

# probleem verkenningen

## 3

### DE OVERGANG BASISONDERWIJS – VOORTGEZET ONDERWIJS IN VLAANDEREN

---

*De komst van het Vernieuwd Secundair Onderwijs heeft in Vlaanderen niet alle problemen van de overgang BO-VO opgelost. Betere inhoudelijke en methodische afstemming is noodzakelijk.*

*Luc Heyerick, medewerker van het Pedagogisch Centrum in Gent, geeft aan hoe hij zich deze afstemming voorstelt.*

---

Wanneer we het hebben over problemen en mogelijkheden bij de overgang basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, moeten we eerst zien van welke lagere school naar welke middelbare school onze leerlingen verhuizen. We kennen in Vlaanderen vernieuwingen zowel in het basisonderwijs (VLO) als in het secundair onderwijs (VSO), die beide echter niet in alle scholen doorgevoerd zijn. Het Vernieuwd Lager Onderwijs startte als experiment in 1973, met als prioritaire doelstellingen iets te ondernemen in verband met integratie KO-LO, differentiatie en ouderparticipatie. Schoolteams die deze topics in hun schoolwerkplan opnemen, kunnen zich als VLO-school laten erkennen.

Het VSO is ten aanzien van de problematiek die we hier bespreken belangrijker omdat het ook structurele wijzigingen inhoudt en ruimer verspreid is: veralgemeend in alle officiële scholen (ingericht door Rijk, gemeente of provincie) en in heel wat scholen van het vrij (katholiek) onderwijs. In het vrij onderwijs blijft de traditionele structuur (type II) waarbij na het zesde leerjaar

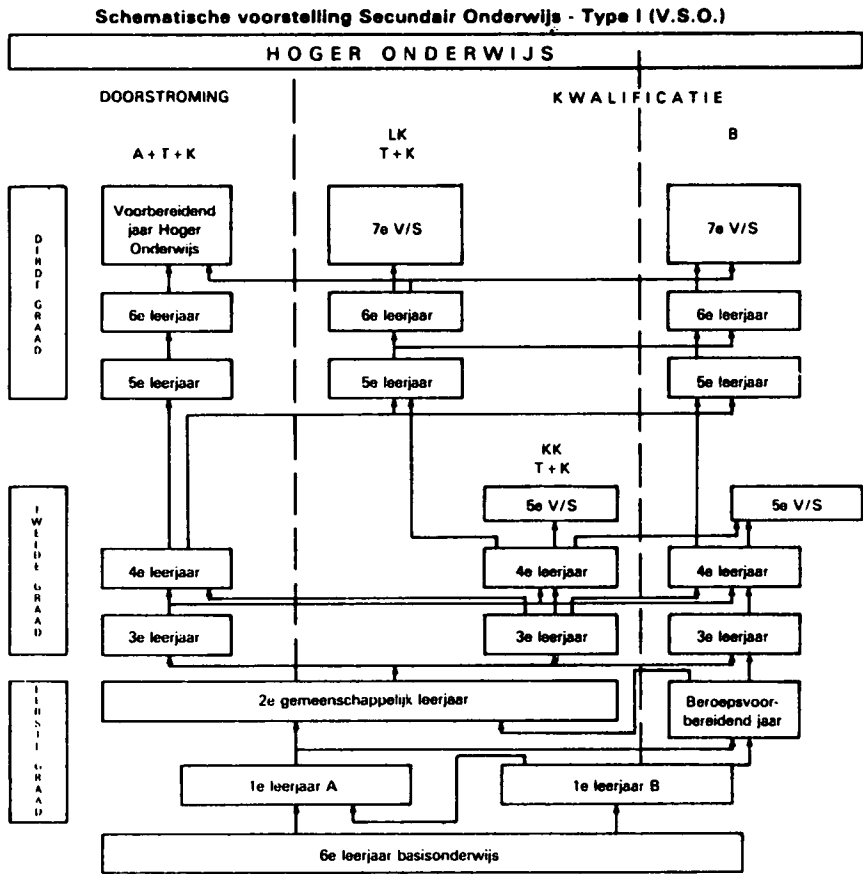
onmiddellijk georiënteerd wordt naar de oude humaniora, moderne humaniora, technisch of beroepsonderwijs nog altijd bestaan. Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (type I) houdt onder meer de oprichting in van een (al dan niet volledig autonome) middenschool, die de eerste twee jaar VO (observatiegraad) omvat. Het eerste jaar is volledig gemeenschappelijk en het tweede jaar grotendeels, hoewel er dan reeds een eerste oriëntering voor zeven lessen/week plaatsvindt in opties klassieke talen, techniek, kunst ... (zie schema).

