



# DE BASISSCHOOL ALS FUNDAMENT VOOR ONTWIKKELEN EN LEREN

Een **strategische verkenning** van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen

acco

**V**LOR | vlaamse  
onderwijsraad

# Inhoud

<b>Woord vooraf</b>	<b>7</b>
<b>PLATFORMTEKST</b>	<b>9</b>
<b>1 Ter inleiding: Het basisonderwijs uitgedaagd tot analyse en reflectie</b>	<b>11</b>
<b>2 Eigenheid van het basisonderwijs: construct of werkelijkheid?</b>	<b>12</b>
2.1 Eigenheid als historisch gegeven	12
2.2 Eigenheid als opdracht	16
<b>3 De basisschool beschikt over sterke troeven</b>	<b>17</b>
3.1 Een kader voor ontwikkelingsgericht werken	17
3.2 Onderwijs met een duidelijke finaliteit	18
3.3 Een integraal pedagogisch-didactisch beleid	25
3.4 Educatief partnerschap met ouders: nabijheid en vertrouwen	33
3.5 Lokale inbedding en versterking van het sociaal weefsel in de buurt	37
<b>4 Reflectiekader om het basisonderwijs toekomstgericht te versterken</b>	<b>38</b>
4.1 Basisscholen vertrouwen geven	39
4.2 Samen de finaliteit van het basisonderwijs (her)definiëren?	42
4.3 Zorgen voor een sterke schoolorganisatie met groot innovatief vermogen	49
4.4 Uitdagingen voor de invulling van educatief partnerschap	56
4.5 Lokale verankering bewaren en voldoende capaciteit voorzien	58
4.6 Samenwerking/afstemming organiseren met andere beleidsdomeinen	62

<b>BIJDRAGEN DESKUNDIGEN</b>	<b>67</b>
<b>Een historische kijk op de eigenheid van het basisonderwijs in Vlaanderen</b>	<b>69</b>
<i>Marc Depaepe</i>	
<b>Cognitieve, motorische en sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolkinderen</b>	<b>87</b>
<i>Annemie Desoete</i>	
<b>Partnerschapsmodel met ouders en leerlingen – Sterke troeven in het basisonderwijs</b>	<b>106</b>
<i>Jan De Mets</i>	
<b>Leren in het basisonderwijs. Over zelfregulering als fundament voor een leven lang leren</b>	<b>122</b>
<i>Koen Lombaerts</i>	
<b>Pedagogische overwegingen over de eigenaardigheid van het basisonderwijs. Pleidooi voor een pedagogische benadering van de finaliteit</b>	<b>134</b>
<i>Maarten Simons &amp; Jan Masschelein</i>	
<b>Heterogeniteit en cohesie: het basisonderwijs legt sterke kaarten op tafel</b>	<b>151</b>
<i>Piet Van Avermaet</i>	
<b>Allemaal gelijk en toch allemaal anders. Reflecties over schoolteam, schoolorganisatie en professionaliteit in het basisonderwijs</b>	<b>166</b>
<i>Geert Kelchtermans</i>	
<b>De basisschool leeft. In gesprek met leerlingen, ouders en schoolteams</b>	<b>188</b>
<i>Laura De Soomer en Geertrui De Ruytter</i>	

# Woord vooraf

Geen instelling is zo diep geworteld en zo breed vertakt in de levens van elk van ons, als de basisschool. Iedereen is erbij betrokken, een leven lang: als kind, als ouder, grootouder, als onderwijzer of directeur ... maar ook als buurtbewoner, als vrijwilliger bij de lokale sportclub, als lokale ondernemer, of via de jeugdbeweging. De basisschool staat middenin het leven van elke dag, van elk van ons. Er worden fundamenten gelegd, voor leven en voor leren.

