
Focusgesprek met leerkrachten over de toekomst van het secundair onderwijs

Leerkrachten over de adviezen van het Ouderpanel

Focusgesprek met leerkrachten over de toekomst van het secundair onderwijs

Leerkrachten over de adviezen van het Ouderpanel

COLOFON

Focusgesprek met leerkrachten over de toekomst van het secundair onderwijs. Leerkrachten over de adviezen van het Ouderpanel

Een uitgave van de Koning Boudewijnstichting
Brederodestraat 21
1000 Brussel

EINDREDACTRICE

Isa Van Dorsselaer
Overzicht deelnemende leerkrachten: zie bijlage p 21

COÖRDINATIE VOOR DE KONING
BOUDEWIJNSTICHTING

Tinne Vandensande en Tineke Meyns

GRAFISCH CONCEPT

Salutpublic

VORMGEVING

TiltFactory

Manufast-ABP vzw, een bedrijf voor aangepaste arbeid
Deze uitgave kan gratis worden gedownload van onze website www.kbs-frb.be
Een afdruk van deze elektronische uitgave kan (gratis) besteld worden via
www.kbs-frb.be

WETTELIJK DEPOT

D/2893/2016/14

BESTELNUMMER

3426
september 2016

| | |
|--|-----------|
| INHOUDSOPGAVE | |
| INLEIDING | 6 |
| SAMENVATTING | 7 |
| DEEL 1 - BESCHRIJVING VAN DE 4 BESPROKEN THEMA'S | 9 |
| Thema 1: Het secundair onderwijs moet jongeren beter voorbereiden op het leven, op hun ontplooiing als burger in onze superdiverse samenleving..... | 9 |
| Thema 2: De scheiding tussen leren en werken moet verkleinen..... | 11 |
| Thema 3: Een andere organisatie van leren is nodig..... | 13 |
| Thema 4: Vorming en waardering voor leerkrachten moeten verbeteren..... | 15 |
| DEEL 2 - VERGELIJKING MET DE AANBEVELINGEN VAN HET OUDERPANEL | 17 |
| BIJLAGE | 20 |
| Deelnemende leerkrachten..... | 20 |

INLEIDING

De focusgesprekken met leerkrachten over de toekomst van het secundair onderwijs, op 13 mei 2016 in het Vlaams Parlement, zijn een vervolg op het ouderpanel. Het ouderpanel is een divers samengestelde groep van 24 ouders die tussen oktober 2015 en januari 2016 drie weekends intensief van gedachten heeft gewisseld over één centrale vraag: hoe kan het secundair onderwijs jongeren voorbereiden op de samenleving van morgen? In hun eindrapport¹ geven de ouders een reeks aanbevelingen aan de minister en aan het onderwijs in zijn geheel. Het ouderpanel is een initiatief van de Koning Boudewijnstichting, in opdracht van de minister van Onderwijs Hilde Crevits.

De ouders willen met hun aanbevelingen niet alleen de minister van Onderwijs uitdagen om haar hervormingen op de juiste leest te schoeien, ze willen ook de leerkrachten zelf, die ze beschouwen als bondgenoten, aan het denken zetten. Want het zijn de leerkrachten die dag in dag uit het onderwijs vorm geven. In deze focusgroepen liet de Koning Boudewijnstichting leerkrachten een voormiddag lang aan de slag gaan met de adviezen van het ouderpanel. Welke bevindingen en aanbevelingen vinden de leerkrachten relevant? Het doel was om te komen tot actievoorstellen die de leerkrachten prioritair vinden.

De focusgroep vond plaats in de marge van het Onderwijsfestival, op 13 mei 2016, in het Vlaams Parlement. Dat festival was een initiatief van de Commissie Onderwijs, in het kader van de campagne ‘van leRensbelang’. Die heeft tot doel een maatschappelijk debat te voeren over de eindtermen.

Om in de beperkte beschikbare tijd zoveel mogelijk informatie te vergaren, werd gekozen voor de journalistenmethode, begeleid door facilitator Mark Hongenaert, die ook het ouderpanel mee begeleidde tijdens de ouderweekends. Deze methode hield in dat de deelnemers elkaar interviewden over vier thema’s die uit de aanbevelingen gedistilleerd waren (zie verder), om nadien, in thematische groepen, de belangrijkste bevindingen samen te vatten. De samenvatting hiervan leest u in dit verslag.

¹ Advies van het ouderpanel – Eindrapport: Het secundair onderwijs kan jongeren beter voorbereiden op de samenleving van morgen(2016). <https://www.kbs-frb.be/nl/Activities/Publications/2016/20160126PP>

SAMENVATTING

Hoewel de leerkrachten overtuigd zijn van de sterkten van het Vlaams onderwijs, blijven ze verre van blind voor de hiaten. Kennis wortelt te weinig in de praktijk en er is te weinig oog voor *soft skills* en vaardigheden die volgens de leerkrachten doorslaggevend zullen zijn dan vakkennis wanneer jongeren later in de samenleving en op de arbeidsmarkt zullen functioneren. Het Vlaams onderwijs remt ook de zin voor initiatief en de autonomie - elementen waaraan volgens de leerkrachten dringend moet gewerkt worden en waarvoor een manier moet gezocht worden om dit te evalueren.

Leerkrachten erkenden het belang van allerlei vormen van onderwijs die gebruikmaken van het lerend potentieel van de werkvloer zoals stages, werkervaringsprojecten, miniondernemingen, duaal leren en werkplekleren. Ze hamerden wel op de voorwaarden die nodig zijn om er een volwaardige leerplek van te maken. Bovendien waarschuwden ze ervoor deze aanpak niet te beperken tot het bedrijfsleven, maar ook de non-profitsector te betrekken. Er is enige bezorgdheid over het dominante economische discours.

