In de onderwijsregio Beveren, Kruibeke en Zwijndrecht zijn onder het motto 'levenslang leren' een aantal officieel gestimuleerde proeftuinprojecten gestart. Ik ontdekte deze proeftuin aan de hand van het artikel 'Over de overgang van lager naar secundair onderwijs; Lang zullen ze leren!'⁴³ wat ik hierboven reeds besprak. In deze proeftuinen gaat men uit van volgende centrale doelstelling: de eerste graad secundair onderwijs moet uitgebouwd worden tot een talentontwikkelingsplatform waarbij leerlingen de kans krijgen om die eerste twee jaren van het secundair onderwijs in te groeien en zo geleidelijk op weg gaan naar een meer definitieve studiekeuze. Hiermee wordt een ingrijpende studiekeuze dus uitgesteld tot de tweede graad. Met deze visie willen de proeftuinen in deze onderwijsregio bevestigen dat leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs nood hebben aan een stevige gemeenschappelijke basisvorming. Binnen deze gemeenschappelijke basisvorming moet nagegaan worden welk beheersingsniveau de leerlingen kunnen bereiken wat betreft de basisvormingsdoelen en dit vooraleer de leerlingen een meer specifieke studiekeuze moeten maken.

De proeftuinen geven wel duidelijk aan dat er alleszins geen breuklijnen mogen zijn tussen het basis- en het secundair onderwijs. Het motto van levenslang leren is echter niet gebaat bij zo'n breuklijn.

⁴³ VAN DAM, W., 'Over de overgang van lager naar secundair onderwijs – Lang zullen ze leren!', *De katholieke schoolgids*, jg. 60 (2006), augustus, nr. 4, p. 121 – 124.

4.10 Algemeen besluit literatuurstudie

Gedurende geruime tijd heb ik me ondergedompeld in de literatuurwereld omtrent het onderwerp van mijn afstudeerproject. Hiermee beoogde ik in de eerste plaats een antwoord te vinden op mijn centrale probleemstelling, namelijk 'Is er sprake van een kloof of continuïteit tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?'.

Reeds doorheen deze literatuurstudie kon ik het betreuenswaardige besluit trekken dat er wel degelijk sprake is van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Ik neem met dit besluit echter geen genoegen. Mijn onderzoek eindigt hier dan ook nog lang niet, want een aantal artikels waren erg hoopvol. Ja, er is licht aan het einde van de onderwijstunnel. En dat licht, daar ligt mijn doel, mijn eindbestemming.

Graag formuleer ik hier dan ook, in functie van mijn centrale probleemstelling, mijn **onderzoeksvragen** die ik als leidraad zal nemen doorheen mijn eigen onderzoek naar deze problematiek.

- **Waarom is er sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?**
- **Waarom is deze kloof te wijten?**
- **Op welk vlak situeert deze kloof zich?**
- **Welke concrete 'acties', zowel groot- als kleinschalig, kunnen deze kloof verkleinen en een vlottere overgang tussen basis- en secundair onderwijs teweegbrengen?**

De bestaande literatuur die ik in dit hoofdstuk heb besproken, heeft me op deze onderzoeksvragen al wel gedeeltelijk een antwoord geboden, maar dat antwoord wil ik graag uitbreiden aan de hand van een eigen onderzoek dat ik zal opstarten. Mijn eigen onderzoek is dus gebaseerd op nieuwsgierigheid, interesse, maar voornamelijk op de nood aan een antwoord op deze onderzoeksvragen. Ik tracht hiermee uiteindelijk antwoorden, of op z'n minst inzichten uit verscheidene invalshoeken, te bieden op mijn onderzoeksvragen.

Wat mijn onderzoeksgebied betreft wil ik mij voornamelijk toespitsen op mijn twee onderwijsvakken (Nederlands en aardrijkskunde). Toch wil ik ook ruimer kijken en me een breder en algemener beeld kunnen vormen. Om die reden zal ik mijn onderzoeksgebied soms ook verder opentrekken naar ons onderwijs algemeen en dus niet vakgebonden.

Ik acht beide zinvol en relevant in functie van mijn opleiding en mijn toekomstig bachelordiploma als leerkracht secundair onderwijs. Enerzijds zal ik door mijn onderzoek een beter beeld krijgen op hoe de overgang tussen basis- en secundair onderwijs met betrekking tot mijn twee onderwijsvakken verloopt. Met die resultaten kan ik dan in mijn

latere beroepsleven rekening houden alsook kan ik mijn methode/aanpak hierop afstemmen. Mijn onderzoek zal me dus een beter inzicht verwerven in de beginsituatie van leerlingen bij de start van het secundair onderwijs waar ik dan gericht kan op inspelen.

Anderzijds zal mijn onderzoek mij ook een brede kijk op die overgang tussen beide onderwijsniveaus geven, een kijk die niet vakgebonden is. Dit maakt dat mijn beeld vollediger en genuanceerder zal zijn en dat ik ook die vakoverstijgende inzichten in mijn dagelijkse lespraktijken kan integreren.

Mijn einddoel ligt, zoals ik hierboven zei, aan het einde van de onderwijstunnel waar ik momenteel een hoopvol licht zie flakkeren. Als einddoel wil ik mijn laatste onderzoeksvraag dan ook graag vooropstellen: concrete 'acties' aanreiken die de bestaande kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs kunnen verkleinen. Dit klinkt misschien hoog gegrepen of op z'n minst ambitieus, maar zo ben ik, zo zullen velen mij herkennen.

5 Eigen praktisch onderzoek

Na de reeds bestaande literatuur omtrent mijn onderwerp onder de loep te hebben genomen, werd het naar mijn mening tijd om zelf op onderzoek te gaan. Door het vele lezen werd mijn nieuwsgierigheid geprikkeld. Ik wilde meer te weten komen over mijn onderwerp en liefst van al wilde ik dit zelf ontdekken.

Hiervoor startte ik een tweedelig praktisch onderzoek.

Voor het eerste luik nam ik een duik in de letterenwereld van eindtermen en leerplannen, van lager en secundair onderwijs, over de verschillende netten. Mijn doel hiervan was te weten te komen wat er nu effectief van onze leerlingen verwacht wordt. Wat dienen zij met andere woorden te kennen en te kunnen aan het einde van het basisonderwijs? En... misschien wel belangrijker: strookt dit met de leerplannen?

Met die gegevens op papier wilde ik dan uitpluizen of dit overeenkomt met de beginsituatie zoals deze vaak beschreven staat in de leerplannen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Gaat men dus met andere woorden uit van een correcte beginsituatie die aansluit bij de eindtermen van het basisonderwijs?

Dit eerste luik van mijn praktisch onderzoek is dus voornamelijk een vergelijkende studie. Een studie waarbij verschillende bronnen, die tevens de bron van het onderwijs vormen, met elkaar vergeleken zullen worden. Van de bestaande gelijkenissen, verschillen en bedenkingen zal ik dan notitie maken. Die notities, die opgedane kennis zal ik dan gebruiken om passende oplossingen te kunnen aanreiken.

Theorie is natuurlijk maar theorie en dus een eenzijdige bron. Wanneer ik denk aan onderwijs, denk ik ook aan praktijk. Om die reden heb ik voor mijn tweede luik een 'interview' opgesteld gericht aan de personen die nauw betrokken waren bij de opstart, verloop en evaluatie (bijvoorbeeld coördinatoren) van de besproken proeftuinprojecten uit mijn literatuurstudie. Hier werd men geconfronteerd met die overgang (kloof) tussen beide onderwijsniveaus. Ik wilde hen ervaringen en bedenkingen omtrent die overgang in mijn afstudeerproject kunnen verwerken.

Ook heb ik een enquête opgesteld voor zowel leerlingen van het eerste jaar van de eerste graad als leerkrachten die lesgeven in dat eerste middelbaar of het zesde leerjaar. Mijn doel hiervan was om ook van hen, waar het tot slot allemaal om draait, de ervaringen en bedenkingen omtrent de overgang van basis- naar secundair onderwijs in mijn afstudeerproject te kunnen verwerken.

Ik wilde evenzeer de mening van diegenen die het allemaal meemaken/meemaakten in de praktijk een stem geven in mijn afstudeerproject.

Ik ben er dan ook van overtuigd dat deze enquêtes en voornamelijk de resultaten een meerwaarde zullen bieden voor mijn afstudeerproject in functie van mijn vooropgestelde doel.

5.1 Eerste luik

In wat hier volgt beschrijf ik het eerste gedeelte van mijn eigen onderzoek. Dit gedeelte zal ik voornamelijk toespitsen op mijn twee onderwijsvakken (Nederlands en aardrijkskunde). Dit omwille van het feit dat mijn onderzoeksgebied anders te uitgebreid zou zijn en om de relevantie met mijn opleiding staande te houden.

Eerst en vooral zal ik de begrippen 'eindtermen' en 'leerplannen' uitklaren. Daarna is het mijn bedoeling om na te gaan wat er in de eindtermen van het basisonderwijs staat met betrekking tot de vakken Nederlands en Wereldoriëntatie domein Ruimte, wat in het secundair onderwijs omgedoopt wordt tot aardrijkskunde. Ik zal nagaan wat de leerlingen dus effectief moeten kennen en kunnen voor deze twee vakken wanneer ze de basisschool aan het einde van het zesde leerjaar verlaten. Vervolgens komt het vergelijkende karakter van mijn onderzoek aan bod. Hiervoor zal ik de (deel)leerplannen basisonderwijs voor de vakken Nederlands en Wereldoriëntatie domein Ruimte onder de loep nemen en deze vergelijken met de eindtermen. Tot slot vergelijk ik deze twee instrumenten ook nog eens met de leerplannen van het secundair onderwijs van de vakken Nederlands en aardrijkskunde met specifieke aandacht voor de beginsituatie.

5.1.1 Wat zijn eindtermen?⁴⁴

Volgens het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming definieert men eindtermen als volgt: *"Eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid als noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie."*⁴⁵

Ontwikkelingsdoelen definiëren zij dan weer als volgt: *"Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de onderwijsoverheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie."*⁴⁶

De eindtermen voor het Vlaams onderwijs worden gemaakt door de Afdeling Curriculum van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (vroeger bekend als Entiteit Curriculum, daarvoor Dienst voor onderwijsontwikkeling). De eindtermen dienen tevens goedgekeurd te worden door het Vlaams Parlement.

Er zijn twee soorten eindtermen: de vakgebonden eindtermen en de vakoverschrijdende eindtermen of VOETEN.

⁴⁴ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Basisonderwijs: definitie eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, internet, 2012-03-22, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/faq/definitie-eindtermen.htm>).; WIKIPEDIA, *Eindtermen*, internet, 2012-03-22, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Eindtermen>).

⁴⁵ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Basisonderwijs: definitie eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, internet, 2012-03-22, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/faq/definitie-eindtermen.htm>).

⁴⁶ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Basisonderwijs: definitie eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, internet, 2012-03-22, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/faq/definitie-eindtermen.htm>).

Maar waartoe dienen deze eindtermen nu eigenlijk? We worden er eindeloos mee naar ons hoofd geslingerd, maar wat is de essentie van dit, toch wel, beladen woord? Alvorens te starten met de essentie van mijn afstudeerproject, de, al dan niet bestaande, kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs, heb ik me in deze term verdiept. Dit omwille van het feit dat de woorden 'eindtermen' en 'leerplannen' (waarover later meer) toch wel de kern van dit hele onderzoek omvatten en wel om die reden vind ik het belangrijk deze begrippen eerst ruim te kaderen waarna een functioneel goed begrip en gebruik ervan beter mogelijk zal zijn.

Eindtermen vormen een hulp- en controlemiddel voor de onderwijsinspectie. Deze laatst vernoemde zal de eindtermen hanteren om het onderwijs te evalueren. Het al dan niet halen van de eindtermen is dus vooral van belang voor de school.

Dit houdt echter ook in dat het niet kunnen behalen van de eindtermen nooit gebruikt kan worden tegen individuele leerlingen waardoor enkel het feit dat deze individuele leerling de eindtermen niet behaald heeft niet gebruikt kan worden als weigeringsgrond bij een inschrijving.

Natuurlijk dienen deze eindtermen niet enkel om het onderwijs te evalueren, maar ook de leerlingen. De school zal, bij het uitreiken van een getuigschrift, zich baseren op deze eindtermen. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen, die de eindtermen niet hebben behaald, ook geen getuigschrift krijgen.

Eindtermen mogen echter niet worden verward met ontwikkelingsdoelen. In het kleuteronderwijs, het buitengewoon onderwijs en de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs wordt er gewerkt met ontwikkelingsdoelen. Eindtermen hanteert men in het gewoon lager onderwijs en het gewoon secundair onderwijs.

Wanneer men eindtermen hanteert, zegt men dat de school resultaatplichtig is. De school moet dus kunnen aantonen dat ze aan de eindtermen werkt.

Bij ontwikkelingsdoelen is de school echter inspanningsplichtig, wat wil zeggen dat de school moet bewijzen dat ze inspanningen levert om de vooropgestelde doelen te bereiken.

5.1.2 Wat zijn leerplannen?⁴⁷

Een leerplan, ook wel curriculum genoemd, omschrijft de leerdoelen en de eindtermen die de leerlingen voor een specifiek vak moeten behalen.

In deze leerplannen wordt dus omschreven welke leerstofonderdelen behandeld moeten worden. In de meeste leerplannen wordt een onderscheid gemaakt tussen 'kernleerstof' en 'uitbreidingsleerstof'. De kernleerstof moeten dus alle leerlingen onder de knie krijgen, met de uitbreidingsleerstof kan de leerkracht binnen de klas differentiëren. Leerplannen zijn in Vlaanderen een wettelijk verplicht document. Zij dienen dan ook als basis voor het opstellen van handboeken voor het onderwijs.

⁴⁷ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De leerplannen: waar te verkrijgen?*, internet, 2012-05-21, (<http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/leerplannen>).; WIKIPEDIA, *Leerplan*, internet, 2012-05-21, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Leerplan>).

Het opmaken van deze leerplannen is eigenlijk een bevoegdheid van de inrichtende macht van een school, maar in werkelijkheid worden ze meestal opgesteld door de koepels van deze inrichtende machten. Het opstellen van zulke leerplannen is niet eenvoudig en gebeurt door werkgroepen van leraren.

In Vlaanderen onderscheidt men vier grote koepels: het Katholiek Onderwijs (VSKO), het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!), de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). Naast deze vier grote koepels bestaan er ook nog kleinere koepels, onder andere van de methodescholen.

De leerplannen moeten worden goedgekeurd door de onderwijsinspectie. Deze inspectie gaat na of de leerplannen beantwoorden aan de al dan niet reeds opgestelde eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het specifieke niveau. De scholen nemen dan het desgewenst goedgekeurde leerplan over. Zo zijn gemeente- en provinciale scholen vrij in de keuze van ontwikkelde leerplannen.

Kortom, de eindtermen zijn voor alle netten hetzelfde, de leerplannen kunnen verschillen per onderwijsnet.

5.1.3 Eindtermen basisonderwijs onder de loep

Naar aanleiding van de kernidee van mijn onderzoek, bestaat er een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs, is het belangrijk om te weten wat er in de eindtermen voor zowel basis als secundair onderwijs staat. Dit alleen even snel doorlezen is niet genoeg, er moet ook echt begrepen worden wat Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming van alle leerlingen verwacht dat zij kennen en kunnen na het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Alleen wanneer hier inzicht is in verworven kan men ruimer en meer specifiek gaan kijken, bijvoorbeeld op het niveau van het leerplan.

Om die reden is het dan ook niet mijn bedoeling om hieronder een opsomming te maken van de eindtermen, deze kunnen immers makkelijk online geraadpleegd worden. Wel wil ik hier enkele van mijn verworven inzichten en bedenkingen omtrent deze eindtermen verwerken. Een handig hulpmiddel hierbij vormen de uitgangspunten die bij elk vak, naast de eindtermen, zijn opgenomen. Deze heb ik grondig doorgenomen. Na de eindtermen, toegespitst op de opbouw ervan, kort te hebben besproken, zal ik toelichten wat de uitgangspunten, de klemtonen, voor de eindtermen van dat specifieke vak zijn.

Naar aanleiding van het onderwerp van mijn afstudeerproject zal ik me, wat betreft de eindtermen, enkel toespitsen op degene die relevant zijn voor het secundair onderwijs en het onderzoek. Om die reden zal ik me dan ook al beperken tot de vakgebonden eindtermen.

Hierbij stel ik voornamelijk volgende vragen centraal:

- Wat zeggen de eindtermen nu over het basisonderwijs?
- Wat moeten leerlingen kunnen aan het einde van de basisschool?
- Wat wordt er van hen verwacht?

5.1.3.1 Wereldoriëntatie (WO)⁴⁸

Ook de eindtermen voor het vak wereldoriëntatie zijn in een nieuw kleedje gestoken. De nieuwe eindtermen zijn in voege sinds 1 september 2010, vorig schooljaar dus. Tevens gingen er voor dit vak ook nieuwe leerplannen in voege.

Het vak WO is opgesplitst in zes deelterreinen: Natuur, Techniek, Mens, Maatschappij, Tijd en Ruimte. Als laatste is er nog een luik voor brongebruik voorzien.

Met het oog op mijn onderzoeksgebied zal ik omtrent wereldoriëntatie enkel het deelterrein Ruimte behandelen. Dit omdat dit deelterrein het best aansluit bij de leerstof van het vak aardrijkskunde in het secundair onderwijs.

Het deelterrein Ruimte wordt nog eens onderverdeeld in 5 rubrieken. Hieronder zal ik kort de kern van elk onderdeel samenvatten.

• Oriëntatie- en kaartvaardigheid

Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze, aan het einde van het basisonderwijs, een zeker oriëntatievermogen hebben ontwikkeld. Hierbij kunnen ze zowel de hoofd- als tussenwindrichtingen in de werkelijkheid bepalen.

Wat kaartvaardigheid betreft wordt in het basisonderwijs voornamelijk aandacht besteed aan de eigen gemeente of stad en Vlaanderen. Hierbij moeten ze een te volgen weg kunnen beschrijven en aanduiden alsook de afstand tussen twee punten beschrijven en berekenen.

Het kaartbeeld van Vlaanderen en België met betrekking tot de gemeenschappen, provincies en hun hoofdplaatsen is gekend.

De leerlingen kennen binnen dit onderdeel een aantal begrippen en kunnen deze in de juiste context gebruiken.

Ook het opzoeken en aanwijzen van gevraagde elementen op een gepaste kaart of op de globe dienen de leerlingen onder de knie te hebben.

• Ruimtebeleving

Hierbij komt het verschil tussen beleefde en absolute afstand aan bod alsook het kunnen geven van suggesties voor het inrichten van hun eigen omgeving.

⁴⁸ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Eindtermen*, internet, 2012-03-28, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/eindtermen.htm>).; VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-28, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/uitgangspunten.htm>).

- **Ruimtelijke ordening/bepaaldheid**

De leerlingen hebben reeds kennis gemaakt met de verschillende soorten landschappen (landelijk, stedelijk, toeristisch en industrieel). Ze zijn in staat deze te herkennen en van elkaar te onderscheiden.

Deze soorten landschappen kunnen ze in verband brengen met de eigen streek alsook met twee andere bestudeerde streken binnen België. Hierbij hebben ze aandacht voor de relatie tussen de omgeving en de aspecten van het dagelijks leven van de inwoners. Bij dit onderdeel hoort tevens de vergelijking tussen aspecten van het eigen dagelijks leven en dit in een land met een andere cultuur.

- **Algemene vaardigheden ruimte**

Dit houdt onder andere het raadplegen van de atlas in gebruik makend van de legende, windrichting en schaal.

Een landschap waarnemen en dit op eenvoudige wijze kunnen onderzoeken om een antwoord te krijgen op de vraag waarom het er zo uitziet wordt ook van de leerlingen verwacht.

- **Verkeer en mobiliteit**

Hierbij wordt van de leerlingen verwacht dat ze gevaarlijke verkeerssituaties in de ruimere schoolomgeving kunnen lokaliseren alsook de verkeersregels voor fietsers en voetgangers kennen en zich veilig en zelfstandig kunnen verplaatsen langs een voor hen vertrouwde route. Hierbij moeten ze tevens bereid zijn rekening te houden met de andere weggebruikers.

Het groeiende autogebruik en de gevolgen hiervan alsook voor- en nadelen van mogelijke alternatieven vergelijken hoort onder deze noemer.

Tot slot moeten ze een eenvoudige route kunnen uitstippelen met het openbaar vervoer.

- **Uitgangspunten/klemtonen**

In algemene termen gaat het in het basisonderwijs bij Wereldoriëntatie om het volgende: *"Met 'Wereldoriëntatie' (wereldoriënterend onderwijs) verwerven kinderen kennis en inzicht in zichzelf, in hun omgeving en in hun relatie tot die omgeving, verwerven zij vaardigheden om in interactie te treden met die omgeving en worden zij gestimuleerd tot een positieve houding ten aanzien van zichzelf en hun omgeving."*⁴⁹

Bij het begrip omgeving wordt geduid op een ruime interpretatie hiervan. Het refereert aan de fysische, sociale en culturele omgeving van de kinderen.

Om de inhoudelijke domeinen en de competenties van dit leergebied af te leiden moet men een aantal criteria hanteren. Deze criteria hangen af van de invalshoek die men

⁴⁹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-28, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/uitgangspunten.htm>).

kiest, namelijk: het kind zelf, rollen (die het kind nu en later vervult), de wetenschappen en de samenleving.

Het leergebied Wereldoriëntatie bestaat, zoals reeds eerder vermeld, uit zes domeinen of werkelijkheidsgebieden. Ik beperk me hier tot de bespreking van het domein Ruimte. Dit werkelijkheidsgebied kan beschouwd worden als hetgeen waarbinnen kinderen kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ontwikkelen. Ook kan dit beschouwd worden als de dimensie van de werkelijkheid die de andere domeinen doorkruisen.

Een verschijnsel kan altijd vanuit verschillende invalshoeken benaderd worden. Men legt hier dan ook de klemtoon op de multiperspectiviteit van het totale leergebied. Het is dus niet de bedoeling om de zes domeinen los te zien van elkaar door deze te introduceren als nieuwe leergebieden. De verschillende domeinen vormen slechts een referentiekader dat ruimte openlaat voor de ordening van en samenhang tussen de leerstof.

- **Ruimte**

Algemeen kan dit onderdeel als volgt samengevat worden: *“De kinderen verwerven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes ten aanzien van de oriëntatie in de ruimte en de relatie tussen de mens en de ruimte die hij benut. Ook doelstellingen inzake verkeers- en mobiliteitseducatie vinden hier hun plaats.”*⁵⁰

Het domein Ruimte wordt onderverdeeld in vijf rubrieken, namelijk Oriëntatie- en kaartvaardigheid, Ruimtebeleving, Ruimtelijke ordening/bepaaldheid, Algemene vaardigheden ruimte en Verkeer en mobiliteit.

De algemene doelstelling van het domein Ruimte binnen het basisonderwijs is het ontwikkelen en vergroten van het ruimtelijk bewustzijn bij de leerlingen. Deze leren zich voornamelijk te oriënteren in bekende en onbekende omgevingen.

Hierbij neemt het ontwikkelen van kaartvaardigheid een belangrijke plaats in. Hierbij dienen de leerlingen kaartbegrip en kaartvaardigheid te ontwikkelen, wat wordt aangegeven als een complexe, maar belangrijke opgave. Belangrijk is hierbij het functionele karakter: leerlingen leren dit in functie van sociale zelfredzaamheid en hun kijk op de wereld.

De rubriek Ruimtelijke ordening verwijst dan weer naar de relatie tussen de mens en de ruimte die hij benut. Hierbij verwerven de leerlingen inzicht in de sociale, economische en culturele aspecten van mensen hier en in andere cultuurgebieden. Overeenkomsten en verschillen tussen deze levens kunnen benoemen is een belangrijke vaardigheid.

Tot slot behoren ook de eindtermen omtrent verkeer en mobiliteit binnen het domein Ruimte.

⁵⁰ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-28, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/uitgangspunten.htm>).

5.1.3.2 Nederlands⁵¹

Deze eindtermen voor het vak Nederlands zijn geordend in 7 domeinen: Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven, Strategieën, Taalbeschouwing en (Inter-)culturele gerichtheid. De vier eerstgenoemde domeinen zijn de vier vaardigheden. Wel moet opgemerkt worden dat deze domeinen, in de praktijk, niet steeds strikt van elkaar te onderscheiden zijn. Een transfer tussen de verschillende domeinen is hiervoor zeker aangewezen.

Om in de eindtermen nauwkeurig te kunnen beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau moeten kunnen met de taal, maakt men gebruik van twee criteria die betrekking hebben tot de moeilijkheid van teksten, namelijk het publiek en het verwerkingsniveau. Wat publiek betreft onderscheidt men 5 'soorten', geordend van makkelijk naar moeilijk: tekst bedoeld voor mezelf, bekende leeftijdgenoten, onbekende leeftijdgenoten, bekende volwassenen en onbekend publiek.

Wat het verwerkingsniveau betreft onderscheidt men vier grote categorieën van verwerking, hierna opgenomen van makkelijk naar moeilijk: kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend.

Hieronder bespreek ik kort welke niveaus aan bod komen binnen de vier vaardigheden.

De eindtermen voor het vak Nederlands zijn tevens herzien. De vernieuwde versie hiervan geldt sinds 1 september 2010, vorig schooljaar.

- **Luisteren**

Het luisteren naar informatie moeten de leerlingen op drie niveaus kunnen: beschrijven (informatie achterhalen), structureren (informatie ordenen) en beoordelen (informatie beoordelen).

Het luisteren naar informatie moeten de leerlingen tot het hoogste niveau onder de knie hebben.

- **Spreken**

Bij de vaardigheid Spreken wordt, binnen de eindtermen, de klemtoon gelegd op het hanteren van het gepaste taalregister. Dit moeten ze, naargelang het doelpubliek, kunnen op volgende verwerkingsniveaus: beschrijven, structureren en beoordelen. Ook hier wordt dus, wat betreft het hanteren van het gepaste taalregister, gewerkt tot op het hoogste niveau.

⁵¹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Nederlands – Eindtermen*, internet, 2012-03-26, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/eindtermen.htm>).; VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Nederlands – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-26, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/uitgangspunten.htm>).

- **Lezen**

Het lezen van informatie sluit nauw aan bij het luisteren naar informatie en dit dienen de leerlingen dan ook op dezelfde niveaus te kunnen: beschrijven (informatie achterhalen), structureren (informatie ordenen) en beoordelen.

- **Schrijven**

Schrijven is de enige vaardigheid waar nog op het niveau kopiëren gewerkt wordt en waarbij ook het hoogste niveau niet wordt bereikt. Wat de leerlingen moeten kunnen kopiëren, beschrijven en structureren wordt nauw aangegeven in de eindtermen.

Zoals reeds eerder vermeld bevatten de eindtermen voor het basisonderwijs voor het vak Nederlands nog twee luiken, namelijk Strategieën en Taalbeschouwing.

De vermelde strategieën moeten de leerlingen kunnen aanwenden voor de vaardigheden Lezen, Luisteren, Spreken en Schrijven.

Het luik Taalbeschouwing bevat overkoepelende attitudes alsook eindtermen omtrent het taalgebruik, het taalsysteem, de strategieën en een lijst met begrippen en termen. Deze lijst is een handig hulpmiddel. Hierin kan onmiddellijk worden afgelezen welke begrippen en termen de leerlingen aan het einde van de basisschool kunnen gebruiken.

Als laatste is er een luik voorzien met attitudes omtrent (Inter-)culturele gerichtheid.

- **Uitgangspunten/klemtonen**

De school dient aan te sluiten bij het natuurlijke ontwikkelingsproces wat betreft de taalvaardigheid van de kinderen en dit door onderwerpen te kiezen uit de leefwereld van de kinderen.

De klemtoon van het hedendaagse taalonderwijs ligt op taalvaardigheid, dit dient centraal te staan. Met andere woorden, het is in de basisschool belangrijker wat kinderen met taal kunnen doen dan wat ze er theoretisch over weten.