Het beroepsonderwijs valt buiten deze gemeenschappelijke structuur. Waar men voor de middenschool in principe een diploma voor nodig heeft, is de enige toelatingsvoorwaarde voor het beroepsonderwijs dat men de leeftijd van 13 jaar bereikt heeft. Dit betekent dat heel wat leerlingen met één of meerdere jaren schoolachterstand, opgelopen in het basisonderwijs, onmiddellijk naar het beroepsvoorbereidend jaar overgaan, zonder eerst de middenschool te passeren. In principe betekent de invoering van het VSO

toch dat het vroegere selecteren en sorteren van leerlingen bij de overgang tussen lager en secundair onderwijs minstens één jaar uitgesteld wordt. Hierdoor kunnen we stellen dat enerzijds een druk op de lagere school ('we moeten onze leerlingen klaarstomen voor die of die hooggewaardeerde algemeen vormende richting') meer en meer wegvalt en dat men anderzijds in het begin van het secundair onderwijs te maken krijgt met meer en meer heterogene, niet-voorgeselecteerde groepen leerlingen.

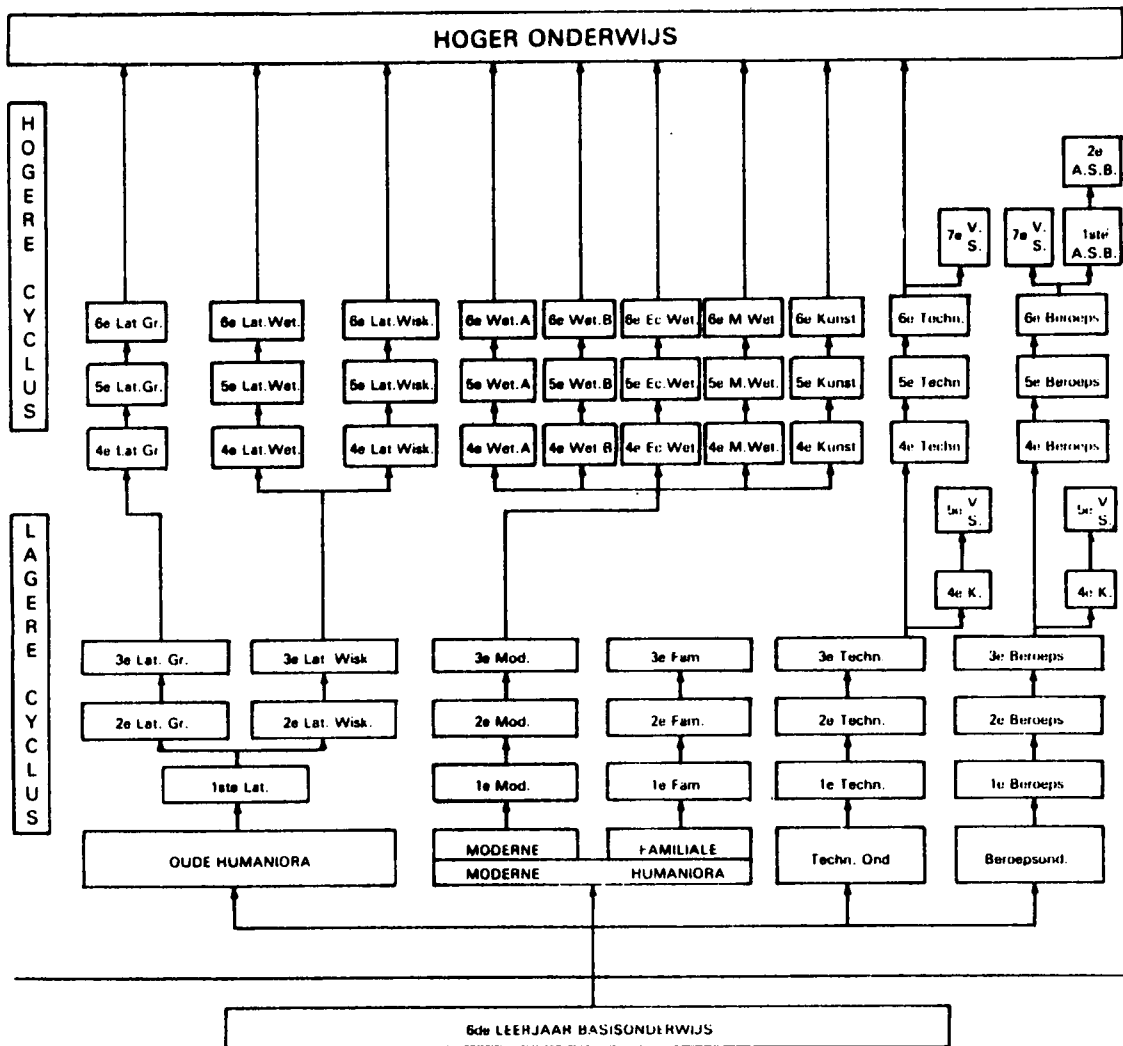
Deze evolutie heeft de breekpunten tussen basis- en voortgezet onderwijs niet weggenomen. We zullen eerst op die breekpunten ingaan, hoewel

een te sterke nadruk op het wegwerken van een breuk ook gevaarlijk kan zijn. Het streven naar meer integratie tussen op elkaar volgende onderwijsniveaus kan immers gemakkelijk een éénrichtingsverkeer worden: het lagere niveau past zich aan het hogere. Dit merken we vaak in het VLO, waar integratie tussen kleuter- en lagere school één van de aandachtspunten is. Het al serieus nemen van het breekpunt tussen die meer speelse en ervaringsgerichte aanpak van de kleuterjuf en de meer schoolse en trainingsgerichte methodes van de leerkracht eerste leerjaar, heeft veel van die kleuterleidsters ertoe aangezet reeds hun 4- à 5-jarige kinderen te bestoken met allerlei