De deelnemers aan het panel pleitten net als de ouders voor lessen op de werkvloer door arbeiders of bedienden in een bedrijf, of voor het aantrekken van mensen op school die de juiste competenties en vakkennis hebben, maar misschien niet het juiste bekwaamheidsbewijs. Ze bleken gespeend van een corporatistische reflex op dit vlak en vonden het vanzelfsprekend dat professionals op de werkvloer, los van een leerkrachten-diploma, een goede aanvulling zijn op wat zij kennen en kunnen.

Ze hadden net als het ouderpanel veel oog voor andere vormen van leren: projecten die kennis van verschillende vakken combineren, modulair werken, coteaching, peer teaching. Veel leerkrachten definieerden dan ook spontaan hun rol ruimer dan overbrenger van vakkennis, ze zagen voor zichzelf de rol van begeleider, coach die ook de ouders voor hen willen. Ze beseffen wel ten volle dat als ze die rol willen opnemen, ze extra ondersteuning nodig hebben om te leren hoe dat te doen, om te leren samenwerken bij projecten of coteaching, van formele opleidingen, collega's en externen met relevante ervaring.

Dit heeft fundamentele gevolgen voor de manier waarop een school zich organiseert, en dat wilden de leerkrachten ook op andere vlakken doortrekken. Ze snakten naar meer verantwoordelijkheid op school, naar functioneren in zelfsturende teams. Het systeem van de vaste benoeming bleek geen heilig huisje te zijn, ze erkenden dat het op bepaalde vlakken vernieuwing in het personeelsbeleid remt. Een volwaardig HR-beleid kon op instemming rekenen, maar leerkrachten waarschuwden wel dat er dan een degelijk verlonings- en beloningsstelsel moet tegenover staan, net als een andere vorm van werkzekerheid, willen leerkrachten het niet als demotiverend ervaren.

Beschrijving van de 4 besproken thema's

THEMA 1: HET SECUNDAIR ONDERWIJS MOET JONGEREN BETER VOORBEREIDEN OP HET LEVEN, OP HUN ONTPLOOIING ALS BURGER IN ONZE SUPERDIVERSE SAMENLEVING

De betrokkenen gaven aan dat ze slechts moeizaam tot enkele overkoepelende conclusies kwamen op basis van de input uit de interviews. Ze vonden dat dit ene thema te omvattend was om goed aan te pakken in een kort tijdsbestek.

Levensbeschouwelijke vakken

In de discussies over het thema ontplooiing als burger en diversiteit kwamen meteen de levensbeschouwelijke vakken (godsdienst, zedenleer) op de voorgrond. De verwijzingen naar het recente voorstel van Lieven Boeve over de katholieke dialogeschool waren legio. Sommigen vroegen zich af of die vakken niet moeten worden omgevormd tot of uitgebreid met een vak 'burgerschap', 'Verlichting' of ethiek en filosofie. Of er niet op zijn minst meer moet worden samengewerkt tussen de verschillende vakken levensbeschouwing/godsdienst om leerlingen burgerzin bij te brengen. Sommige leerkrachten stelden dat het geen steek houdt om te verwachten dat leerlingen van verschillende achtergronden elkaar beter leren kennen en hen dan voor levensbeschouwelijke vakken apart zetten. Verwezen werd naar het Atheneum van Antwerpen dat voor levensbeschouwing vakoverschrijdend werkt en één uur per week les geeft over de Verlichting.

Superdiversiteit

Diversiteit is onvermijdelijk. De samenleving verplicht scholen om ermee bezig te zijn en dat doen scholen ook. Dat was een veelgehoorde opmerking. Diversiteit is iedereen een plaats geven, maar dat moet gekaderd worden, was de consensus, in een "seculiere westerse samenleving". In de interviews viel op dat bij leerkrachten het gevoel leeft dat de aanpassing aan de superdiversiteit voor de scholen soms te snel gaat. Benadrukt werd dat diversiteit meer is dan levensbeschouwing of godsdienst, dat het in het algemeen gaat om leren om te gaan met het verschil.

Brede eerste graad

Volgens sommige leerkrachten kan een brede eerste graad een instrument zijn om een draagvlak te creëren voor diversiteit, omdat in een brede eerste graad iedereen nog samen zit in gemengde klassen. Al vroegen enkelen zich af of 'diversiteit' en de aandacht voor 'diversiteit' in al haar vormen in een brede eerste graad (etnisch, maar ook handicap of leerstoornis, etc) 'cognitief sterkere' kinderen niet in de kou zet, waarbij een automatisch verband tussen divers en zwakker werd geïmpliceerd.

Projectwerking

Projecten zagen de leerkrachten als een goede manier om aan burgerzin te werken en om jongeren voor te bereiden op het leven: je eigen weg zoeken en eigen keuzes maken, conflicten oplossen, problemen samen constructief leren aanpakken, etc. Door voor deze projecten echt tijd te maken in het lessenrooster, wordt dit deel van de opvoeding door leerkrachten meer in de verf gezet. Goede methodes zijn: schooluitwisselingen; internationale uitwisselingen; sociale projecten buiten de lessen; bezoeken aan instellingen zoals rusthuizen en sociale organisaties; vrijwilligerswerk; ontmoetingen met een burgemeester, een politiecommissaris, een bankdirecteur, etc.; theater- en cultuurprojecten. Een aantal leerkrachten opperde dat jongeren na de schooluren, via de media, de sociale media, het internet, vanzelf een bredere kijk krijgen op de wereld.