Strategieën vormen ook een belangrijk onderdeel in de eindtermen voor het vak Nederlands. Deze vormen een hulpmiddel om taaltaken op een gerichtere en efficiëntere manier uit te voeren.

Voor de verwerving van deze strategieën dient men echter rekening te houden met het niveau van cognitieve ontwikkeling en het niveau van abstractie waar de kinderen op dat moment aan toe zijn.

Hierbij maak ik wel een kleine bedenking: niet elk kind bevindt zich op exact hetzelfde moment van het schooljaar in hetzelfde cognitieve en abstractieniveau. Wil men hier dus rekening mee houden, zal men aan differentiatie moeten doen wat betreft het aanbrenge van strategieën. Dit klinkt natuurlijk wel zeer logisch en strookt volledig met het idee van gelijke onderwijskansen, maar is dit wel praktisch haalbaar? Bestaat er zo niet de kans dat de ene leerling sneller de eindtermen bereikt zal hebben dan de andere? En wat is dan nog het nut van de verschillende leerjaren?

Deze strategieën komen ook nog in de eerste graad secundair onderwijs aan bod. Hier worden ze niet enkel herhaald, maar ook verbreed en/of verdiept. Hierdoor hebben we te maken met een leerlijn waarbij een cyclisch karakter is waar te nemen.

Ook Taalbeschouwing, het nadenken over taal/hierover reflecteren, mag zeker niet worden vergeten.

Wat het taalbeschouwelijk onderwijs betreft, wordt dezelfde trant gevolgd als bij het verwerven van strategieën. Kinderen mogen enkel met taalbeschouwelijke termen en begrippen in contact komen waar ze op dat moment klaar voor zijn. Er dient ook hier rekening gehouden te worden met het cognitieve niveau en het abstractievermogen van de kinderen.

Ook de leerlijn taalbeschouwing heeft in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs een cyclisch karakter.

Door dit cyclische karakter lijken de eindtermen voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs deels hetzelfde. Met de toevoeging 'op hun niveau' of 'voor hun relevante en concrete taalgebruikssituaties' wil men in deze eindtermen dus benadrukken dat het algemene ontwikkelingsniveau van de leerlingengroep en de leefwereld van het lagereschoolkind het uitgangspunt vormen.

Taalbeschouwelijk onderwijs heeft twee grote functies: ondersteunen van taalverwerving bij zowel het Nederlands als andere talen en het draagt bij tot de algemene en culturele vorming.

Hierdoor kan taalbeschouwing niet los gezien worden van taalvaardigheid.

Ook de interculturele aspecten die met een taal samenhangen moeten behandeld worden. Hierbij komen zowel attitudes, kennis als vaardigheden aan bod. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen inzicht verwerven in de werking van de culturen horende bij een taal.

5.1.4 Leerplannen basisonderwijs onder de loep

In het vorige hoofdstuk heb ik kort besproken wat er voor de vakken Nederlands en WO Ruimte aan het einde van de lagere school gekend moet zijn. Er is kort aangehaald waar de klemtonen liggen en hoe de eventuele onderverdeling eruit ziet.

Maar strookt dit echter met de leerplannen? Waar liggen volgens het leerplan de klemtonen?

In mijn onderzoek naar de al dan niet bestaande kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs is het, in eerste instantie, toch wel belangrijk om te onderzoeken of de verschillende leerplannen wel op elkaar én op de eindtermen van het basisonderwijs zijn afgestemd. Om die reden vormt, de vergelijking van de leerplannen en de eindtermen, de tweede stap in mijn onderzoek, want het al dan niet ontdekken van hiaten in deze fase van het onderzoek zal zeker een stap in de richting van mijn eindconclusie vormen.

Het is mijn bedoeling om in deze fase van mijn onderzoek de leerplannen, van de derde graad van het basisonderwijs van de vakken Nederlands en WO Ruimte (aardrijkskunde)

te vergelijken met de eindtermen. Ik wil mij niet beperken tot de leerplannen van één specifiek net, want dit zou kunnen leiden tot een veralgemening en mijn einddoel is net om een genuanceerd en goed onderbouwd antwoord op mijn onderzoeksvraag te bieden. Om die reden zal ik telkens de leerplannen van het GO!⁵², VSKO⁵³ en OVSG⁵⁴ raadplegen.

Mijn bedoeling is niet om hier louter een opsomming te maken van de feiten zoals ze vermeld staan in de verschillende leerplannen. Wel zullen in de volgende paragrafen mijn bevindingen omtrent dit onderzoek (gelijkenissen, verschillen, opmerkingen) te lezen zijn.

Ik wil dus met andere woorden onderzoeken of de leerplannen conform de eindtermen zijn opgesteld. Centraal in dit onderzoek, in functie van mijn vooropgestelde doel, staan volgende vragen:

- Komen alle eindtermen in het leerplan aan bod?
- Beperkt het leerplan zich louter tot de te bereiken eindtermen of komen er meer inhouden aan bod? Wordt er, met andere woorden, vanuit het leerplan meer van de leerlingen verwacht dan voorgeschreven in de eindtermen?

5.1.4.1 Leerplannen WO Ruimte basisonderwijs

- **Leerplan WO Ruimte GO!⁵⁵**

Alle eindtermen komen netjes voor in het leerplan Wereldoriëntatie wat het domein Ruimte betreft.

Wat me wel onmiddellijk opviel is dat bepaalde eindtermen en hiermee dus ook bepaalde rubrieken vaker terugkwamen. In dit leerplan wordt duidelijk veel belang gehecht aan de rubrieken Oriëntatie- en kaartvaardigheid, Algemene vaardigheden ruimte alsook Verkeer en mobiliteit.

Omdat het vaak terugkeren van bepaalde eindtermen een opvallend gegeven was, besloot ik de leerplandoelstelling horende bij die eindtermen nauwkeuriger onder de loep te nemen.

Hieruit kon ik besluiten dat het leerplan de betreffende eindtermen ruimer interpreteert.

Er werd aan die eindtermen een ruimere betekenis in een ruimere context toegekend. Enerzijds vind ik dit niet slecht en pleit ik ook voor een ruimer begrip in plaats van het realiseren van de eindtermen in enge zin. Anderzijds maken deze ruimere betekenissen het leerplan wel erg uitgebreid. Het viel op dat er vaak veel leerplandoelstellingen

⁵² Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

⁵³ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

⁵⁴ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

⁵⁵ PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs – Wereldoriëntatie – 2010/3*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 138 pagina's.

dezelfde eindterm behandelden. Om dus die ene eindterm te bereiken moet men reeds heel wat leerplandoelstellingen behandelen en dit zelfs vaak in eenzelfde leerjaar.

Alle eindtermen komen dus wel in het leerplan aan bod, maar dit vaak in een ruimere context. Dit zorgt er natuurlijk voor dat het leerstofpakket uitgebreider is en ruimer dan de eigenlijk te bereiken eindtermen.

Je hoort mij niet zeggen dat meer leerstof en dus meer kennis slecht is. Wel maak ik mij dan de bedenking of dit uitgebreide pakket aan leerplandoelstellingen wel haalbaar is in de daarvoor voorziene tijd. Een ruime interpretatie van de eindtermen mag er natuurlijk niet toe leiden dat slechts een gedeelte van de eindtermen aan het einde van het zesde leerjaar bereikt zijn.

- **Leerplan WO Ruimte VVKBaO⁵⁶**

Wat me bij onderzoek van dit leerplan onmiddellijk opviel was de structuur. Het leerplan van het GO! is onderverdeeld in vijf delen net als de gelijknamige vijf domeinen van Wereldoriëntatie zoals beschreven in de (uitgangspunten van de) eindtermen. In dit leerplan heeft men gekozen voor een indeling in negen delen. Naast de vijf reeds gekende domeinen van Wereldoriëntatie is er ook nog een luik voorzien voor Mens en levensonderhoud, Mens en zingeving, Mens en het muzische en Mens en medemens. Hierin staan zowel doelen omschreven die betrekking hebben op de eindtermen van de verschillende domeinen (domeinoverstijgende doelen) alsook toegevoegde doelen zonder verwijzing naar een eindterm.

De eindtermen horende bij het domein Ruimte komen zowel aan bod bij het specifieke domein Mens en ruimte als bij de vier toegevoegde domeinen.

Na onderzoek bleek dat in dit leerplan alle eindtermen betreffende het domein Ruimte aan bod komen. Ook hier komen een aantal eindtermen vaker aan bod dan anderen, maar wel opvallend minder uitgesproken dan in het leerplan van het GO!. In dit leerplan wordt veel minder de klemtoon gelegd op bepaalde rubrieken binnen het domein Ruimte. Op een paar eindtermen na wordt de aandacht over de verschillende rubrieken ongeveer gelijk verdeeld.

Anders dan bij het leerplan van het GO! zijn er hier heel wat extra leerplandoelen aan toegevoegd, doelen waarbij geen verwijzing is naar een specifieke eindterm. Na verder onderzoek hiernaar bleken deze extra leerplandoelstellingen een ruimere interpretatie van de eindtermen in te houden.

Net als bij het GO! heeft men ook hier de leerplannen niet enkel in hun enge zin geïnterpreteerd, maar heeft men deze in een ruimere context geplaatst. Wat wel verschillend is, is dat ze hier als toegevoegde doelstelling zijn beschreven. Wel zijn deze toegevoegde doelstellingen mee opgenomen tussen de andere leerplandoelstellingen wat geen duidelijk onderscheid mogelijk maakt.

⁵⁶ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Leerplan Wereldoriëntatie*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2010, 96 pagina's.

Toch is hiermee een impliciet onderscheid gemaakt tussen de leerplandoelstellingen die zeker behandeld moeten worden en degene die als extraatje kunnen dienen. Dit kan voorkomen dat een aantal eindtermen aan het einde van het basisonderwijs niet bereikt konden worden omwille van het uitgebreide aantal 'verplichte' leerplandoelstellingen. Een duidelijk onderscheid tussen beide leerplandoelstellingen zou dit laatste alleen maar ten goede kunnen komen.

- **Leerplan WO Ruimte OVSG⁵⁷**

Het leerplan Wereldoriëntatie van het OVSG heeft voor de verschillende domeinen telkens een deelleerplan aangemaakt. Ook de rubriek 'Verkeer en mobiliteit', horende bij de eindtermen Wereldoriëntatie Ruimte, is opgenomen in een apart deelleerplan. Voor mijn onderzoek heb ik dus zowel het deelleerplan Ruimte als Verkeer en mobiliteit geraadpleegd.

Het deelleerplan Ruimte hanteert dezelfde rubrieken als in de eindtermen, namelijk Ruimtelijke oriëntatie, Ruimtebeleving, Ruimtelijk ordening/bepaaldheid en Ruimtelijke vaardigheden.

Na onderzoek blijken alle eindtermen van die vier rubrieken in dit deelleerplan aan bod te komen. Afgegaan op de vermelde eindtermen kan ik niet zeggen dat dit deelleerplan een klemtoon legt op een welbepaalde rubriek.

Ook het deelleerplan omtrent Verkeer en mobiliteit behandelt alle eindtermen.

Wat me wel opviel is dat er in deze deelleerplannen heel wat doelen staan opgelijst, maar slechts achter enkelen zijn de nummers van de behandelde eindtermen opgenomen. Hierdoor lijken deze deelleerplannen op het leerplan van het VVKBaO waar gebruik werd gemaakt van toegevoegde doelen waarachter eveneens geen concrete eindterm stond vermeld.

Neem je deze twee deelleerplannen samen, dan zal je toch wel een omvangrijk pakket waarnemen. Gelukkig bestaat niet dit hele pakket enkel en alleen uit leerplandoelstellingen. Er is ook ruimte voorzien voor extra informatie omtrent het leerplan en z'n doelstellingen.

Die doelstellingen zijn tevens in de vorm van een leerlijn opgenomen in het leerplan. Dit creëert natuurlijk een duidelijk overzicht.

Na de leerlijn kun je de didactische suggesties en toelichtingen bij de leerlijn vinden. Hierin worden de verschillende leerplandoelstellingen alsook het concrete doel ervan verwoord.

⁵⁷ ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – Leerplan Wereldoriëntatie – Deelleerplan Ruimte*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1997, 51 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – Leerplan Wereldoriëntatie – Deelleerplan Verkeer*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1997, 36 pagina's.

Zoals ik reeds had geschreven, bevatten deze deelleerplannen toch heel wat leerplandoelen. Ook hier heeft men de eindtermen dus niet enkel in enge zin geïnterpreteerd. Dit bleek na verder onderzoek, vermits de doelen zonder verwijzing naar een specifieke eindterm, net als bij het VVKBaO, een ruimere interpretatie van (een) bepaalde eindterm(en) inhielden. Eveneens staan hier die doelen zonder verwijzing tussen de andere leerplandoelen wat geen duidelijk onderscheid mogelijk maakt, maar toch wordt ook hiermee een impliciet onderscheid gemaakt tussen de 'verplichte' en 'extra' leerplandoelen.

5.1.4.2 Algemeen besluit onderzoek leerplannen WO Ruimte basisonderwijs

Ik heb drie leerplannen van het vak Wereldoriëntatie domein Ruimte voor het basisonderwijs onderzocht. Ik kan hieruit besluiten dat alle eindtermen van dit domein in alle leerplannen naar voren kwamen.

Wel merkte ik op dat het leerplan van het GO! veel belang hecht aan de volgende rubrieken binnen dit domein: Oriëntatie- en kaartvaardigheid, Algemene vaardigheden ruimte en Verkeer en mobiliteit. Bij de overige twee leerplannen kon ik geen uitgesproken klemtoon op een bepaalde rubriek waarnemen.

Wat ook verschillend was, was de structuur van de verschillende leerplannen. Bij het leerplan van het GO! stond achter zo goed als elke leerplandoelstelling een specifieke eindterm. Dit was niet het geval bij het leerplan van het VVKBaO en dat van het OVSG. In het leerplan van het VVKBaO werd expliciet vermeld dat leerplandoelstellingen zonder verwijzing naar een specifieke eindterm toegevoegde leerplandoelstellingen zijn.

Alle drie de leerplannen wekte bij mij de indruk op erg uitgebreid te zijn. Het leerplan van het GO! versterkte die indruk vermits hier achter elke doelstelling een eindterm vermeld stond.

Hieruit kon ik besluiten dat de verschillende leerplannen de eindtermen ruimer hebben geïnterpreteerd wat ik op zich niet slecht vind.

Ik maak me hier alleen opnieuw de bedenking of dit leerplan niet té uitgebreid is. Kunnen al de vermelde leerplandoelstellingen wel bereikt worden binnen de geplande termijn? Is het voor leerlingen en leerkrachten mogelijk om dit alles te bereiken? Dit gegeven kan natuurlijk wel (deels) het verschil tussen leerlingen van verschillende scholen onderling bij de start van het secundair onderwijs verklaren.

Graag pleit ik hier voor een lichter pakket Wereldoriëntatie en een nauwere aansluiting bij de eindtermen vermits deze vaak veel ruimer geïnterpreteerd worden. Dit kan een betere en langdurige beheersing van de eindtermen als gevolg hebben. Door de leerplandoelstellingen in te perken en dus te verengen tot de eindtermen, zal niet elk leerplan een eigen interpretatie van deze eindtermen beschrijven wat ook de uniformiteit ten goede komen. Deze uniformiteit kan dan een betere aansluiting op de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten van zowel basis- als secundair onderwijs als gevolg hebben.

5.1.4.3 Leerplannen Nederlands basisonderwijs

- **Leerplan Nederlands GO!⁵⁸**

Het leerplan Nederlands van het GO! bestaat uit twee delen: het gewone leerplan Nederlands en een deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing. Ik nam voor dit onderzoek zowel het leerplan als het deelleerplan onder de loep.

Mijn onderzoek startte bij het leerplan Nederlands. De doelstellingen in dit leerplan zijn geordend per domein. In totaal komen er vier domeinen in dit leerplan aan bod, namelijk Mondelinge taalvaardigheden (luisteren en spreken), Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing.

Binnen elk domein is nog eens een ordening aangebracht volgens de kennis en de vaardigheden die de leerlingen dienen te verwerven.

Bijna alle eindtermen komen in dit leerplan aan bod. Degene die hier niet aan bod komen, zijn wel opgenomen in het deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing. Bij het vergelijken van de eindtermen met de leerplandoelstellingen werd het domeinoverschrijdend werken me al snel duidelijk. Bij één bepaald domein komen zowel eindtermen van dat specifieke domein als van andere domeinen/andere vaardigheden aan bod. Dit bevordert natuurlijk een onderlinge samenhang van de verschillende domeinen en gaat het hokjesdenken tegen.

Op deze manier zit het ene domein in het andere verweven en wordt aan elk van hen evenveel aandacht geschonken.

Vaak terugkerende eindtermen vormen deze van taalbeschouwing. Dit vormt natuurlijk een vaardigheidoverstijgend onderdeel binnen dit taalvak waardoor het vanzelfsprekend is dat de eindtermen hiervan vaak naar voren treden.

Achter de kennis en vaardigheden (weergegeven in de vorm van tussentitels) staan telkens de eindtermen opgesomd die bij dat bepaald onderdeel behandeld zullen worden. Hierna worden de kennis en vaardigheden verder onderverdeeld waartussen ook de specifieke leerplandoelstellingen vermeld staan.

Bij de verschillende leerplandoelstellingen staan niet specifiek de betreffende eindtermen vermeld. Vaak worden deze enkel bij de benoeming van de kennis en vaardigheden (tussentitel) opgesomd. Soms komt het wel voor dat na een leerplandoelstelling de betreffende eindterm(en) staat/staan.

Deze voorstellingswijze maakt het natuurlijk niet makkelijk om te achterhalen rond welke eindterm een bepaalde leerplandoelstelling is opgebouwd.

Het deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing is tot slot onderverdeeld in drie delen die elk gebaseerd zijn op het reflecteren, namelijk reflecteren op het taalgebruik, het

⁵⁸ LEERPLANCOMMISSIE GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan Nederlands Basisonderwijs*, 1998, 234 pagina's.; PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Deelleerplan Taalbeschouwing gewoon kleuter- en lager onderwijs – 2010/1.6*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 31 pagina's.

taalsysteem en de strategieën. Deze onderverdeling is tevens terug te vinden in de eindtermen omtrent taalbeschouwing.

Toch komen in het deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing niet louter de eindtermen van het onderdeel taalbeschouwing aan bod, maar ook eindtermen van de overige domeinen. Ook hier wordt dus weer de onderlinge samenhang tussen de verschillende domeinen duidelijk en verstrekt.

Wat me ook opviel bij beide leerplannen is dat de leerplandoelstellingen zeer concreet zijn, in tegenstelling tot sommige eindtermen. De eindtermen wat betreft het vak Nederlands zijn vaak erg ruim te interpreteren. Anders dan bijvoorbeeld bij Wereldoriëntatie zijn deze soms erg algemeen en niet gespecificeerd.

In het leerplan wordt een eindterm door middel van verschillende leerplandoelstellingen vaak gespecificeerd. Er wordt dan zeer concreet aangegeven wat bereikt dient te worden en hoe.

Zo'n concretisering is goed en ook zeker nodig, maar dit zorgt er natuurlijk wel voor dat het leerplan al snel erg uitgebreid wordt.

- **Leerplan Nederlands VVKBaO⁵⁹**

Het leerplan Nederlands van het VVKBaO bestaat eigenlijk uit vier deelleerplannen, namelijk Luisteren en spreken, Lezen, Schrijven en tot slot Taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid. In functie van mijn onderzoek nam ik deze alle vier door.

Wat me hier onmiddellijk opviel is dat de deelleerplannen omtrent de domeinen Luisteren en spreken, Lezen en Schrijven heel anders waren dan ik had verwacht. Ik kreeg geen klassieke lijst met een opsomming van de verschillende leerplandoelstellingen en hun bijbehorende eindtermen. Ik kreeg een soort lijst waarin de doelen te lezen stonden met daarachter een code. Die verschillende codes zijn in een aparte lijst opgenomen en corresponderen met een bepaalde eindterm. De doelen kregen dus een afkorting en een numerieke verwijzing (code). Deze codes werden meestal opgenomen naast een overkoepelend doel. Indien nodig werd dus soms een specifiek doel van zo'n code voorzien. De doelen die kleiner gedrukt zijn worden hierdoor specifiek aangegeven als subdoelen die het overkoepelende doel meer nuanceren en concretiseren. De doelen aangeduid met een * vormen de taalbeschouwelijke doelen.

Dit maakte het lezen en interpreteren er niet makkelijk op. Het was dus, wat deze deelleerplannen betreft, een heuse zoektocht.

Het deelleerplan Taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid is een recenter leerplan. Hier staat wel telkens de betreffende eindterm achter het leerplandoel vermeld.

⁵⁹ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2010, 21 pagina's.; VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Luisteren en Spreken*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 72 pagina's.; VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Lezen*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 80 pagina's.; VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *deelleerplan Nederlands Schrijven*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 80 pagina's.

Wat me ook opviel was de formulering van de leerplandoelstellingen. Bij de andere leerplannen die ik reeds raadpleegde was dit meestal in de vorm van 'de leerlingen kunnen...'. In deze leerplannen heeft men niet voor deze vorm gekozen. De leerplandoelstellingen zijn hier eerder een nadere specificatie van de eindtermen.

Deze deelleerplannen waren dus niet wat ik ervan verwacht had. Het nam dan ook heel wat tijd in beslag vooraleer ik ze volledig had doorgenomen. Toch worstelde ik me erdoor heen.

Ik vond uiteindelijk alle eindtermen terug in de verschillende deelleerplannen. Alle eindtermen worden er dus in behandeld.

De verschillende deelleerplannen gaven me wel de indruk uitgebreid te zijn in vergelijking met hetgeen de eindtermen voorschrijven. De lijst met doelen is dan ook telkens erg uitgebreid. Na verder onderzoek van de verschillende leerplandoelstellingen, die niet als dusdanig geformuleerd zijn, kon ik in de verschillende deelleerplannen wel een duidelijke concretisering van de eindtermen waarnemen. Dit is zeker niet slecht vermits de eindtermen voor Nederlands nogal algemeen en weinig concreet verwoord zijn. Door deze concretisering worden tevens duidelijk verwachtingen gecreëerd.

Wat ik wel vind is dat de indeling van en in deze verschillende deelleerplannen geen geïntegreerde aanpak stimuleert. Doorheen de verschillende vaardigheden worden wel enkele eindtermen van taalbeschouwing geïntegreerd, maar geen eindtermen van de verschillende vaardigheden onderling. Dat is wel jammer natuurlijk...

- **Leerplan Nederlands OVSG⁶⁰**

Net als het leerplan Wereldoriëntatie van het OVSG is ook het leerplan Nederlands verdeeld in verscheidene deelleerplannen. Zo zijn er zes deelleerplannen: Richtsnoer voor de taalopvoeding in de basisschool, Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid.

Voor mijn onderzoek nam ik alle zes de deelleerplannen onder de loep.

⁶⁰ ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 1 – Richtsnoer voor de taalopvoeding in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 104 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlands taal deel 2 – Lezen in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 171 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 3 – Schrijven in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 177 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 4 – Luisteren in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 149 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 5 – Spreken in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 159 pagina's.; ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal – domeinen taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 31 pagina's.

Het zal waarschijnlijk niet verbazen dat, wanneer je ook hier de zes deelleerplannen samen neemt, je een erg dik pakket voor je neus hebt liggen. Dit schrok me aan het begin wel af. Dit leek me gewoon veel te veel voor een leerplan Nederlands voor het basisonderwijs. Hoe kon je dit nu allemaal gelezen én gezien krijgen? Bij nader inzien bleek het gedeelte waarin de leerplandoelen en eindtermen vermeld stonden slechts een klein deel van dit alles te zijn. Het overige gedeelte bevat extra informatie over dat bepaalde deel van het leerplan Nederlands. Informatie die zowel het interpreteren van dit leerplan als het lesgeven kunnen vergemakkelijken.

In de richtsnoer staan de verschillende eindtermen per deelleerplan/per domein opgesomd. Hier zijn geen leerplandoelstellingen opgenomen. In de verschillende deelleerplannen vind je dan een verdere onderverdeling van dat specifieke domein met hierbij de leerplandoelstellingen en de betreffende eindtermen.

Elk deelleerplan, met z'n olijsting doelen en eindtermen, is opgesteld aan de hand van een leerlijn. Qua structuur komt dit dus overeen met de deelleerplannen omtrent Wereldoriëntatie van het OVSG.

Deze leerlijn is opgebouwd aan de hand van het OVUR-schema⁶¹. Na elke stap van het OVUR-schema volgt de bijbehorende leerlijn. Na die leerlijn is dan, net als bij de deelleerplannen Wereldoriëntatie van het OVSG, een onderdeel met didactische suggesties voorzien. Hier wordt ook weer het doel van de verschillende leerplandoelstellingen uitgeklaard.

Wat op het eerste zicht dus veel te uitgebreid en niet te doorgronden leek, bleek uiteindelijk een handig werkmiddel te zijn. In de richtsnoer kan je snel zien welke eindtermen er in de verschillende deelleerplannen aan bod komen. In de deelleerplannen kan je vervolgens in detail bekijken welke leerplandoelstellingen met bijbehorende eindtermen hierin aan bod komen. Dit vergt wel wat zoekwerk vermist hier niet alle leerplandoelstellingen achter elkaar staan opgelijst zoals in de meeste 'klassieke' leerplannen.

Ook in deze deelleerplannen merk je een concretisering van de eindtermen. Het concept van de leerlijn waarin het OVUR-schema is geïntegreerd versterkt dit gegeven.

Na de verschillende deelleerplannen in detail bestudeerd te hebben, kan ik besluiten dat alle eindtermen doorheen de verschillende deelleerplannen behandeld worden. Ook hier, bij het OVSG, wordt domeinoverschrijdend te werk gegaan. Zo worden er bijvoorbeeld in één deelleerplan zowel eindtermen van die specifieke vaardigheid alsook van anderen geïntegreerd. Men heeft dus ook hier gekozen voor een geïntegreerde aanpak wat het hokjesdenken tegengaat.

Wel was het moeilijk om na te gaan welke leerplandoelstellingen welke eindtermen behandelen. Dit omwille van het feit dat deze eindtermen in de deelleerplannen gewoon onder elkaar worden opgesomd en niet specifiek achter een bepaalde leerplandoelstelling vermeld staan. Hier ga ik dan ook niet verder op in.

⁶¹ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

5.1.4.4 Algemeen besluit onderzoek leerplannen Nederlands basisonderwijs

Ook voor Nederlands heb ik de leerplannen van de drie onderwijsnetten GO!, VVKBaO en OVSG onderzocht. Net als bij mijn onderzoek van de leerplannen van Wereldoriëntatie Ruimte kan ik ook hier besluiten dat alle eindtermen aan bod kwamen in de verschillende (deel)leerplannen.

Waar ik wel een duidelijk verschil merkte tussen de verschillende leerplannen was wat de structuur betreft. Hierbij was ten eerste al een verschil in het aantal (deel)leerplannen. Verder hadden de leerplannen van het GO! en het OVSG een gelijkaardige structuur. Hiermee bedoel ik: leerplandoelstellingen hun gekende formulering met daarbij een verwijzing naar de eindtermen. Wat wel verschillend is, is dat in de leerplannen van het GO! bij elk doel een specifieke verwijzing naar een bepaalde eindterm staat. Dit is niet het geval bij het leerplan van het OVSG waar alle eindtermen onder elkaar staan opgesomd.

De leerplannen van het VVKBaO tot slot springen er echt wel uit wat de structuur betreft. De doelstellingen zijn hier niet in hun klassieke vorm waar te nemen alsook staat hierachter een code vermeld die correspondeert met een bepaalde eindterm. Die codes met hun corresponderende eindtermnummers zijn achteraan in de verschillende deelleerplannen opgenomen. Dit vond ik dan ook geen snel en efficiënt hanteerbaar hulpmiddel. Dit kan wel te wijten zijn aan het feit dat dit een ouder leerplan is.