## De eigen opdracht van het basisonderwijs

Maar wat maakt het basisonderwijs tot wat het is? Is er zoiets als de ‘eigenheid van het basisonderwijs’? De aanleiding voor dit soort vragen ligt paradoxaal genoeg in de beleidsplannen voor een hervorming (of modernisering) van het secundair onderwijs. Beleidsmakers willen er onder meer voor zorgen dat leerlingen vlotter doorstromen van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Een zeer legitieme doelstelling, die niemand in vraag stelt. Tenzij de concrete maatregelen die men voorstelt voor die afstemming, ertoe zouden leiden dat er voor de eigen doelen, voor de eigen aanpak, minder ruimte is.

Het is dit soort spanning die de Vlor heeft aangezet om na te denken over de eigenheid van het basisonderwijs. Waarin ligt de opdracht van het basisonderwijs? Over welke troeven beschikt het om die opdracht waar te maken? En voor wie? Wat kenmerkt de aanpak? Wie is er bij betrokken? Wat betekent het basisonderwijs voor de brede maatschappelijke omgeving waarin het is ingebed, en vice versa? Hoe kunnen we het antwoord op al dit soort vragen toekomstgericht vertalen? En wat zijn de opties om de sterke troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen te blijven uitspelen? Vragen genoeg om strategisch te verkennen wat het basisonderwijs in Vlaanderen maakt tot wat het is.

## Een strategische verkenning

De Vlaamse Onderwijsraad zet strategische verkenningen op om zijn leden een onderbouwde kennisbasis te bieden om in de toekomst met een brede kijk bepaalde thema's te kunnen adviseren. Zo'n verkenning verloopt in drie stappen. Eerst schrijft een **denkgroep** met ervaringsdeskundigen uit de geledingen van de Vlor een vraagstel-

ling uit die het onderwerp in kaart brengt en afbakt. De vraag naar de eigenheid van het basisonderwijs werd in deze verkenning gekoppeld aan verschillende subthema's: de ontwikkelingsgerichte aanpak van kinderen tussen 2,5 en 12 jaar, de garantie van een gediversifieerd aanbod dat inspeelt op de ontwikkelingsnoden van elk kind, de samenwerking tussen gezin en school, de plaats van de school in de buurt en de lokale gemeenschap, de manier waarop een basisschool georganiseerd is, ...

Die thema's werden voorgelegd aan enkele **deskundigen**. Zij leverden vanuit hun specifieke ervaring of kennis een bijdrage over een of meer aspecten van de vraagstelling: ontwikkelingspsychologisch, pedagogisch-didactisch, sociologisch, fundamenteel-pedagogisch, historisch ... Voor deze verkenning gingen we ook direct ten rade bij leerlingen, ouders en leden van basisschoolteams. Zij werden bevraagd via enkele focusgroepgesprekken.

Tijdens een tweedaags **seminarie** stelden de deskundigen hun bijdrage voor aan de leden van de denkgroep. Op basis daarvan en vanuit ander relevant onderzoek, beleidsdocumenten en de discussies in de denkgroep, formuleerde de denkgroep een zogeheten **platformtekst** met een aantal grote krachtlijnen. Die platformtekst is geen advies van de Vlor, maar wil aan de leden van de Vlor en diverse stakeholders inspiratie bieden door de uitdagingen voor de toekomst van het basisonderwijs zo goed mogelijk in kaart te brengen. De tekst vormt ook een kader met mogelijke pistes voor toekomstig beleidswerk.

De platformtekst geeft dus geen standpunt van de Vlor weer. De denkgroep kreeg en nam de vrijheid om creatief en met open geest na te denken. Ook de deskundigen spreken in eigen naam. Hun artikels zijn opgenomen als een aanvullende en verdiepende reader bij de platformtekst.

## Een woord van dank

In naam van de denkgroep dank ik graag alle deskundigen die hun bijdrage in deze bundel hebben gepubliceerd. Dank ook aan de leerlingen, schoolteams en ouders van de scholen die hebben bijgedragen of deelgenomen aan de focusgroepen: de Gemeentelijke Basisschool Poelbos in Jette, de Gemeentelijke Basisschool 't Klavertje 4 in Brussel, het Koninklijk Technisch Atheneum in Brugge Sint-Michiels, het Scheppersinstituut Basisonderwijs en Secundair Onderwijs in Wetteren en de Vrije Basisschool in Vlierbeek.