Bij veel leerkrachten leefde het gevoel dat scholen al veel doen van wat de ouders aanbevelen op dit vlak, maar dat dit niet altijd zichtbaar is omdat het niet op het rapport komt. In dit kader was er het idee van een ontplooiingsrapport, naast het kennisrapport, om een leerling te beoordelen. Zo een rapport zou gaan over vaardigheden als creatief zijn, initiatief nemen, hulpvaardig zijn, goed kunnen samenwerken, communiceren, evalueren. Vragen: hoe maak je dat objectief en hoe doorslaggevend moet dat zijn? En is een rapport met een beoordeling de juiste manier om jongeren deze vaardigheden te leren?

Een aspect dat volgens hen nu wel onderbelicht blijft, is omgaan met geld en kennis van de economie en haar wetmatigheden. Doen is leren, vonden verschillende leerkrachten. Waarom niet jongeren de jaarlijkse Londenreis zelf laten organiseren, met het beschikbare budget? Een aantal leerkrachten wees er ook op dat voor bepaalde levensvaardigheden, zoals omgaan met geld, de ouders in eerste instantie een verantwoordelijkheid hebben om hun kinderen dat bij te brengen. Die voorbeeldfunctie van ouders werd ook aangehaald voor burgerzin in het algemeen en voor omgaan met diversiteit.

Autonomie

In verschillende gesprekken kwamen autonomie en zelfredzaamheid van de leerlingen naar voor als knelpunten. Zeker de leerkrachten die al bezoeken hadden gebracht aan scholen in landen als Nederland waren getroffen door het verschil met Vlaamse leerlingen op dit vlak: hun gebrek aan mondigheid en zin voor initiatief. Het besef dat jongeren autonomer moeten worden, dat ze zelf keuzes moeten leren maken, en de vraag welke rol leerkrachten in dat proces kunnen spelen, interpeleerden veel deelnemers. Het gevoel leefde bij een deel van de leerkrachten dat het Vlaams onderwijs zijn kinderen veel kennis bijbrengt maar ook 'klein' en schools houdt, te weinig mondig maakt, ze te weinig leert om buiten de lijnen te denken en te veel leert zich te conformeren aan de verwachtingen van leerkrachten. Leerlingen moeten leren dat ze verantwoordelijk zijn voor de keuzes die ze maken, en daar de gevolgen van dragen, maar dat moeten ze leren stap na stap. Een leerkracht suggereerde dat autonomie van de leerling begint met de autonomie van de leerkracht, die zelf te veel in het keurslijf van de eindtermen zit (*zie verder*).

THEMA 2: DE SCHEIDING TUSSEN LEREN EN WERKEN MOET VERKLEINEN

Nut en zin van stages

Terwijl stages nu beperkt zijn tot TSO en BSO was de consensus dat deze vorm van leren ook voor de leerlingen van het ASO wezenlijk is. Stages zijn volgens de leerkrachten niet alleen inhoudelijk belangrijk en interessant, ze kunnen leerlingen prikkelen om zich in een beroep of een sector te verdiepen of hen net helpen in te zien dat een bepaalde richting niets voor hen is. Stages helpen de ontwikkeling van burgerzin en van sociale vaardigheden, van *soft skills* als initiatief nemen, samenwerken. Ze zijn een motiverende factor voor leerlingen die dreigen af te haken in het gewone lessensysteem, een probleem dat volgens de leerkrachten alle richtingen treft. Ze zorgen ervoor dat, zeker ASO-leerlingen, niet “wereldvreemd” afstuderen; verschillende ASO-leerkrachten vonden dat het ASO-onderwijs nu te theoretisch is en dat leerlingen er te weinig leren om hun kennis in de praktijk toe te passen. Stages zijn net als miniondernemingen ook een manier om ondernemerschap en creativiteit te stimuleren, twee eigenschappen die volgens veel leerkrachten in de toekomst, meer dan diploma's, het verschil zullen maken op de arbeidsmarkt. Leerkrachten pleitten voor meer aandacht voor *soft skills* en attitudes - in plaats van de exclusieve focus op vakkennis - om jongeren klaar te stomen voor banen die nu nog niet bestaan. Door via stages of miniondernemingen leerlingen in een andere rol te dwingen kwamen, zo stelden leerkrachten vast, andere, soms onvermoede talenten naar boven bij leerlingen en dit opende voor die leerlingen nieuwe perspectieven.

Organisatie van de stages

Duaal leren en stages mogen niet beperkt blijven tot bedrijven. Het kan ook gaan om vrijwilligerswerk in sociaal-culturele verenigingen of bij sociale organisaties. Een eenzijdige focus op het bedrijfsleven ervaaarde een aantal leerkrachten als storend en beperkend voor de ontwikkeling van de leerlingen. In maatschappelijke stages leren leerlingen zorgzaam te zijn, hun steentje bij te dragen tot de samenleving. Leerkrachten die ervaring hebben met stages waarschuwden dat ze alleen zinvol zijn als aan een aantal voorwaarden voldaan wordt: de leerlingen mogen niet gebruikt worden als goedkope werkkraft, het moeten ‘lerenden’ blijven; de evaluatie van de stage moet stroken met de realiteit; en het bedrijf moet de nodige pedagogische omkadering hebben om een jongere op te vangen. Daarvoor moet de samenwerking tussen de school en de stagebedrijven beter, evenals de communicatie over de wederzijdse verwachtingen.