- A : algemeen secundair onderwijs
- T : technisch secundair onderwijs
- K : kunstsecundair onderwijs
- B : beroepssecundair onderwijs
- V : S : vervolmaking en/of specialisatie
- KK : korte kwalificatie
- LK : lange kwalificatie

## Schematische voorstelling Secundair Onderwijs Type II



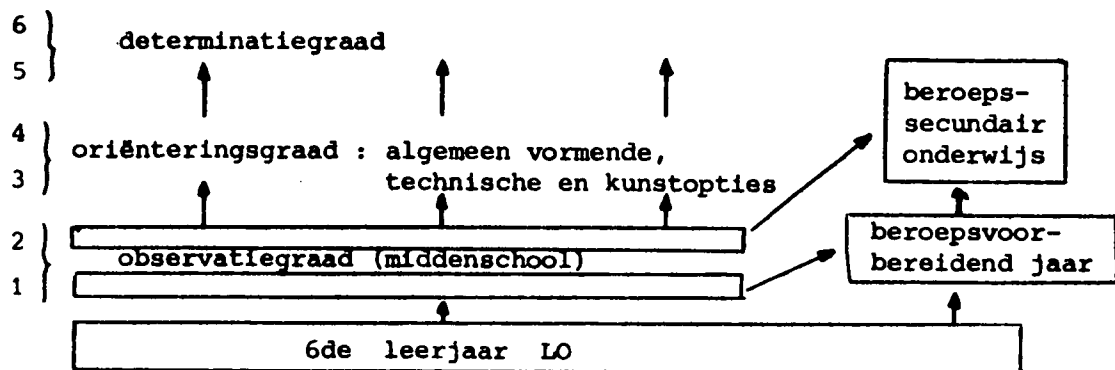
### Opmerkingen

- K kwalificatiejaar V - vervolmakingsjaar S = specialisatiejaar
- Gezien hun grote diversiteit worden de afdelingen van het technisch en beroepsonderwijs niet vermeld.
- In het vrij en provinciaal onderwijs begint de afdeling Latijn-Wiskunde vanaf het tweede leerjaar
- Na het zesde leerjaar kan nog een zevende jaar worden ingeschakeld, als voorbereiding op het hoger onderwijs

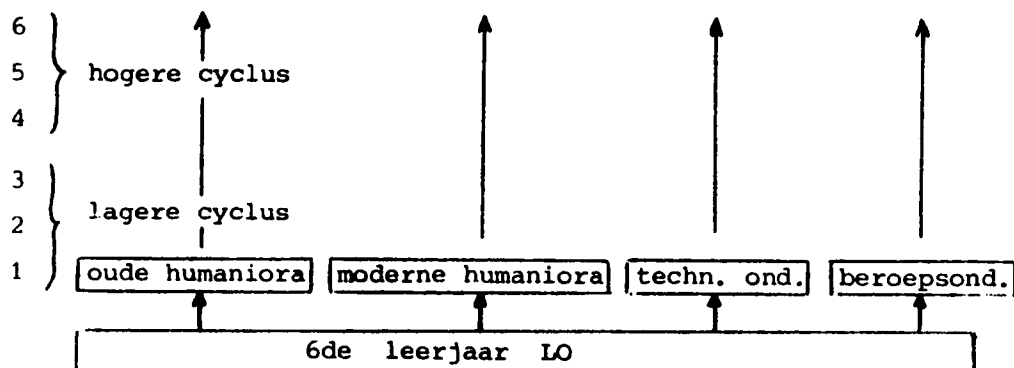
werkbladen. Iets waar de leermiddelenindustrie natuurlijk gretig op ingepikt heeft. Daarom willen we na het aangeven van de breekpunten ruim ingaan op de mogelijkheden tot integratie die de verworvenheden van beide onderwijsniveaus res-

pecteert. Zowel inhoudelijk als pedagogisch-didactisch lijkt het ons niet gunstig dat de lagere school zich zou gaan aanpassen aan wat op dit moment na het basisonderwijs met de leerlingen gebeurt. We hopen deze opvatting in de rest van

## TYPE I : vernieuwd secundair onderwijs (VSO)



## TYPE II : traditioneel secundair onderwijs



dit artikel te kunnen illustreren.