Tot slot dank ik de leden van de denkgroep voor hun rijke en constructieve inbreng in de lange en volgehouden debatten. Een bijzonder woord van dank ook voor Geertrui De Ruytter en Laura De Soomer van het Vlor-secretariaat die deze strategische verkenning en de eindredactie van de platformtekst tot een goed einde hebben gebracht.

**Roland Vandenberghe**  
voorzitter van de denkgroep,  
juni 2015

# PLATFORMTEKST



## I Ter inleiding: Het basisonderwijs uitgedaagd tot analyse en reflectie

De aanleiding voor deze strategische verkenning ligt in het advies van de Vlor over het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs dat de toenmalige Vlaamse regering in 2013 lanceerde (Vlor, Raad Basisonderwijs, 2013).<sup>1</sup> De terechte zorg voor een vlotte doorstroming van basisonderwijs naar secundair onderwijs was volgens de Vlor niet goed uitgebalanceerd met de even legitieme zorg voor de ‘eigen doelen van het basisonderwijs’. Het basisonderwijs valt niet te herleiden tot de voorbereiding op het secundair onderwijs. Het moet zijn eigen opdracht ten volle kunnen realiseren.

Over die opdracht wilde de Raad Basisonderwijs ten gronde reflecteren door een strategische verkenning op te zetten. Enkele subthema’s daarvoor leken evident: de doorlopende zorg voor de gehele ontwikkeling van een kind tussen 2,5 en 12 jaar, een aanbod dat voldoende gediversifieerd is om in te spelen op de ontwikkelingsnoden en vertrekt van de specifieke beginsituatie van ieder kind, de specifieke manier van samenwerken tussen gezin en school, de inbedding in de lokale gemeenschap, de specifieke structuur van een basisschool, ... De Vlor zette enkele experts aan het werk om rond deze en andere thema’s een bijdrage te leveren op basis van kennis, inzichten en analyses van bestaand onderzoek. De uitgewerkte thema’s vormden de basis voor verdere reflectie en discussie tussen experts en met en tussen leden van een divers samengestelde denkgroep (zie p. 4).

Tijdens dit proces voegde zich een nieuwe stem toe aan het debat. In haar beleidsnota 2014-2019 stelde minister Hilde Crevits uitdrukkelijk ‘het lager onderwijs naar waarde schatten’ als beleidsdoelstelling voorop (Crevits, 2014, p. 23). De focus moet volgens haar daarbij liggen op de algemene vorming. De minister verklaarde de geïntegreerde benadering die daarmee gepaard gaat als een sterk en te behouden punt dat mee de eigenheid van het lager onderwijs uitmaakt. Zij hoopt hiervoor inspiratie te vinden in de voorliggende verkenning.

Maar tegelijk leidden enkele specifieke uitdagingen de minister tot het aankondigen of bevestigen van beleidsmaatregelen die volgens de Vlor de idee van het geïntegreerd werken onder druk kunnen zetten, zoals de uitsplitsing van het leergebied wereldoriëntatie in de leergebieden ‘mens en maatschappij’ en ‘wetenschappen en techniek’.<sup>2</sup> Deze

<sup>1</sup> Bij de verwijzing naar publicaties en adviezen van de Vlaamse Onderwijsraad gebruiken we de afkorting ‘Vlor’. In de referentielijst zijn ze terug te vinden onder de noemer ‘Vlaamse Onderwijsraad’ (eventueel gevolgd door de naam van de betrokken deelraad).

<sup>2</sup> De maatregel van de opsplitsing van wereldoriëntatie verwijst uitdrukkelijk naar het masterplan secundair onderwijs: ‘Het masterplan secundair onderwijs voorziet dat het curriculum voor ‘wetenschappen en techniek’ versterkt wordt’ (Crevits, 2014, p. 23). In zijn advies over de Beleidsnota



spanning is interessant voor zover ze het denken over de eigenheid van het basisonderwijs uitdaagt en tot scherpe en onderbouwde argumentaties oproept.