De leerkrachten pleitten voor het stapsgewijs opbouwen van de stages. In de eerste graad zouden ze beginnen met vrijwilligerswerk in de buurt van de school, bij sociale en maatschappelijke organisaties. De bedoeling is om te werken aan de *soft skills* van jongeren, en de school iets te laten doen voor de buurt. Jongeren zien hoe de *civil society* werkt, wat die doet, en in welke mate die gebouwd is op vrijwilligerswerk. Pas in de derde graad (of anders vanaf het vierde middelbaar) zouden ze stages beroepsgericht maken. Leerkrachten moeten er ook naartoe werken in de lessen; nu wordt de overgang als te bruusk ervaren, waardoor jongeren niet goed weten wat er van hen verwacht wordt.

De school zal zich anders moeten organiseren, opdat het voor de leerkrachten haalbaar blijft om de stages van alle jongeren op een degelijke manier te begeleiden en te omkaderen. Nu combineren ze de stages met lesgeven; als er meer stages bijkomen wordt dit moeilijk werkbaar. Al pleitte een aantal leerkrachten in dit kader ook voor slimmer gebruik van nieuwe technologieën zoals sms, smartschool en WhatsApp om de leerlingen op te volgen tijdens de stages.

Op juridisch vlak moeten aspecten als aansprakelijkheid en verzekeringen worden uitgeklaard. Zo was er een leerkracht in de opleiding zorg die stelde dat hij als begeleider tijdens werkplekleren de leerlingen niet mocht leren een inspuiting te geven in een rusthuis omdat de verzekeraar van de school dat verbodt.

Werkplekleren

Een voorbeeld dat een van de leerkrachten gaf kon op veel bijval rekenen. Het ging om een school met een opleiding voor zorgkundigen waarbij de leerlingen in het kader van werkplekleren een dienst in een tehuis runden en dus de theorie leerden toepassen en ervaren hoe beslissingen gevolgen hebben in de praktijk.

Bedrijfsleven als inspiratiebron

De contacten met het bedrijfsleven moeten in de twee richtingen gaan, van de school naar het bedrijf maar ook omgekeerd. Scholen moeten vaker bedrijfsleiders of managers naar de school halen voor contacten met de leerlingen. Het moet makkelijker worden om leerkrachten met ervaring in het beroepsleven aan te trekken, omdat veel leerkrachten zelf geen of beperkte ervaring hebben met hoe het is om te werken in een bedrijf. Een leerkracht gaf het voorbeeld van sollicitatietraining: hoeveel leerkrachten kunnen dit leerlingen vanuit de praktijk aanleren? Een andere leerkracht gaf het voorbeeld van een leerkracht die na 20 jaar bij Bombardier zonder lerarendiploma voor de klas kwam; de leerlingen stonden tijdens de les meteen rond hem omdat hij les gaf vanuit de praktijk. Maar omdat hij niet het juiste diploma had, mocht hij in bepaalde graden niet aan de slag. Van verschillende leerkrachten klonk het pleidooi voor het valoriseren van de eerder verworven competenties (EVC), de kennis, talenten en vaardigheden die mensen in huis hebben los van een diploma. Het moet ook mogelijk zijn om partnerschappen te sluiten met bedrijven waarbij een arbeider of een bediende van het bedrijf aan de leerlingen lesgeeft op de werkvloer.

THEMA 3: EEN ANDERE ORGANISATIE VAN LEREN IS NODIG

Coteaching en teamwerk

Coteaching laat volgens de leerkrachten meer ruimte voor differentiatie. Het voorbeeld van de Middenschool in Diest uit een *Koppen*-reportage, waar een leerkracht een deel van de leerlingen les geeft terwijl andere leerlingen, onder begeleiding van de tweede leerkracht, zelfstandig voortwerken, heeft voor deze groep inspirerend gewerkt. Coteaching creëert meer ruimte om projectmatig te werken en om dat breder aan te pakken omdat leerkrachten met verschillende vaardigheden en interesses worden samengebracht zodat ze een project kunnen verdiepen. Om collega's te leren samenwerken, in coteaching of in project, pleitten de leerkrachten voor coaching en begeleiding voor hen, zowel intern als extern.

Praktische organisatie

Aan de klassieke organisatie van de school met haar lessentabellen en sterrensystemen zal volgens de leerkrachten zwaar moeten worden gesleuteld. Op dit moment belemmert ze volgens hen de organisatie van nieuwe onderwijsvormen. Teamwerk en multidisciplinair en projectwerken botsen op het rigide stelsel van bekwaamheidsvereisten of vaste benoemingen waardoor niet altijd de juiste man/vrouw op de juiste plaats belandt. Leerkrachten moeten zoals eerder al gezegd, buiten bekwaamheidsbewijzen om, kunnen en mogen werken vanuit hun persoonlijke interesse.