Qua inhoud kon ik bij elk leerplan een duidelijke concretisering van de eindtermen vinden. Deze concretisering situeert zich bijvoorbeeld op het vlak van de te behandelen tekstsoorten. Algemeen kreeg de concretisering van die betreffende eindtermen in de verschillende leerplannen ongeveer dezelfde vorm. Dit kon, afhankelijk van het onderwijsnet, onderling wat verschillen. Het ene leerplan ging verder, dieper in op een bepaalde eindterm dan een ander leerplan of legt de klemtoon elders. De eindtermen laten dit echter toe vermits ze vaak algemeen en ruim interpreteerbaar geformuleerd zijn. Dit is een opmerkelijke, maar ook zeer interessante ontdekking. Ook hier kan dit verschillen tussen leerlingen van verscheidene scholen onderling aan de start van het secundair onderwijs verklaren.

Hier pleit ik dus graag voor een concretisering van de eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs. Dit geeft de leerplannen wel minder vrijheid, maar komt zeker de uniformiteit ten goede. Net als bij Wereldoriëntatie kan deze uniformiteit dan een betere aansluiting op de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten van zowel basis- als secundair onderwijs als gevolg hebben.

5.1.5 Leerplannen secundair onderwijs onder de loep

In het vorige onderdeel heb ik de leerplannen Wereldoriëntatie domein Ruimte en Nederlands van het basisonderwijs van de netten GO!, VVKBaO en OVSG onderzocht en vergeleken met de bestaande eindtermen.

Ik wil me echter niet beperken tot het basisonderwijs. Om meer te weten te komen over die bestaande kloof tussen het basis- en het secundair onderwijs wil ik met dit deel van mijn onderzoek ook de leerplannen aardrijkskunde en Nederlands van de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs analyseren. Tijdens het bestuderen van de inhoud hiervan wil ik mij vooral richten op de beginsituatie. Concreet stel ik in dit onderzoek, in functie van mijn vooropgestelde doel, volgende vragen centraal:

- Gaat men uit van een correcte beginsituatie conform de eindtermen van het basisonderwijs met specifieke aandacht voor de vakterminologie en thema's?
- Komt er veel leerstof van het basisonderwijs terug aan bod in die eerste graad van het secundair onderwijs (herhaling) of wordt er voornamelijk nieuwe leerstof behandeld?
- Komt in elk leerplan dezelfde inhoud aan bod? Met andere woorden: vergroot een verandering van onderwijsnet deze kloof of heeft dit geen invloed?

5.1.5.1 Leerplannen Aardrijkskunde secundair onderwijs

- **Leerplan Aardrijkskunde GO!**⁶²

In het begin van dit leerplan is het onderdeel Beginsituatie opgenomen. Hierin wordt beschreven met welke achtergrond de leerlingen dat eerste jaar van het secundair onderwijs binnenwandelen. De beginsituatie is erg beknopt beschreven. Men verwijst wel naar het leerplan Wereldoriëntatie van het basisonderwijs en stelt dat de leraren aardrijkskunde van de eerste graad van het secundair onderwijs hiervan moeten vertrekken. Er wordt dus niet concreet ingegaan op de kennis en vaardigheden die de leerlingen bezitten bij de start van het secundair onderwijs.

Een vergelijkende studie van deze beginsituatie met de eindtermen van het basisonderwijs is dan ook niet mogelijk. Ik ga hier dan ook niet verder op in.

Wel ben ik dan gaan kijken naar de thema's die in dit leerplan aan bod komen en die dus behandeld dienen te worden in dat eerste middelbaar.

Wereldoriëntatie Ruimte spitst zich in het basisonderwijs voornamelijk toe op kaart- en ruimtevaardigheden. Aansluitend hierop wordt in het eerste jaar secundair onderwijs volgens dit leerplan dan ook gestart met het thema Landschap en kaart. Dit thema vormt, na vergelijking van de leerplandoelstellingen en eindtermen, een herhaling van het basisonderwijs. Toch heb ik zelf, tijdens stages, reeds ondervonden dat deze

⁶² PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan secundair onderwijs – AV Aardrijkskunde Basisvorming A-stroom eerste graad – 2010/008*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 36 pagina's.

herhaling meer dan nodig is vermits de leerlingen de kennis en vaardigheden van dit thema niet (meer) onder de knie hebben. Ik stel me daarbij dan ook vaak de vraag of het hier effectief wel gaat om herhaling. Of is dit het bewijs dat (door het uitgebreide leerplan in het basisonderwijs?) de leerlingen toch niet elke eindterm bereikt hebben zoals het hoort?

Hierna komen in het eerste jaar secundair onderwijs nog volgende thema's aan bod: Reliëf en bodem en ondergrond, Weer en klimaat en Bevolking en maatschappij. Inderdaad, ook hier weer een erg uitgebreide lijst zowel wat de thema's als wat de leerplandoelstellingen betreffen...

- **Leerplan Aardrijkskunde VVKSO⁶³**

In dit leerplan is, voor de effectieve opsomming van de verschillende leerplandoelstellingen, een onderdeel voorzien waarin de beginsituatie van de leerlingen die instromen in het eerste jaar van het secundair onderwijs concreet wordt beschreven.

Hierin geven ze aan dat elk leerplan wereldoriëntatie, ongeacht de school, een aantal gemeenschappelijke leerinhouden omvat. De contexten waarin die leerinhoud aangeboden worden kunnen natuurlijk zeer verschillend zijn.

De beginsituatie van zo'n startende leerlingen in het secundair onderwijs kan dus concreet geformuleerd worden. De meerderheid stapt immers met dezelfde bagage de secundaire school binnen. Men heeft de beschrijving van die bagage opgenomen in het leerplan. Hiervoor verwijs ik dan ook graag naar het betreffende leerplan⁶⁴.

Na die beschrijving onderzocht te hebben, viel het me op dat die niet beperkt is tot het domein Ruimte, hoewel dit als de aanloop naar het vak aardrijkskunde wordt gezien. Zo komen elementen uit de eindtermen van de domeinen Natuur en Maatschappij in deze beschrijving van de beginsituatie aan bod. Onder andere de onderwerpen weer en klimaat en het kennismaken met de aarde als geheel, als werelddol worden in het domein Natuur behandeld.

Het domein Maatschappij behandelt dan weer het onderwerp omtrent arbeid.

Ik heb de beschrijving van die bagage in het leerplan nauwkeurig vergeleken met wat de eindtermen hierover zeggen. Uit deze vergelijkende studie kan ik besluiten dat men ook hier geen loutere beschrijving van de eindtermen heeft gemaakt, maar deze ruimer heeft geïnterpreteerd. Zo wordt er bijvoorbeeld omschreven dat leerlingen kennis maken met de aarde door middel van satellietbeelden. Hierover is in de eindtermen echter niets te bespeuren, noch bij het domein Ruimte noch bij één van de andere. Verder wordt er in de beschrijving van de bagage gesproken over onze aarde als grote bron van energie en grondstoffen. Ook dit is niet als dusdanig in de eindtermen opgenomen. Hetzelfde geldt voor de onderwerpen arbeid en ruilverkeer die in deze beschrijving van de bagage wel als gekend worden beschouwd.

⁶³ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *Leerplan Aardrijkskunde eerste graad A-stroom secundair onderwijs*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2008, 54 pagina's.

⁶⁴ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *Leerplan Aardrijkskunde eerste graad A-stroom secundair onderwijs*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2008, p. 10 - 11.

Verder worden in deze beschrijving kaartvaardigheid en een vlotte oriëntatie hoog in het vaandel gedragen.

Het is dus duidelijk dat deze beschrijving van de beginsituatie van leerlingen bij de start van het secundair onderwijs geen loutere opsomming is van de feiten (de eindtermen). Ook hier wordt weer een 'eigen' interpretatie gegeven aan deze eindtermen. Ik wil hieruit niet onmiddellijk besluiten dat dit een foute beginsituatie is, maar wel dat dit een verkeerde beeldvorming in de hand kan werken. Wanneer je als leerkracht secundair onderwijs geen weet hebt van de eindtermen die bereikt moeten zijn aan het einde van het basisonderwijs en je enkel baseert op hetgeen in deze beginsituatie beschreven staat, kan dit een kloof, wat betreft de leerstof van beide onderwijsniveaus, teweegbrengen. Ik wil in deze conclusie wel een nuance aanbrengen door te zeggen dat dit mogelijk is en niet dat dit in de praktijk altijd en overal zo zal zijn. De kans is er echter wel.

Verder heb ik de thema's die behandeld zullen worden in het eerste jaar van het secundair onderwijs onderzocht.

Deze zijn: Landschap en kaart, Reliëf, Oppervlaktegesteenten, Bodem en ondergrond, Klimaat en vegetatie en Bebouwing en bevolking. Ook hier wordt dus gestart met een zogenoemde herhaling.

- **Leerplan Aardrijkskunde OVSG⁶⁵**

Ook in dit leerplan is een onderdeel opgenomen waarin de beginsituatie van de leerlingen voor dit vak wordt beschreven.

Hierin wordt expliciet vermeld dat de doelstellingen die het basisonderwijs nastreeft een verwantschap vertonen met deze van de eerste graad van het secundair onderwijs. In het basisonderwijs worden een hele reeks aardrijkskundige begrippen en vaardigheden geïntroduceerd. Concreet dient de leerkracht, die lesgeeft in het eerste jaar van de eerste graad, bij het begin van het schooljaar na te gaan in welke mate de leerlingen deze begrippen en vaardigheden beheersen. Op basis daarvan zal de leerkracht dan kunnen uitmaken waar moet worden geredieerd en waarop kan worden verder gebouwd.

Tevens wordt in dit onderdeel van het leerplan, aan de hand van trefwoorden uit de doelstellingen van het basisonderwijs, enkele behandelde onderwerp/begrippen opgesomd. Vermits het hier gewoon een opsomming betreft, neem ik dit niet over in mijn onderzoek. Hiervoor verwijs ik graag naar het betreffende leerplan⁶⁶.

⁶⁵ PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST OVSG VZW, *Leerplan Secundair Onderwijs AV Aardrijkskunde eerste graad A-stroom*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2005, 119 pagina's.

⁶⁶ PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST OVSG VZW, *Leerplan Secundair Onderwijs AV Aardrijkskunde eerste graad A-stroom*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2005, p. 9 - 10.

De beginsituatie is hier natuurlijk veel minder uitgebreid en concreet beschreven dan in het leerplan van het VVKSO. Dit maakt zo'n uitgebreide vergelijking dan ook niet mogelijk. Toch heb ik ook hier weer een vergelijkende studie gemaakt tussen de opgesomde onderwerpen/begrippen en de eindtermen van het basisonderwijs. Hierbij was merkbaar dat de opsomming nauwer aansluit bij de eindtermen dan bij de beschrijving van de beginsituatie in het leerplan van het VVKSO. De meeste onderwerpen/begrippen komen ook letterlijk in de eindtermen aan bod. Verder kan ik hier dan ook weinig meer aan toevoegen.

De thema's voor het eerste jaar secundair onderwijs zijn volgens dit leerplan: Kaarten en oriëntatie, Het reliëf, Het natuurlijk milieu, Weer en klimaat, Bevolking en bestuurlijke indeling en Bebouwingsdichtheden. Dit komt in grote mate overeen met de indeling die het leerplan van het VVKSO hanteert alsook met de uitgebreidheid ervan. Ook hier wordt dus gestart met een herhaling van de leerstof uit het basisonderwijs.

5.1.5.2 Algemeen besluit onderzoek leerplannen Aardrijkskunde secundair onderwijs

De beginsituatie werd niet overal even concreet beschreven. Vaak werd hier gewoon verwezen naar de eindtermen en het leerplan van het basisonderwijs. Men ging er soms zelfs van uit dat de leerkrachten secundair onderwijs de inhoud hiervan kenden of hier op z'n minst zouden naar teruggrijpen. Ik stel mij hierbij echter de vraag in hoeverre dit het geval is. Zijn leerkrachten effectief op de hoogte van de inhoud van het andere onderwijsniveau? Ook deze vraag biedt een interessante insteek in dit onderzoek.

Ook was de beginsituatie niet altijd conform de eindtermen. Zo werd hier bij het VVKSO geen loutere beschrijving gemaakt van de gekende eindtermen. Wel werd een neerslag gemaakt van de eigen interpretatie hiervan. Dit zou een foutieve beeldvorming met zich mee kunnen brengen.

De thema's die doorheen het eerste jaar van de eerste graad behandeld moeten worden stemmen in grote mate met elkaar overeen. Dit niet alleen wat de inhoud, maar ook wat de volgorde betreft.

Niet alle leerplandoelstellingen, zoals geschreven in de leerplannen van de drie onderwijsnetten, zijn inhoudelijk en qua formulering identiek. Binnen hetzelfde onderwijsnet kunnen deze inhoud en formulering van beide onderwijsniveaus beter op elkaar afgestemd zijn en zouden dus nauwer bij elkaar kunnen aansluiten. Toch is het, naar mijn mening, niet zo dat, wanneer het gaat om het vak aardrijkskunde, een verandering van onderwijsnet bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs de bestaande kloof vergroot.

Net als bij de verschillende (deel)leerplannen van Wereldoriëntatie van het basisonderwijs, was ook hier merkbaar dat het gaat om een erg uitgebreid pakket. Het lijkt haast onhaalbaar op de daarvoor voorziene tijd.

Dit gegeven, deze problematiek is er dus nog niet op gebeterd, maar trekt zich ook in het secundair onderwijs door.

Ook hier pleit ik dus voor een lichter pakket aardrijkskunde.

5.1.5.3 Leerplannen Nederlands secundair onderwijs

- **Leerplan Nederlands GO!**⁶⁷

Beginsituatie – Leerlingen in de eerste graad vormt een onderdeel van het leerplan Nederlands van het GO! voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Het is een erg summier onderdeel en bevat weinig concrete informatie. Men mag verwachten dat de kennis en vaardigheden van de leerlingen voldoen aan de eindtermen van het basisonderwijs. Die eindtermen vormen dan ook het uitgangspunt van het leerplan. Tevens wordt er op gewezen dat er in de eerste graad geen onderwijsvormen bestaan dus dat er gestreefd moet worden naar een zo hoog mogelijke uitgangskompetentie.

Dit leerplan bestaat uit zeven onderdelen, namelijk Interculturele gerichtheid, Strategische vaardigheden, Luisteren en kijken, Spreken, Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing. Behalve het onderdeel Kijken, dit is nieuw, komen dezelfde onderdelen aan bod als in het leerplan Nederlands voor het basisonderwijs van het GO!, zij het eventueel onder een andere benaming.

- **Leerplan Nederlands VVKSO**⁶⁸

Hierin wordt aangegeven dat op geen enkel vlak bij Nederlands een nieuwe start wordt gemaakt: de lijn van de basisschool wordt krachtig doorgetrokken. Hierbij dien je als leerkracht rekening te houden met de inhoud en de aanpak.

De eerste graad secundair onderwijs slaat namelijk een brug tussen de basisschool en de verschillende studierichtingen van de tweede graad.

Maar met welke inhoudelijke voorkennis komen de leerlingen nu het secundair onderwijs binnen? In tegenstelling tot het leerplan van het GO! zijn aan deze vraag maar liefst zeven pagina's gewijd. Hierin wordt het leerplan basisonderwijs met de verschillende domeinen, uiteraard wel enkel van het VVKBaO, uitvoerig besproken. Vermits dit enkel verhaalt wat in de verschillende deelleerplannen Nederlands van het VVKBaO geschreven staat, zal ik dit onderdeel hier niet verder bespreken.

In dit leerplan komen volgende drie onderdelen aan bod: Taalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven), Taalbeschouwing en Aanzet tot literaire competentie via leesplezier. Ten opzichte van het leerplan van het basisonderwijs is het onderdeel aanzet tot literaire competentie via leesplezier nieuw. De overige onderdelen zijn dezelfde als in

⁶⁷ PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan secundair onderwijs – AV Nederlands Basisvorming A-stroom eerste graad – 2010/003*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 69 pagina's.

⁶⁸ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *Leerplan Nederlands eerste graad A-stroom secundair onderwijs*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2010, 120 pagina's.

het leerplan Nederlands voor het basisonderwijs van het VVKBaO, maar dit eventueel onder een andere benaming.

Hierin is geen specifiek onderdeel kijken voorzien zoals in het leerplan van het GO!. Kijken zit in dit leerplan van het VVKSO verweven in het onderdeel Luisteren.

- **Leerplan Nederlands OVSG⁶⁹**

Ook in dit leerplan wordt, net zoals in dat van het GO!, kort de beginsituatie van de leerlingen beschreven, zij het zeer vaag. Hierin staat te lezen dat het de taak van het secundair onderwijs is om op de basis van taal, die de leerlingen in de basisschool hebben verworven, verder te werken en zo de actieve taal van de leerlingen te verruimen, verdiepen en het inzicht in de mechanismen van de taal te verhogen. Hierbij zullen strategieën en de OVUR-werkwijze een prominente rol innemen. Verder wordt er niet ingegaan op de bagage die leerlingen bezitten bij de start van het secundair onderwijs.

Dit leerplan Nederlands bestaat uit volgende acht onderdelen: Strategieën, (Inter-)culturele gerichtheid, Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven, Kijken en Taalbeschouwing. Met uitzondering van het onderdeel Kijken, wat nieuw is, komen hier dezelfde onderdelen aan bod als in het leerplan Nederlands voor het basisonderwijs van het OVSG. Hier moet wel bij vermeld worden dat bij het onderdeel Kijken geen verwijzingen zijn naar specifieke eindtermen voor het vak Nederlands.

5.1.5.4 Algemeen besluit onderzoek leerplannen Nederlands secundair onderwijs

In deze drie leerplannen Nederlands voor de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs werd de beginsituatie zelden krachtig geformuleerd. Er werd dus met andere woorden geen concreet beeld gecreëerd van de bagage die de leerlingen bij zich hebben bij de start van het secundair onderwijs.

Wel werd ook hier weer verwezen naar het leerplan en de eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs. De vraag blijft natuurlijk of de leerkrachten secundair onderwijs dit effectief kennen of op z'n minst doornemen.

In elk leerplan kwamen dezelfde onderdelen aan bod als in het leerplan van hetzelfde net van het basisonderwijs. De benamingen voor deze verschillende onderdelen en de onderverdelingen hiervan konden wel verschillen.

Het aan bod komen van dezelfde onderdelen maakt enerzijds, bij de overgang, een snel en duidelijk inzicht in de structuur van het vak mogelijk. Anderzijds kan het verschil in benamingen voor de onderdelen en verdere onderverdelingen wel verwarring veroorzaken en het inzicht in de structuur bij die overgang teniet doen.

⁶⁹ PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST OVSG VZW, *Leerplan Secundair Onderwijs AV Nederlands eerste graad A-stroom*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 67 pagina's.

Bij de verschillende leerplannen Nederlands, zeker wanneer je deze van het basisonderwijs vergelijkt met die van het secundair onderwijs, kan je een duidelijke leerlijn waarnemen.

Dit concept wordt nog versterkt door het hierin verwerken van het OVUR-schema en de verschillende verwerkingsniveaus (kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend).

Aan de hand van deze leerlijn kan je makkelijk besluiten trekken wat betreft de inhoud van beide onderwijsniveaus.

Zo bleek, na onderzoek, dat bepaalde elementen (bijvoorbeeld een bepaalde tekstsoort) in de leerplannen van beide onderwijsniveaus terugkwamen. Dit leek dus op het eerste zicht een herhaling, maar wanneer ik dan dieper inging op het verwerkingsniveau bleek dit vaak van een andere orde te zijn. Het element op zich komt dus in beide onderwijsniveaus aan bod, zij het vaak op een ander niveau.

Net als bij aardrijkskunde zijn niet alle leerplandoelstellingen, zoals geschreven in de leerplannen van de drie onderwijsnetten, inhoudelijk en qua formulering identiek. Binnen hetzelfde onderwijsnet kunnen deze inhoud en formulering, zeker wat de vakterminologie betreft, van beide onderwijsniveaus beter op elkaar afgestemd zijn en zouden dus nauwer bij elkaar kunnen aansluiten.

Wat die vakterminologie betreft heb ik, na onderzoek van de gehanteerde begrippen en termen in de leerplannen van de drie onderwijsnetten, kunnen vaststellen dat deze zowel onderling als met de eindtermen kunnen verschillen. Vaak worden er begrippen toegevoegd die niet in de eindtermen zijn opgenomen. De benaming hiervan kan in de verschillende leerplannen, zowel van basis- als secundair onderwijs, verschillen alsook komen deze toegevoegde begrippen zelfs niet in elk leerplan aan bod.

Deze verschillen zijn duidelijk merkbaar bij het onderdeel Taalbeschouwing (bijvoorbeeld bij zinsontleding). Zo spreken ze bijvoorbeeld in het ene leerplan over 'predicaatsnomen' en in het andere over 'naamwoordelijk deel van het naamwoordelijk gezegde'. Dit kan natuurlijk, bij een verandering van onderwijsnet bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs, de reeds bestaande kloof vergroten.

Er zijn dus duidelijke hiaten merkbaar als het gaat om de (hoeveelheid van de) gehanteerde vakterminologie zowel tussen beide onderwijsniveaus als tussen de verschillende onderwijsnetten.

5.1.6 De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies⁷⁰

Deze brochure vond ik op de website van Onderwijs en Vorming. Hierin staat een samenvatting van de belangrijkste resultaten en beleidsaanbevelingen. Kortom een samenvatting van het volledige onderzoeksrapport.

Bij dit onderzoek werd nagegaan welke perceptie de leerkrachten kleuter- en lager onderwijs en directies hebben van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In deze brochure wordt concreet cijfermateriaal aangereikt alsook belangrijke inzichten in functie van mijn afstudeerproject. Om die reden heb ik besloten deze brochure onder de loep te nemen.

Hieronder pen ik mijn belangrijkste bevindingen omtrent dit onderzoek neer. Omwille van mijn onderzoeksgebied zal ik me beperken tot leerkrachten lager onderwijs.

5.1.6.1 Inleiding en onderzoeksopzet⁷¹

In ons huidig onderwijssysteem vormen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen een onderdeel van het globaal kwaliteitszorgsysteem van de overheid.

Het doel van dit onderzoek was peilen in hoeverre leerkrachten de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in de praktijk hanteren. Het wou nagaan in hoeverre deze eindtermen het uitgangspunt vormen voor het didactisch handelen van de leerkrachten. Hierbij werd niet enkel aandacht geschonken aan de tevredenheid, maar ook de noodzaak, haalbaarheid, verstaanbaarheid en bruikbaarheid van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in ons basisonderwijs.

- **Kernvragen**

De onderzoekers vertrokken van twee kernvragen:

- *"Zijn leraren tevreden over het kerncurriculum voor het basisonderwijs zoals vervat in de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen (volume, inhoud, moeilijkheidsgraad, aansluiting bij interesse)?"*
- *In hoeverre zijn de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen een richtinggevend criterium voor het didactisch handelen van leraren en voor het schoolbeleid (inhoud van het onderwijsaanbod, werk- en organisatievormen, leermiddelen, toetsen en evaluatievormen)?"*⁷²

⁷⁰ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, 84 pagina's.

⁷¹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 12.

⁷² VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 12.

5.1.6.2 Ontwikkelingsdoelen en eindtermen werken via filters⁷³

- **Kennen leraren de inhoud?**

Hierbij werd uitgegaan van de onderzoeksvraag: "In welke mate vinden leraren en directies van zichzelf dat ze de ontwikkelingsdoelen en eindtermen goed in de vingers hebben?"⁷⁴

"Ik heb een goede kennis van de ontwikkelingsdoelen en/of eindtermen."	Helemaal oneens	Oneens	Eens noch oneens	Eens	Helemaal eens	Ik ken ze onvoldoende
Leraren kleuteronderwijs	1,0%	6,5%	20,4%	51,5%	16,5%	4,2%
Leraren lager onderwijs	3,1%	11,5%	37,8%	35,8%	4,6%	7,1%
Directies	0,0%	10,2%	32,9%	46,1%	4,2%	6,6%

Tabel: kennis van ontwikkelingsdoelen en eindtermen bij leraren en directies.⁷⁵

Slechts een klein percentage leerkrachten uit het basisonderwijs zegt een goede kennis te hebben van de eindtermen. Een opvallend groot percentage van deze leerkrachten spreekt zich niet uit over deze vraag.

Maar 40 % van deze leerkrachten is het (helemaal) eens met deze stelling.

Een mogelijke verklaring voor deze resultaten kan zijn dat leerkrachten uit het lager onderwijs sterk kunnen vertrouwen op de leerboeken en de leerplannen. Ze gaan ervan uit dat ze de eindtermen voldoende realiseren wanneer ze die richtlijnen correct volgen.

Dit gezegd zijnde maakt dat er een grote verantwoordelijkheid rust op de schouders van de auteurs van leerboeken.

Tevens houdt dit in dat, wat het onderwijsbeleid betreft, de gemeenschapsinspectie een belangrijk aandeel heeft op het moment dat zij de leerplannen goedkeurt. Hierbij is het belangrijk dat zij nauwkeurig toezien dat die leerplannen een volmaakte realisatie nastreven van de eindtermen.

In het onderzoek werd ook gepeild naar de kennis van de eindtermen van de andere niveaus. Amper 1,5 % van de leerkrachten van het basisonderwijs gaf aan een goed zicht te hebben op de eindtermen in de eerste graad secundair onderwijs. Dit vond ik toch wel een bijzonder pijnlijk en jammerlijk punt. Dit kan zeker een mogelijke oorzaak zijn van deze kloof tussen basis- en secundair onderwijs. Uit mijn

⁷³ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 4 - 10.

⁷⁴ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 4.

⁷⁵ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 5.

literatuurstudie is meermaals gebleken dat een goede communicatie met en kennis van het andere onderwijsniveau cruciaal is wil men streven naar een naadloze overgang.

- **Hoge tevredenheidsgraad**

Iets meer dan 65% van de leerkrachten van het lager onderwijs zegt expliciet tevreden te zijn over de eindtermen en zelfs 61,5% vindt dat deze eindtermen overeenstemmen met wat de school wil aanbieden.

Belangrijk vond ik ook dat de leerkrachten de opdeling in leergebieden als zinvol ervaren. Opmerkelijk is dat deze leerkrachten minder tevreden zijn over onder andere de eindtermen voor taalbeschouwing. Hierbij stellen ze zich de formulering, de samenhang en ook de bruikbaarheid in vraag.

- **Sturing van de praktijk**

In welke mate hebben deze eindtermen een impact op de dagelijkse klaspraktijk van de leerkrachten?

Leraren lager onderwijs	Eindtermen	Leerplan	Leerboeken	Andere
Lessen voorbereiden	4,6%	20,5%	72,5%	2,3%
Zorgbeleid uittekenen of bijsturen	27,5%	38,1%	14,6%	19,8%
Schoolintern overleggen	23,5%	42,0%	17,6%	16,9%
Schoolextern overleggen	23,5%	35,8%	11,7%	29,0%
Nascholing kiezen	25,2%	28,1%	8,4%	38,3%
Mijn onderwijs verbeteren en/of vernieuwen van	25,7%	32,8%	20,4%	21,2%

Tabel: gebruik eindtermen door leraren lager onderwijs in vergelijking met andere curriculumproducten.⁷⁶

Voor het uitstippelen van de dagelijkse lespraktijk gebruikt nog geen 5% van de leerkrachten de eindtermen. Hierbij laten ze zich voor bijna drie vierde leiden door het gehanteerde leerboek.

Bij de andere onderwijspraktijken zijn de leerkrachten gemiddeld voor een vierde bedacht op de eindtermen. Het leerplan vormt hierbij het richtinggevend element. Hieruit kan dus besloten worden dat in het lager onderwijs de leerplannen minder invloed hebben op de dagelijkse lespraktijk dan de leerboeken.

De eindtermen worden wel geraadpleegd bij het uittekenen van leerlijnen, het stellen van lesdoelen, het opstellen van plannings en het invullen van de agenda.

⁷⁶ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 8.