### Waar ligt de breuk?

#### a Massaliteit

De overgang naar het secundair onderwijs is voor veel kinderen vaak letterlijk de stap naar de 'grote' school, waar zij een beetje verloren lopen tussen de massa leerlingen en leerkrachten.<sup>1</sup> Dit probleem wordt wel opgevangen als de middenschool zoveel mogelijk autonoom gemaakt is: inhoudelijk, structureel en zelfs qua gebouwen. Dit is niet altijd het geval, omdat het VSO doorge-

voerd is in bestaande scholen. De observatiegraad of middenschool in een vroegere technische school – waar in oriëntering en determinatie ook alleen technische opties kunnen gevolgd worden – wordt dan door ouders, leerlingen en leerkrachten heel anders bekeken dan de observatiegraad in een vroeger atheneum (algemeen vormend onderwijs). Wanneer de middenschool gekoppeld blijft aan zo een specifieke vervolgschool gaat de bedoeling van VSO, namelijk uitstel van oriëntering en selectie, natuurlijk de mist in (zie ook het artikel van Bob Schepens in dit nummer).

Ook in de — kwantitatief — kleinere autonome middenschool blijft de 12-jarige verloren lopen. Zij het dan niet in de veelheid van gangen en lokalen. Hij — ik bedoel daar ook altijd 'zij' mee — wordt namelijk geconfronteerd met een ver doorgedreven vakkensplitsing, waarbij na elk lesuur weer een andere leerkracht voor de klas verschijnt. Hij krijgt op die manier les van vijf tot tien verschillende vakleerkrachten<sup>2</sup> die hij één tot ten hoogste zeven lesuren per week ziet. Een persoonlijke relatie tussen leerkrachten en leerlingen wordt op die manier veel moeilijker dan met de onderwijzer(es) van de lagere school.

#### *b Inhoud en aanpak*

De inhoud en de aanpak van wat er op school gebeurt, wordt verengd: er is geen plaats meer voor probleemgericht of belevingsgericht werken. Thematisch of projectonderwijs komen vrijwel niet voor, ook al omdat dan die verschillende vakleerkrachten met elkaar moeten samenwerken, wat inhoudelijk en organisatorisch niet zo eenvoudig is.

Nochtans zouden deze vormen van onderwijs gezien de leeftijd van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een betere kans kunnen maken. Zij hebben op de lagere school reeds een aantal basistechnieken verworven die hun toelaten zelfstandig een antwoord op hun vragen te vinden. Verder is er misschien zelfs meer nood aan belevingsgericht in plaats van leerstofgericht onderwijs. Want is er bij de leerlingen zelf ook niet een psychisch breekpunt? In het middelbaar onderwijs moeten de jongeren zich in hun leeftijdsgroep beginnen waarmaken: een sigaretje roken, vrijen, een pintje drinken ... De schoolse zaken worden veel minder belangrijk, daar waar ze in het LO dikwijls op de eerste plaats kwamen. De leerkracht wordt niet meer als alleswetend aanvaard. Ze zetten zich af tegen bepaalde leerkrachten en worden 'verliefd' op andere.

Niet alleen is het secundair onderwijs van bij de aanvang sterk leerstofgericht, de leerstof zelf is veel abstracter geworden en wordt op een puur abstracte manier aangeboden. De 'moderne wiskunde' is daar een mooi voorbeeld van: verzamelingen- en relatieleer worden louter formeel, aan de hand van definities, aangeleerd, terwijl de kinderen elke intuïtieve vulling van vele van die begrippen ontberen. Hetzelfde kan je zeggen van het traditioneel grammatica-onderricht, al vormt dit minder een breuk omdat dit systeem ook in

de lagere school reeds lang ingeburgerd is, wat we echter zeker niet toejuichen. De sterke nadruk op grammatica in de hoogste leerjaren LO is, zoals de meer recente introductie van de formele verzamelingenleer in de lagere school, een voorbeeld van foute afstemming van beide niveaus op elkaar. We komen hier nog op terug.

#### *c Individuele verschillen*

De mate waarin rekening gehouden wordt met individuele verschillen tussen leerlingen kan ook een reden zijn waarom leerlingen én leerkrachten problemen hebben in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. De laatste tijd wordt in het lager onderwijs — onder meer binnen het VLO-project — nogal wat aandacht besteed aan differentiatie, zowel binnen de klas als door een hergroepering van leerlingen doorheen de jaarklassen (niveaugroepen voor lezen bijvoorbeeld). Het is dan ook wel zo dat de lagere scholen tot voor kort veel heterogener waren dan de middelbare scholen. Zonder te willen verdoezelen dat ook de basisscholen niet alle even heterogeen zijn qua leerlingenpopulatie — er zijn ook op dat niveau echte elitescholen naast schooltjes in kansarme buurten — blijft het een feit dat er nog geen formele selectie plaatsvindt. Die selectie is met het ontstaan van de middenschool uitgesteld, waardoor de individuele verschillen tussen de leerlingen, zeker in het eerste jaar, groter geworden zijn. Nu is dat omgaan met individuele verschillen blijkens het literatuuroverzicht van Veenman (1982) zowel in basis- als in voortgezet onderwijs één van de belangrijkste problemen waar beginnende leerkrachten mee geconfronteerd worden. We zijn niet zeker of de routine van meer ervaren leerkrachten dat probleem ondervangt. In elk geval is het voor de oudere leerkrachten die van het traditionele systeem naar VSO overgestapt zijn niet mogelijk hier op hun ervaring terug te vallen. Het vaak frontaal, klassikaal lesgeven dat bij de vrij homogene groepen van voorheen nog tot enig succes leidde, houdt geen rekening met de ver grote individuele verschillen. Hoewel een meer gedifferentieerde aanpak ook in het voortgezet onderwijs een noodzaak wordt, vinden we daar slechts weinig sporen van in de klaspraktijk. In het lager onderwijs zijn er meer aanzetten in die richting, ook al omdat het daar mogelijk is op een meer intuïtieve manier rekening te houden met individuele verschillen. De onderwijzer kent zijn pappenheimers wel en weet welke toon bij