Afstandsleren: minder uren op school voor leerlingen

Het idee kwam van één leerkracht in de focusgroepen, maar gaf aanleiding tot een debat in deze synthesesgroep: de oproep om af te stappen van de verplichte aanwezigheid van leerlingen op school voor de volle 34 uur. Deze leerkracht suggereerde om een lessentabel van 28 uur op te maken en leerlingen de ruimte te geven om de overige 6 uur in te vullen volgens hun eigen interesses en talenten. Ze mogen aan die projecten thuis werken of elders. De scepsis bij een aantal collega's was groot: gingen jongeren die tijd niet vooral lummelend doorbrengen thuis? De bedoeling is echter om niet meer de hele week van de leerlingen in te vullen zonder enige inspraak van hen maar om hun meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheid te geven en hen zo te motiveren en te leren autonoom en zelfsturend te werken. De leraar in kwestie had al schoolbezoeken gedaan in Nederland, Duitsland en Finland en hem was de "cipiersmentaliteit" van de Vlaamse leerkrachten opgevallen. Ze durven volgens hem de leerlingen geen moment alleen te laten, terwijl in het buitenland veel leerlingen op bepaalde momenten tijdens de schooldag niet in een klas zitten maar gewoon ergens in een hoek van de school samen aan een project werken zonder dat dit uit de hand loopt. Verantwoordelijkheidszin moet je (aan) leren.

Permanente evaluatie

Sommige leerkrachten meenden dat leerlingen permanente evaluatie zullen zien als een vrijgeleide om niets meer te doen, anderen vrezen dat als je het studiewerk voor examens schraapt de leerstof minder goed zal blijven hangen. De voorstanders zeiden dat organisatievormen als projectwerk leerlingen, door ze echt aan de slag te laten gaan met leerstof, net zullen helpen de inhoud beter te integreren. In elk geval is na elk project een grondige evaluatie wenselijk, om te zien of de leerlingen de stof echt hebben opgenomen. Leerkrachten zijn ook vragende partij om te leren projectwerk als instrument efficiënt te ontwikkelen.

Individuele trajecten/modulair werken

Individuele trajecten zouden moeten beschikbaar zijn voor alle leerlingen. Zo heeft elke leerling een traject dat de eigen ontwikkelingscurve volgt. Een middel hiervoor is modulair onderwijs. Dit zou het in theorie mogelijk maken dat een BSO-leerling een module wiskunde op ASO-niveau volgt en leerlingen meer laten leren in hun eigen tempo. In dit kader opperde één leerkracht het idee om ASO, TSO en BSO af te schaffen en te werken met de onderverdeling professionele en academische bachelor in het middelbaar onderwijs, waarin de andere onderwijsvormen zoals modulair werken kunnen geïntegreerd worden.

Flipped classroom

Dit concept kwam wel ter sprake, maar werd weinig uitgediept. Krijtbord buiten, alleen nog smartboard, gebruik van sociale media, de leerkracht als begeleider, waarbij de leerlingen zelf met tutorials op YouTube aan de slag gaan.

THEMA 4: VORMING EN WAARDERING VOOR LEERKRACHTEN MOETEN VERBETEREN

Interne kwaliteitszorg

Deze groep verzamelde onder de noemer van interne kwaliteitszorg een aantal voorstellen die de leerkracht moeten helpen om zijn of haar werk beter te doen, ondersteuning die leerkrachten het gevoel moet geven dat hun werkgever hun dagelijkse inspanningen waardeert en daarom in hen investeert. Er werd gepleit voor functioneringsgesprekken om te vermijden dat leerkrachten 'vastroesten'; dit moet passen in een bredere cultuur van feedback geven en ontvangen onder collega's. Een leerkracht stelde voor om processen mee te laten begeleiden door externen zoals iemand uit het bedrijfsleven of uit het jeugdwerk.

De leerkrachten willen een aanwervingsbeleid dat oog heeft voor de motivatie van de leerkracht en ze vragen dat systematisch een mentor of een coach wordt aangeduid voor de leerkrachten, zowel voor praktische tips als voor de inhoud van de vakken. Het Leraren-in-Opleiding systeem dat nu facultatief is, zou verplicht moeten worden gemaakt, al zeiden verschillende leerkrachten dat ze coaching nuttig zouden vinden bij elke nieuwe stap (nieuw vak, nieuwe graad, nieuwe lesmethode) en het niet willen beperken tot beginnende leerkrachten.

Een beginnende leerkracht stipte aan dat zij wil dat ze systematisch voor een aantal taken van klasmanagement zoals voorbereidingen of jaarplannen hulp zou krijgen van meer ervaren collega's. Teamwerk moet net als vakoverschrijdend werken en coteaching evident worden, waarbij er ook een structuur moet zijn om samen te werken. Niet "tussen de soep en de patatten", na de schooluren of tijdens een springuur. De school moet het rooster flexibeler opstellen zodat er ruimte komt voor voorbereiding en evaluatie van teamprojecten en coteaching.

Er werd verschillende keren verwezen naar een reportage in *Koppen* over een school in Diest met flexiklassen, waarbij een zelfsturend team van leerkrachten een klas helemaal opvolgde voor alle aspecten: leerlingenbegeleiding, infrastructuur, besteding van budget, oudercontacten, beleid, etc. Het gevoel was dat leerkrachten zich door deze verantwoordelijkheid gewaardeerd voelden.

In dit kader was er, tenminste in de groep die de synthese maakte, een voorkeur voor het invoeren van een 38-urenweek voor leerkrachten zodat coteaching, teamwerk en coaching makkelijker te organiseren zijn, op voorwaarde dat de school zorgt voor een aangepaste infrastructuur. Ook dat zou hun het gevoel geven gewaardeerd te worden.