5.1.6.3 Onderzoeksresultaten lager onderwijs⁷⁷

- **Tevredenheid in cijfers**

Leraren lager onderwijs	Helemaal oneens	Oneens	Noch eens / noch oneens	Eens	Helemaal eens	Ken de ET onvoldoende	Gem. op 5
Ik ben tevreden over de ET lager onderwijs.	0,5%	2,3%	24,2%	55,4%	9,8%	7,8%	3,48
Ik heb een goede kennis van de ET.	3,1%	11,5%	37,8%	35,8%	4,6%	7,1%	3,06
Men moet leraren niet lastigvallen met de ET.	20,6%	47,9%	23,7%	5,7%	1,4%	0,8%	2,17
De ET laten mij voldoende ruimte voor mijn lespraktijk.	4,7%	9,3%	16,9%	50,1%	15,7%	3,4%	3,5
De leerplannen zijn overbodig. De school kan rechtstreeks aan de slag met de ET.	23,1%	33,7%	18,0%	16,3%	7,1%	1,7%	2,45
De ET hebben mij nieuwe ideeën aangereikt voor mijn lespraktijk.	6,5%	19,3%	31,6%	32,7%	5,2%	4,8%	2,97
Ik vind de opdeling in de verschillende leergebieden zinvol.	0,5%	0,8%	9,0%	61,2%	25,9%	2,6%	4,03
Ik vind de opdeling in leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende ET zinvol.	0,6%	2,0%	18,9%	54,0%	21,2%	3,3%	3,83
Voor mij is de samenhang tussen de verschillende leergebieden duidelijk.	0,5%	3,7%	24,7%	54,5%	11,5%	5,1%	3,57
Alles wat in de ET staat komt overeen met wat wij op onze school willen aanbieden.	0,3%	6,5%	26,0%	51,5%	10,0%	5,7%	3,47
Het aandeel kennisdoelen is veel te gering in vergelijking met het aandeel vaardigheidsdoelen.	5,4%	24,0%	45,7%	13,3%	3,4%	8,2%	2,61
Ik vind attitudinale ET zinvol (zoals spreekdurf, bereidheid tot nadenken).	0,3%	1,5%	10,8%	48,1%	36,5%	2,8%	4,10
Binnen de ET heeft men overdreven met het aantal attitudinale doelen.	12,3%	31,9%	37,5%	8,9%	2,3%	7,2%	2,35

Tabel: algemene tevredenheid van de leraren lager onderwijs over de eindtermen.⁷⁸

Uit deze cijfergegevens kan besloten worden dat de leerkrachten lager onderwijs globaal tevreden zijn over de eindtermen.

Wat de inhoud van de eindtermen betreft vinden 61,5% van de leerkrachten lager onderwijs dat ze overeenstemmen met wat de school de leerlingen wil aanbieden. Zelfs bijna 66% van de leraren geeft aan dat ze voldoende ruimte zien voor een eigen invulling van de lespraktijk. 38% van de leraren verklaren zelfs dat de eindtermen hen nieuwe ideeën aanreikten.

Wat de opdeling in leergebieden betreft geeft maar liefst 87% van de leraren aan dat ze dit zinvol vinden.

⁷⁷ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 36 – 59.

⁷⁸ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 37.

- **Focus op perceptie van de eindtermen**

Dit onderdeel houdt reacties in uit het onderzoek met de focusgroep voor het lager onderwijs. Het gaat hierbij dus om meningen van slechts een beperkt aantal personen, namelijk twee directeurs en vier leraren van het lager onderwijs.

Bij het overleg met de focusgroep kwam naar voren dat iedereen het concept 'eindtermen' wel kent. Toch gaven de leerkrachten aan dat ze deze eindtermen niet echt ervaren als een vertrouwd werkinstrument. Ook hierbij kwam weer duidelijk naar voren dat ze dan wel beroep doen op de leerplannen van de eigen koepel en voornamelijk leermiddelen zoals handboeken en handleidingen bij de leermethodes. Ze gaven aan dat ze hierin voldoende informatie vinden en concrete richtlijnen.

Zo vinden ze de leerplannen hanteerbaarder omdat ze een duidelijk afgegrensd pad uittekenen met een heldere structuur.

Eén van de leraren uit de focusgroep formuleerde hier een mooie vergelijking over: "*De lijst met eindtermen fungeert als een vuurtoren, de leerplannen zijn de bakens die we volgen en de leerlijnen zijn de boeien waar we parallel aan moeten blijven.*"⁷⁹.

De focusgroep is tevreden over de inhoudelijke opdeling in leergebonden eindtermen. Wel ervaren ze een aantal inhoudelijke tekortkomingen net als te weinig samenhang tussen de verschillende eindtermen. Dit maakt het maken van een verticale samenhang moeilijk.

Volgens de focusgroep missen de eindtermen lager onderwijs een leerlijn en een duidelijke concretisering. Deze elementen vinden ze wel in de leerplannen.

Wat de duidelijkheid betreft, vinden de leerkrachten de eindtermen te vaag. De eindtermen missen een herkenbare structuur die de leerkrachten een houvast kunnen bieden. Hierdoor voelen ze zich onzeker en grijpen naar materiaal dat wel structuur kan bieden zoals leerboeken.

Zijn deze eindtermen wel haalbaar? Ook dit stelde ze in de focusgroep in vraag. De leerkrachten binnen deze groep vinden de lijst met eindtermen erg omvangrijk. Ze vinden dat het er te veel zijn voor een hanteerbaar kerncurriculum. Alsook menen zij dat er een onevenwicht is tussen de leergebieden.

⁷⁹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 37.

- **Resultaten per deelgebied**

- **Wereldoriëntatie**

Dit leergebied bestaat uit zeven domeinen en wordt algemeen als uitgebreid beschouwd. Voor dit leergebied beperk ik mij tot het domein Ruimte, wat in het secundair onderwijs wordt omgedoopt tot aardrijkskunde.

WERELD-ORIENTATIE	Leraren						Directies	
	Natuur	Technologie	Mens	Maatschappij	Tijd	Ruimte	Gem. score op 5	Gem. score op 5
1 Ik ben tevreden over de ET.	4,06	3,30	4,13	3,76	4,09	4,00	3,89	3,64
2 Alle ET passen in het domein.	4,32	4,21	4,45	4,07	4,37	4,28	4,28	3,85
3 Er zijn te veel ET binnen het domein.	2,24	2,97	2,41	2,75	2,39	2,53	2,55	2,78
4 Er ontbreken ET.	2,38	2,12	2,5	2,07	2,20	1,98	2,21	2,20
5 Er is voldoende samenhang tussen de ET.	3,88	3,74	4,02	3,87	3,88	3,88	3,88	3,76
6 Er is voldoende samenhang met de andere ET van het leergebied.	3,69	3,22	3,66	3,75	3,74	3,87	3,65	Nvt
7 De ET zijn duidelijk geformuleerd.	3,86	3,29	3,84	3,87	4,05	4,11	3,84	3,73
8 De ET zijn bruikbaar voor mijn klaspraktijk/schoolbeleid.	3,83	2,90	4,04	3,66	4,01	3,90	3,72	3,81
9 De ET sluiten aan bij de interesses van leerlingen.	3,64	3,39	3,63	3,19	3,61	3,53	3,50	3,81
10 De ET zijn gemakkelijk te evalueren.	3,15	2,44	2,27	2,97	3,76	3,62	3,04	3,24

Tabel: tevredenheid over de eindtermen voor wereldoriëntatie.⁸⁰

Algemeen is de tevredenheid bij de leerkrachten uit het lager onderwijs redelijk groot, namelijk 3,89 op 5. Wat het domein Ruimte betreft bedraagt dit 4 op 5, een mooie score.

Het domein Ruimte geniet een globale gemiddelde score van 3,57 op 5 of een 7,14 op 10, een onderscheiding dus. Hiermee komt het tevens op de tweede plaats te staan. De eerste plaats is voor het domein tijd, gevolgd door een gedeelde derde plaats voor zowel

⁸⁰ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 44.

natuur als maatschappij. Maatschappij kreeg een globale gemiddelde score van 3,40 en op de laatste plaats eindigt technologie met 3,16 op 5.

○ **Nederlands**

Dit leergebied bestaat uit vijf domeinen: Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing.

NEDERLANDS	Leraren						Directies
	Luisteren	Spreken	Lezen	Schrijven	Taalbeschouwing	Gem. score op 5	Gem. score op 5
1 Ik ben tevreden over de ET.	3,86	3,82	4,07	4,10	3,70	3,91	3,81
2 Alle ET passen in het domein.	3,98	4,10	4,32	4,09	3,98	4,09	4,08
3 Er zijn te veel ET.	2,58	2,27	2,21	2,06	2,13	2,25	2,43
4 Er ontbreken ET.	2,31	2,10	2,16	2,03	1,95	2,11	2,30
5 Er is voldoende samenhang tussen de ET.	3,85	3,88	4,03	3,99	3,76	3,90	3,96
6 Er is voldoende samenhang met de andere ET van het leergebied.	3,72	3,85	3,96	4,01	3,79	3,87	nvt
7 De ET zijn duidelijk geformuleerd.	3,47	3,24	3,76	3,75	3,25	3,49	3,81
8 De ET zijn bruikbaar voor mijn klaspraktijk/schoolbeleid.	3,43	3,34	3,65	3,66	3,45	3,51	4,00
9 De ET sluiten aan bij de interesses van leerlingen.	3,56	3,42	3,85	3,61	2,88	3,46	3,61
10 De ET zijn gemakkelijk te evalueren.	2,51	2,42	3,46	3,01	3,39	2,96	3,58

Tabel: tevredenheid over de eindtermen voor Nederlands.⁸¹

Algemeen is de tevredenheid wat betreft Nederlands bij de leerkrachten uit het lager onderwijs redelijk groot, namelijk 3,91 op 5.

De tevredenheid is het grootst voor het domein Schrijven dat een 4,10 op 5 krijgt, gevolgd door het domein Lezen. De leerkrachten zijn echter het minst tevreden over het domein Taalbeschouwing wat een 3,70 op 5 krijgt.

Het domein Lezen geniet tevens de grootste globale gemiddelde score, namelijk 3,55 op 5. De tweede plaats is voor het domein Schrijven dat een score krijgt van 3,43. Daarna volgen Luisteren, Spreken en Taalbeschouwing met respectievelijk 3,33, 3,24 en 3,22 op 5.

⁸¹ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 58.

5.1.6.4 Adviezen en besluiten⁸²

- **Betere aansluiting tussen onderwijsniveaus**

Dit is toch wel hetgeen waar ik met dit afstudeerproject naartoe wil. Niet alleen ikzelf, maar ook dit onderwijskundig onderzoek namen dit onderdeel op als advies.

Zowel leerkrachten als directies leggen regelmatig kritiek aan de dag omtrent de gebrekkige aansluiting tussen de eindtermen voor het basisonderwijs en deze voor het secundair onderwijs. Zij vinden dat er een afstemming ontbreekt op wat voorafgaat en wat volgt.

Dit moet natuurlijk wel gerelativeerd worden vanuit de resultaten van dit onderzoek. Deze cijfers tonen immers aan dat slechts 1,5% van de leraren van het basisonderwijs zegt dat ze de eindtermen van het secundair onderwijs goed kennen.

De bewustwording hiervan is reeds een stap in de goede richting. Nu is het dus tijd voor concrete acties.

De overheid moet er, naar aanleiding van deze aansluitingsproblematiek, voor zorgen dat de leerkrachten de curriculum-eisen van zowel het voorgaande als het volgende niveau leren kennen.

⁸² VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 79.

5.2 Tweede luik

Graag wilde ik ook zelf een echt onderzoek opstellen en uitvoeren. Ik wilde effectief in ons onderwijslandschap te rade gaan, meer bepaalde bij de personen die daadwerkelijk met die overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs geconfronteerd worden of werden. Om de ervaringen en bedenkingen van die personen omtrent die overgang in mijn afstudeerproject te kunnen verwerken, stelde ik zowel een interview als twee enquêtes op. Mijn interview was gericht aan de personen die betrokken waren bij de besproken proeftuinprojecten uit mijn literatuurstudie.

Eén van mijn enquêtes was dan bedoeld voor leerlingen die in het eerste jaar van de eerste graad van het secundair onderwijs zitten en die de overgang dus net zelf hadden meegemaakt. De andere enquête was bedoeld voor leerkrachten die lesgeven in het zesde leerjaar van het basisonderwijs of het eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs.

5.2.1 Vragen aan de proeftuiners

Mijn honger naar informatie omtrent deze, ondertussen afgelopen, proeftuinen was nog niet gestild. Ik bleef nog met heel wat vragen zitten waar ik graag een antwoord op wilde.

Om die reden trok ik mijn ondernemersschoenen aan, zette mijn vragen op papier, zocht naar gegevens van (contactpersonen van) de betreffende proeftuinen en verstuurde uiteindelijk mijn interview. De vragen die ik stelde alsook de begeleidende tekst zijn opgenomen onder bijlage 4.

Van twee van de vier proeftuiners kreeg ik al snel positief nieuws. Welk nieuws? Dat beschrijf ik graag in dit hoofdstuk.

5.2.1.1 Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek⁸³

'Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek' – secundair onderwijs – Leuven – Leren en Kiezen:

De Leuvense proeftuin 'Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek' wekte onmiddellijk mijn interesse. Deze proeftuin heeft zoveel waardevols gezaaid en geogost dat ik hier graag meer over te weten wilde komen. Ik nam per mail contact op met de Scholengemeenschap Katholiek Secundair Onderwijs Leuven of kortweg KSLeuven. Zo kwam ik terecht bij mevrouw Ingrid Vanden Berk, een projectmedewerker van de KSLeuven. Ik legde uit dat ik in functie van mijn afstudeerproject graag meer informatie wilde verkrijgen omtrent bovengenoemd proeftuinproject. Ik kreeg vrij snel reactie waaruit bleek dat ze blij was met mijn interesse en dat ze me graag te woord wou staan.

⁸³ CLEAYS, A., in een interview afgenomen door L. PELGRIMS, Jansenistoren Leuven, 2012-05-30, 9u.;

VANDEN BERK, I., in een interview afgenomen door L. PELGRIMS, Jansenistoren Leuven, 2012-03-30, 10u30.

Na wat over en weer te mailen kwamen we tot een concrete datum waarop ons gesprek/interview zou plaatsvinden, namelijk vrijdag 30 maart 2012 om 10u30 in het hoofdkwartier van de KSLeuven, de Janseniustoren aan de Dijle. Ik was erg blij met de kans die ik kreeg, dit zou mijn inzicht in de proeftuin en mijn afstudeerproject zeker ten goede komen. Ik was dan ook vastberaden deze kans met beide handen te grijpen.

Na een korte kennismaking en een woordje uitleg omtrent het onderwerp en doel van mijn afstudeerproject, bleek dat de interesse wederzijds was.

Het gesprek verliep vlot, maar niet op de klassieke interviewmethode. Het was geen vraaggestuurd gesprek. Wel boden we ons elkaars inzichten en kennis aan. Hieronder schrijf ik uit wat dit gesprek omtrent het proeftuinproject me heeft bijgebracht.

De aanvraag tot deze proeftuin werd ingediend door Agnes Claeys, de toenmalige coördinerend directeur. De proeftuin ging uiteindelijk van start in 2005 voor een periode van 3 jaar. In 2008 werd deze proeftuin verlengd met nog eens 3 jaar. In 2011, mei vorig schooljaar liep dit project ten einde. Deze afsluiter werd feestelijk gevierd onder de titel 'Zaaien en oogsten in de proeftuin'.

De proeftuin heeft hen heel wat opgeleverd. Ze hebben heel wat gezaaid, maar ook zeker heel wat kunnen oogsten. Wat deze oogst betreft, vormt de BaSO-fiche het stokpaardje van dit proeftuinproject. Deze fiche wordt door de leerkrachten zeker gewaardeerd. Volgens de leerkrachten uit het secundair onderwijs biedt dit hen een goede houvast, ze moeten niet meer zelf alles ontdekken wanneer een kind in het eerste jaar van de middelbare school terechtkomt.

De hoofdzaak waar men bij het opstellen van deze fiche vanuit ging was zorg voor de leerlingen. Men wilde, zoals de naam van dit project al deed vermoeden, continuïteit bij de overgang wat betreft zorg voor de leerling creëren. Op deze fiche is een luik voorzien voor de leerkracht en de ouders. Een luik voor de leerlingen ontbreekt bij de fiche die in dit proeftuinproject wordt gehanteerd. Ook hebben de ouders het laatste woord aan deze fiche. Dit heeft als nadeel dat censuur en verheerlijking niet uit te sluiten zijn. Toch wordt dit instrument door beide onderwijsniveaus als zeer waardevol beschouwd. Veel scholen, ook buiten Leuven, hebben reeds een aanvraag ingediend om in te stappen in dit 'fichesysteem'.

Binnen de KSLeuven wil deze laatst vernoemde de leerkrachten van het basisonderwijs belonen voor de tijd en het werk die ze staken in het invullen van deze fiche. Zo geven ze de leerkrachten feedback over de prestaties van hun oud-leerlingen. Dit doen ze gedurende 3 jaar, dus tot de oud-leerling in het 3^{de} jaar van het secundair onderwijs zit.

De proeftuin mag misschien wel afgerond zijn, toch wil men al deze vergaarde kennis niet zonder meer opbergen.

Om die reden heeft men het Platform BaSO opgericht. Dit vormt de verderzetting van het voormalige proeftuinproject. Dit Platform bestaat uit 5 scholengemeenschappen van het katholiek basisonderwijs uit het Leuvense (De Vaart, Leuven-Zuid, KSK, SKBL en De Kraal), de directies van de eerstegraadsscholen en de directies van scholen die TSO- of BSO richtingen in de bovenbouw aanbieden, het CLB en natuurlijk medewerkers van de

KSLeuven. Hierin zetelen ongeveer 20 personen die de stuurgroep vormen. Ongeveer eens per trimester komt deze stuurgroep samen om te vergaderen. Zij hebben bijvoorbeeld de BaSO-fiche onder de loep genomen. Ondanks het zeer geslaagde resultaat, vormt deze fiche geen afgerond geheel. Er zit dynamiek in deze fiche... Zo hebben ze de doelstelling/engagementsverklaring van deze fiche reeds bijgeschaafd. Verder zouden ze de fiche graag uitbreiden. Momenteel staat enkel het luik zorg op deze fiche centraal. Vanaf het schooljaar 2012 – 2013 zouden ze dit graag uitbreiden met een luik omtrent studiekeuze gericht op het secundair onderwijs.

Ook werkt men aan een BuBaSO-fiche. Dit is een fiche voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs die zouden doorstromen naar de B-klas in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Verder organiseert dit Platform BaSO ook studienamiddagen voor leerkrachten van de derde graad basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Uiteenlopende thema's komen hierbij aan bod.

Recentelijk, op dinsdag 6 maart 2012, vond een studienamiddag met als thema 'Samen werken aan studiekeuzebegeleiding'. Eerst kwam een gastspreker, Simon Boone van de UGent, spreken over de factoren die de studiekeuze van kinderen beïnvloeden. Nadien werden stellingen bediscussieerd om zo te komen tot concrete acties om de continuïteit te bevorderen. Zo kwam men onder andere tot het opnemen van de studiekeuze in de BaSO-fiche. Ook wil men in de basisscholen tijdens een namiddag een uiteenzetting houden om ouders, leerlingen en leerkrachten te informeren over de structuur in het secundair onderwijs.

Daarnaast worden ook bezoekdagen georganiseerd waarbij de leerkrachten uit het lager onderwijs een kijkje nemen in het secundair onderwijs en omgekeerd. Volgend schooljaar zal hierbij het thema studiekeuzebegeleiding centraal staan. Ook zullen de leerkrachten uit het basisonderwijs specifiek een kijkje gaan nemen in TSO- en BSO-klassen in het secundair onderwijs.

Tijdens ons gesprek kwam van mijn kant ook de waaromvraag naar voren: Waarom is er net voor dat onderwerp gekozen? Vanwaar kwam het idee om de proeftuin rond de overgang van basis- naar secundair onderwijs in te richten?

Op deze vraag moest Ingrid Vanden Berk me echter het antwoord schuldig blijven. Wel verwees ze me hiervoor door naar mevrouw Agnes Claeys, de vorige coördinerend directeur. Zij heeft de scholengemeenschap opgericht alsook de aanvraag voor dit proeftuinproject ingediend. Ik kreeg haar e-mailadres en, na de eerste digitale contacten, kon ik ook met haar een afspraak regelen. Ook zij wilde me graag te woord staan waar ik erg blij om was.

Ons gesprek zou plaatsvinden op woensdag 30 mei 2012 om 9u, opnieuw in de Janseniustoren.

Vrijwel onmiddellijk tijdens het gesprek vuurde ik bovengenoemde vraag af die al een tijdje op het puntje van mijn tong lag. De vraag kwam eigenlijk van leerkrachten en directies en was gegroeid uit de nood om meer te weten over de leerlingen op 1

september bij de start van het secundair onderwijs. Men moest toen echter nog wachten op relevante en belangrijke informatie uit testen tot november. Daartegen was al heel wat kostbare tijd verloren gegaan.

Verder was ik vooral geïnteresseerd in het eerste deelproject van deze proeftuin, namelijk 'Continuïteit van zorg' waaruit de BaSO-fiche is voortgevloeid. Hierop ben ik tijdens het gesprek dan ook nog dieper ingegaan.

Met de gedachte 'leerlingen beter begeleiden bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs' hebben directies, leerkrachten en het CLB een fiche ontworpen, de zogenaamde BaSO-fiche. Aan de hand van vele voorbeelden hebben ze een eigen versie opgesteld waarbij het accent ligt op zorg en het doorgeven van informatie over de begeleiding. Hierbij hebben ze bewust gekozen om geen resultaten te vermelden op de fiche. Ook geldt de regel 'een fiche voor elke leerling'. Dit om geen stempel op bepaalde leerlingen te drukken. Op deze fiche is ook een luik voorzien in verband met de financiële thuissituatie zodat eventuele problemen op dit vlak tijdig gesignaleerd en bijgestuurd kunnen worden.

Met deze BaSO-fiche, dit uitgewerkte concept diende men de aanvraag voor een proeftuinproject in.

De uitgewerkte BaSO-fiche werd natuurlijk niet zomaar losgelaten op de betrokken leerkrachten (leerkrachten van het zesde leerjaar van het basisonderwijs). Er werden nascholingen voor hen georganiseerd waarin besproken werd hoe ze die fiche dienden in te vullen. De leerkrachten kregen hierbij vele voorbeelden die ze konden raadplegen. Belangrijk bij het invullen is het positief formuleren van de problemen en dit in samenspraak met de ouders. Deze inspraak van ouders in de inhoud van de fiche was zeker vernieuwend ten opzichte van de voorbeelden die ze gebruikten bij de opstelling ervan. De ouders mogen de inhoud van de fiche dus veranderen vooraleer deze wordt doorgegeven. De gedachte hierachter was: de ouders moeten die fiche op vrijwillige basis afgeven aan de secundaire school van hun kind(eren). De school kan en mag dit niet doorgeven, noch kan deze het doorgegeven ervan verplichten aan de ouders (cf. wet op de privacy). Wel kan de secundaire school hier bij de inschrijving vrijblijvend naar vragen. Wanneer ouders dan niet akkoord zijn met de inhoud en deze willen veranderen, maar dit niet mag, zullen deze ouders veel minder geneigd zijn de fiche daadwerkelijk aan de secundaire school af te geven.

De fiche was dan ook bedoeld als handleiding om het gesprek aan te gaan met de toekomstige secundaire school van kinderen en hun ouders. Het zal dan ook niet verbazen dat deze fiche erg goed onthaald is.

Ook voor de ouders werd natuurlijk een infoavond georganiseerd. Deze waren erg blij met dit initiatief en toonden een grote interesse.

Jaarlijks wordt er gekeken hoeveel fiches er effectief afgegeven worden. Dit cijfer ligt telkens zeer hoog. De fiches die niet worden afgegeven, blijken ook niet deze van zorgleerlingen te zijn.

Zo'n fiche is natuurlijk niet statisch, maar een dynamisch geheel. Men streeft dan ook naar verbetering ervan. Naar aanleiding daarvan heeft men bij de ouders een

tevredenheidsonderzoek gedaan omtrent de BaSO-fiche. Hier hebben ze in de scholengemeenschap heel veel positieve respons op gekregen. Veel ouders hebben gereageerd, voornamelijk de ouders van zorgleerlingen. Zij gaven aan zeer tevreden te zijn.

Deze BaSO-fiche heeft heel wat teweeggebracht in de betreffende basisscholen. De fiche dient ingevuld te worden door de leerkracht van het zesde leerjaar. Voor bepaalde onderdelen dient echter teruggerepen te worden naar 'oudere' informatie, informatie uit de vorige leerjaren. Hiervoor moesten dan de dossiers van de leerlingen weer uit de kast gehaald worden. Het LVS⁸⁴ is hierdoor nog meer op gang gekomen in de basisschool. Het doel hiervan was om hetgeen ingevuld moest worden op de fiche, in het zesde leerjaar, door te trekken doorheen de zes jaren van het basisonderwijs zodat de nodige informatie snel en efficiënt geraadpleegd kan worden.

De fiche wordt ook nu, na afloop van het proeftuinproject, nog steeds gebruikt. Dit bewijst nogmaals het nut ervan. In de scholengemeenschap merkt men ook een enorme verbetering wat het doortrekken van die zorg en begeleiding betreft bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Waar men vroeger tot november moest wachten op informatie, weet men dit nu reeds bij de start van het schooljaar. De fiches worden gelezen waarna de informatie wordt doorgegeven aan de klastitularis. Eventuele relevante informatie wordt doorgegeven aan de betreffende vakleerkracht(en). Tevens verruimt zo'n fiche het zicht op een bepaalde problematiek en de aanpak ervan. Ook hierbij geldt: wat gelukt is, zet je op papier. Niet elke negatieve ervaring dient verwoord te worden.

Zoals reeds eerder vermeld was de centrale gedachte bij het opstellen van de BaSO-fiche 'leerlingen beter begeleiden bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs'. Dit kadert tevens in het eerste deelproject van de proeftuin, namelijk 'Continuïteit van zorg'. In de beginfase van de BaSO-fiche was dan ook geen luik voorzien omtrent studiekeuze. Wel was er zowel voor de ouders als voor de leerlingen de mogelijkheid om aan te duiden 'Mijn kind kiest voor ... / Ik kies voor ...'. De leerkracht kon hierbij dan aanduiden of hij/zij hier al dan niet mee akkoord ging. Er werd echter geen studieadvies gegeven vermits de fiche geen aanzet mocht zijn om de leerling in kwestie te weigeren. Wel was er, op de fiche, aandacht voor de talenten van het kind.

Zo'n BaSO-fiche wordt nog niet overal gebruikt. Toch biedt de KSLeuven hun BaSO-fiche gratis op cd-rom aan. Ze geloven echter meer in het gezamenlijk zelf opstellen van zo'n fiche in plaats van een bestaande fiche gewoon over te nemen.

⁸⁴ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

5.2.1.2 Dicht de kloof⁸⁵

'Dicht de kloof' – secundair onderwijs – Oostende – Leren en kiezen:

Ook hier zocht ik contact via mail met één van de contactpersonen horende bij dit proeftuinproject. Zo kwam ik terecht bij Nadine Devos, toen leerkracht Nederlands, Engels en TAO (tijdelijk andere opdracht).

Ik mailde haar mijn vragen met betrekking tot het reeds afgelopen proeftuinproject door. Nog dezelfde dag mocht ik haar uitgebreide antwoord in mijn mailbox verwelkomen. In onderstaande tekst heb ik haar respons op mijn vragen verwerkt.

Leerlingen die de beruchte overgang van het basis- naar het secundair onderwijs moeten maken gaven vaak zelf aan dat ze bang waren voor de veranderingen. Aan de ene kant willen ze naar "de grote school", maar aan de ander kant willen ze geen afscheid nemen van de geborgenheid en van de klassengroep waar ze soms jaren mee hebben samen gezeten.