welke leerling aanslaat. De verschillende regenten van de middenschool zullen een andere, formele differentiatie moeten opzetten. We menen dat het 'mastery-learning'-model voor bepaalde vakken of vakonderdelen daarbij dienstig kan zijn, bijvoorbeeld voor wiskunde (zie Daneel & De Meyer 1981). Het is dan wel belangrijk dat men een onderscheid gaat maken tussen werkelijke minimumdoelstellingen en een hoop ballast die nu door het overladen programma over de leerlingen uitgegoten wordt. Leerlingen die met die minimumdoelstellingen last ondervinden, moeten bijkomende hulp krijgen, de andere leerlingen kunnen daarbij ingeschakeld worden. Heterogeniteit in de klas is dan niet noodzakelijk een probleem, maar kan een voordeel zijn voor de leerkracht die ook met zogenaamde 'zwakkere' leerlingen iets wil bereiken. Dit neemt niet weg dat het een zware opdracht blijft om leerlingen gedifferentieerd te laten werken. Hierop zijn leerkrachten niet voorbereid, noch in hun opleiding, noch door bijscholing van de officieel voorziene begeleidingsstructuur (VSO-coördinatie).

Samengevat zien we mogelijke breekpunten bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs in de verder doorgevoerde vakkensplitsing met bijna voor elk vak een andere leerkracht, de grotere leerstofgerichtheid en abstractere aanbieding van die leerstof en de minder goede opvang van individuele verschillen vanaf het eerste jaar secundair onderwijs.

#### *Weinig hulp bij de overgang*

Is er weinig hulp voor de leerkrachten om de overgang vlotter te laten verlopen, ook de leerlingen zelf moeten op niet veel rekenen. Het PMS-centrum (een soort schooladviesdienst) had traditioneel als taak de leerlingen van het zesde leerjaar en hun ouders te helpen bij de studie- en beroepskeuze. De middenschool heeft deze taak in belangrijke mate gereduceerd tot een louter informatieve (inrichten van voorlichtingsavonden over het voortgezet onderwijs e.d.). Enkel voor leerlingen met één of meer jaren schoolachterstand is een individuele tussenkomst en onderzoek van de PMS-adviseur nog nuttig om een eventueel advies voor rechtstreekse doorverwijzing naar het beroepsonderwijs te overwegen. Op het niveau van de middenschool zelf wordt het PMS-centrum wel betrokken bij de klasseraden, waarbij leerkrachten hun leerlingen in gezamen-

lijk overleg evalueren. Het is in principe wel een goede zaak dat het PMS-centrum bij dit overleg betrokken wordt, omdat zij vaak beschikken over meer achtergrondinformatie over sommige leerlingen dan de school (via contact met ouders, leerkrachten BO en de leerlingen zelf). Maar reële hulp ervaren de leerlingen hier niet van. Zoals de leerkrachten in het VSO zelf zit het PMS-centrum nog te veel vast in de traditie van het vroegere middelbaar onderwijs. De meeste centra moeten de overgang van studie-oriëntering naar leerlingenbegeleiding in zijn verschillende aspecten nog vorm geven. Een leerling die bijvoorbeeld last heeft met de verwerking van de leerstof krijgt een nota op zijn rapport in deze zin: 'Zo kan het niet langer, je moet beter studeren.' Hoe hij dit moet doen, wordt hem echter niet geleerd.

#### **Inhoudelijke afstemming**

Leerplannen, zowel voor basis- als voor voortgezet onderwijs geven inhoudelijk (leerstof) slechts enkele grote lijnen aan. Zo kunnen twee leerkrachten van een zesde leerjaar met stelligheid beweren dat zij het Rijksleerplan van 1957 volgen, en toch heel verschillende dingen doen in de klas, hun kinderen ook heel verschillende inhouden meegeven. Heel wat leerkrachten maken gebruik van een handboek, en het is dat handboek dat én de werkvorm én de mate van behandeling en beheersing van de leerstof bepaalt. Als we dus praten over inhoudelijke afstemming van lager en secundair onderwijs, heeft het weinig zin dat (alleen) te zien op niveau van het leerplan. Want waar de kinderen vaak last mee hebben is niet dat het allemaal zo nieuw is wat ze moeten leren, maar dat ze ook wat ze al kennen anders moeten noemen. In de derde graad LO wordt heel wat grammatica gegeven; een andere grote brok van die moedertaallessen gaat naar de spelling van de werkwoorden. Het aantal uren dat aan deze onderdelen in het zesde leerjaar besteed wordt is minstens 3 à 4 per week. Ondanks de tijd die men erin steekt, blijven de resultaten uit. Aanvangstoetsen die we van alle leerlingen van het eerste observatiejaar uit zes middenschoolen in Gent afnamen, wezen uit: gemiddeld worden 50 procent van de aangeboden woorden en 53 procent van de zinsdelen fout benoemd, terwijl 37 procent van de werkwoordsvormen verkeerd gespeld worden.<sup>3</sup>