Vorming leerkrachten

Er was een opvallend pleidooi voor een toegangsproof of een centrale proef voor toekomstige (studenten-)leerkrachten, een die ook oog heeft voor algemene kennis en vaardigheden - al was de vraag hoe je objectief naar bepaalde vaardigheden kan peilen. Eén leerkracht verwees naar het Franse systeem waarbij jaarlijks een lijst wordt gemaakt van het aantal leerkrachten dat nodig is, en de best scorende leerkrachten het eerst in aanmerking komen voor een plaats. Zo een versterkt profiel zou de waardering van ouders voor leerkrachten kunnen verbeteren. De leerkrachten vonden ook dat in de lerarenopleiding oog moet zijn voor verantwoordelijkheidszin en motivatie: waarom wil je leerkracht worden? Naast de vakkennis moet de lerarenopleiding ook meer inzetten op organisatorische vaardigheden.

Leerkrachten vragen dat bijscholingen en vormingen herbekeken worden. Ze stelden voor dat leerkrachten, net als hun leerlingen, stages volgen om hun praktijkkennis aan te scherpen. Er was veel vraag naar interne en externe opleiding voor aspecten als coteaching en leren in team werken. Er is meer aandacht nodig voor verworven competenties voor leerkrachten: niet alleen het diploma mag tellen, ook ervaring in een bedrijf of vrijwilligerswerk of andere competenties moeten een rol spelen. Zo was er het voorbeeld van een leerkracht geschiedenis die in zijn projectwerk ook Frans wilde introduceren (hij was van huis uit Franstalig) maar op een njet botste omdat hij het juiste bekwaamheidsbewijs niet had. De regelgeving staat experimenten in deweg.

Waardering van leerkrachten

Leerkrachten willen mee verantwoordelijk zijn voor het beleid van de school. Zo zullen ze zich meer gewaardeerd voelen. Veranderingen zullen misschien trager doorgevoerd worden, maar ze zullen gedragen zijn en het teamgevoel zal versterkt worden. Ze willen in dezelfde logica meer kunnen werken in zelfsturende teams die leerkrachten meer verantwoordelijkheid geven. Of de vaste benoeming een vorm van waardering is, daarover waren de meningen verdeeld. Een alternatief met voldoende beloning voor de prestaties, dat ook stabiliteit creëert, is voor velen bespreekbaar, al blijft het element van de werkzekerheid niet-onderhandelbaar. Een alternatief creëren dat de onzekerheid daarover voedt, zullen leerkrachten niet als waarderend ervaren. Ook hier kwam het idee aan bod om de prestatiebreuken gelijk te trekken en leerkrachten elke dag de hele dag op school aanwezig te laten zijn. Het idee is dat als de school in een aangename en aangepaste infrastructuur voorziet waar leerkrachten kunnen (samen)werken aan contacturen, voorbereiding en evaluatie, leerkrachten dit als valoriserend zouden ervaren. Efficiënter werken, betere communicatie, teambuilding en projectwerken zijn elementen die het welbevinden van leerkrachten kunnen verbeteren. Wat de waardering van buitenaf betreft, menen leerkrachten dat die opnieuw zal groeien naarmate leerkrachten meer de rol van coach of begeleider in het leven van de jongeren op zichnemen.

Vergelijking met de aanbevelingen van het ouderpanel

Het secundair onderwijs moet jongeren helpen zich te ontplooien als burger

Het ouderpanel pleitte voor een onderwijs dat de **creativiteit van jongeren stimuleert en ze leert om probleemoplossend te werken**. Geen enkele leerkracht spreekt dit tegen, integendeel, verschillende onder hen vinden zelf dat - hoe goed het Vlaams onderwijs het op andere vlakken ook doet - het jongeren te weinig mondig maakt en hen te weinig aanspreekt op hun zin voor initiatief en hun gevoel voor verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid. Ze zijn het er ook over eens dat de school jongeren moet **voorbereiden op het leven**, al nuanceren ze meer. Ja, meer aandacht voor **economische en financiële geletterdheid** mag zeker, maar ze wijzen toch ook op de voorbeeldfunctie die vooral de ouders volgens hen hebben als het gaat over omgaan met geld of gezonde voeding. Voor **sociaal burgerschap** kiezen de leerkrachten quasi unaniem voor vrijwilligerswerk, ook tijdens de schooluren. De ouders waren terughoudender over de vraag of dat ook tijdens de schooluren moest gebeuren. Met dit vrijwilligerswerk wilde een aantal leerkrachten ook de banden tussen de school en haar omgeving aanhalen, door de leerlingen vrijwilligerswerk te laten doen in sociale organisaties in buurt. Voor de leerkrachten is het ook een manier om een tegengewicht te bieden voor het dominante economische discours met een verhaal van zorgzaamheid en maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Het secundair onderwijs moet jongeren beter voorbereiden op superdiversiteit

Dit thema hebben de leerkrachten het minst ingevuld. Er waren geen suggesties over methodieken of handboeken die superdiversiteit op de schoolbanken incorporeren, noch over hoe om te gaan met meertaligheid op school (ruimer dan de vaststelling dat talen belangrijk zijn en dat de school talenkennis moet bijbrengen, ook van andere dan de landstalen en Engels) of hoe een school een **talenbeleid** kan ontwikkelen aangepast aan leerlingen met een migratieachtergrond. Oog was er wel voor het belang van communicatie, hoe die verschilt naargelang de positie, het belang van leerlingen leren onderhandelen, in dialoog gaan. Projectwerken werd gezien als een ideaal middel, ook kringgesprekken elke ochtend zijn een mogelijkheid om naar elkaar te leren luisteren. Veel leerkrachten zitten op dezelfde lijn als de ouders met de verzuchting dat in de **levensbeschouwelijke vakken** beter alle en niet slechts één religie of levensbeschouwing aan bod komen. Voor een aantal leerkrachten is de brede eerste graad de plek waar alle verschillen elkaar ontmoeten en waar leerlingen kunnen leren omgaan met diversiteit in al haar vormen.