Hiervoor probeerde ze in de school reeds voor aanvang van het proeftuinproject om leerlingen te laten kennismaken met hun toekomstige school door hen rondleidingen aan te bieden tijdens de schooluren. Hierbij konden de leerlingen lessen en workshops praktijk in het eerste jaar van het secundair onderwijs bijwonen.

Veel scholen proberen elk op hun manier om het welbevinden van de nieuwe leerlingen zoveel mogelijk te verzekeren.

Nu worden de eerstejaars in de school ontvangen met een gezond ontbijt. Op die manier maken ze ongedwongen kennis met elkaar.

Met mijn interview wilde ik graag te weten komen hoe zij als school de overgang van dat ene onderwijsniveau naar het andere ervoeren voor aanvang van hun proeftuinproject. Concreet wilde ik te weten komen of zij effectief vonden dat hiertussen zich een kloof bevond en zo ja, waar zij die dan situeerden.

Hierop kreeg ik een bevestigend antwoord, maar ze blijven er niet bij de pakken zitten. Ze gaf aan dat ze de kloof in verband met de manier van lesgeven, evalueren, inhoudelijke verwachtingen,... proberen aan te pakken door bijvoorbeeld groepswork, contractwork, zelfstandig leren en dergelijke werkvormen in te voeren.

Tijdens het proeftuinproject hebben de leerkrachten Nederlands, Frans en wiskunde van de eerste graad secundair onderwijs hun leerplannen vergeleken met die van het basisonderwijs. Hierdoor merkten ze bij beide onderwijsniveaus meer begrip voor elkaars aanpak.

Vroeger wilden de leerkrachten van het basisonderwijs de leerling klaarstomen voor het secundair onderwijs. Aangekomen in dat secundair onderwijs verwachtten de leerkrachten daar dat elke leerling die er binnenkwam op hetzelfde niveau kon presteren.

⁸⁵ PELGRIMS, L., (lien.pelgrims@student.khleuven.be), *Informatie proeftuinproject – Dicht de kloof*, e-mail aan DEVOS, N., (nadine.devos@gmail.com), 2012-03-31.

Nu, na afloop van hun proeftuinproject, ervaren ze dat de leerkrachten meer realistische verwachtingen hebben van hun leerlingen.

Doorheen hun proeftuinproject hebben ze heel wat acties ondernomen die betrekking hadden op de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Deze acties waren zowel vakgebonden als vakoverschrijdend.

Voor het vak Nederlands bijvoorbeeld werden er bijeenkomsten georganiseerd met de leerkrachten uit de verschillende scholen om afspraken te maken in verband met de te gebruiken vaktaalwoorden. Hierbij werd beroep gedaan op de pedagogische begeleidingsdiensten om de terminologie op elkaar af te stemmen.

Algemeen maakten de leerkrachten van het secundair onderwijs kennis met de werkmethoden die in het basisonderwijs gebruikt werden. Deze kennismaking gebeurde door nascholingen in verband met vernieuwende werkvormen.

Ook werden er duidelijke afspraken gemaakt in verband met de inschrijvingsformulieren. Hierbij was er aandacht voor een BaSO-fiche die vanuit het basisonderwijs met de leerlingen kon meegegeven worden. Het LVS⁸⁶ waar in de basisschool veel aandacht aan besteed werd, werd in het secundair onderwijs niet gebruikt. Nu kunnen die gegevens wel doorgegeven worden, mits respect voor de privacywetgeving.

Zolang het proeftuinproject liep was hier natuurlijk veel aandacht voor en werden er grootse plannen gesmeed. Zo gaf ze ook aan dat het zonder project veel minder evident is om zomaar met elkaar te overleggen en bij elkaar binnen te lopen. Leerkrachten bijvoorbeeld die geen vaste benoeming hadden zijn ondertussen in andere scholen aan het werk, zodat het project voor de nieuwkomers eigenlijk zou moeten worden herhaald.

Wel hebben ze veel positieve reacties ontvangen op de ondernomen acties. Het was een win-winsituatie. De betrokken directies steunden het project en de proeftuinbegeleiders van het ministerie waren enthousiaste medewerkers waarop ze in de proeftuin konden rekenen.

Zo'n proeftuinproject staat gelijk aan heel wat veranderingen of zelfs vernieuwingen, maar het blijft natuurlijk een proefproject. Toch zal zo'n project ontegensprekelijk heel wat inzichten geboden hebben. Maar wat nemen ze hier in deze proeftuin uit mee naar de toekomst? Als antwoord hierop kreeg ik dat de aankomende hervormingen van het secundair onderwijs zich zouden kunnen focussen op een vlotte overgang. Men zou structureel middelen moeten voorzien die een breuklijn vermijden.

Ze gaf aan dat het project volledig voor herhaling vatbaar is. Zeker voor scholen die hier nog niet mee te maken hadden.

In functie van mijn uiteindelijke doel van mijn afstudeerproject stelde ik ook de vraag wat volgens hen het meest relevant en effectief zou zijn om de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs zo vlot mogelijk te laten verlopen. Hierop kreeg ik een eenduidig en krachtig antwoord: collegiale visitatie. Bij elkaar in de klas gaan kijken hoe het eraan toe gaat, werkt verrijkend. Niet met de bedoeling om te controleren of af te

⁸⁶ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

breken maar bijvoorbeeld met een observatiefiche die vooraf door iedereen goedgekeurd is en met opbouwende feedback achteraf. Je doet dat niet zomaar. Je bouwt eerst een band op, gebaseerd op respect voor elkaars werk. Dat begint best waar middenscholen en basisscholen verankerd zijn.

5.2.1.3 Besluit interviews

Beide interviews hebben me weer een andere kijk geboden op deze voorbeelden van onderwijsinnovatie. Nieuwe inzichten zijn tot me doorgedrongen.

Beide interviews hebben dan ook heel wat items opgeleverd die ik zeker nog kan gebruiken en verwerken in functie van het einddoel van mijn afstudeerproject. Hiermee duid ik dan voornamelijk op de concrete acties die door beide proeftuinprojecten succesvol werden ondernomen om die beruchte overgang vlotter te laten verlopen en de bestaande kloof te verkleinen.

5.2.2 Enquêtes⁸⁷

Het leek me praktisch niet haalbaar om deze enquêtes op papier te zetten en hiermee naar de scholen te trekken. Dit zou niet alleen voor de scholen, maar ook voor mezelf de planlast verhogen. Daarom koos ik ervoor beide enquêtes online aan te maken. Dit had als voordeel dat de linken hiernaar op een digitaal schoolplatform (bijvoorbeeld Smartschool) geplaatst konden worden. Zo konden zowel leerlingen als leerkrachten hier vrijblijvend aan deelnemen zonder dat er iemand persoonlijk mee werd belast. Uiteraard deed ik wel een warme oproep aan de leerkrachten ICT, in de hoop dat zij deze enquête in enkele eerstejaarsklassen wilden afnemen.

Ik verstuurde uiteindelijk beide linken naar mijn online-enquêtes naar verscheidene basis- en secundaire scholen verspreid over heel Vlaanderen. Dit klinkt waarschijnlijk veel te ambitieus, maar het heeft zo z'n effect gehad.

Ik schrok zelf van de vele positieve reacties die ik op mijn mail kreeg.

Met blijdschap deel ik hier dan ook mee dat er maar liefst 165 leerkrachten aan mijn enquête deelnamen en 400 leerlingen! Dit is, naar mijn mening, toch een mooie aselechte steekproef⁸⁸ voor een afstudeerproject van een hogeschool student. De resultaten van beide enquêtes zullen hierdoor een realistischer karakter krijgen en een meerwaarde bieden in functie van het uiteindelijk doel van mijn afstudeerproject.

Ondertussen ben ik reeds bij mijn doel van mijn afstudeerproject terecht gekomen. Graag wil ik hier dan ook antwoorden, of op z'n minst die inzichten, op mijn eerste drie onderzoeksvragen neerpennen die dit hele traject met bijbehorend onderzoek me hebben geleerd.

Drie eerste onderzoeksvragen:

- Waarom is er sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
- Waaraan is deze kloof te wijten?
- Op welk vlak situeert deze kloof zich?

Hieronder zijn dus de resultaten van beide enquêtes te lezen. Ik heb ervoor gekozen de belangrijkste en meest relevante resultaten in puntjes weer te geven.

De vragen die gesteld werden in de enquêtes alsook de begeleidende tekst zijn opgenomen onder bijlage 5. De online-enquête is opgebouwd aan de hand van verscheidene vertakkingen wat nauwkeurigere en specifiekere resultaten opleverde. Hierdoor kregen de deelnemers de vragen één voor één te zien, vermits afhankelijk van

⁸⁷ (red), *Maak gratis je eigen online enquête*, internet, 2012-03-19, (<http://www.enquetemaken.be>).;

PELGRIMS, L., *Leerkrachten: overgang van basis- naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01,

(<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=108155>).; PELGRIMS, L., *Overgang basisschool naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01, (<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=107807>).

⁸⁸ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

het voorgaande antwoord de volgende vraag werd bepaald. Niet elke deelnemer kreeg dus dezelfde vragen voorgeschoteld. In de bijlage zijn echter alle vragen, zij het in dezelfde volgorde, onder elkaar geplaatst.

Eenzijds wilde ik beide enquêtes toespitsen op mijn twee onderwijsvakken, Nederlands en aardrijkskunde, anderzijds wilde ik hiermee ook net mijn beeld verruimen en dit opentrekken naar het gehele onderwijslandschap.

5.2.2.1 Leerkrachten basisonderwijs⁸⁹

- In totaal namen 107 leerkrachten uit het basisonderwijs deel aan de enquête. Dit is goed voor zo'n 64,57%. De enquête stond ook toe om na te gaan in welk onderwijsnet de deelnemers tewerkgesteld waren. Hieruit bleek dat alle onderwijsnetten werden vertegenwoordigd. 10,58% van de leerkrachten basisonderwijs gaven les in het Gemeenschapsonderwijs, 17,31% in het Gesubsidieerd Officieel Onderwijs, 70,35% in het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs en 1,92% in methodescholen.

- Van alle leerkrachten basisonderwijs gaf 67,08% aan dat ze moeilijkheden voorzien voor bepaalde vakken bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. Hierbij werden dan vooral de vakken Frans en Nederlands vernoemd. Specifiek voor Nederlands werd door vele leerkrachten aangehaald dat de leerplannen onvoldoende op elkaar aansluiten, zeker wat het onderdeel Taalbeschouwing betreft. Termen die in het basisonderwijs, volgens het leerplan, niet behandeld moeten worden, komen in het secundair onderwijs wel aan bod en men gaat er vanuit dat de leerlingen deze termen ook kennen. Dit is vooral het geval bij zinsontleding. Dit had ik bij mijn eigen onderzoek van de verschillende leerplannen ook reeds zelf ondervonden.

Ook gaf men aan dat er in het basisonderwijs een andere klemtoon ligt dan in het secundair onderwijs. In de basisschool is Nederlands vooral een ervaringsgericht vak, in het secundair onderwijs daarentegen een theoretisch gericht vak.

Vaak werd ook vernoemd dat de leerkrachten in het secundair onderwijs uitgaan van een foute beginsituatie. Hierbij werd de vraag gesteld of de leerkrachten secundair onderwijs wel kennis hadden van het leerplan van het basisonderwijs. Verder werd algemeen ook Leren leren, namelijk 'de grote hoeveelheid te studeren leerstof' als struikelblok vernoemd.

Opvallend was dat de leerkrachten die zeiden geen moeilijkheden te voorzien vaak aangaven reeds nauw samen te werken met één of meerdere secundaire scholen. Hierbij wordt dan overleg gepleegd tussen de leerkrachten van beide onderwijsniveaus alsook gaan de leerlingen van de basisschool één of meerdere dagen les volgen in zo'n secundaire school.

⁸⁹ PELGRIMS, L., *Leerkrachten: overgang van basis- naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01, (<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=108155>).

Sommigen gaven zelfs aan tijdens de lessen Wereldoriëntatie een thema te wijden aan die overgang om zo de leerlingen hierop voor te bereiden. Leerkrachten van het basisonderwijs die hun leerlingen het concept van Leren leren en plannen bijbrachten voorzagen ook geen moeilijkheden. Dit zijn zeker elementen die me dan ook werkelijk relevant lijken om die kloof te verkleinen. Ik neem deze zeker mee.

- Ondanks bovenstaande feiten vond toch 58,87% van de leerkrachten dat de leerstof Nederlands goed aansluit op die van het secundair. Slechts 1,92% vond dat de leerstof zeer goed aansluit en 2,88% dat ze slecht aansluit. Tot slot vond 36,36% dat deze leerstof minder goed aansluit.
- Bij dit minder goed of slecht aansluiten gaven de leerkrachten ook weer de gebrekkige aansluiting van Taalbeschouwing en de verschillen in vakterminologie op.
- Een nipte meerderheid, 54,92% gaf uiteindelijk aan dat er sprake is van een kloof tussen het basis- en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands. Die kloof is volgens de meeste leerkrachten te situeren op vlak van de leerplannen (53,10%), gevolgd door de leerling zelf (23,15%). Hierna worden de structuur van het basis- en het secundair onderwijs (21,37%) aangegeven alsook de eindtermen (20,53%). Tot slot is de kloof te situeren op vlak van de school (8,84%).⁹⁰
- 78,78% van de leerkrachten geeft aan dat de leerstof van Wereldoriëntatie Ruimte goed aansluit op de leerstof aardrijkskunde in het eerste jaar van het secundair onderwijs. Slechts 6,24% vindt dat dit zeer goed is en toch 14,98% vindt dat deze leerstof minder goed op elkaar aansluit.

Het minder goed op elkaar aansluiten van de leerstof is volgens de leerkrachten basisonderwijs te wijten aan onder andere een gebrek aan leerlijnen, Wereldoriëntatie is in de basisschool niet strikt opgesplitst, maar in het middelbaar wel en het gebrek aan basisbegrippen en basisvaardigheden die nodig zijn bij aardrijkskunde in het secundair onderwijs.

- Slechts 17,98% van de leerkrachten basisonderwijs gaf aan dat ze vinden dat er een kloof is tussen basis- en secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak WO Ruimte/aardrijkskunde. Die kloof wijt men dan voornamelijk aan de structuur van het basis- en het secundair onderwijs (30,23%), gevolgd door de leerplannen (11,09%). Hierna waren de leerling zelf (7,74%), de school (4,40%) en de eindtermen (3,34%) aan de beurt.⁹¹

⁹⁰ Bij deze meerkeuzevraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Hierdoor is de som van de procenten niet gelijk aan 100.

⁹¹ Bij deze meerkeuzevraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Hierdoor is de som van de procenten niet gelijk aan 100.

Bij degene die spraken van een kloof tussen beide onderwijsniveaus kwam bij de waaromvraag vaak het volgende naar voren: aardrijkskunde (WO Ruimte) omvat slechts een klein onderdeel in het basisonderwijs en wordt hierdoor niet uitvoerig besproken. De leerstof wordt in het basisonderwijs ook op een meer speelse en geïntegreerde manier aangebracht terwijl dit in het secundair veel theoretischer is. Daar wordt aardrijkskunde dan ook ineens een apart vak.

- Ik was ook nieuwsgierig naar de interactie tussen beide onderwijsniveaus en polste naar eventuele integratieprojecten tussen basis- en secundaire scholen. Een nipte minderheid, 46,71% van de leerkrachten, gaf aan dat er een integratieproject loopt tussen het zesde leerjaar basisonderwijs en het eerste jaar secundair onderwijs. Deze zijn vaak algemeen, niet vakgebonden, en beperken zich tot een bezoek van de basisschool aan één of meerdere secundaire scholen.
- Algemeen, niet vakgebonden, spreekt maar liefst 62,26% van de leerkrachten van het basisonderwijs over een kloof tussen beide onderwijsniveaus. Ook hier scoren de structuur (50,64%) en de leerling zelf (39,59%) hoog als het gaat op welk vlak men deze kloof situeert. Hierna volgen de leerplannen, de school en de eindtermen met respectievelijk 34,80%, 28,11% en 18,41%.⁹² Als 'grote boosdoener' voor deze kloof wordt het gebrek aan overleg (communicatie) tussen beide niveaus aangehaald. Ook het feit dat de leerplannen en inhouden niet op elkaar aansluiten en de structuur van beide onderwijsniveaus (van één leerkracht per dag naar één leerkracht per vak, van ervaringsgericht en speels, naar theoretisch gericht onderwijs) kwamen hier weer naar voren.

5.2.2.2 Leerkrachten secundair onderwijs⁹³

- In totaal namen 58 leerkrachten uit het secundair onderwijs of 35,40% deel aan de enquête. Ook hier werden de drie onderwijsnetten vertegenwoordigd: 24,58% van de leerkrachten geeft les in het Gemeenschapsonderwijs, 3,50% in het Gesubsidieerd Officieel Onderwijs en 71,92% in het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs. Er namen geen leerkrachten van secundaire methodescholen deel.
- Van alle leerkrachten secundair onderwijs gaf 21,05% Nederlands en 7,02% aardrijkskunde.
- Meer leerkrachten uit het secundair onderwijs spreken van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands, namelijk 60,53%. Deze kloof situeren de betreffende leerkrachten voornamelijk op vlak van de leerlingen zelf (78,51%). Toch scoren ook de

⁹² Bij deze meerkeuzevraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Hierdoor is de som van de procenten niet gelijk aan 100.

⁹³ PELGRIMS, L., *Leerkrachten: overgang van basis- naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01, (<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=108155>).

leerplannen (62,13%), de structuur en de eindtermen (beide 53,94%) hoog. Slechts 8,19% situeert deze kloof voor Nederlands op vlak van de school.⁹⁴

- Tegen de grote minderheid van de leerkrachten basisonderwijs die vonden dat er een kloof was wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde/WO Ruimte, geeft 84,21% van de leerkrachten aardrijkskunde uit het secundair onderwijs aan dat ze vinden dat er voor dat vak een kloof bestaat. Dit is volgens maar liefst 96,49% te wijten aan de leerplannen en volgens 71,93% aan de structuur van het basis- en het secundair onderwijs.
- Van de leerkrachten secundair onderwijs gaf slechts 26,58% aan dat er een integratieproject loopt tussen beide onderwijsniveaus. Ook hier gaat het voornamelijk om bezochtdagen van de basisschool aan de secundaire school.
- Algemeen, dus niet vakgebonden, spreken ook maar liefst 73,07% van de leerkrachten van het secundair onderwijs van een kloof tussen het basis- en het secundair onderwijs. Ook hier wordt weer de structuur van beide niveaus als grote boosdoener vermeld (van één leerkracht per dag naar één leerkracht per vak, van ervaringsgericht en speels, naar theoretisch gericht onderwijs), de verschillende manier van werken/lesgeven alsook het Leren leren en plannen. Ook werd aangehaald dat de leerlingen minder basiskennis uit het basisonderwijs meehebben dan nodig is. Het basisonderwijs focust volgens hen te weinig op het kennen. De kennis wordt naar de achtergrond geschoven terwijl dit in het secundair onderwijs wel nog steeds van (groot) belang is. Opvallend was ook hier weer dat leerkrachten die vonden dat er geen kloof is tussen het basis- en het secundair onderwijs als reden hiervoor aangaven dat er bij hen een nauwe samenwerking is tussen beide onderwijsniveaus of dat ze nauw inspelen op de specifieke beginsituatie van de verschillende leerlingen.

5.2.2.3 Besluit enquête leerkrachten

Van alle leerkrachten blijkt dat meer dan de helft van hen spreekt over een kloof tussen basis- en secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands. De leerkrachten van beide niveaus situeren deze kloof voornamelijk op vlak van de leerplannen. Het onderdeel Taalbeschouwing en de vakterminologie bij Nederlands worden zeer frequent als struikelblok vermeld.

Over een kloof tussen beide onderwijsniveaus wat betreft de leerstof voor het vak WO Ruimte/aardrijkskunde is meer verdeeldheid. Bij de leerkrachten basisonderwijs neemt slechts een klein aantal het woord 'kloof' in de mond. Bij de leerkrachten uit het secundair onderwijs gaven ruim 8 op de 10 leerkrachten aan dat er een kloof is. Men schrijft deze kloof voornamelijk toe aan de leerplannen en de structuur van het basis- en het secundair onderwijs.

⁹⁴ Bij deze meerkeuzevraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Hierdoor is de som van de procenten niet gelijk aan 100.

Algemeen, niet vakgebonden, was een grote meerderheid van alle leerkrachten het eens dat er een kloof bestaat tussen het basis- en het secundair onderwijs. Ook hier bleken de structuur van het basis- en het secundair onderwijs, het gebrek aan communicatie en het Leren leren en plannen de leerlingen de das om te doen.

Deze resultaten hebben enerzijds mijn onderzoek bevestigd en anderzijds hebben ze mij nieuwe inzichten geboden die ik zeker nog in dit afstudeerproject zal verwerken.

5.2.2.4 Leerlingen eerste jaar eerste graad secundair onderwijs⁹⁵

- Het aantal jongens en meisjes dat deelnam aan de enquête was ongeveer gelijk verdeeld, respectievelijk 43,36% en 56,64%.
Van de jongens doet 2,34% niet voor de eerste keer het eerste jaar. Bij de meisjes is dat 0,45%.
In totaal zaten 95,26% van de leerlingen in de A-stroom en 4,74% in de B-stroom.
- Ook bij de leerlingen van het eerste jaar secundair onderwijs zijn alle onderwijsnetten vertegenwoordigd. 11,30% van hen zit in het Gemeenschapsonderwijs, 10,83% in het Gesubsidieerd Officieel onderwijs, 76,53% in het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs en tot slot 1,32% in methodescholen.
Bij 68,53% van de leerlingen behoren de basisschool en de secundaire school tot hetzelfde onderwijsnet.
- De meeste leerlingen, 78,81%, gaven aan geen moeite gehad te hebben met de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands.
De leerlingen die wel moeite gehad hebben met de overgang (21,19%) gaven aan dat voor hen vooral het leren (leren) moeilijk was. Ze moesten nu veel grotere leerstofhoeveelheden verwerken en ook meer vanbuiten leren. Hierbij kwamen dan nog eens veel nieuwe dingen aan bod. Dit maakte het voor de betrokken leerlingen alleen maar moeilijker. Ook werd er aangehaald dat vooral taalbeschouwing, voornamelijk zinsontleding, een hele aanpassing vergde. Hierbij kwamen vaak andere begrippen en een andere aanpak kijken. Opmerkelijk was wel dat bijna alle leerlingen die zeiden geen moeite gehad te hebben toch aangaven dat ze het in het begin wel moeilijk hadden (en zelfs spraken van een kloof), maar door hard te werken en veel te studeren hebben ze dit kunnen inhalen (de kloof wegwerken). Ook werd vaak aangehaald dat ze goed waren in Nederlands en/of (vanbuiten) leren en hierdoor snel meekonden. Eveneens werd meerdere keren vermeld dat de leerlingen vonden dat het niveau wat betreft Nederlands in het lager onderwijs veel lager ligt en dat de leerstof heel anders was (minder theorie, minder definities, minder vanbuiten leren,...).

⁹⁵ PELGRIMS, L., *Overgang basisschool naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01, (<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=107807>).

- Hoewel slechts 21,19% van de leerlingen moeite had met de overgang voor Nederlands, spreek toch 43,47% van de leerlingen over een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands. Hierbij kwam vooral ter sprake dat dit komt door de hoeveelheid (te verwerken) leerstof, de gebruikte vakterminologie, de manier van lesgeven/de aanpak

- De leerstof aardrijkskunde wordt toch als moeilijker ervaren vermits hier 33,87% aangaf moeite gehad te hebben met de overgang van basis- naar secundair wat betreft de leerstof voor dit vak. Er waren heel wat leerlingen bij die zeiden nooit aardrijkskunde te hebben gehad in het lager onderwijs. Ze kregen wel WO, maar hierbij werd vaak de klemtoon gelegd op de andere onderdelen. Sommigen gaven dan aan hier een klein beetje van gezien te hebben bij WO. De leerstof aardrijkskunde in het eerste middelbaar was voor vele leerlingen anders, nieuw en veel moeilijker dan WO in de basisschool. Ook de manier van lesgeven werd hierbij soms aangehaald.
Van de 66,13% die aangaf geen moeite gehad te hebben waren er ook heel veel leerlingen die zeiden weinig tot geen aardrijkskunde gehad te hebben in het lager. Ook voor hen was veel leerstof nieuw, maar door persoonlijke ervaringen en/of interesse lukte het hen wel om dit in te halen. Vaak vermeldden ze dat ze graag aardrijkskunde doen en het dan ook liever studeren dan sommige andere vakken waardoor ze niet veel moeite hadden met de overgang.

- Wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands sprak een kleine minderheid van de leerlingen over een kloof. Voor de leerstof aardrijkskunde daarentegen spreekt een kleine meerderheid van de leerlingen, namelijk 55,39%, van een kloof tussen beide onderwijsniveaus. Als reden hiervoor worden ongeveer dezelfde dingen als hierboven geschreven aangehaald: nieuwe, andere, moeilijkere en meer leerstof.

De leerlingen die vonden dat er geen kloof is, vermeldden toch vaak dat de leerstof in het secundair onderwijs anders en nieuw was, maar door hard te studeren lukte hen dit.

5.2.2.5 Besluit enquête leerlingen eerste jaar eerste graad secundair onderwijs

Leerkrachten bevrage was één deel, maar wie maakte het ten slotte recent mee? De leerlingen... Om die reden hecht ik dan ook veel belang aan die resultaten en wil de inzichten hierin zeker nog verwerken in mijn afstudeerproject.

Bij de leerlingen waren de meningen telkens iets minder uitgesproken. Slechts een kleine minderheid gaf aan dat er een kloof is tussen het basis- en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands. Volgens hen komt dit door de hoeveelheid leerstof, de gebruikte vakterminologie en de aanpak. Opvallend was dat, net als de

leerkrachten, ook de leerlingen Taalbeschouwing en Leren leren en plannen als struikelblok aangaven.

Ook een opmerkelijk gegeven uit de enquête was dat zelfs leerlingen die zeiden geen moeite gehad te hebben met de overgang toch aangaven dat het in het begin een hele aanpassing vergde en dat het niveau hoger lag, maar dat dit hen gelukt was door hard te studeren. Er zijn dus duidelijk wel meer leerlingen die effectief een kloof waarnemen!

Wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde/WO Ruimte sprak een kleine meerderheid over een kloof tussen beide onderwijsniveaus. Hierbij werd voornamelijk aangehaald dat ze in het lager weinig tot geen aardrijkskunde hadden gekregen. De klemtoon lag vaak op andere domeinen van Wereldoriëntatie. Hierdoor was voor hen de leerstof nieuw, anders, meer en vooral moeilijker.

Ook hier zeiden de leerlingen die vonden dat er geen kloof was dat de leerstof aardrijkskunde in het secundair heel anders en nieuw was, maar ook hier hebben ze het gehaald door hard te studeren.

6 Dicht de kloof, een brug te ver?

Gebeten om te weten en uit noodzaak een antwoord te zoeken en te vinden op mijn onderzoeksvragen, startte ik mijn eigen onderzoek. Dat onderzoek bestond zowel uit een theoretisch als een praktisch luik. Een onderzoek dat me vele inzichten uit verscheidene invalshoeken heeft geboden.

Ik bewaar graag het beste tot laatst. Dat hoopvolle licht aan het einde van de onderwijstunnel, waar ik eerder over sprak, is er nog steeds. Dat licht was dan ook mijn einddoel, mijn eindbestemming van mijn afstudeerproject. Om die reden koppelde ik dat einddoel aan mijn laatste onderzoeksvraag: 'Welke concrete 'acties', zowel groot- als kleinschalig, kunnen deze kloof verkleinen en een vlottere overgang tussen basis- en secundair onderwijs teweegbrengen?'

De vraag blijft nu alleen nog maar: heb ik een antwoord (of misschien zelfs meerdere) gevonden op die onderzoeksvraag en heb ik daarmee het einde van de tunnel bereikt? De volgende paragrafen heb ik hier geheel en al aan gewijd.