De denkgroep van de Vlor-verkenning legt in deze platformtekst verschillende lijnen samen: wat geleerd werd uit de bijdragen van de experts, getuigenissen uit de focusgroepen met leerlingen, ouders, schoolteams, inzichten die tot stand kwamen in discussies tussen leden van de denkgroep. Deze synthesesetekst is niet bedoeld als advies of als een geheel van beleidsaanbevelingen. De tekst wil wel een kader en discussiepunten aanreiken voor een debat, in en buiten de Vlaamse Onderwijsraad, over de toekomst van het basisonderwijs.

## 2 Eigenheid van het basisonderwijs: construct of werkelijkheid?

Een feitelijke cesuur tussen basisonderwijs en een daarop volgend onderwijsniveau lijkt zowel historisch als over landen en regio's heen een algemeen gegeven. Onderwijssystemen vertonen op dat vlak onderlinge verschillen, baseren zich op verschillende visies en theorieën. Maar op een of andere manier delen al deze visies het uitgangspunt dat er een zekere 'ritmiek' nodig is in de schoolloopbaan én dat er een zekere periode voorbehouden en nodig is om kinderen een eerste basisvorming te bieden.

### 2.1 Eigenheid als historisch gegeven

De historische wortels van het basisonderwijs als (Belgisch) (grond)wettelijk en decretaal vastgelegd 'onderwijsniveau' gaan terug tot 1842, het jaar van de 'eerste organieke wet op het lager onderwijs'.<sup>3</sup> De unionistische wet op het lager onderwijs van 1842 luid-

---

stelt de Vlor dat de intentie om in het basisonderwijs de geïntegreerde aanpak verder uit te bouwen niet helemaal consequent wordt doorgedacht: diverse passages in de Beleidsnota benadrukken te eenzijdig de opdracht van het basisonderwijs om af te stemmen op het secundair onderwijs (Vlor, Algemene Raad, 2014a).

<sup>3</sup> Uiteraard reiken de wortels van ons basisonderwijs nog veel verder tot voor de stichting van de Belgische staat. Er bestond al 'elementair onderwijs' van heel diverse aard: de zogenaamde 'cleyne' scholen, parochiescholen, zondagsscholen, kantscholen, armenscholen, maar ook kinderasielen en matrassen-

de een enorme expansie in van het lager onderwijs.<sup>4</sup> De wet legde ook een minimumprogramma voor de leerstof vast en regelde de oprichting van een vierde graad lager onderwijs (zie 3.2.1 over de afschaffing van de 4de graad). In 1843 worden de ‘bewaarscholen’ erkend als onderwijsinstellingen die voorbereiden op het lager onderwijs (volksonderwijs).

Bij pedagogen groeide in die periode ook de belangstelling voor de kwaliteit van het volksonderwijs en een meer wetenschappelijke benadering van de didactiek.<sup>5</sup> ‘Verheffing’ van de onderwijzer (maatschappelijk, moreel en materieel) en de uitbreiding van de leerstof weerspiegelden een groeiende waardering voor kennisverwerving via het lager onderwijs én via de bewaarschool.

De tweede organieke wet op het lager onderwijs van 1879 leidde tot een nog strakkere interne organisatie van het lager onderwijs.<sup>6</sup> Zowel in het officieel als in het gesubsidieerd lager onderwijs was een gemeenschappelijk streven naar kwaliteitsverbetering merkbaar via de pedagogisch-didactische vervolmaking van de leraren en een verdere verbetering van hun materiële levensomstandigheden. Volgens Depaepe (p. 69-86) was er ook op algemeen didactisch vlak eensgezindheid over enkele fundamentele principes: aanschouwelijkheidsonderwijs, aandacht voor de zelfwerkzaamheid van het kind, uitgaan van de waarneming, aansluiting bij wat al bekend is, concentrische programmaopbouw, opbouw van de lagere school in drie graadklassen van twee leerjaren, scheiding jongens/meisjes, verwetenschappelijking en belangstelling voor psychologie en pedagogiek vanuit een toenemende professionalisering van het beroep van onderwijzer. Later zou deze trend zich ook in het kleuteronderwijs verderzetten. In 1890 is al sprake van een ‘curriculum voor de bewaarschool’.