De scheiding tussen werken en leren moet kleiner worden

Stages voor de leerlingen van alle richtingen, en in alle graden; miniondernemingen; werkplekleren; duaal leren; werkervaringsprojecten; vrijwilligerswerk: er waren geen stemmen die niet te vinden waren voor deze en andere manieren om het **leren ook buiten de school** te laten plaatsvinden, in het bedrijfsleven, in de non-profit en het verenigingsleven - deze laatste twee toevoegingen waren voor veel leerkrachten essentieel. Zeker ook voor leerlingen in het ASO, voor wie stages of werkplekleren onbekend zijn.

De thema's met een onderlijning, kwamen expliciet aan bod in de focusgroepen voor leerkrachten - zie hoger.

De leerkrachten zagen een **getrapt systeem van stages**, waarbij jongeren in de eerste graad vooral aan vrijwilligerswerk zouden doen bij maatschappelijke en sociale organisaties om aan hun *soft skills* te werken; pas in de tweede en vooral de derde graad zouden ze beroepsgericht zijn. Ze begrijpen net als de ouders dat het ontwikkelen van vaardigheden en attitudes misschien nog belangrijk zal worden dan het opbouwen van vakkennis, omdat niemand kan weten welke banen in 2030 relevant zullen zijn.

De leerkrachten pleitten net als de ouders voor lessen op de werkvloer door arbeiders of bedienden in een bedrijf, of voor het aantrekken van mensen die de juiste competenties en vakkennis hebben, maar misschien niet het juiste bekwaamheidsbewijs. Opvallend was de **afwezigheid van een corporatistische reflex** op dit vlak en de vanzelfsprekende erkenning van bekwaamheid, los van een leerkrachtendiploma, als aanvulling op wat de opgeleide leerkrachten kennen en kunnen.

Ze erkenden dat hun ervaring met de bedrijfswereld en de werkvloer in de privésector beperkt of onbestaande is en dat anderen, bijvoorbeeld voor voorbereiding op sollicitaties, een betere gids kunnen zijn. Het is dus zeker niet zo dat leerkrachten het lerende potentieel van de werkvloer ontkennen of minimaliseren - integendeel. Alleen zijn ze zich vanuit hun ervaring meer bewust van de **voorwaarden die nodig zijn om er een volwaardige leerplek van te maken**.

Van een betere inschatting van de talenten naar betere keuzes

De leerkrachten zagen stages als de ideale manier om leerlingen te laten kennismaken met de realiteit van bepaalde beroepen of sectoren, en om hen toe te laten hun interesse te verdiepen of net voor zichzelf uit te maken dat dit beroep of die sector toch niet echt voor hen is.

Ze pleitten voor meer **ruimte in het lessenrooster voor leerlingen om te werken aan projecten of vakken die hun interesse wegdragen** of om hun zo de kans te geven om breed te proeven. De brede eerste graad die jongeren een ontdekkingsreis moet bieden volgens de ouders oogst onder de leerkrachten verdeeldheid. Sommigen zien hem als de ideale formule om jongeren van alles te laten proeven tot ze klaar zijn om een echte keuze te maken. Anderen vrezen dat de 'sterkere' leerlingen in een brede eerste graad te weinig aan hun trekken zullen komen.

Van de indeling van basis- en secundair onderwijs in cycli van vier jaar was er bij de leerkrachten geen sprake. Een leerkracht pleitte voor het doortrekken van het **systeem van academische en professionele bachelor naar het niveau van het secundair onderwijs**. De leerkrachten benadrukten net als de ouders dat leerlingen geen financiële drempels mogen ondervinden wanneer ze hun keuze maken voor de richting die ze willen volgen.

Een andere organisatie van leren is nodig

Er was veel oog voor andere vormen van leren die ook bij de ouders met stip genoteerd staan: projecten die kennis van verschillende vakken combineren, modulair werken, coteaching, peer teaching, zelfsturende teams. Veel leerkrachten definieerden spontaan hun rol ruimer dan overbrenger van vakkennis, ze zagen voor zichzelf de rol van begeleider, coach die ook de ouders voor hen willen. Ze werkten het idee van een ontplooi-

ingsrapport uit, dat de vooruitgang van de leerling op het vlak van sociale vaardigheden en *soft skills* opvolgt. Individuele trajecten moeten mogelijk worden voor alle jongeren. Al kon het **systematisch doorknippen van de band tussen leren en de school als plek om te leren** zoals de ouders vragen, niet op algemeen enthousiasme rekenen. Een voorstel om het vaste lessenrooster te beperken tot 28 uur per week, en de leerlingen de overige zes uur te laten invullen met projectwerk of bedrijfsbezoeken die ze thuis voorbereiden, uitvoeren of evalueren (*zie hoger*) stootte op veel bedenkingen, niet in het minst de vraag of leerlingen bij afstandsleren privé en school voldoende kunnen afbaken, maar ook de vrees dat leerkrachten zo te weinig controle houden. De **permanente evaluatie** oogste meer gemengde gevoelens dan bij de ouders: een aantal leerkrachten had het gevoel dat de leerlingen ze als een excuus zien om zich minder in te zetten, en dat de leerstof zonder een intense studieperiode niet op dezelfde manier blijft hangen.