Mijn literatuurstudie en eigen onderzoek hebben me heel wat inzichten en verscheidene invalshoeken geboden om tegen het dichten van die kloof aan te kijken. Aan de hand daarvan wil ik hieronder een aantal concrete acties formuleren die die kloof dus kunnen verkleinen en hierdoor een vlottere overgang tussen beide onderwijsniveaus kunnen teweegbrengen.

Ik heb er bewust voor gekozen om mijn acties onder te verdelen en in puntjes te zetten en niet in een doorlopende tekst. Zo kunnen alle acties duidelijk van elkaar onderscheiden worden. Het spreekt voor zich dat de verschillende acties ook samen kunnen voorkomen.

6.1 Communicatie over de niveaus en de netten heen

Bij mijn enquête werd door de leerkrachten van beide onderwijsniveaus het gebrek aan communicatie aangehaald als hekpunt. De leerkrachten basisonderwijs die geen moeilijkheden verwachten voor bepaalde vakken gaven dan ook aan nauw samen te werken met één of meerdere secundaire scholen in de omgeving. Ook gaven de leerkrachten vaak aan dat ze niet wisten wat in het vorige of volgende niveau werd onderwezen met betrekking tot hun vak en hoe dit werd aangepakt.

Belangrijk bij het werken rond en streven naar open communicatie, meer overleg en samenwerking, is het verlagen van de drempel tussen beide onderwijsniveaus én tussen de verschillende onderwijsnetten. Dit is niet te onderschatten vermits ik ervan overtuigd ben dat de bestaande kloof enkel verkleind kan worden wanneer beide onderwijsniveaus overleggen én samenwerken en dit dan nog eens liefst over de verschillende netten heen.

Ook hier zal ik in mijn acties rekening mee houden en eventueel naar verwijzen.

- **Nauwe samenwerking tussen de basisscholen en secundaire scholen binnen een bepaalde regio:** door mijn eigen onderzoek ben ik ervan overtuigd dat een nauwe samenwerking tussen beide onderwijsniveaus de kloof tussen basis- en secundair onderwijs aanzienlijk kan verkleinen. Zo'n samenwerking kan best tot stand komen binnen een bepaalde regio (bijvoorbeeld de verschillende scholen in groot Aarschot). Dit vermits leerlingen vaak binnen diezelfde regio blijven, ook wanneer ze overgaan naar een ander onderwijsniveau (bijvoorbeeld een leerling zat in een basisschool in Rillaar en ging daarna naar een secundaire school in Aarschot).

Vele scholen zijn reeds gegroepeerd in scholengemeenschappen. Zo'n gemeenschap is soms ruimer dan een regio zoals hierboven beschreven. Ook zijn deze scholengemeenschappen meestal netgebonden en soms zelfs per onderwijsniveau.

Ik pleit dan ook voor een nauwe samenwerking tussen basisscholen en secundaire scholen binnen één regio en dit over de verschillende onderwijsnetten heen. Alleen zo kunnen we het hokjesdenken tegengaan, samen door één gemeenschappelijke bril kijken en onze blik verruimen.

- **Zorgbeurs:** de leerkrachten van beide onderwijsniveaus krijgen in september een lijst. Zo wisten ze uit welke basisschool een bepaalde leerling kwam en in welke secundaire school deze was ingeschreven. De leerkrachten van het secundair onderwijs kunnen op die manier contact opnemen met de betreffende leerkracht van het zesde leerjaar. Dit was voor hen de kans om zorgaspecten met elkaar te bespreken. Hierbij kwam dus een eerste contact tussen beide onderwijsniveaus tot stand. Dit kan tevens de basis vormen voor verder overleg in de loop van het schooljaar.

- **Hospiteerbeurten:** zowel door leerkrachten uit de basisscholen als door leerkrachten uit de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze hospiteerbeurten zijn uiteraard bedoeld om bij te leren over de ander in het andere onderwijsniveau en vertrekken vanuit de vragen: welke inhouden komen hier aan bod, hoe pakt men dit aan, welke methodieken hanteert men, hoe gaat men om met de diversiteit binnen een klas en hoe krijgt het concept 'zorg' hier vorm? Het is niet de bedoeling om elkaar te beoordelen. 'Doet deze leerkracht het wel goed?' behoort dan ook niet tot die vragen. Dit kan een omgekeerd effect hebben en zal de communicatie dan ook zeker niet ten goede komen.

Het leren over hoe de ander tewerk gaat moet steeds centraal staan in zulke hospiteerbeurten. Ideaal zou dan ook zijn dat deze groeien uit interesse naar de ander en het besef van een gebrek aan communicatie. Hierdoor kunnen de hospiteerbeurten dan ook een informeel en vriendschappelijk karakter krijgen wat verder overleg en verdere samenwerking in de hand werkt. Door zulke hospiteerbeurten kan dan beter verder gebouwd worden op de methodieken, zorg en inhouden van het basisonderwijs.

- **Optimaliseren van de eigen kennis van de eindtermen:** uit onderzoek⁹⁶ bleek dat nog geen 5% van de leerkrachten basisonderwijs de eindtermen gebruikt bij het uitstippelen van de dagelijkse lespraktijken. Tevens gaf slechts een klein percentage van die leerkrachten aan een goede kennis te hebben van die eindtermen. De leerboeken lijken wel het richtinggevend instrument. Zonder hierbij kritiek te willen uiten op de makers van leerboeken, vind ik het toch wel belangrijk dat je als leerkracht kennis hebt van de eindtermen die de leerlingen dienen te bereiken. Mij lijkt het logisch dat je in functie daarvan je dagelijkse lespraktijk en dus je leerinhoud bepaalt.

(Het raadplegen van) de eindtermen moet dus gepromoot worden bij de leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld door in de leerplannen en/of handleidingen van de leerboeken de lijst met eindtermen te vermelden en hier stevast naar te verwijzen. Ook kan het in de scholen 'verplicht' worden bij het uittekenen van leerlijnen en/of het opstellen van jaarplanningen de betreffende eindtermen voluit (niet enkel het nummer) te noteren. Dit zal zeker de kennis en het inzicht erin verhogen.

- **Weet hebben van de eindtermen van het vorige en volgende onderwijsniveau met het oog op een correcte beginsituatie:** enerzijds gaven de leerkrachten basisonderwijs in mijn enquête aan niet te weten welke vakspecifieke inhouden in het secundair onderwijs aan bod komen, alsook welke verwachtingen men daar van de leerlingen heeft. Anderzijds zeiden de leerkrachten van het secundair onderwijs niet te weten welke vakspecifieke inhouden in het lager onderwijs behandeld worden en hoe dit wordt aangepakt. Men gaf dus toe vaak de beginsituatie niet te weten. Het spreekt voor zich dat deze feiten de kloof tussen beide onderwijsniveaus niet ten goede komt en dat hier dringend iets moet aan veranderen.

De leerkrachten dienen dus een betere kennis en inzicht te hebben in de eindtermen horende bij het voorgaande en volgende onderwijsniveau. Dit maakt het realistischer inschatten van de beginsituatie mogelijk.

Ook hier kan dit bijvoorbeeld door in de leerplannen en/of handleidingen van de leerboeken ook een lijst op te nemen met de te bereiken eindtermen van het vorige en/of volgende niveau. Dit zal tevens het uittekenen van een leerlijn vergemakkelijken en dit concept versterken.

⁹⁶ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, p. 7 – 9.

6.2 Afstemmen van de leerstof op elkaar en op de eindtermen

Zowel in mijn theoretisch als praktisch onderzoek kwam naar voren dat de leerplannen niet altijd even goed op elkaar aansloten, zeker wanneer je van onderwijsnet verandert. Toch acht ik een goede aansluiting als zeer zinvol om de bestaande kloof te verkleinen. Ik stel hierbij dan ook volgende acties voor:

- **Nauwere aansluiting van de leerplannen basisonderwijs op deze van het secundair onderwijs:** hiermee doel ik dan zeker op de gebruikte vakterminologie en het (deel)leerplan Taalbeschouwing bij Nederlands.

De verschillende leerplannen zouden een naadloze overgang moeten kunnen garanderen en dit ook over de verschillende onderwijsnetten heen!

- **Uniformiteit van de gebruikte vakterminologie:** hangt samen met het voorgaande.
- **Nauwere aansluiting van de leerplannen basis- en secundair onderwijs op de betreffende eindtermen:** de verschillende leerplannen aardrijkskunde/WO Ruimte waren telkens erg uitgebreid. Ook werden de eindtermen vaak veel ruimer geïnterpreteerd. Ook het pakket voor Nederlands is niet makkelijk verteerbaar.

Ik pleit dus om de leerplandoelstellingen nauwer te laten aansluiten op de betreffende eindtermen rekening houdend met deze van het voorgaande en het volgende onderwijsniveau. Zo wordt het behandelen van alle leerplandoelstellingen een realistisch einddoel.

6.3 Algemene bouwstenen van de brug naar de overkant

Verder heb ik nog een aantal algemenere acties die de kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs kunnen verkleinen. Sommige hebben wel een grootschaliger karakter en houden een wijziging van de structuur van basis en/of secundair onderwijs in. Dit omwille van het feit dat de structuur van beide onderwijsniveaus vaak als struikelblok in de enquête werd vermeld.

Vele van onderstaande acties zijn ook gebaseerd op een betere en gerichtere studiekeuze vermits dit de continuïteit alleen maar kan vergroten.

- **Gebruik van de BaSO-fiche in alle scholen:** dit hoeft weinig uitleg. Ik heb de BaSO-fiche in mijn literatuurstudie reeds uitgebreid besproken. Dit gebruiken in alle scholen zou in de eerste plaats de continuïteit van zorg bewaken en in de tweede plaats de overgang algemeen vlotter laten verlopen. Het is wel belangrijk dat niet eenzelfde document voor alle scholen verplicht wordt. Een centraal gestuurd model, van hogerhand, maakt weinig kans op blijvend succes. Zo'n BaSO-fiche moet het resultaat zijn van een groeiproces.

Wel kunnen heel wat voorbeelden aangereikt worden waaruit de betreffende scholen per regio een eigen fiche maken met eigen klemtonen.

- **Organiseren van integratiedagen:** tijdens zulke dagen kunnen de leerlingen van het zesde leerjaar een dagje proeven van het leven in de grote school. Hierbij volgen ze de lessen in het secundair met specifieke aandacht voor de verschillende basisopties.

Deze integratiedagen mogen niet netgebonden zijn. De leerling moet zijn blik kunnen verruimen en moet kunnen proeven van het uitgebreide aanbod aan scholen en niet in een bepaalde richting (naar een bepaalde school) geduwd worden.

- **Infoavond voor ouders en leerlingen over de eerste graad secundair onderwijs aangevuld met een beurs:** dit kan eigenlijk alleen maar tot stand komen wanneer de verschillende scholen in een bepaalde regio van de verschillende onderwijsnetten onderling nauw zullen samenwerken. Er kan dan een infoavond georganiseerd worden waarbij alle leerlingen uit het zesde leerjaar samen met de ouders uitgenodigd worden. Tijdens deze infoavond wordt dan de structuur en werking van de eerste graad van het secundair onderwijs uitgeklaard.

Deze infoavond kan liefst van al nog aangevuld worden met een beurs waarin alle secundaire scholen uit de regio zich voorstellen en de nodige informatie aan ouders en hun kinderen verschaffen. Dit kan gezien worden als een gezamenlijke opendeurdag. Dit creëert een gevoel van verbondenheid en continuïteit, zowel op het werkveld als bij de ouders.

- **Betere en vroegere studiekeuzebegeleiding met het accent op talenten:** een goede studiekeuzebegeleiding is een must willen we de overgang tussen basis- en secundair onderwijs vlot laten verlopen. Ondanks dat de eerste graad secundair een observatiegraad is, moet toch vaak een keuze worden gemaakt tussen de verschillende basisopties. Die keuze aan de start van het secundaire onderwijs heeft, vaak ongewenst, al zo z'n consequenties voor de verdere schoolloopbaan van de leerling in kwestie.

Ik pleit dan ook voor een betere studiekeuzebegeleiding en dit reeds vanaf de basis- of zelfs de kleuterschool. Het accent op talent is hierbij onvermijdelijk. Doorheen de (kleuter- en) basisschool zal de begeleiding van de studiekeuze van de verschillende leerlingen zich best toespitsen op diens talenten. Wat die talenten betreft dient zeker verwezen te worden naar de verschillende basisopties in het secundair onderwijs (bijvoorbeeld talen, techniek,...). Het is dus de bedoeling om de talenten van alle kinderen te ontwikkelen en te verdiepen om op basis daarvan een gerichtere studiekeuze te kunnen maken. Deze studiekeuzebegeleiding, inclusief het accent op talent, kan eveneens aan de BaSO-fiche gekoppeld worden eventueel met een advies van de leerkracht. De probleemverkenning 'De overgang van het basis- naar het secundair

onderwijs – een verkenning⁹⁷ uitgegeven door de Vlor leerde me dan ook dat vele leerlingen wel degelijk het advies van hun leerkracht volgen.

- **Talentenportfolio:** hangt samen met het voorgaande. Hier dient ook reeds mee gestart te worden in de kleuter- of basisschool met het oog op een gerichte studiekeuze (begeleiding).
- **Modulaire eerste graad van het secundair onderwijs:** het huidige keuzegedeelte (basisopties) van die eerste graad secundair onderwijs wordt aangeboden in de vorm van modules. Hierbij wordt gewerkt met deelcertificaten: krijgt de leerling een positieve evaluatie voor een bepaalde module, dan wordt hieraan een deelcertificaat toegekend. Hierop staan de verworven kennis en competenties van die leerling opgelijst. Zo'n deelcertificaat verleent eveneens toegang tot de volgende module.

Op deze manier kunnen de leerlingen van de verschillende opties/modules proeven zonder al onmiddellijk de consequenties van hun eerste (vaak bepalende) keuze te moeten dragen. Dit zal ook een gerichtere studiekeuze in de tweede graad mogelijk maken en tevens het beruchte watervaleffect⁹⁸ aanzienlijk verlagen.

- **Competentieportfolio:** hangt samen met het voorgaande. De verworven deelcertificaten vormen het competentieportfolio dat de leerling geleidelijk aan opbouwt.
- **Structureel een 33^{ste} lesuur in het eerste jaar van de eerste graad inplannen omtrent Leren leren en plannen:** dit werd ook vaak als struikelblok aangewezen zowel door leerkrachten als door leerlingen. Het fundamenteel inplannen van een extra lesuur omtrent het Leren leren en leren plannen kunnen deze struikelblok ook weer verkleinen en de overgang vlotter laten verlopen.

⁹⁷ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, 195 pagina's.

⁹⁸ Zie verklarende woordenlijst voor meer informatie omtrent dit begrip.

7 Synthese

Aanvankelijk heb ik een probleemstelling met bijbehorende onderzoeksvragen vooropgesteld. Ik heb de bestaande literatuur uitgepluisd, de leerplannen en eindtermen van beide onderwijsniveaus doorgrond, een enquête afgenomen bij zij die recent met die overgang te maken kregen ...

Reeds vroeg kon ik besluiten dat er wel degelijk sprake is van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs.

Ik ben niet snel tevreden en nam dan ook geen genoegen met deze conclusie. Ik ging door en onderzocht waarom men spreekt van een kloof, waaraan die kloof te wijten is en op welk vlak men die kloof dan wel situeert. Ook ditmaal leverde mijn onderzoek resultaat op.

Mijn ambitie, mijn einddoel lag echter bij mijn laatste onderzoeksvraag 'Welke concrete 'acties', zowel groot- als kleinschalig, kunnen deze kloof verkleinen en een vlottere overgang tussen basis- en secundair onderwijs teweegbrengen?', want ik zag een hoopvol licht flakkeren aan het einde van de onderwijstunnel, daar waar mijn einddoel lag. Hiervoor pende ik tot slot een aantal van mijn verworven inzichten neer.

Ik kan zeggen dat ik het einde van die onderwijstunnel niet heb bereikt. Aan onderwijs is dan ook geen einde, onderwijs stopt niet. Ons onderwijslandschap is geen statisch geheel, maar net een heel dynamisch gegeven. Het einde heb ik niet bereikt, maar ik heb wel een hoopvolle bron van licht gevonden...

Ik hoop dat die bron van licht die ik heb gevonden inspirerend mag zijn voor degene die ook met deze kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs inzitten en die ook de ambitie in zich hebben om deze kloof te verkleinen.

Binnenkort wagen zich weer een hele boel leerlingen aan de sprong in het ongekende. Laten we samen, met z'n allen, een brug slaan tussen deze beide onderwijsniveaus zodat onze leerlingen zich niet meer aan de sprong over deze kloof moeten wagen, maar dat ze met hun rugzak vol talenten over onze brug kunnen stromen.

Ik gebruikte in bovenstaande zin zeer bewust de woorden 'we' en 'onze' vermits een open communicatie, meer overleg en voornamelijk samenwerking cruciale factoren zijn voor het verkleinen van de bestaande kloof. We zullen de handen in elkaar moeten slaan en dit zowel over de verschillende niveaus als over de verschillende netten heen.

Mijn drijfveer blijft dan ook: samen bouwen aan een brug naar de overkant, accent op continuïteit!

8 Verklarende woordenlijst

- 1) Aselecte steekproef: hiermee bedoelt men een selectie uit de totale populatie. Men spreekt van een aselecte steekproef wanneer alle elementen uit de populatie dezelfde kans hebben om in de steekproef opgenomen te worden.⁹⁹
- 2) ASO: Algemeen Secundair Onderwijs; een onderwijsvorm in Vlaanderen wat volgt op de eerste graad van het secundair onderwijs en wordt ingedeeld in een tweede en derde graad. Het Algemeen Secundair Onderwijs legt de nadruk op een ruime algemene vorming.¹⁰⁰
- 3) BaSO: De overgang van basis- naar secundair onderwijs.
- 4) BaSO-cel Gent: een werkgroep die opgericht werd binnen de schoot van de drie verschillende scholengemeenschappen in Gent. Doel was om een sterkere communicatie te ontwikkelen tussen basis- en secundair onderwijs.¹⁰¹
- 5) BaSO-fiche: Een overgangsfiche of zorgfiche; een gegevensdocument dat kan helpen om de overgang van basis- naar secundair onderwijs vlotter te maken. Deze fiche is bedoeld om de ouders te ondersteunen in hun communicatie met de secundaire school over de noden van het kind. De fiche wordt aangemaakt in de basisschool waar de inhoud wordt opgesteld door het zorgteam van die school in overleg met de ouders. De eindredactie gebeurt door de leerkracht van het zesde leerjaar. Deze overhandigt ook de fiche aan de leerling en diens ouders. Elke fiche bevat inhoudelijk een aantal vaste rubrieken. De fiche kan voor sommige leerlingen nog uitgebreid worden met specifieke rubrieken die op het individuele kind van toepassing zijn zoals leerstoornis, ontwikkelingsstoornis,... Niet louter vakinhoudelijke kennis wordt opgenomen in deze fiche, maar ook vaardigheden en attitudes kunnen aan bod komen. Ook is er een rubriek voorzien om informatie aan de secundaire school door te spelen omtrent de zorgverbredende hulpverlening die reeds in het basisonderwijs werd aangeboden.
Zo'n BaSO-fiche helpt om de studiekeuze van leerlingen te baseren op een breed draagvlak.¹⁰²
- 6) BSO: Beroepssecundair Onderwijs; een onderwijsvorm die praktijkgericht is met een beperkte algemene vorming, maar waar men voornamelijk een beroep aanleert.¹⁰³
- 7) GO: GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.¹⁰⁴

⁹⁹ WIKIPEDIA, *Steekproef*, internet, 2012-06-04, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Steekproef>).

¹⁰⁰ WIKIPEDIA, *Algemeen secundair onderwijs*, internet, 2012-10-20, (http://nl.wikipedia.org/wiki/Algemeen_secundair_onderwijs).; ONDERWIJSKIEZER, *Secundair onderwijs (SO)*, internet, 2011-10-20, (<http://www.onderwijskiezer.be/secundair/index.php>).

¹⁰¹ BELLAERT, H., 'Werken in de eerste graad van een zesjarige school', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 25 – 26.

¹⁰² WERBROUCK, L., *BaSo-fiche*, internet, 2012-10-20, (<http://www.g-acht.be/2008/BaSofiche/baso.htm>).

¹⁰³ ONDERWIJSKIEZER, *Secundair onderwijs (SO)*, internet, 2011-10-20, (<http://www.onderwijskiezer.be/secundair/index.php>).

- 8) LOSO-project: LOSO staat voor Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs en had tot doel het Vlaams secundair onderwijsstelsel door te lichten. Hiervoor werden in de loop van de jaren negentig de (school)loopbanen van ongeveer 6400 leerlingen uit het eerste jaar secundair onderwijs gevolgd over een periode van meer dan tien jaar. Dit alles op initiatief van de opeenvolgende Vlaamse ministers van Onderwijs en onder leiding van Jan Van Damme.¹⁰⁵
- 9) LVS: leerlingvolgsysteem. Het systeem laat dus toe om de schoolse ontwikkelingen van alle kinderen op regelmatige basis en gedurende het hele schooltraject in kaart te brengen. Dit gebeurt aan de hand van een reek van methodeonafhankelijke, genormeerde toetsen. Ze worden op regelmatige tijdstippen (aan het begin van het schooljaar en in het midden van het schooljaar) bij alle leerlingen afgenomen. Hierdoor krijgt de leraar en de schoolleiding een zicht op zowel de studievoortgang van een leerling als op het niveau van een klas en de school. Men hanteert zo'n leerlingvolgsysteem in vele kleuter- en basisscholen in Vlaanderen.¹⁰⁶
- 10) Onderwijsnetten: men gebruikt deze term om scholen in te delen naar inrichtende macht. Traditioneel onderscheidt men in Vlaanderen drie onderwijsnetten die als dusdanig erkend worden door de Vlaamse Gemeenschap: het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!), het Gesubsidieerd Officieel Onderwijs (OGO) en het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs (VGO).¹⁰⁷
- 11) OVSG: Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw.¹⁰⁸
- 12) OVUR-schema: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren.
- 13) Probleemverkenning: hiermee wil men een bepaald thema uitdiepen en de verschillende aspecten ervan in kaart brengen. Het bevat dus zeker geen standpunten.¹⁰⁹
- 14) Proeftuinprojecten: Proeftuinen houden onderwijsvernieuwingen op kleine schaal in, die binnen een vastgelegde termijn in scholen worden uitgetest om beter op de uitdagingen van vandaag en morgen te kunnen inspelen. Deze uitdagingen

¹⁰⁴ GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Over GO!*, internet, 2012-03-20, (http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx).

¹⁰⁵ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, p. 32.

¹⁰⁶ GESUBSIDIEERDE VRIJE BASISCHOOL VAN HET SINT-JOZEF-KLEIN-SEMINARIE, *LVS*, internet, 2012-05-21, (<http://basis.sjks.be/collie/index.php/lvs>); VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *LVS Leerlingvolgsysteem CITO-Vlaamse versie*, internet, 2012-05-21, (<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/LVS/index.asp>).

¹⁰⁷ ONDERWIJSKIEZER, *Onderwijsnetten*, internet, 2012-03-20, (<http://www.onderwijskiezer.be/extra/onderwijsnetten.php?niveau=BUO>); VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Onderwijsnetten en overkoepelende organisaties*, internet, 2012-03-20, (<http://www.ond.vlaanderen.be/sites/netten-organisaties.htm>); VLAAMSE OVERHEID, *Onderwijsnetten en -koepels*, internet, 2012-03-20, (http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution_C&cid=1090509485705&context=1141721623065---1191211212373-1191211212373--1196048114771&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView).

¹⁰⁸ ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – De gemeente maakt school*, internet, 2012-03-20, (<http://www.ovsg.be>).

¹⁰⁹ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Probleemverkenning*, internet, 2011-10-22, (<http://www.vlor.be/publicaties/probleemverkenningen>).

houden verband met de kennismaatschappij, het toenemende belang van techniek en technologie, de dreigende opsplitsing van de samenleving in hoog- en laaggeschoolden,...

Deze onderwijsvernieuwingen worden, in proefprojecten, uitgetest in de zogenaamde 'proeftuinen' of 'voortrekkersscholen'. Het idee hiervan is ontstaan vanuit het project 'Accent op talent' georganiseerd door de Koning Boudewijnstichting en ging van start op 1 september 2005.

Frank Vandenbroucke, de toenmalige minister van onderwijs en vorming had hiervoor vooraf wel een kader uitgetekend: "*Onderwijsvernieuwingen moeten leiden tot een bredere ontwikkeling van alle talenten van elke leerling*"¹¹⁰. Dat moet dus als het ware de basis zijn voor alle onderwijsvernieuwendende projecten.

Je kunt talentontwikkeling realiseren vanuit verschillende invalshoeken, maar alle proeftuinen richten zich voornamelijk op 3 inhoudelijke thema's: Technologie, Leren en Kiezen en Leren en Werken. Elke proeftuin stelt één van die thema's centraal, hier is dat Leren en Kiezen. Natuurlijk lopen in werkelijkheid deze verschillende thema's door elkaar en wordt er in elke proeftuin, logischerwijze, op meer dan één terrein gewerkt, maar wel allemaal gericht op één doel: 'talentontwikkeling'.

De bedoeling van deze proeftuinen, eigenlijk gewoon een verzamelnaam voor vernieuwendende onderwijsprojecten, is om deze onderwijsvernieuwingen op beperkte schaal uit te proberen om deze zo later eventueel uitgebreider toe te passen. Elk project krijgt dan een werkingsbudget en een deeltijds personeelslid. De projecten worden begeleid door het departement Onderwijs samen met de pedagogische begeleidingsdienst. Een evaluatie is voorzien in de loop van het derde jaar waarbij er wordt nagegaan of de vernieuwingen kunnen worden overgenomen in de regelgeving.¹¹¹

- 15) Protectieve factoren: of beschermende factoren; een factor die, in tegenstelling tot risicofactoren, een verminderde kans geeft op een negatieve toestand, gebeurtenis of situatie; factor die de kans op zulke problemen doet afnemen.¹¹²
- 16) Risicofactoren: factor die aangeeft hoeveel risico er bestaat; factoren die de kans op aanpassingsproblemen vergroten.¹¹³
- 17) STICORDI: staat voor STImuleren, COmpenseren, Relativeren of Remediëren en DIspenseren. STICORDI-maatregelen zijn maatregelen die getroffen worden om

¹¹⁰ VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

¹¹¹ KLASSE, *Proeftuinen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.klasse.be/tvklasse/reeksen/proeftuinen>).; NEDERLANDSE TAALUNIE, *Proeftuinen*, internet, 2011-10-27, (<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/697>).; VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Algemene info proeftuinen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/algemeen/default.htm>).; VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).; VLAAMSE OVERHEID, *Proeftuinen in het onderwijs*, internet, 2011-10-27, (http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution_C&cid=1118894414320&context=1141721623065---1191211212373-1191211212540--1118894414320&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView).

¹¹² COLPIN, H., SOMERS, A., VERSCHUEREN, K., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Overgang basis - secundair vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 140.

¹¹³ COLPIN, H., SOMERS, A., VERSCHUEREN, K., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Overgang basis - secundair vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 140.

de (negatieve) gevolgen van bepaalde leerproblemen te beperken en hierdoor de slaagkansen van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften in het onderwijs te vergroten.¹¹⁴

- 18) TSO: Technisch Secundair Onderwijs; hierbij gaat de aandacht vooral naar algemene en technisch-theoretische vakken. Hier krijg je naast theorie ook praktijklessen.¹¹⁵
- 19) Vlor: Vlaamse OnderwijsRaad; een strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Hierin overleggen vertegenwoordigers uit ons hele onderwijslandschap over het onderwijs- en vormingsbeleid. Aan de hand daarvan geeft de Vlor adviezen aan de Vlaamse minister voor Onderwijs en aan het Vlaams Parlement. Een belangrijke raad binnen ons onderwijsbeleid!¹¹⁶
- 20) VSKO: Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs.¹¹⁷
- 21) VVKBaO: Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs.¹¹⁸
- 22) VVKSO: Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs; groepeerde alle katholieke scholen en centra die gewoon voltijds of deeltijds secundair onderwijs organiseren.¹¹⁹
- 23) Watervaleffect: onderwijskundig fenomeen waarbij leerlingen in het secundair onderwijs eerst kiezen voor de moeilijkste studierichting of onderwijsvorm en na (herhaaldelijk) falen trapsgewijs 'afzakken' naar een makkelijkere richting of onderwijsvorm. Dit watervaleffect is rampzalig voor de motivatie van de leerlingen.¹²⁰

¹¹⁴ COPPENS, L., *Sticordibank bij de Nieuwsbrief Leren*, internet, 2011-12-08, (<http://sticordibank.wikispaces.com>).; COPPIN, B., HALSBERGHE, E., VAN HERZEELE, M., VAN DEN STEEN, L., *Aanpak bij leerstoornissen op school en thuis – STICORDI-maatregelen*, Francine Philips, De Pinte, 2011, 82 pagina's.