Met de invoering van de leerplicht in 1914 werd dus een veel oudere trend naar een algemeen verheffend ‘volksonderwijs’ verdergezet (Depaepe, 1998; De Vroede, 1970). Historische voorwaarde daarvoor was uiteraard het verdwijnen van de kinderarbeid (in 1889).

Een volgende mijlpaal voor een goed begrip van de historische wortels van het basisonderwijs is 1936. Een bij Ministerieel Besluit uitgevaardigd nieuw leerplan leverde belangrijke pijlers voor de uitbouw van het lager onderwijs (zie ook 3.3.1.1).

---

scholen ... We gaan hier niet verder op in maar verwijzen graag naar de inschatting van Marc Depaepe in deze verkenning: “Het onderwijs was er in vele opzichten ‘elementair’. Zo was er van enige didactische of pedagogische aanpak weinig sprake, of was er – althans niet in de huidige betekenis van woord – van een ‘curriculum’ geen spoor te bekennen. Het leerproces werd doorgaans ‘hoofdelijk’ georganiseerd, wat zoveel wilde zeggen als leerlingen die om de beurt bij ‘de meester’ werden geroepen om hun uit het hoofd geleerde lesje te komen opdreunen” (zie de bijdrage van Marc Depaepe, p. 69-86).

<sup>4</sup> Deze wet bepaalde dat elke gemeente een lagere school moest hebben (dat kon een gemeenteschool zijn of een gesubsidieerde vrije school). Ook de ‘bewaarscholen’ die onder dezelfde wet vielen, namen in aantal heel sterk toe.

<sup>5</sup> Met ‘volksonderwijs’ verwijst men naar onderwijs bestemd voor de ‘lagere volksklasse’. Naarmate de sociale verhoudingen tussen sociaal-economische klassen wijzigen, ondergaat ook de betekenis van het ‘volksonderwijs’ een verschuiving. Zie De Vroede, 1977.

<sup>6</sup> Over de schoolstrijd die deze wet in gang zette, weiden we in deze tekst niet verder uit.

De integratie van het kleuteronderwijs en lager onderwijs in de jaren '60 gaf een duidelijke identiteit aan het basisonderwijs zoals we het nu kennen.

De wet op het buitengewoon onderwijs van 1970 levert de structurele bouwstenen om het buitengewoon onderwijs in België uit te bouwen als een afzonderlijk onderwijs-traject. Het buitengewoon kleuter- en lager onderwijs wordt ingedeeld in de bekende 8 types, waarbij type 8 enkel op het niveau van het lager onderwijs wordt ingericht.<sup>7</sup> Voor veel van de andere types betekende de start van het buitengewoon onderwijs dat kinderen en leerlingen die voorheen in een welzijnssetting werden opgevangen, nu toegang kregen tot formeel onderwijs. Voor type 8, en ook type 1 en 3, fungeerde het buitengewoon onderwijs meer als een tweede spoor, een verwijzingsmogelijkheid voor wie voorheen al in een gewoon onderwijs-traject opgenomen was.

De invloed van de kindgerichte aanpak uit het begin van de 20ste eeuw werd vanaf de jaren '70 opnieuw sterk zichtbaar in enkele vernieuwingsbewegingen in het basisonderwijs, onder meer in een toenemend aantal methodescholen (Böhm, 2012).

In het schooljaar 1973-74 werd het project Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) gestart. Dit project was gericht op enkele centrale thema's: de totale persoonlijkheidsontwikkeling van elke leerling stimuleren; de ontwikkeling van de school in de gemeenschap door samenwerking tussen school en gezin en het uitbouwen van een levensecht onderwijs; de individuele ontwikkeling van het kind moet continu kunnen verlopen door het opheffen van inhoudelijke en structurele barrières; het stimuleren van contacten tussen alle betrokkenen door het uitbouwen van aangepaste structuren (Vandenbergh & Depoortere, 1986).