De vorming en de waardering voor leraars moeten verbeteren

Leerkrachten beseffen ten volle dat als ze ook de rol van coach voor hun jongeren willen opnemen, ze extra ondersteuning nodig hebben om te leren hoe dat te doen, om te leren samenwerken bij projecten of coteaching: in de lerarenopleiding, in de bijscholing, onder collega's en door externen die op school bepaalde processen komen begeleiden, zoals bedrijfsleiders of -managers, of mensen uit het jeugdwerk. Waarom bij stages voor leerlingen ook de leerkracht niet mee op stage sturen om de vakkennis bij te spijkeren? Bij een aantal leerkrachten klonk een opvallend pleidooi voor een **toegangsproof of een centrale proef voor toekomstige (studenten-)leerkrachten**, een die ook oog heeft voor algemene kennis en vaardigheden en voor hun motivatie. Een dergelijke selectie om toe te kunnen treden tot het beroep was er niet bij de ouders. Het systeem van de **vaste benoeming** bleek geen heilig huisje te zijn, leerkrachten erkenden dat het op bepaalde vlakken vernieuwing in het personeelsbeleid remt. Het voorstel van de ouders om de vaste benoeming om te zetten in een volwaardig HR-beleid, werd niet slecht ontvangen, maar leerkrachten waarschuwden wel dat er dan een degelijk verlonings- en beloningssysteem moet tegenoverstaan, net als een andere vorm van werkzekerheid, willen leerkrachten het niet als demotiverend ervaren.

Vrijheid en kwaliteit en het betrekken van ouders en leerlingen

Dit punt zorgde voor wrevel bij een aantal leerkrachten, vooral de opmerking over concretere **eindtermen**. Verschillende leerkrachten stelden dat de eindtermen nu te strikt en te gedetailleerd zijn, een keurslijf dat de leerkracht remt in zijn creativiteit en zijn pogingen om de leerlingen op een andere manier te betrekken bij de leerstof, en om oog te hebben voor de vele andere vaardigheden die de ouders in de andere delen van het rapport als zo belangrijk naar voren hebben geschoven. Nu al ervaren sommige leerkrachten de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (VOETEN) als afvinklijstjes die de school niet beleidsmatig aanpakt.

BIJLAGE

Deelnemende leerkrachten

| Naam | School |
|------------------------|--|
| Marleen Allaert | Campus Toverfluit, Sint-Jans-Molenbeek |
| Tom Bernaert | Xaveriuscollege, Borgerhout |
| Rik Brusseel | KA Centrum, Oostende |
| Fiona Buidin | Athénée Royal Bruxelles 2 |
| Dominique Cobbaert | Petrus en Paulus Campus West - VTI, Oostende |
| Chris Derboven | Stedelijk Lyceum Zuid, Antwerpen |
| Maarten Devos | RHIZO Katholieke scholengroep vzw, Kortrijk |
| Werner Govaerts | Middelbare Steinerschool Vlaanderen, Berchem |
| Lucile Hemelaer | Berkenboom Humaniora, Sint-Niklaas |
| Sandy Knockaert | GO!campus Genk ALTEA |
| Jozef Loridan | VTI Brugge |
| Ine Prenen | Sint-Maarten Bovenschool, Beveren |
| Annemaaïke Steylemans | Middenschool Halle |
| Andries Vander Plaetse | VTI Brugge |
| Youri Vanhomwegen | Sint-Niklaasinstituut, Anderlecht |
| Nathalie Verhelle | Nieuwe school Brugge, brede eerste graad |
| Lisa Verhelst | Coovi, Anderlecht |
| Sam Willems | Werkzoekend |

www.kbs-frb.be



Koning Boudewijnstichting,
stichting van openbaar nut
Brederodestraat 21 1000 Brussel
info@kbs-frb.be
02-500 45 55
Giften op onze rekening
IBAN: BE10 0000 0000 0404
BIC: BPOTBEB1 zijn fiscaal aftrekbaar
vanaf 40 euro.

Koning Boudewijnstichting

Samen werken aan een betere samenleving

De Koning Boudewijnstichting is een onafhankelijke en pluralistische stichting die actief is op zowel lokaal, regionaal, federaal, Europees als internationaal niveau. We willen de maatschappij ten goede veranderen en investeren daarom in inspirerende projecten en individuen. In 2015 gaven de Koning Boudewijnstichting en de Fondsen die ze beheert 34,8 miljoen euro steun aan 264 individuen en 1.813 organisaties voor projecten rond armoede, gezondheid, ontwikkeling, maatschappelijk engagement, erfgoed,...

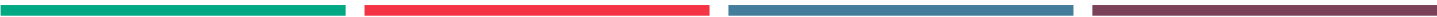
Verder organiseert de Stichting ook studiedagen, rondetafels en tentoonstellingen, deelt ervaringen en onderzoeksresultaten via (gratis) publicaties, gaat partnerschappen aan en stimuleert filantropie 'via' en niet 'voor' de Koning Boudewijnstichting. 2.155 personen in onze stuurgroepen, begeleidingscomités, bestuurscomités en onafhankelijke jury's, stellen hun expertise ter beschikking. Hun vrijwillige inzet zorgt voor kwalitatieve keuzes, onafhankelijkheid en pluralisme.

De Stichting werd opgericht in 1976, toen Koning Boudewijn 25 jaar koning was.

Dank aan de Nationale Loterij en aan alle schenkers voor hun gewaardeerde steun.

kbs-frb.be Abonneer u op onze e-news www.goededoelen.be

Volg ons op     



PUB N° 3426

Focusgesprek met leerkrachten over
de toekomst van het secundair onderwijs