¹¹⁵ ONDERWIJSKIEZER, *Secundair onderwijs (SO)*, internet, 2011-10-20, (<http://www.onderwijskiezer.be/secundair/index.php>).

¹¹⁶ VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Wijs beleid door overleg*, internet, 2011-10-21, (<http://www.vlor.be>).

¹¹⁷ VLAAMS SECRETARIAAT VAN HET KATHOLIEK ONDERWIJS, *VSKO – Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs*, internet, 2012-03-20, (http://www.vsko.be/portal/page?_pageid=1510,1&_dad=portal&_schema=PORTAL).

¹¹⁸ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *VVKBaO – Katholiek Basisonderwijs – Inspiratie door verbondenheid*, internet, 2012-03-20, (<http://www.vvkbao.be>).

¹¹⁹ VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *VVKSO – Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs*, internet, 2012-03-20, (<http://www.vvkso.be>).

¹²⁰ NEDERLANDSE TAALUNIE, *Watervaleffect*, internet, 2012-06-05, (<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/493>).

9 Bijlagen

Hierna zijn de bijlagen te vinden waarnaar verwezen wordt in dit afstudeerproject.

9.1 Bijlage 1

Er zijn, verspreid over heel Vlaanderen, reeds heel wat BaSO-fiches opgesteld en in gebruik genomen. Deze fiches kunnen onderling vaak (erg) verschillen. Het is onmogelijk om hier elke bestaande BaSO-fiche op te nemen. Wel wil ik hier een aantal bestaande voorbeelden aanreiken ter inspiratie van zowel mezelf als voor degenen die hier ook de mogelijkheden van inzien en dit willen integreren in hun onderwijspraktijken.

Bij de BaSO-fiches staat niet vermeld waar deze gebruikt worden. Ik haalde deze uit het cahier 'Een blik op de eerste graad'. Ik verwijs hier dan ook graag naar als bron¹²¹.

9.1.1 Voorbeeld 1

LOGO basisschool

LOGO secundaire school

Beste ouder

Deze inlichtingenbundel is bedoeld als zorgdocument voor de verdere ontplooiing van uw kind. Het laat de nieuwe school toe om uw kind van meet af aan met de nodige zorg verder op te volgen. Het wil vooral vermijden dat de secundaire school alles opnieuw zou moeten opstarten en zo kostbare tijd zou verliezen. Het wil ook de continuïteit van de geleverde zorg doortrekken in de verdere schoolloopbaan van uw kind.

Basisschool wil de collega's van de secundaire school onze raad en zorg meegeven met betrekking tot uw kind.

We bezorgen u zelf dit formulier. Als betrokken ouder doen we een beroep op uw verantwoordelijkheidsgevoel voor uw kind en hopen dat u deze bladen voorlegt bij de inschrijving van uw kind in de school van uw keuze. Dit document vernijdt dat u uw verhaal volledig opnieuw moet gaan vertellen en laat u toe onmiddellijk met de betrokken school in samenwerking te gaan.

Het staat u uiteraard volkomen vrij dit document te gebruiken.

De gegevens werden besproken op een overleg met de directie, de klastitularis, de C.I.R.-medewerker, de sportleerkracht en uiteindelijk met uzelf.

Wij wensen uw kind alvast een succesvolle studieloopbaan toe.

Namens het zorgteam van basisschool

¹²¹ GRIMONPREZ, S., DE PRETER, G., 'Cahier: een blik op de eerste graad – De BaSO-fiche, mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding BaO-SO', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 120 – 133.

9.1.2 Voorbeeld 2

LOGO basisschool
LOGO secundaire school

Naam : Klas :

De leerling cognitief omschreven

Behaalde resultaten

5^e leerjaar eindrapport : % mediaan : %

6^e leerjaar laatste rapport : % mediaan : %

de leerling heeft het leerjaar overgedaan omwille van
 de leerling heeft geen enkel schooljaar overgedaan

Leerinhouden

De leerling heeft de opgelegde eindtermen 6^e leerjaar behaald
 zonder inspanning
 in verhouding tot de inspanningen
 met hele zware inspanningen

* **de Nederlandse taal** laatste rapport : % mediaan : %
 volledig
 grotendeels maar volgende onderdelen verdienen nog aandacht

.....
.....

er zijn ernstige tekorten op het gebied van

.....

toch is de evolutie positief te omschrijven mits ondersteuning van/door

de evolutie van de leerling verloopt heel moeizaam want

* de wiskunde laatste rapport : % mediaan : %
 volledig
 grotendeels maar volgende onderdelen verdienen nog aandacht

.....
.....

er zijn ernstige tekorten op het gebied van

toch is de evolutie positief te omschrijven mits ondersteuning van/door

de evolutie van de leerling verloopt heel moeizaam want

* de Franse taal laatste rapport : % mediaan :
 goede kennis van het vereiste vocabularium en/of grammatica
 voldoende kennis van het vereiste vocabularium en/of grammatica
 zwakke kennis van het vereiste vocabularium en/of grammatica

* wero laatste rapport : % mediaan :
 goede kennis van de wereldoriëntatie
 voldoende kennis van de wereldoriëntatie
 zwakke kennis van de wereldoriëntatie

* de lessen LO en motoriek
 lenig en sportief type voldoende lenig en sportief eerder houtenrig type
 kan zwemmen
 goede teamspeler
 goed in balspelen
 geen last met evenwicht

opmerkingen :

De leerling in zijn sociale omgang

In het belang van de verdere ontplooiing willen we erop wijzen dat
 de leerling een eerder gesloten, stille en teruggetrokken houding aanneemt
 de leerling eerder behoort tot het uitbundige type dat af en toe moet afgereind worden
 de leerling een pestverleden heeft
 de leerling eerder moeilijk in groep kan werken
 de leerling niet behoort tot een van bovengenoemde omschr.

De leerling en de schoolloopbaanoriëntering

Het advies van de leerkracht zesde leerjaar en CLB-medewerker is

- IA met keuze Latijn
 moderne talen en wiskunde
 theoretisch technische uren
 praktisch technische uren
 kunsturen
- IB

De leerling en zijn gezondheid

Deze gegevens worden door de ouders zelf medegedeeld aan de nieuwe school. We geven hieronder aan over welke medische gegevens dit kan gaan zodat daarmee rekening kan gehouden worden.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Problemen met het zicht | <input type="checkbox"/> Problemen met het gehoor |
| <input type="checkbox"/> Allergieën | <input type="checkbox"/> Longaandoeningen |
| <input type="checkbox"/> Motorische problemen | <input type="checkbox"/> |

Dit formulier is door de klastitularis samen met de ouder(s) van de besproken leerling doorgenomen. De ouders geven de toestemming

aan de nieuwe school om verdere info op te vragen bij de huidige klastitularis.

aan het begeleidend CLB om het dossier van het kind op te vragen in het vorige centrum en ontslaan het begeleidend centrum van de voorziene wachttijd van 30 dagen.

Datum en handtekening

9.1.3 Voorbeeld 3

MIJN BASO-FICHE

Deze fiche is opgesteld door leerling, leerkracht en ouders om de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs zo wat mogelijk te laten verlopen!

SO
N
I
R
E
E
I
E
B

Mijn naam is:

.....

Geboortedatum:

.....

Mijn lagere school:

.....

Adres:

.....

Naam contactpersoon:

.....

tel:

e-mail:

.....

Schoolloopbaan:

leerjaar overgedaan?

neen

ja, de klas

leerjaar overgeslagen?

neen

ja, de klas

school veranderd?

neen

ja, tijdens / bij aanvang van de klas

Wat vind ik leuk op school?

.....

.....

Wat vind ik leuk in mijn vrije tijd?

.....

.....

Waarin ben ik sterk op school?

Waarin ben ik minder sterk op school?

.....

.....

Welk gevoel stuit het best aan bij mijn gevoel i.v.m. de overstap naar het secundair?

blij

bang

boos

verdrietig

.....

de school / het team

Wat vinden wij (de leerkrachten) een sterk punt of een echt talent van deze leerling:

.....

.....

Wat wij (de leerkrachten/school/CLB) zeker willen meegeven over deze leerling binnen de volgende domeinen:

Leren & studeren

(hoof aan ... welke aanpak ... waar rekening mee houden ... handtekening aanwezig?..)

.....

.....

.....

.....

	Goed presteren	Regel aanpak	Bevredigt nóg	Zijn gebruikt	Leren wijzig
Wiskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nederlands	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technologisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creatief	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lichamelijk-motorisch (zelfredzaamheid / handigheid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Socio-emotioneel functioneren

(hoof aan ... welke aanpak ... waar rekening mee houden ... handtekening aanwezig?..)

.....

.....

.....

Fysieke gezondheidstoestand

(hoof aan ... welke aanpak ... waar rekening mee houden ... medicatie ...)

.....

.....

.....

Ons advies aan de leerling (liv de opties in de eerste graad!):

.....

.....

.....

Basisonderwijs

Zijn er beschikbare attesten (fysiotherapeut, coach, ...) of is er reeds externe hulp gewoest (psycholoog, sb begeleiding, therapeut, ...)? Zo ja vermeld ze dan hieronder!

.....
.....
.....

De/Deze de eventuele attesten wordt/worden verzorgd in bijlage te voegen!

Wat wil ik nog extra meegeven over mijn dochter/zoon aan zijn/haar toekomstige school?

.....
.....
.....

Wat zie ik mijn zoon/dochter studeren in het Secundair Onderwijs?

.....
.....
.....

Als ouders gaan we ermee akkoord dat de begeleidingsverantwoordelijke in de secundaire school contact opneemt met het begeleidingsteam van de lagere school om de geboden ondersteunende aanpak toe te lichten.

We gaan er levens mee akkoord dat de secundaire school het attest dat ons kind de eerstvolgende twee schooljaren zal behalen, aan de lagere school meedeelt.

Datum:

Naam en handtekening (ouders)

VOOR DE SECUNDAIRE SCHOOL:

Ontvangst BaSo-licha bevestigd en naam contactpersoon doorgegeven aan de basisschool per mail "V per brief" op door

[!]: Schrijven wat niet past (!): gelieve in onderwerp van de e-mail "BaSo-licha" te vermelden

9.1.4 Voorbeeld 4

Logo school

BaSO-fiche regio

Beste ouders

Als basisschool willen wij via deze fiche de collega's van de secundaire school inlichten en zorg meegeven met betrekking tot uw kind. Het is de bedoeling dat u dit formulier voorlegt bij inschrijving van uw kind. We doen dan ook graag een beroep op u als ouder.

Het team van

1. IDENTIFICATIEGEGEVENS

SCHOOL

Naam:

Telefoon:

Fax:

Mail:

Naam van de contactpersoon:

LEERLING

Naam:

geboortedatum:

2. BELANGSTELLINGSPUNTEN OF BIJZONDERE VAARDIGHEDEN

Artistiek en creatief		Taalvaardig	
Handig en technisch vaardig		Muzikaal	
Natuur		Wiskunde	
Sociaal		Andere:	
Sportief			

3. GEKREGEN ZORG IN DE BASISCHOOL

Interne zorg

	Duur	Verdient opvolging in het secundair onderwijs
Zorgverbreding		
Gon-begeleiding		
Begeleiding anderstaligen		

Externe Zorg

	Door	Verdiert opvolging in het secundair onderwijs
Logopedie		
Psychotherapie		
Revalidatie (ergo, kiné, ...)		
Andere		

4. OFFICIEEL VASTGESTELDE LEER- EN ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN

5. SCHOOLLOOPBAANADVIES

Vanuit de klasbesprekingen stelt het team de volgende richting voor:

- 1A
- 1B
- BuSO

Keuze van de ouders:

- 1A
- 1B
- BuSO

Keuze van het kind:

- 1A
- 1B
- BuSO

6. VAK VOOR DE OUDERS/HET KIND (VRIJBLIJVEND, NIET VERPLICHT)

Gezinsituatie - gezondheid - studiehouding - gedrag - sociale vaardigheden - ...

Ondergetekende geeft als ouder/voogd de toelating aan de secundaire school om contact op te nemen met de contactpersoon van de basisschool.

Handtekening

9.1.5 Voorbeeld 5

Gegevens leerling	Naam	_____	Gegevens school 2e stage	Naam	_____
	Geboortedatum	____/____/____		Adres	_____
	Geboorteplaats	_____		Tel.	_____
	Woning	_____		Fax	_____
				e-mail	_____

Schoolteaminformatie bij overgang Basisonderwijs – Secundair Onderwijs

Cognitieve gegevens	Klas	_____	Uitslag	_____	Resultaat Nederlands	_____	Resultaat Wiskunde	_____	Resultaat Frans	_____	Resultaat WQ	_____
	5 ^{de} leerjaar	%	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	4 ^{de} leerjaar (toekomstig)	%	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	U kreeg aangepaste toets voor volgende vakken											
	BULO	Type:										
	LVS	Getuend ,VS	<input type="checkbox"/> VCLB	<input type="checkbox"/> _____								
		Onderdeel	Letter:	Spelling:								
Schoolloopbaan	Leerjaren getuend?	<input type="checkbox"/> Neen	<input type="checkbox"/> Ja, de _____ klas.									
	Leerjaren overgeslagen?	<input type="checkbox"/> Neen	<input type="checkbox"/> Ja, de _____ klas.									
	School veranderd?	<input type="checkbox"/> Neen	<input type="checkbox"/> Ja, tijdens / bij aanvang van de _____ klas.									
Vaardigheden en attitudes	Leerhouding Werkhouding	_____										
	Socio-emotioneel	_____										
Bijzondere belangstellingen / of vaardigheden	Technologisch	_____										
	Creatief	_____										
	Lichamelijk-motorisch	_____										
Vorm van Secundair Onderwijs	Advies	Basisschool	<input type="checkbox"/> ISO	<input type="checkbox"/> KSO	<input type="checkbox"/> MBO	<input type="checkbox"/> HBO	<input type="checkbox"/> ASO					
	Keuze	Door leerling	<input type="checkbox"/> ISO	<input type="checkbox"/> KSO	<input type="checkbox"/> MBO	<input type="checkbox"/> HBO	<input type="checkbox"/> ASO					
		Door ouders	<input type="checkbox"/> ISO	<input type="checkbox"/> KSO	<input type="checkbox"/> MBO	<input type="checkbox"/> HBO	<input type="checkbox"/> ASO					
		Is besproken met de ouders	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Neen								
Bijkomende belangrijke informatie	_____											

9.2 Bijlage 2

Hieronder is de BaSO-fiche te zien die tot stand kwam in de regio Leuven naar aanleiding van het eerste deelproject 'Continuïteit van zorg' van het Leuvense proeftuinproject 'Overgang van BaO naar SO: continuïteit van zorg en methodiek'.¹²²

¹²² GRIMONPREZ, S., DE PRETER, G., 'Cahier: een blik op de eerste graad – De BaSO-fiche, mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding BaO-SO', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 128 – 130.

naam Lagere school

adres LS

postcode LS gemeente LS

telefoon LS

BaSO-fiche

voor een vlotte start in de secundaire school

Deze fiche wordt ingevuld in overleg tussen ouders en het schoolteam van de basisschool. Het is de bedoeling dat ouders bij de inschrijving van hun kind of bij afgifte van het Getuigschrift Basisonderwijs deze fiche aan de directie of het zorgteam van de secundaire school bezorgen.

X Y

Geboortedatum:

Schooljaar: 2006-2007

Leerjaar: 6^e leerjaar lagere school

Thuis taal: Nederlands

Anderstalige nieuwkomer sinds

Schoolloopbaan

Sterke kanten van de leerling

Geattesteerde leerstoornis

Geattesteerde ontwikkelingsstoornis

X heeft ...

De diagnose werd gesteld door -

Hulpverlener:

GON-begeleiding

De leerling krijgt GON-begeleiding voor

Leervorderingen

Er zijn aandachtspunten en ondersteunende aanpak voor de leergebieden.

Algemeen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Leergebieden

Nederlands

Algemeen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Spoken

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Lezen: technisch lezen - begrijpend lezen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Spelling

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Taalbeschrijving: werken met zinnen - werken met woorden

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Wiskunde

Algemeen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Getallenkennis

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Berekeningen: cijfers - hogere rekenen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Methode

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Meten en meetinf rekken

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Probleemoplossend denken

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Frans

Algemeen

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Aandeling taalgebruik

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Woordenschat

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Grammatica

Aandachtspunten:

Geboden ondersteunende aanpak:

Leer- en werkhouding

Socio-emotioneel functioneren

Gezondheid

Keuzeplan van ouders en leerling

Keuzeplan ouders en leerling:

Opmerkingen van de school:

Aandachtspunten voor gesprek met secundaire school bij inschrijving of intake

Contact tussen de lagere school en de secundaire school

De ouders gaan ermee akkoord dat de begeleidingsverantwoordelijke in de secundaire school contact opneemt met het begeleidingsteam van de lagere school.

Terugkoppeling naar de lagere school

De ouders gaan ermee akkoord dat de secundaire school het attest dat hun kind de eerst volgende drie schooljaren zal behalen, aan de lagere school meedeelt.

Naam van de CLB-medewerker BaO

Naam en handtekening
van de ouders

Naams het zorgteam van de school
Naam en handtekening
naam en voornaam ondertekenaar LS

Aanvullende bemerkingen van de ouders

☐ De ouders vragen een intakegesprek: ☐ ja ☐ nee

9.3 Bijlage 3

Geregeld reflecteren op de verschillende niveaus is essentieel in het BaSO-proces. Deze kijkwijzer of vragenlijst uit de Mededeling over overgangsbegeleiding naar de eerste graad secundair onderwijs van het VSKO wil hiervoor inspiratie bieden.

Ik heb deze letterlijk overgenomen en verwijs hiervoor dan ook graag naar het artikel waarin zowel de Mededeling als deze kijkwijzer werden besproken¹²³.

<p>Betrokken scholen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe is het samenwerkingsverband tot stand gekomen (vanuit SG BaO, SG SO, al voorheen samenwerkende scholen, vanuit verschillende SG?) • Participeren zoveel mogelijk scholen (gewoon en buiten- gewoon, basis en secundair) uit de regio? Zijn er geen scholen vergeten, bij voorbeeld scholen BuO die (nog) niet tot een SG behoren? Waarom zijn bepaalde scholen niet opgenomen (eigen net, andere netten)?
<p>Lay-out en opbouw van de BaSO-fiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Is het voor de ouders meteen zichtbaar dat meerdere secundaire en basisscholen in een regio dezelfde fiche hanteren? • Is het door opbouw en lay-out meteen duidelijk dat continuïteit van zorg de eigenlijke bestaansreden van de fiche is? • Welke gegevens zet men vooraan en waarom? • Zijn positieve gegevens – ook over de ‘zorgleerling’ – duidelijk zichtbaar? • Is er gezorgd voor een verduidelijkende toelichting (voor de ouder, de leraar BaO en de leraar SO)?
<p>Inhoud van de BaSO-fiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn alle opgenomen gegevens relevant voor de centrale doelstelling ‘continuïteit van zorg’? • Is er geen overlapping met het rapport? • Kan de opname van of de vraagstelling in verband met bepaalde gegevens geen aanleiding geven tot te snel ‘etiketteren’ van leerlingen? • Vloeien alle opgenomen gegevens logisch voort uit de bestaande overgangsbegeleiding (3e graad BaO i.s.m. CLB) of zijn er gegevens (moeten) opgenomen (worden) die zorgen voor bijkomende administratieve last? • Is er een luik ‘oriëntering’ opgenomen? Waarom wel, waarom niet? Welk is het reële aandeel van dat luik ‘oriëntering’ in de BaSO-fiche?

¹²³ GRIMONPREZ, S., DE PRETER, G., ‘Cahier: een blik op de eerste graad – De BaSO-fiche, mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding BaO-SO’, *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 118 – 119.

	<ul style="list-style-type: none"> • Wordt bij het luik 'oriëntering' recht gedaan aan het oriënterend karakter van de 1e graad SO en het observatiejaar van opleidingsvorm 3?
Rol van de ouders	<ul style="list-style-type: none"> • Zijn de betrokkenheid en de centrale rol van de ouders zichtbaar? • In de inhoud van de fiche (kans om eigen gegevens in te brengen over leerling of gezinssituatie, kans tot inbreng van eigen keuzeplan)? • In de procedure (formeel akkoord met opvragen van verdere informatie bij de klasleraar of contactpersoon BaO, met info-aanvraag aan CLB vóór de voorziene wachttijd van 10 dagen, voor feedback over de studieloopbaan aan de basisschool)?
Rol van de leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Wordt de leerling betrokken bij het BaSO- proces en bij het invullen van de BaSO-fiche? Waarom wel, waarom niet? • Welk aandeel heeft de leerling in het invullen van de BaSO-fiche? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Op de achtergrond (via het klasgebeuren en/of het CLB) ✓ Rechtstreeks (via een bijkomend luik, alleen in het studiekeuzeplan, via een centraal luik)

9.4 Bijlage 4

Beste proeftuiners

Ik ben Lien Pelgrims, laatstejaarsstudente aan de Katholieke Hogeschool Leuven, departement lerarenopleiding secundair onderwijs en dit voor de vakken Nederlands en aardrijkskunde.

Het einde van mijn hogeschoolcarrière nadert en daar is natuurlijk een afstudeerproject aan verbonden. Als onderwerp hiervoor koos ik 'Continuïteit of kloof tussen basis- en secundair onderwijs?'. Hierover is al veel geschreven en nog meer gesproken. Tijd dus om dit eens onder de loep te nemen...

Met mijn afstudeerproject zou ik me graag een beeld vormen van die continuïteit of kloof tussen beide onderwijsniveaus. Een hamvraag hierbij is natuurlijk: 'Bestaat deze kloof wel en zo ja, waar bevindt die kloof zich dan?'. Hier heb ik al wat literatuurstudie over gedaan.

Theorie is maar theorie en dus een eenzijdige bron. Wanneer ik denk aan onderwijs, denk ik ook onmiddellijk aan praktijk. Om die reden ben ik in de reeds bestaande literatuur omtrent dit onderwerp op zoek gegaan naar praktijkvoorbeelden. Zo kwam ik al gauw uit bij een aantal proeftuinprojecten.

Aan de hand van de probleemverkenning uitgegeven door de VLOR en de praktijkverhalen in 'Forum onderwijsvernieuwing' heb ik een aantal proeftuinprojecten geselecteerd die ik bruikbaar acht voor mijn afstudeerproject.

Als uiteindelijke doel zou ik graag concrete acties/oplossingen aanreiken die de overgang van basis- naar secundair onderwijs vergemakkelijken of met andere woorden: acties/oplossingen die de kloof kunnen verkleinen.

Het is weinig realistisch om als student wat acties uit de duim te zuigen. Dit omdat ze niet enkel haalbaar moeten zijn, maar ook getoetst dienen te worden aan de realiteit, de praktijk dus.

Daarom roep ik jullie (proeftuin) hulp in! Jullie hebben heel wat acties ondernomen die rechtstreeks of onrechtstreeks te maken hebben met het onderwerp van mijn afstudeerproject.

Aan de hand van onderstaande vragen zou ik dus graag meer te weten komen over jullie proeftuin zodat ik aan de hand van die gegevens een lijst kan maken met acties/oplossingen die aan deze kloof tegemoet kunnen komen.

Concreet vraag ik dus om onderstaande vragen zo uitgebreid en concreet mogelijk te beantwoorden.

Mijn ambities en hart voor het onderwijs zijn groot, vandaar dat ik jullie hulp ten zeerste zou appreciëren.

Alvast hartelijk bedankt voor het beantwoorden van onderstaande vragen!
Indien jullie vragen/opmerkingen/bedenkingen/... hebben, aarzel niet om mij te contacteren. Ik ben bereikbaar via het e-mailadres: lien.pelgrims@student.khleuven.be

Met vriendelijk groeten

Lien Pelgrims

Studente 3^{de} jaar KHL DLO Heverlee

BASO Nederlands - Aardrijkskunde

Interview proeftuinproject:

1. Hoe ervoeren jullie de overgang van basis- naar secundair onderwijs voor aanvang van het proeftuinproject?
Was er volgens jullie sprake van een kloof tussen basis- en secundair onderwijs. Zo ja, op welk vlak situeert u die kloof dan? Probeer zo concreet mogelijk aan te geven (werkvormen, zorg op school, leerinhouden (van specifieke vakken),...).
2. Hoe ervaren jullie nu, na afloop van het proeftuinproject, deze overgang? Is er een verbetering/verandering? Zo ja, geef dan zo concreet mogelijk aan wat die verbetering/verandering inhoudt en op welk vlak u die kan situeren.
3. Welke acties hebben jullie concreet ondernomen met betrekking tot de overgang (kloof?) tussen basis- en secundair onderwijs en wat hadden deze acties als doel?
4. Zijn jullie wat de acties betreft in jullie opzet geslaagd, is jullie doel bereikt? Zo ja, geef zo concreet mogelijk aan wat de gevolgen van deze acties waren.
5. Elke proeftuin is (uitgebreid) geëvalueerd. Zijn er bij de evaluatie van jullie proeftuin interessante gegevens uit de bus gekomen omtrent de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Zo ja, geef dit zo concreet mogelijk aan.
6. Welke items (uit de evaluatie) nemen jullie mee naar de toekomst? Wat is volgens jullie relevant en interessant om in de toekomst verder aan te werken/verder uit te bouwen?
7. Welke items/acties/... zijn volgens jullie het meest relevant en effectief om de overgang van basis- naar secundair onderwijs zo vlot mogelijk, zonder breuklijnen, te laten verlopen?
Welke items/acties/... zouden jullie graag op Vlaams niveau willen doortrekken omdat ze de overgang van basis naar secundair ten goede komen?
8. Vragen/opmerkingen/bedenkingen/...? Ik lees het graag!

9.5 Bijlage 5

9.5.1 Enquête leerlingen

Beste leerling

Je zit reeds in je eerste jaar van de middelbare school. Voor velen betekent deze overgang een heuse sprong in het onbekende en verloopt dit niet zo vlotjes als gedacht of gehoopt.

Het schooljaar loopt weer stilaan op z'n einde. Ook voor mij, Lien Pelgrims, zit het er bijna op. Ik zit in mijn laatste jaar van mijn lerarenopleiding secundair onderwijs (Nederlands – aardrijkskunde) en hieraan is een afstudeerproject verbonden. Als onderwerp koos ik 'Continuïteit of kloof tussen basis- en secundair onderwijs?'.
Graag zou ik jouw hulp inroepen. Jij kunt mijn afstudeerproject mee vorm geven!

Met deze enquête wil ik polsen naar jullie persoonlijke ervaringen en mening omtrent jouw overgang van het basis- naar het secundair onderwijs.

Aan de hand van de antwoorden op de vragen die jij zult invullen, zal ik me een beter beeld kunnen vormen over hoe die overgang van het ene onderwijsniveau naar het andere nu precies verliep.

Ik wil dus met andere woorden jouw ervaringen en mening als leerling een stem geven met mijn afstudeerproject.

De enquête duurt slechts 5 à 10 minuten en is dus een kleine moeite. Je vult elke vraag in en klikt daarna op 'volgende' waarna de volgende vraag verschijnt. Aan het einde van de vragenlijst klik je op 'verzenden'. Vergeet dit niet, want anders zijn je antwoorden niet geregistreerd!