Het valt buiten het opzet van deze tekst om alle relevante etappes te schetsen die de eigenheid van het basisonderwijs hebben beïnvloed. We beperken ons hier met de verwijzing naar het *decreet Basisonderwijs* van 25 februari 1997 dat alle wetgeving i.v.m. gewoon en buitengewoon kleuter- en lager onderwijs integreert. De structurele eenheid en eigenstandigheid van het basisonderwijs krijgt met dit niveaudecreet nog meer zichtbaarheid. Rond dezelfde tijd werden voor het gewoon basisonderwijs de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen vastgelegd.<sup>8</sup> De jaren daarna gebeurde dat voor de ontwikkelingsdoelen voor de verschillende types van het buitengewoon basisonderwijs.

Zonder al te diep in de valkuil van het presentisme te trappen,<sup>9</sup> tonen deze scharniermomenten aan dat men in België al vrij vroeg gezocht heeft naar een bepaling van de 'eigenheid van het basisonderwijs'. In elk geval werden diverse beleidsmaatregelen

<sup>7</sup> Door de invoering van het M-decreet (2014) verdwijnt het type 8, dat samen met types 1 en 3 omgevormd wordt tot een nieuwe type 'basisaanbod'.

<sup>8</sup> Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs, 27 mei 1997.

<sup>9</sup> Met 'presentisme' bedoelt men dat onze huidige interesses en perspectieven invloed hebben op de belangstelling voor bepaalde thema's uit het verleden, en dus ook op de historische vraagstelling en klemtonen in het historisch onderzoek. Men zoekt dan in het verleden vooral naar analogieën met het heden. Volgens Marc Depaepe is daar op zich niets mis mee maar er moet ruimte blijven

uitgewerkt die structuur en invulling gaven aan een specifiek onderwijsniveau. Waar precies een demarcatie nodig is, of die eerste periode langer of net korter moet, vanaf welke leeftijd kinderen al in een bepaalde richting georiënteerd kunnen worden, of dat al dan niet al in het basisonderwijs zelf moet beginnen ... zijn regelmatig terugkerende thema's van discussie onder experts, en in de publieke opinie.

### Onderwijsniveaus in internationaal perspectief

Internationaal geldt dat zowat alle landen voor de leeftijdsgroep tot 18 jaar een structureel onderscheid maken tussen onderwijsniveaus die elkaar in de tijd opvolgen. Landen verschillen weliswaar in de wijze waarop ze die niveaus benoemen, maar een algemene noemer is terug te vinden in het concept dat aan de grondslag ligt van de ISCED-classificatie ontwikkeld door UNESCO.<sup>10</sup> Dat kader maakt onderscheid tussen twee niveaus van 'basic education'. Ons lager onderwijs (gewoon en buitengewoon) komt overeen met de 'first stage of basic education' of 'primary education' (niveau 1). Dit niveau omvat ook het onderwijsaanbod gericht op kinderen met specifieke onderwijsbehoeften. Ons gewoon en buitengewoon kleuteronderwijs wordt samen met de kinderopvang aan niveau 0 gekoppeld. Onze eerste graad van het secundair onderwijs wordt gekoppeld aan niveau 2 van de ISCED-classificatie ('second stage of basic education').

Typisch voor level 0 ('early childhood education') is de holistische benadering en de ondersteuning van de vroege cognitieve, fysieke, sociale en emotionele ontwikkeling; het aanreiken aan jonge kinderen van 'organized instruction outside of the family context'. ISCED level 0 verwijst dus naar 'early childhood programmes' met een intentionele onderwijscomponent. Op dit niveau 0 maakt men nog een onderscheid tussen programma's voor 'early childhood educational development' (0-2 jaar) en voor 'preprimary education' (vanaf 3 jaar tot begin lager onderwijs). Deze programma's zijn gericht op het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden die nodig zijn om te kunnen participeren aan onderwijs en samenleving. Maar ze hebben ook als doel om sommige van de vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn voor 'academic readiness and prepare children for entry into primary education'.