Het middelbaar onderwijs lijkt daar in die zin re-

kening mee te houden dat zij voor die vakonderdelen van nul starten en de hele zaak opnieuw geven. Maar dat 'starten van nul' is natuurlijk een fictie. Met het huidig lessenaantal dat aan deze onderdelen in LO tevergeefs besteed wordt, hebben de leerlingen een verzadigingspunt bereikt. Als er te lang gewerkt wordt aan dingen die toch niet aanslaan, krijgen de leerlingen daar een duidelijke aversie tegen. Wat ze gezien hebben in het LO gaat bovendien gemakkelijk interfereren met wat in de middenschool aangebracht wordt, onder meer omdat ze meestal dezelfde begrippen onder een volledig andere naam naar voren halen (bijvoorbeeld gezegde, predikaat, niet-werkwoordelijke aanvulling, noodzakelijke aanvulling zijn alle termen voor eenzelfde zinsdeel; hoe-woord, bijvoeglijk naamwoord, adjectief voor eenzelfde woordsoort; stam, TT1, vorm 1, eerste persoon enkelvoud tegenwoordige tijd voor eenzelfde werkwoordsvorm, ...). Omdat de begrippen onvoldoende gekend zijn, werkt het gebruik van nieuwe termen voor de leerlingen verwarrend. Rechtstreeks overleg tussen de leerkrachten van de lagere en de middenscholen in een regio zou in principe een oplossing voor deze problemen kunnen bieden. Maar onze ervaring met dergelijke 'gemengde' werkgroepen is niet zonder meer positief. Er is nog teveel tendens om naar het voortgezet onderwijs op te kijken, en dat houdt gevaren in juist omdat die hele grammaticatoestand al een voorbeeld is van anticipatie van het lager onderwijs op de eisen van het voortgezet onderwijs.<sup>4</sup> Afspraken tussen leerkrachten om te komen tot eenzelfde methodiek en terminologie voor de spelling van de werkwoordsvormen bijvoorbeeld lijkt ons wel zinvol maar in verband met grammatica zou het beter zijn wanneer leerkrachten LO vooraf een duidelijk standpunt bepalen. Afschaffing of ernstige beperking van de traditionele schoolgrammatica is op dit ogenblik een zienswijze die wel een kans maakt bij leerkrachten LO maar (nog) niet in het voortgezet onderwijs. Onmiddellijk gemeenschappelijk overleg zou de balans te zeer doen overhellen naar de bestaande toestand.

Een tiental jaar nadat de moderne wiskunde (verzamelingen- en relatieleer) in het secundair onderwijs verplicht gesteld is, werd die ook in het lager onderwijs ingevoerd. Ook dat wijst op de tendens tot overaanpassing vanwege de basisschool. Anderzijds zijn bijeenkomsten tussen leerkrachten wiskunde en onderwijzers wel nuttig

opdat het secundair op de verworvenheden van de basisschool zou kunnen aansluiten. Want in het lager onderwijs gaat men het begrippenarsenaal van de verzamelingen- en relatieleer toch zeer concreet vulling geven. In het secundair onderwijs echter blokken de leerlingen de formele definities vaak van buiten zonder die nog op concrete gevallen te kunnen toepassen. Ook in verband met wereldoriëntatie (aardrijkskunde, biologie, fysica, geschiedenis, ...) zijn er tal van breekpunten die door plaatselijke overleggroepen van leerkrachten uit beide onderwijsniveaus op te heffen zijn. Voorwaarde bij dit overleg blijft telkens dat het doel van de bijeenkomsten niet mag zijn de inhoud van het lagere niveau zo goed mogelijk aan te passen aan de eisen van het hogere niveau, soms zelfs het tegendeel.

### Methodische afstemming

Het is niet de bedoeling de situatie in het basisonderwijs rooskleuriger voor te stellen dan ze is. Ook daar sijpelen onderwijsvernieuwingsideeën rond bijvoorbeeld ervaringsgericht werken, taalbeschouwing, differentiatie, vakkenintegratie, projectonderwijs, ... slechts traagjes binnen. Om een ganse basisschool vernieuwend te laten werken, blijkt een perfecte teamgeest tussen de verschillende leerkrachten onmisbaar. Maar zelfs een geïsoleerde onderwijzer kan reeds veel goeds doen. Tenslotte is hij de hele tijd bij zijn leerlingengroep en geeft hij alle vakken: vakkenintegratie en projectonderwijs zijn voor hem reële mogelijkheden. De regent Nederlands heeft die mogelijkheden niet. Slechts in samenspraak met zijn collega's van de andere vakken kan hij iets bereiken. Maar teamgeest en begeleiding naar teamvorming zijn in middelbare scholen nog moeilijker te vinden dan in lagere scholen. Er zijn heel wat meer leerkrachten; ze zijn soms slechts voor een paar uur op school omdat ze ook in andere scholen lesgeven; door hun gerichte opleiding is er minder interesse voor elkaars werk.

