

Bijlage: Consequenties van de vervanging van a- en b-leerplannen door beheersingsniveaus (eerste graad, a-stroom) voor de deliberatie

Er zijn nieuwe leerplannen voor Frans, Engels en wiskunde (eerste graad, a-stroom). In deze leerplannen vervalt – eerst voor wiskunde, straks ook voor Frans en Engels – het oude onderscheid tussen a- en b-leerplannen (afhankelijk van de gevolgde basisoptie). In de plaats daarvan werd differentiatie ingebouwd.

We beschrijven enige achtergrond en schetsen de gevolgen voor de deliberatie.

1 Visie op de eerste graad

De actualisering van de betrokken leerplannen is gebeurd in het licht van de visietekst “Werken in de eerste graad” (M-VVKSO-2005-158, 30 november 2005). Het VVKSO nam zich toen voor werk te maken van differentiatie in de leerplannen. Die is nodig voor een betere observatie en een goede oriëntering van de leerlingen.

Voor wat betreft Frans, Engels en wiskunde (eerste graad, a-stroom) houdt deze differentiatie in dat het oude onderscheid tussen a- en b-leerplannen vervangen werd door het inbouwen van verschillende beheersingsniveaus, d.w.z. door een aantal doelstellingen op een welbepaald beheersingsniveau te plaatsen. De mate van het bereiken van deze niveaus is essentieel voor de oriëntering van de leerlingen. Er zijn drie niveaus: elementair, basis en verdieping:

- een eerste beheersingsniveau wordt **elementair (E)** genoemd en heeft betrekking op de elementaire kennis en vaardigheden die leerlingen eigenlijk perfect zouden moeten beheersen. Het is het absolute minimum. De eigenlijke basisdoelstelling wordt nog niet bereikt. Het beperkt blijven tot enkel het elementaire niveau houdt een risico in voor het vervolg van het curriculum. Als leerlingen dit niveau, ondanks goede inzet en zo nodig gerichte remediëring, voor alle onderdelen maar net of onvoldoende aankunnen, dan geeft dit belangrijke informatie voor verdere oriëntering. In dit geval hebben ze weinig kans om het vervolg van het curriculum wiskunde of talen van de a-stroom te realiseren. De capaciteiten van de leerling liggen dan niet op het vlak van studierichtingen waar – naargelang van het geval – veeleer een wiskundige onderbouw dan wel een vlotte beheersing van de taal en enig abstraherend vermogen worden verwacht;
- het verwachte beheersingsniveau is **basis (B)**. Dit is in principe het te realiseren niveau voor alle leerlingen. In de evaluatie zal dit onderdeel het grootste deel uitmaken;
- het derde beheersingsniveau wordt **verdieping (V)** genoemd. Dit niveau veronderstelt een grotere beheersingsgraad en is niet voor alle leerlingen haalbaar. Het realiseren van de doelstellingen op dit niveau kan maar voor een deelgroep van de leerlingen. De leerlingen die dit niveau aankunnen of graag opnemen, kunnen – naargelang van het geval – worden georiënteerd naar hetzij een studierichting met een sterke wiskundeonderbouw in aso, kso of tso, hetzij een algemene richting met een sterkere taalcomponent.

Naast deze drie beheersingsniveaus formuleert het leerplan soms ook doelstellingen als **uitbreiding (U)**. Dit is niet een nog hoger niveau. Het kan gaan om een extra leerinhoud, die niet noodzakelijk is als onderbouw voor het vervolg maar die meer diepgang of hogere vaardigheden vragen. Op zich kan uitbreiding uitgewerkt worden op verschillende beheersingsniveaus.

2 Gevolgen voor de deliberatie

2.1 Algemeen: werden de doelstellingen in voldoende mate bereikt?

In de eerste graad gaat de delibererende klassenraad na of de leerling in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen heeft bereikt en aldus bekwaam wordt geacht zijn studies voort te zetten in het volgende leerjaar. Hij baseert zich daarbij op het globale dossier, d.w.z.:

- resultaten van proeven, toetsen of examens, die in de loop van het schooljaar door de leraren van de leerling werden afgenomen;
- de beslissingen, vaststellingen en adviezen van de begeleidende klassenraad.

Proeven, toetsen of examens worden opgesteld met de bedoeling om na te gaan of de leerling het geheel van de leerplandoelstellingen (kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes) van het leerjaar in voldoende mate bereikt heeft om over te stappen naar het volgende leerjaar.

2.2 Het nieuwe leerplan

De verhouding tussen elementaire kennis, basiskennis, verdieping en uitbreiding (zowel mogelijk binnen basis als verdieping) moet ook bij de evaluatie gerespecteerd worden.

Als het falen van een leerling nagenoeg uitsluitend te wijten zou zijn aan tekorten voor de verdieping/uitbreiding, dan kan men natuurlijk moeilijk concluderen dat de betrokken leerling niet in voldoende mate de doelstellingen die in het leerplan zijn opgenomen, bereikt heeft. Uiteraard zal dit wél een belangrijk gegeven zijn voor het advies, bv. voor de vervolgstudies. De structuuronderdelen die men aan de leerling zal adviseren, zullen naargelang van het geval een minder sterke wiskundeonderbouw of taalcomponent bevatten.

In realiteit zal dit echter nauwelijks voorkomen. Immers, bij een redelijke verhouding tussen basis en verdieping/uitbreiding zal het tekort quasi zeker medebepaald worden door hiaten in de basisleerstof. Desgevallend kan dit worden aangetoond op basis van een oplijsting van niet-verworven (fundamentele) leerplaninhouden. In dat geval kan men verder gaan dan een advies. De structuuronderdelen die een sterke wiskundeonderbouw of taalcomponent bevatten, kunnen worden geclausuleerd. Zie echter ook punt 2.3.

2.3 Belang van het globale dossier

De reglementering bepaalt dat het met vrucht beëindigen van leerjaren van het voltijds secundair onderwijs niet noodzakelijk gebonden is aan het slagen voor afzonderlijke toetsen, examens of proeven over een deel of het geheel van de vorming. Uit de motivatie van elk oriënteringsattest B of C moet blijken dat de delibererende klassenraad een afweging heeft gemaakt van alle relevante gegevens in het dossier van de leerling.

Een loutere verwijzing naar slechts één tekort is – zelfs wanneer men omstandig motiveert waarom de resultaten voor dat ene vak over het gehele jaar (zowel wat dagelijks werk als proefwerken betreft) ondermaats zijn – als motivering op zichzelf ontoereikend. De delibererende klassenraad mag zich bij zijn beraadslaging immers niet zonder meer fixeren op het tekort voor één vak, maar moet de andere concrete gegevens van het dossier afwegen tegenover dit ene tekort. Met een blik op het globale dossier zullen toch wel enkele van de volgende elementen betrokken moeten worden bij de motivering:

- de aard van het vak zelf (bv. zijn aandeel in de totale studie, zijn belang voor de gekozen studierichting);
- de inhoudelijke analyse van de (het) vaktekort(en): welke leerplaninhouden werden niet verworven?
- de resultaten op andere vakken (als er al geen andere tekorten zijn, zullen er in vele gevallen wel zwakke resultaten zijn die in de deliberatie betrokken worden);
- het globale jaarresultaat over alle vakken heen;
- de aangeboden remediëring voor “probleemvakken”, en het resultaat daarop;
- eerdere adviezen van de begeleidende klassenraad;
- ...

Kan de delibererende klassenraad de motivering niet baseren op deze elementen, dan is het logisch dat hij zich beperkt tot een advies (dat vanzelfsprekend niet bindend is).