Typisch voor level 1, het lager onderwijs, is dat er een stevige basis wordt gelegd voor 'reading, writing and mathematics along with an elementary understanding of other subjects such as history, geography, natural science, social science, art and music'. Het is leeftijdsgebonden, de kinderen stromen in op de leeftijd tussen 5 en 7 jaar en het omvat in principe 6 jaar van voltijds onderwijs. Opvallend is dat de ISCED-classificatie uitdrukkelijk verwijst naar de wijze waarop het onderwijs wordt aangeboden: 'Throughout this level the programmes are organized in units or projects rather than by subjects'. Dat is meteen een kenmerk dat in de meeste landen het onderwijs op niveau 1 onderscheidt van niveau 2: 'This is a principal characteristic differentiating programmes at this level in most countries from those at level 2'.

voor een historisch bewustzijn dat ook en vooral oog moet hebben voor de specificiteit en uniciteit van wat voorbij is (zie de bijdrage van Marc Depaepe, p. 69-86).

<sup>10</sup> Unesco, Institute for Statistics (2011): 'ISCED is designed to serve as a framework to classify educational activities as defined in programmes and the resulting qualifications into internationally agreed categories. The basic concepts and definitions of ISCED are therefore intended to be internationally valid and comprehensive of the full range of education systems'.

## 2.2 Eigenheid als opdracht

Dat het basisonderwijs als onderwijsniveau afgebakend werd en is, betekent niet dat we de betekenis en eigenheid ervan helemaal kunnen isoleren binnen de bestaande onderwijsstructuur. Het basisonderwijs deelt in belangrijke mate zijn opdracht, zijn positie en zijn rol in de samenleving met andere onderwijsniveaus. In zijn bijdrage beschrijft Marc Depaepe (p. 69-86) de opeenvolgende beleidsmaatregelen die geleid hebben tot het basisonderwijs zoals we het vandaag kennen, onder de brede noemers van pedagogisering, socialisatie en standaardisering. Deze benadering leert dat we genuanceerd moeten omgaan met het begrip 'eigenheid'.

Het basisonderwijs maakt deel uit van een omvattende structuur waarin het secundair onderwijs een in de tijd volgend onderwijsniveau is dat aansluit bij het vorige. Er zal dus altijd een overgangs- of doorstromingskwestie aan de orde zijn. Deze grenskwesties vormen echter niet de inzet van de reflectie en de discussie over de eigenheid van het basisonderwijs. In deze tekst willen we de vraag veel opener stellen. Wat is vandaag de betekenis van het basisonderwijs als afzonderlijk onderwijsniveau binnen het omvattende onderwijsbestel? Kunnen we het basisonderwijs beschrijven zonder het functioneel/instrumenteel te bekijken in termen van 'voorbereiding tot' een volgend onderwijsniveau? Waar zit het potentieel van waaruit het basisonderwijs zichzelf kan ontplooiën? Wat zijn dan de argumenten om deze eigenheid te versterken zoals de Vlor in opeenvolgende adviezen formuleerde en de minister in haar beleidsnota zelf aankondigt? Wat is de specifieke missie van het basisonderwijs?

Kortom, we vertrekken van een prikkelende paradox: hoe kunnen we het basisonderwijs 'laten zijn wat het is' om het zo dan toch 'de beste diensten te laten bewijzen'? In deze verdere verkenning zal blijken dat het 'laten zijn' ook een kwestie van vertrouwen is.

### Infografiek



Bron: Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs – schooljaar 2013-2014.