Er is een beroepsschool in Gent waar alle zogenaamde algemene vakken (talen, wiskunde, geïntegreerde wetenschappen, ...) voor een klas door eenzelfde leerkracht gegeven worden. Het gaat hier om onderwijzers die ten aanzien van het beroepsonderwijs een 'voldoende geacht bekwaamheidsbewijs' hebben, hoewel in de meeste beroepsscholen regenten aangesteld zijn die elk hun vak geven. Nu is het ons inziens helemaal niet

toevallig dat juist in die school er pogingen zijn om projectonderwijs op gang te brengen. Althans voor een deel van de vakken zijn er geen structurele problemen om tot integratie te komen.

In feite zou ook een regent een bredere begeleiding van leerlingen voor verschillende vakken kunnen waarmaken. De leerstof in de eerste jaren secundair onderwijs laat dit zeker toe en vergt geen echte vakspecialist. Maar de huidige regenten zijn zo vakgericht opgeleid dat we op dit moment moeilijk kunnen verwachten dat een leerkracht Nederlands bijvoorbeeld ook wiskunde gaat geven. Daarom wint de idee van een meer polyvalente regentenopleiding steeds meer veld. Ook de werkgroep 'hervorming regentaat' (1982) van het gemeentelijk en provinciaal onderwijs kwam tot een dergelijke conclusie. Een regent zou dan niet kiezen voor één of twee vakken, maar voor onderwijs aan leerlingen van 12-13 jaar. We verwachten eigenlijk ook wel een beetje dat dergelijke polyvalent opgeleide regenten een onderwijs zullen geven dat minder leerstofgericht is en meer aandacht besteedt aan allerlei zoektechnieken: de wijze waarop iets gevonden wordt is immers belangrijker dan wat men vindt of aanleert omdat dat dan ook buiten de schoolmuren van toepassing kan zijn.

Je kan natuurlijk stellen dat een dergelijke polyvalente opleiding in plaats van vakidioten 'idioten zonder meer' zou afleveren, die nergens nog iets van afweten. Daar staat tegenover dat bijvoorbeeld licentiaten in de Germaanse talen veel kennen over literatuurgeschiedenis, etymologie en morfologie van de taal, enz., maar niets over taalonderwijs. Waar in de opleiding moet naar gestreefd worden is verhoogde vakbekwaamheid, maar het vak van regenten is in de eerste plaats onderwijs geven, en niet talen, wiskunde, fysica, enz. ...

Ondertussen zitten we natuurlijk nog lang niet met polyvalent opgeleide regenten en moeten we het stellen met enkele schaarse initiatieven die vakdoorbrekend werken, bijvoorbeeld een leraar geschiedenis, een leraar aardrijkskunde die samen een lessenreeks geven over het ontstaan van het fysisch uitzicht van de wereld of bijvoorbeeld een projectweek op een middelbare school rond een thema, dat door de leerlingen zelf gekozen is. Maar het frontaal onderwijs blijft in de secundaire scholen de boventoon voeren, meer dan in het lager onderwijs. We zien nog altijd te weinig actieve lesmethodes of groepswerk, de leerlingen

zitten nog braafjes achter elkaar op de schoolbanken. Dat 'braafjes' is althans de bedoeling van heel wat leerkrachten want er stelt zich zeker en vast een tuchtprobleem in de middelbare scholen. Leerlingen verliezen ook aan motivatie doordat zij door de leerstof zelf weinig aangesproken worden. Dat tuchtprobleem (dit is voor beginnende leerkrachten het allergrootste probleem — Veenman 1982) wordt hoofdzakelijk met straffen aangepakt. Er is geen tijd voor uitpraten. Er is niet alleen geen *leer*-, maar ook geen *leef*begeleiding van de leerlingen.

Initiatieven in verband met leerlingbegeleiding kunnen door individuele leerkrachten genomen worden, niet in het minst de leerkracht moedertaal. In het 'leren leren' zit een belangrijk deel tekstverwerking: begrijpend lezen, samenvatten, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden, notities opstellen, enz. ... Toch is het ook hier weer belangrijk zich niet binnen zijn vak te isoleren. Het heeft geen zin in de moedertaallesen leerlingen bijvoorbeeld een SQ3R-methode aan te leren, wanneer de teksten in handboeken of cursussen van (andere) leerkrachten niet zo opgesteld zijn dat zij op die manier gemakkelijk te verwerken zijn. Hetzelfde geldt voor leefbegeleiding. Door in zijn lessen uit te gaan van reële taalgebruikssituaties zal de moedertaalleerkracht oog krijgen voor wat zijn leerlingen werkelijk bezighoudt. Maar een dergelijke houding kan beter doorgetrokken worden naar andere vakken. Overleg in deze materie, de ontwikkeling van één lijn in de benadering van de leerlingen, is een belangrijke opdracht voor de verschillende leerkrachten die met dezelfde leerlingen werken. Klasseraaduren die *daaraan* besteed worden lijken mij geen overdreven pedagogisch comfort, wat de minister er in zijn besparingswoede ook van moge denken.