Ik reken dan ook op jouw medewerking en ben je hier erg dankbaar voor!

Alvast hartelijk bedankt voor het invullen van deze enquête en veel succes met je verdere (school)carrière!

Groeten

Lien Pelgrims

Studente Katholieke Hogeschool Leuven

Departement Lerarenopleiding

1. Wat is je leeftijd?
Zelf numeriek antwoord in te vullen
2. Wat is je geslacht?
 - o Man
 - o Vrouw
3. Doe je voor de eerste keer het eerste jaar?
 - o Ja
 - o Neen

4. Tot welke onderwijsvorm behoort je studierichting?
 - o A-stroom
 - o B-stroom
5. Tot welk onderwijsnet behoort de school waar je in het 6^{de} leerjaar bent afgestudeerd?
 - o Gemeenschapsonderwijs
 - o Gesubsidieerd Officieel Onderwijs: Gemeenteschool of Stedelijke school of Provinciale school
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs: Katholiek onderwijs of onderwijs verbonden aan een andere godsdienst
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs: Methodeschool (bijvoorbeeld Freinet, Steiner,...)
6. Tot welk onderwijsnet behoort de secundaire school waar je nu zit?
 - o Gemeenschapsonderwijs
 - o Gesubsidieerd Officieel Onderwijs: Gemeenteschool of Stedelijke school of Provinciale school
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs: Katholiek onderwijs of onderwijs verbonden aan een andere godsdienst
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs: Methodeschool (bijvoorbeeld Freinet, Steiner,...)
7. Behoren je lagere school en je secundaire school tot hetzelfde onderwijsnet? (Heb je op de vorige vragen hetzelfde geantwoord?)
 - o Ja
 - o Neen
8. Had je moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs wat betreft het vak Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
9. Waarom had je moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs betreffende Nederlands?

Zelf antwoord in te vullen
10. Waarom had je geen moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs betreffende Nederlands?

Zelf antwoord in te vullen
11. In welke mate vind je dat de leerstof in het eerste middelbaar voor het vak Nederlands aansluit op wat je reeds hebt geleerd in het basisonderwijs?
 - o 1 (Slecht)
 - o 2
 - o 3
 - o 4 (Zeer goed)
12. In welke mate werd de leerstof Nederlands van het basisonderwijs herhaald?
 - o 1 (Niet herhaald)
 - o 2
 - o 3
 - o 4 (Teveel herhaald)

13. Hoe ervaar je de leerstof van het vak Nederlands nu ten opzichte van het basisonderwijs?
- 1 (Veel moeilijker)
 - 2
 - 3
 - 4 (Veel makkelijker)
14. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
- Ja
 - Neen
15. Waarom is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
- Zelf antwoord in te vullen
16. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
- Zelf antwoord in te vullen
17. Had je moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs wat betreft het vak aardrijkskunde?
- Ja
 - Neen
18. Waarom had je moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs wat betreft het vak aardrijkskunde?
- Zelf antwoord in te vullen
19. Waarom had je geen moeite met de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs wat betreft het vak aardrijkskunde?
- Zelf antwoord in te vullen
20. In welke mate vind je dat de leerstof in het eerste middelbaar voor het vak aardrijkskunde aansluit op wat je reeds hebt geleerd in het basisonderwijs?
- 1 (Slecht)
 - 2
 - 3
 - 4 (Zeer goed)
21. In welke mate werd de leerstof aardrijkskunde van het basisonderwijs herhaald?
- 1 (Niet herhaald)
 - 2
 - 3
 - 4 (Teveel herhaald)
22. Hoe ervaar je de leerstof van het vak aardrijkskunde nu ten opzichte van het basisonderwijs?
- 1 (Veel moeilijker)
 - 2
 - 3
 - 4 (Veel makkelijker)
23. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde?
- Ja

- o Neen

24. Waarom is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde?
Zelf antwoord in te vullen
25. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde?
Zelf antwoord in te vullen
26. Heb je nog bedenkingen/opmerking omtrent je overgang van het basis- naar het secundair onderwijs die je graag kwijt wilt?
Zelf antwoord in te vullen

9.5.2 Enquête leerkrachten¹²⁴

Beste leerkracht

Geef je les in het eerste jaar van het secundair onderwijs of het zesde leerjaar van het lager onderwijs? Dan ben ik op zoek naar jouw hulp!

Het schooljaar loopt weer stilaan op z'n einde. Ook voor mij, Lien Pelgrims, zit het er bijna op. Ik zit in mijn laatste jaar van mijn lerarenopleiding secundair onderwijs (Nederlands – aardrijkskunde) en hieraan is een afstudeerproject verbonden. Als onderwerp koos ik 'Continuïteit of kloof tussen basis- en secundair onderwijs?'.
Graag wil ik jouw hulp inroepen. Jij kan mijn afstudeerproject mee vorm geven! Met deze enquête wil ik polsen naar jouw ervaringen, bedenkingen, mening,... omtrent die overgang van basis- naar secundair onderwijs.

Aan de hand van de antwoorden op de vragen die jij zal invullen, zal ik me een beter beeld kunnen vormen over hoe leerkrachten hiernaar kijken.

De enquête duurt slechts 5 à 10 minuten en is dus een kleine moeite.

Ik reken dan ook op jouw medewerking en ben je hier erg dankbaar voor!

Alvast hartelijk bedankt voor het invullen van deze enquête en veel succes met je verdere carrière!

Groeten

Lien Pelgrims

Studente Katholieke Hogeschool Leuven

Departement Lerarenopleiding

9.5.2.1 Leerkrachten basisonderwijs

1. In welk onderwijsnet ben je tewerkgesteld?
 - o Gemeenschapsonderwijs
 - o Gesubsidieerd Officieel Onderwijs – gemeentelijke, stedelijke of provinciale school
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs – katholiek onderwijs of onderwijs verbonden aan een andere godsdienst
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs – methodeschool
2. In welk jaar geef je les?
 - o Eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs
 - o Zesde leerjaar van het basisonderwijs
3. Voorzie je moeilijkheden voor bepaalde vakken bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen

¹²⁴ Bij alle meerkeuzevragen was slechts één antwoord, tenzij anders vermeld.

4. Waarom voorzie je moeilijkheden bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs en bij welke vakken voorzie je die moeilijkheden?
Zelf antwoord in te vullen
5. Waarom voorzie je geen moeilijkheden bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
6. In welke mate vind je dat de leerstof voor het vak Nederlands aansluit op de leerstof in het eerste jaar secundair onderwijs?
 - o Zeer goed
 - o Goed
 - o Minder goed
 - o Slecht
7. Waarom vind je dat de leerstof voor het vak Nederlands minder goed of slecht aansluit op de leerstof in het eerste jaar secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
8. Wordt er in de school een methode gebruikt voor het vak Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
9. Welke methode wordt er gebruikt voor het vak Nederlands?
Zelf antwoord in te vullen
10. Kent deze methode een vervolg in het secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
11. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
12. Op welk vlak situeer je deze kloof met betrekking tot het vak Nederlands? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - o De leerling zelf (cognitief, motivatie,...)
 - o De school
 - o Leerplannen
 - o Eindtermen
 - o Structuur van het basis- en het secundair onderwijs
 - o Andere: zelf antwoord in te vullen
13. Waaraan is deze kloof te wijten? Illustreer met een kort, maar krachtig voorbeeld.
Zelf antwoord in te vullen
14. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
Zelf antwoord in te vullen
15. In welke mate vind je dat de leerstof voor het vak WO Ruimte aansluit op de leerstof aardrijkskunde in het eerste jaar secundair onderwijs?
 - o Zeer goed
 - o Goed
 - o Minder goed

- o Slecht
- 16. Waarom vind je dat de leerstof voor het vak WO Ruimte minder goed of slecht aansluit op de leerstof aardrijkskunde in het eerste jaar secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
- 17. Wordt er in de school gebruik gemaakt van een methode voor het vak WO Ruimte?
 - o Ja
 - o Neen
- 18. Welke methode wordt er gebruikt voor het vak WO Ruimte?
Zelf antwoord in te vullen
- 19. Kent deze methode een vervolg in het secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 20. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak WO Ruimte (aardrijkskunde)?
 - o Ja
 - o Neen
- 21. Op welk vlak situeer je deze kloof tussen basis- en secundair onderwijs met betrekking tot het vak WO Ruimte (aardrijkskunde)?
(meerdere antwoorden mogelijk)
 - o De leerling zelf (cognitief, motivatie,...)
 - o De school
 - o Leerplannen
 - o Eindtermen
 - o Structuur van het basis- en het secundair onderwijs
 - o Andere: zelf antwoord in te vullen
- 22. Waaraan is deze kloof te wijten? Illustreer dit met een kort, maar krachtig voorbeeld.
Zelf antwoord in te vullen
- 23. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak WO Ruimte (aardrijkskunde)?
Zelf antwoord in te vullen
- 24. Loopt er in de school een integratieproject tussen het zesde leerjaar en het eerste jaar secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 25. Voor welk vak/welke vakken loopt er een integratieproject tussen het zesde leerjaar en het eerste jaar secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
- 26. Is er volgens jou, algemeen gezien, sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 27. Op welk vlak situeer je deze kloof?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- o De leerling zelf (cognitief, motivatie,...)
 - o De school
 - o Leerplannen
 - o Eindtermen
 - o Structuur van het basis- en het secundair onderwijs
 - o Andere: zelf antwoord in te vullen
28. Waaraan is deze algemene kloof tussen basis- en secundair onderwijs te wijten? Illustreer met een kort, maar krachtig voorbeeld!
Zelf antwoord in te vullen
29. Waarom is er volgens jou, algemeen gezien, geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
30. Heb je nog bedenkingen/opmerking omtrent de overgang en/of eventuele kloof van het basis- naar het secundair onderwijs die je graag kwijt wilt?
Zelf antwoord in te vullen

9.5.2.2 Leerkrachten secundair onderwijs

1. In welk onderwijsnet ben je tewerkgesteld?
 - o Gemeenschapsonderwijs
 - o Gesubsidieerd Officieel Onderwijs (gemeentelijke, stedelijke of provinciale school)
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs - katholiek onderwijs of onderwijs verbonden aan een andere godsdienst
 - o Gesubsidieerd Vrij Onderwijs - methodeschool
2. In welk jaar geef je les?
 - o Eerste jaar van de eerste graad secundair onderwijs
 - o Zesde leerjaar van het basisonderwijs
3. Ben je leerkracht Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
4. Heb je moeilijkheden opgemerkt betreffende Nederlands bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
5. Welke moeilijkheden heb je opgemerkt betreffende Nederlands bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
6. Waarom zijn er volgens jou geen moeilijkheden betreffende Nederlands bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
7. In welke mate vind je dat de leerstof voor het vak Nederlands aansluit op de leerstof die reeds gezien is in het basisonderwijs?
 - o Zeer goed
 - o Goed

- o Minder goed
 - o Slecht
- 8. Waarom vind je dat de leerstof voor het vak Nederlands minder goed of slecht aansluit op de leerstof die reeds gezien is in het basisonderwijs? Wees zo concreet mogelijk.
 - o Zelf antwoord in te vullen
- 9. Wordt er in de school een methode gebruikt voor het vak Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
- 10. Welke methode wordt er gebruikt voor het vak Nederlands?
Zelf antwoord in te vullen
- 11. Heeft deze methode ook een voorganger in het basisonderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
- 12. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
 - o Ja
 - o Neen
- 13. Op welk vlak situeer je deze kloof met betrekking tot het vak Nederlands? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - o De leerling zelf (cognitief, motivatie,...)
 - o De school
 - o Leerplannen
 - o Eindtermen
 - o Structuur van het basis- en het secundair onderwijs
 - o Andere: zelf antwoord in te vullen
- 14. Waaraan is deze kloof te wijten? Illustreer dit met een kort, maar krachtig voorbeeld!
Zelf antwoord in te vullen
- 15. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak Nederlands?
Zelf antwoord in te vullen
- 16. Ben je leerkracht aardrijkskunde?
 - o Ja
 - o Neen
- 17. Heb je moeilijkheden opgemerkt betreffende aardrijkskunde bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 18. Welke moeilijkheden heb je opgemerkt betreffende aardrijkskunde bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
- 19. Waarom zijn er volgens jou geen moeilijkheden betreffende aardrijkskunde bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs?
Zelf antwoord in te vullen
- 20. In welke mate vind je dat de leerstof voor het vak aardrijkskunde aansluit op de leerstof die reeds gezien is in het basisonderwijs?

- o Zeer goed
 - o Goed
 - o Minder goed
 - o Slecht
- 21. Waarom vind je dat de leerstof voor het vak aardrijkskunde minder goed of slecht aansluit op de leerstof die reeds gezien is in het basisonderwijs? Wees zo concreet mogelijk.
Zelf antwoord in te vullen
- 22. Wordt er in de school een methode gebruikt voor het vak aardrijkskunde?
 - o Ja
 - o Neen
- 23. Welke methode wordt er gebruikt voor het vak aardrijkskunde?
Zelf antwoord in te vullen
- 24. Heeft deze methode ook een voorganger in het basisonderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 25. Is er volgens jou sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde (WO Ruimte)?
 - o Ja
 - o Neen
- 26. Op welk vlak situeer je deze kloof met betrekking tot het vak aardrijkskunde (WO Ruimte)?
(meerdere antwoorden mogelijk)
 - o De leerling zelf (cognitief, motivatie,...)
 - o De school
 - o Leerplannen
 - o Eindtermen
 - o Structuur van het basis- en het secundair onderwijs
 - o Andere: zelf antwoord in te vullen
- 27. Waaraan is deze kloof te wijten? Illustreer met een kort, maar krachtig voorbeeld!
Zelf antwoord in te vullen
- 28. Waarom is er volgens jou geen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs wat betreft de leerstof voor het vak aardrijkskunde (WO Ruimte)?
Zelf antwoord in te vullen
- 29. Zijn er nog andere vakken die je geeft? Zo ja, welke?
Zelf antwoord in te vullen
- 30. Loopt er in de school een integratieproject tussen het eerste jaar secundair onderwijs en het zesde leerjaar basisonderwijs?
 - o Ja
 - o Neen
- 31. Voor welk vak/welke vakken loopt het integratieproject?
Zelf antwoord in te vullen

32. Is er volgens jou algemeen sprake van een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs?
- o Ja
 - o Neen
33. Waarom is er volgens jou, algemeen gezien, een kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs? Wees zo concreet mogelijk.
Zelf antwoord in te vullen
34. Heb je nog bedenkingen of opmerkingen betreffende de overgang en/of eventuele kloof van het basis- naar het secundair onderwijs die je graag kwijt wilt?
Zelf antwoord in te vullen

10 Bibliografie

10.1 Literatuur

BOGAERTS, I., VANDERMARLIERE, L., *Onderwijs- en Zorgbeleid s5 LSO-301 AV/VV*, cursus KHLeuven (onuitg.), 2011, 121 pagina's.

COPPIN, B., HALSBERGHE, E., VAN HERZEELE, M., VAN DEN STEEN, L., *Aanpak bij leerstoornissen op school en thuis – STICORDI-maatregelen*, Francine Philips, De Pinte, 2011, 82 pagina's.

LEERPLANCOMMISSIE GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan Nederlands Basisonderwijs*, 1998, 234 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – Leerplan Wereldoriëntatie – Deelleerplan Ruimte*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1997, 51 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – Leerplan Wereldoriëntatie – Deelleerplan Verkeer*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1997, 36 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 1 – Richtsnoer voor de taalopvoeding in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 104 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlands taal deel 2 – Lezen in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 171 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 3 – Schrijven in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 177 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 4 – Luisteren in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 149 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal deel 5 – Spreken in de basisschool*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 1998, 159 pagina's.

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *Leerplan Nederlandse taal – domeinen taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 31 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs – Wereldoriëntatie – 2010/3*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 138 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Deelleerplan Taalbeschouwing gewoon kleuter- en lager onderwijs – 2010/1.6*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 31 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan secundair onderwijs – AV Aardrijkskunde Basisvorming A-stroom eerste graad – 2010/008*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 36 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Leerplan secundair onderwijs – AV Nederlands Basisvorming A-stroom eerste graad – 2010/003*, Pedagogische begeleidingsdienst GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 69 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST OVSG VZW, *Leerplan Secundair Onderwijs AV Aardrijkskunde eerste graad A-stroom*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2005, 119 pagina's.

PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENST OVSG VZW, *Leerplan Secundair Onderwijs AV Nederlands eerste graad A-stroom*, Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap, 2010, 67 pagina's.

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*, Micheline Scheys - Printor, Zottegem, 2008, 84 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Taalbeschouwing, strategieën en (inter-)culturele gerichtheid*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2010, 21 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Luisteren en Spreken*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 72 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Deelleerplan Nederlands Lezen*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 80 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *deelleerplan Nederlands Schrijven*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000, 80 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *Leerplan Wereldoriëntatie*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2010, 96 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *Leerplan Aardrijkskunde eerste graad A-stroom secundair onderwijs*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2008, 54 pagina's.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *Leerplan Nederlands eerste graad A-stroom secundair onderwijs*, Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, 2010, 120 pagina's.

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs – een verkenning*, Garant-Uitgevers n.v., Antwerpen, 2008, 195 pagina's.

10.2 Artikels

BELLAERT, H., 'Werken in de eerste graad van een zesjarige school', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 25 – 26.

BORMANS, L., 'Anders leren én anders kiezen', internet, *Klasse voor Leraren*, jg. 19 (2008), april, nr. 184, p. 47, (<http://www.klasse.be/archief/proeftuin-anders-leren-en-anders-kiezen/>).

COLPIN, H., SOMERS, A., VERSCHUEREN, K., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Overgang basis - secundair vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 134 – 144.

COTEMANS, M., 'Integratie basisonderwijs - secundair onderwijs in de Lierse situatie – Een voorbeeld uit de praktijk', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 27 – 30.

DE SMET, D., 'Naar een continuering van een zorgbrede werking tussen basis- en secundair onderwijs', *De katholieke schoolgids*, jg. 60 (2006), augustus, nr. 4, p. 125 – 129.

GRIMONPREZ, S., DE PRETER, G., 'Cahier: een blik op de eerste graad – De BaSO-fiche, mogelijk instrument bij overgangsbegeleiding BaO-SO', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 114 – 133.

JANSSENS, E., LIPPENS, M., 'Cahier: een blik op de eerste graad – Een nieuwe proeftuin... Een cyclus van vier jaar BaO-SO?', *Nova et Vetera*, jg. 85 (2008), februari, nr. 3, p. 147 – 154.

TIQUET, E., 'De overgang van het basis- naar het secundair onderwijs', *Basis*, jg. 115 (2008), oktober, nr. 17, p. 20.

VAN DAM, W., 'Over de overgang van lager naar secundair onderwijs – Lang zullen ze leren!', *De katholieke schoolgids*, jg. 60 (2006), augustus, nr. 4, p. 121 – 124.

VERRYCKEN, D., 'BaSO-fiches en samenwerking basis en secundair, ervaringen scholengemeenschap Malle - Zandhoven', *IVO*, jg. 27 (2006), juli/augustus/september, nr. 104, p. 39 – 48.

10.3 Internet

(red), *De positieve revolutie . Oog voor talent in het onderwijs.*, internet, 2012-03-29, (<http://www.positieve-revolutie.be>).

(red), *Ik kies voor mijn talent – Radicaal kiezen voor waar je goed in bent*, internet, 2012-03-30, (<http://ikkiesvoormijntalent.wordpress.com>).

(red), *Maak gratis je eigen online enquête*, internet, 2012-03-19, (<http://www.enquetemaken.be>).

(red), *My Digital Me Junior*, internet, 2012-03-29, (<http://www.mdmjunior.be>).

COPPENS, L., *Sticordibank bij de Nieuwsbrief Leren*, internet, 2011-12-08, (<http://sticordibank.wikispaces.com>).

GESUBSIDIEERDE VRIJE BASISCHOOL VAN HET SINT-JOZEF-KLEIN-SEMINARIE, *LVS*, internet, 2012-05-21, (<http://basis.sjks.be/collie/index.php/lvs>).

GO! ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Over GO!*, internet, 2012-03-20, (http://www.g-o.be/Net_eMagazineHome/Pages/OverGO.aspx).

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN, *Onderwijsvernieuwing: onderzoeken van een onderwijsvernieuwend praktijk*, internet, 2011-10-27, (http://molendreef.wikispaces.com/file/view/Onderwijsvernieuwing_rapport_groep2.pdf).

KLASSE, *Eindtermen nog te weinig gekend*, internet, 2012-06-01,
(<http://www.klasse.be/archief/eindtermen-nog-te-weinig-gekend>).

KLASSE, *Proeftuin: anders leren en anders kiezen*, internet, 2011-12-09,
(<http://www.klasse.be/archief/proeftuin-anders-leren-en-anders-kiezen>).

KLASSE, *Proeftuinen*, internet, 2011-12-08,
(<http://www.klasse.be/tvklasse/reeksen/proeftuinen>).

KLASSE, *Zoekopdracht 'Kloof basis secundair'*, internet, 2011-10-20,
(<http://www.klasse.be/archief/?s=kloof+basis+secundair&archiefpub%5B0%5D=kvl&archiefpub%5B1%5D=kvo&paged=2>).

NEDERLANDSE TAALUNIE, *Accent op talent*, internet, 2011-10-27,
(<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/698>).

NEDERLANDSE TAALUNIE, *Proeftuinen*, internet, 2011-10-27,
(<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/697>).

NEDERLANDSE TAALUNIE, *Watervaleffect*, internet, 2012-06-05,
(<http://taalunieversum.org/onderwijs/termen/term/493>).

ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *Het onderwijs in Vlaanderen en de situering van het gemeenschapsonderwijs*, internet, 2012-03-20, (<http://www.g-o.be/sitecollectiondocuments/situeringinvlaanderen.pdf>).

ONDERWIJS VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP, *LOP & Diversiteit – Nieuwsbrief*, internet, 2011-12-09, (http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/SO/Schoolondersteuning/Zorg/diversiteitlop/Diversiteit/Nieuwsbrief%20februari%202008.pdf).

ONDERWIJSKIEZER, *Onderwijsnetten*, internet, 2012-03-20,
(<http://www.onderwijskiezer.be/extra/onderwijsnetten.php?niveau=BUO>).

ONDERWIJSKIEZER, *Secundair onderwijs (SO)*, internet, 2011-10-20,
(<http://www.onderwijskiezer.be/secundair/index.php>).

ONDERWIJSSECRETARIAAT VAN DE STEDEN EN GEMEENTEN VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP VZW, *OVSG – De gemeente maakt school*, internet, 2012-03-20,
(<http://www.ovsg.be>).

PELGRIMS, L., *Leerkrachten: overgang van basis- naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01, (<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=108155>).

PELGRIMS, L., *Overgang basisschool naar secundair onderwijs*, internet, 2012-05-01,
(<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=107807>).

PROEFTUIN HOUTHALEN, *Wat is de proeftuin van de honderd talen(ten) van het kind?*, internet, 2011-12-09, (<http://www.proeftuin.degriffel-hh.be>).

SCHOLENGEMEENSCHAP KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS LEUVEN, *Proef-tuin, van studie tot beroep*, internet, 2011-10-27, (<http://www.ksleuven.be/Projecten/ProefTuinVanStudieTotBeroep/ProefTuinVanStudieTotBeroepUitgebrVersie.html>).

SMET, P., *Mensen doen schitteren – eerste oriëntatienota hervorming secundair onderwijs*, internet, 2010-09-14, (<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2010/bijlagen/20100913-hervorming-so.pdf>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Algemene info proeftuinen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/algemeen/default.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Basisonderwijs: definitie eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, internet, 2012-03-22, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/faq/definitie-eindtermen.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *De leerplannen: waar te verkrijgen?*, internet, 2012-05-21, (<http://www.ond.vlaanderen.be/infolijn/faq/leerplannen>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Evaluatierapport verlengde proeftuinen 2008-2011*, internet, 2011-12-08, (<http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/netwerking%20en%20vorming/Evaluatie%20Overlengde%20proeftuinen%202008-2011.pdf>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Evenementen en publicaties*, internet, 2011-10-27, (http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/sbk_wpl/default.htm).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Forum onderwijsvernieuwing – 42 Praktijkverhalen*, internet, 2011-12-08, (<http://www.vlaanderen.be/nl/publications/detail/proeftuinen-innovatie-forum-onderwijsvernieuwing-42-praktijkverhalen>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Nederlands – Eindtermen*, internet, 2012-03-26, (<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/eindtermen.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Nederlands – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-26,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/uitgangspunten.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Eindtermen*, internet, 2012-03-28,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/eindtermen.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – Uitgangspunten*, internet, 2012-03-28,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/wereldoriëntatie/uitgangspunten.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *LVS Leerlingvolgsysteem CITO-Vlaamse versie*, internet, 2012-05-21,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/LVS/index.asp>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Onderwijsaanbod – Waar kan ik studeren – Basisscholen*, internet, 2012-03-28,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.asp?hs=211>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Onderwijsaanbod – Waar kan ik studeren – Secundaire scholen*, internet, 2012-03-28,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.asp?hs=311>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Onderwijsnetten en overkoepelende organisaties*, internet, 2012-03-20,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/sites/netten-organisaties.htm>).

VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING, *Proeftuinen per inhoudelijk thema*, internet, 2011-12-08,

(<http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/projecten/proeftuinthemas.htm>).

VLAAMS SECRETARIAAT VAN HET KATHOLIEK ONDERWIJS, *VSKO – Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs*, internet, 2012-03-20,

(http://www.vsko.be/portal/page?_pageid=1510,1&_dad=portal&_schema=PORTAL).

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS, *VVKBaO – Katholiek Basisonderwijs – Inspiratie door verbondenheid*, internet, 2012-03-20,

(<http://www.vvkbao.be>).

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS, *VVKSO – Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs*, internet, 2012-03-20,

(<http://www.vvkso.be>).

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Probleemverkenning*, internet, 2011-10-22, (<http://www.vlor.be/publicaties/probleemverkenningen>).

VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Wijs beleid door overleg*, internet, 2011-10-21, (<http://www.vlor.be>).

VLAAMSE OVERHEID, *Onderwijsnetten en -koepels*, internet, 2012-03-20, (http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution_C&cid=1090509485705&context=1141721623065---1191211212373-1191211212373--1196048114771&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView).

VLAAMSE OVERHEID, *Proeftuinen in het onderwijs*, internet, 2011-10-27, (http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=Solution_C&cid=1118894414320&context=1141721623065---1191211212373-1191211212540--1118894414320&p=1186804409590&pagename=Infolijn%2FView).

WERBROUCK, L., *BaSo-fiche*, internet, 2012-10-20, (<http://www.g-acht.be/2008/BaSofiche/baso.htm>).

WIKIPEDIA, *Algemeen secundair onderwijs*, internet, 2012-10-20, (http://nl.wikipedia.org/wiki/Algemeen_secundair_onderwijs).

WIKIPEDIA, *Eindtermen*, internet, 2012-03-22, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Eindtermen>).

WIKIPEDIA, *Leerlingvolgsysteem*, internet, 2012-05-21, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Leerlingvolgsysteem>).

WIKIPEDIA, *Leerplan*, internet, 2012-05-21, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Leerplan>).

WIKIPEDIA, *Onderwijsnet*, internet, 2012-03-20, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Onderwijsnet>).

WIKIPEDIA, *Steekproef*, internet, 2012-06-04, (<http://nl.wikipedia.org/wiki/Steekproef>).

10.4 Interviews

CLEAYS, A., in een interview afgenomen door L. PELGRIMS, Janseniustoren Leuven, 2012-05-30, 9u.

VANDEN BERK, I., in een interview afgenomen door L. PELGRIMS, Janseniustoren Leuven, 2012-03-30, 10u30.

10.5 E-mails

PELGRIMS, L., (lien.pelgrims@student.khleuven.be), *Informatie proeftuinproject – Dicht de kloof*, e-mail aan DEVOS, N., (nadine.devos@gmail.com), 2012-03-31.