### 3 De basisschool beschikt over sterke troeven

In dit hoofdstuk verkennen we een aantal kenmerken van het basisonderwijs zoals we het nu kennen en waarover een grote consensus bestaat dat ze in de toekomst gevaloriseerd moeten worden. Door de tekst heen wordt regelmatig een expliciete verwijzing gemaakt naar het buitengewoon basisonderwijs, dat door zijn gesegregeerd karakter niet alle kenmerken van het gewoon basisonderwijs in dezelfde mate deelt. Voor veel andere kenmerken geldt deze aparte benadering niet, net omdat het basisonderwijs een sterk inclusief karakter heeft.

#### 3.1 Een kader voor ontwikkelingsgericht werken

Een eerste en cruciaal kenmerk van het basisonderwijs is het ontwikkelingsgericht werken. Dat is een zeer bepalend uitgangspunt dat onder meer zijn vertaling vindt in de pedagogisch-didactische aanpak (zie 3.3).<sup>11</sup> De kinderen die aan de basisschool worden toevertrouwd, maken over de periode van 2,5 tot 12 jaar cognitief, emotioneel, sociaal, lichamelijk, motorisch ... enorme evoluties en veranderingen mee. Uit onderzoek weten we dat deze ontwikkeling daarenboven grillig verloopt en dat kinderen een verschillend tempo volgen.<sup>12</sup> Zowel de leerdoelen, de leerplannen als de werkwijze in de klas moeten daarop inspelen (zie 3.2 en 3.3).

<sup>11</sup> Het belang van breed ontwikkelingsgericht werken wordt 'als recht' bevestigd in het Verdrag inzake de rechten van het kind (zie art. 6, 2: 'De Staten die partij zijn, waarborgen in de ruimst mogelijke mate de mogelijkheden tot overleven en de ontwikkeling van het kind'. In de preambule staat al: 'Op passende wijze rekening houdend met het belang van de tradities en culturele waarden die ieder volk hecht aan de bescherming en harmonische ontwikkeling van het kind' en art. 29 luidt: 'De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient gericht te zijn op de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind; [...]') en in het Verdrag voor de Rechten van personen met een beperking (zie art. 24: 'De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen: a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit; b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen; [...]').

<sup>12</sup> Zie ook de bijdragen van Annemie Desoete (p. 87-105) en Piet Van Avermaet (p. 151-165) aan deze verkenning. Hiermee is evenmin gezegd is dat deze ontwikkeling noch de grilligheid ervan zouden ophouden op 12 jaar. Recent neurowetenschappelijk onderzoek toont aan dat er ongeveer tot de leeftijd van 24 jaar sprake is van 'ontwikkeling' (in de zin van 'volgroeien'), maar ook

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)

De basisschool staat middenin ons leven van elke dag. Er worden fundamenten gelegd voor leven en voor leren. Maar wat maakt het basisonderwijs tot wat het is? Is er zoiets als de 'eigenheid van het basisonderwijs'?

De aanleiding voor die vragen ligt paradoxaal genoeg in de beleidsplannen voor een hervorming van het secundair onderwijs. Beleidsmakers willen er onder meer voor zorgen dat leerlingen vlotter doorstromen van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Een zeer legitieme doelstelling, die niemand ter discussie stelt. Tenzij die afstemming ertoe zou leiden dat er voor de eigen doelen, voor de eigen aanpak, minder ruimte is.

Het is dit soort spanning die de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) ertoe heeft aangezet om na te denken over de eigenheid van het basisonderwijs. De Vlor verkende wat het basisonderwijs in Vlaanderen maakt tot wat het is en ging daarvoor ten rade bij enkele deskundigen, maar ook bij leerlingen, ouders, leerkrachten, ... Dit boek bundelt hun bijdragen aan het debat. Het biedt inspiratie door de sterke troeven van het basisonderwijs zo goed mogelijk in kaart te brengen en bevat bovendien enkele denkpistes voor de toekomst van het basisonderwijs.

*Met bijdragen van Roland Vandenberghe, Marc Depaepe, Annemie Desoete, Jan De Mets, Maarten Simons, Koen Lombaerts, Piet Van Avermaet, Geert Kelchtermans, Laura De Soomer en Geertrui De Ruytter.*

De Vlor is de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming.