### Integratie?

Als we pleiten voor wat meer afstemming van lager en voortgezet onderwijs zowel op vlak van inhoud als van aanpak, dan bedoelen we daar helemaal niet mee dat beide schoolniveaus een stuk van hun autonomie zouden moeten inleveren en als het ware in elkaar integreren. De basisschool moet voor zijn kinderen zinvolle doelstellingen en methodieken kunnen bepalen op grond van hun leeftijd en leervermogen en niet alleen voorbereiden op de middenschool. We zien ook meer heil in een autonome middenschool dan in een



middenschool die geïntegreerd is in een specifieke vervolgschool.

De nadruk die we hier op autonomie leggen, betekent echter niet dat we mogelijkheden tot samenwerking uitsluiten. Het enige contact dat lagere schoolleerlingen nu hebben met secundaire scholen is in het kader van publiciteitsacties. Gezien de sterke concurrentie tussen de scholen — ook binnen, maar vooral tussen de schoolnetten — poogt elke instelling voor secundair onderwijs immers zoveel mogelijk leerlingen aan te trekken. Maar waarom wordt er niet eens een gezamenlijk project uitgewerkt, waarom kunnen de oudste leerlingen van het lager en de jongste van het secundair onderwijs niet samen op uitstap, naar een autofabriek, een redactie en uitgeverij van een krant, een film of een tentoonstelling gaan kijken, of met elkaar corresponderen?

De instellingen voor secundair onderwijs beschikken doorgaans over een betere infrastructuur: documentatiecentrum, audiovisuele middelen, sportzaal, enz. ... Waarom kunnen leerlingen van de omliggende lagere scholen, die doorgaans op dat vlak minder bedeeld zijn, daar ook niet af en toe gebruik van maken?

Het lijkt ons duidelijk dat dergelijke concrete vormen van samenwerking een stukje van de drempelvrees van de leerlingen bij de overgang kunnen wegwerken. Bovendien is het ook al een aanleiding tot contact tussen leerkrachten van verschillende niveaus. Als er een meer geïntensifieerd overleg tussen beide groepen op gang zou komen, kan het alleen maar voordelig zijn, wanneer ze elkaar al wat kennen.

We zijn dus tegen volledige integratie van basis- en voortgezet onderwijs, maar wel voor een inhoudelijke en methodische continuïteit, gesteund door concrete samenwerking op plaatselijk vlak. Overigens menen we dat die continuïteit vooral op plaatselijke initiatieven zal moeten steunen en dat het in deze geen zin heeft te wachten op ministeriële omzendbrieven.

## Noten

- 1 Een onderzoek van Stoel (1982) laat geen eenduidige conclusies toe over het feit of leerlingen zich minder goed voelen op een school voor voortgezet onderwijs naarmate die school groter is. Het welbevinden van leerlingen is sterker afhankelijk van de interne schoolorganisatie, de opbouw en het welbevinden van het lerarencorps en de huisvestingssituatie van de school. Maar sommige van deze factoren zijn dan weer wel gebonden aan schoolgrootte.
- 2 In Vlaanderen zijn de vakleerkrachten voor de lagere cyclus (type II) of de observatiegraad (type I) regenten, die een tweejarige opleiding kregen in een middelbare normaalschool. Vanaf het vierde jaar VO worden de algemene vakken gegeven door licentiaten met een vierjarige universitaire opleiding. De technische en praktijkvakken worden gegeven door mensen met een aantal jaren beroepservaring in hun vak, die dan achteraf een D-cursus volgen, dat is een één- of tweejarige pedagogische opleiding in avondonderwijs.
- 3 Hoewel het percentage fouten lager ligt dan voor woordbenoeming en zinsontleding kunnen we de resultaten voor spelling van de werkwoorden nauwelijks positiever achten, rekening houdend met de raadkans van 1 op 2 die voor de meeste werkwoordsvormen bestaat: is het met een d of een t? met één of met twee d's (t's)?
- 4 Uit enquêtes bij leerkrachten van Tordoir en Wesdorp (1979) in Nederland en De Schutter (1979) in Vlaanderen blijkt dat het belangrijkste motief om grammatica-onderwijs in de moedertaal te geven het (vermeende) nut ervan is voor het vreemde-talenonderwijs, wat duidelijk iets is voor het voortgezet onderwijs. Als in het LO al vreemde-talenonderwijs gegeven wordt, zal men eerder gebruik maken van audio-visuele methodes dan van grammaticale. Bij Tordoir en Wesdorp zijn er ook 59 procent van de leerkrachten basisonderwijs die expliciet als één van de motieven opgeven dat zij grammatica geven omdat het voortgezet onderwijs dat vraagt.

*Ik word denk ik boerin als ik van deze school af kom want als ons pap ouder wordt kan hij het niet meer af en dan moet het iemand doen en dan doe ik het maar.*